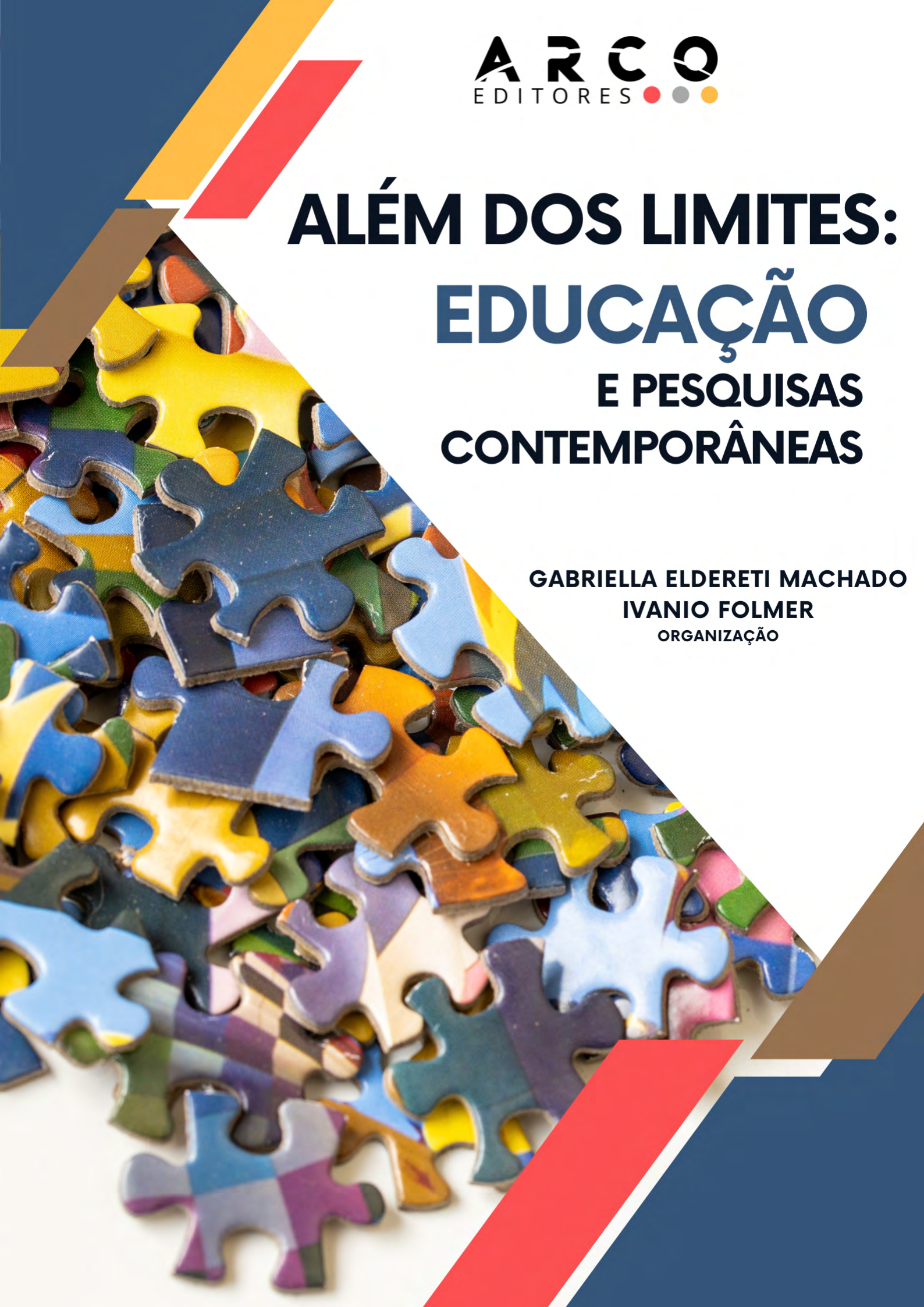


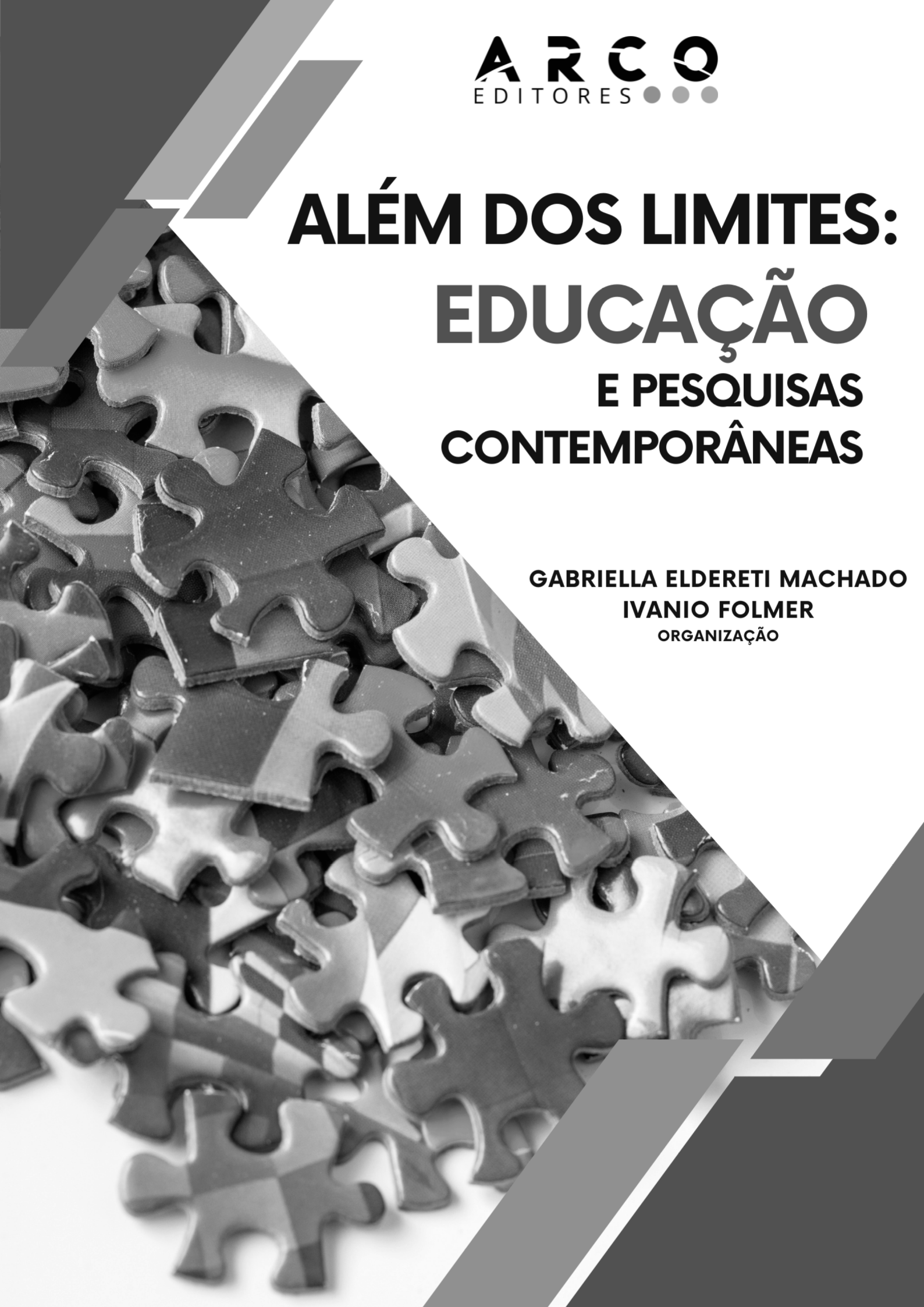
ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER**
ORGANIZAÇÃO



ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER**
ORGANIZAÇÃO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Além dos limites [livro eletrônico] : educação e
pesquisas contemporâneas / organização
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
-- (Além dos limites)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-259-2

1. Educação 2. Pedagogia
3. Pesquisas educacionais I. Machado, Gabriella
Eldereti. II. Folmer, Ivanio. III. Série.

24-203985

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas : Interdisciplinaridade : Educação 370.72
Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-259-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)



Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

SUMÁRIO

Apresentação.....12

CAPÍTULO 1

Ano de 1759: apontamento pedagógico sobre o documento fundacional da primeira Escola de Contabilidade em Portugal.....14

Miguel Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-259-A

CAPÍTULO 2

Colonialismo como a Outra Face da Modernidade: As Contradições da Revolução Haitiana Frente ao Universalismo do Iluminismo Europeu e seu Impacto no Constitucionalismo Moderno.....26

Josany Keise de Souza David

Rodrigo Oliveira Acioli Lins

doi: 10.48209/978-65-5417-259-B

CAPÍTULO 3

Anatomia de uma norma portuguesa de Contabilidade: a Norma Contabilística e de Relato Financeiro n.º 8.....41

Bárbara Jordão

Fábio Lopes

Miguel Gonçalves

Sónia Rito

doi: 10.48209/978-65-5417-259-C



CAPÍTULO 4

Educación Técnica y Profesional en Cuba: Propuesta de Actividades para el Desarrollo de la Habilidad Práctica Ejecutar.....61

Norca Favier Chibas

Adilson Tadeu Basquerote

Náyade Saínez Amador

doi: 10.48209/978-65-5417-259-D

CAPÍTULO 5

Desafios na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise dos Profissionais, Alunos e Fatores de Desistência na Eja.....85

Rodrigo Marcos Welter

José Edézio da Cunha

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

doi: 10.48209/978-65-5417-259-E

CAPÍTULO 6

Representação do Mito do Amor Materno nos Contos, de Conceição Evaristo.....108

Ivonete Aparecida Braga Moreira

doi: 10.48209/978-65-5417-259-F

CAPÍTULO 7

Inclusão do Professor “Atípico” no Sistema de Ensino no Brasil.....125

Lucineide dos Santos Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-259-G

CAPÍTULO 8

Questões de Instalações Hidráulicas em Concursos Públicos de Engenharia Civil.....140

Douglas Marques Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-259-H

CAPÍTULO 9

Aluno Autor, Narrador e Personagem: Uma Proposta de Letramento Literário a Partir da Autoficção...151

Felipe Krul Bettiol

Alencar Guth

doi: 10.48209/978-65-5417-259-I

CAPÍTULO 10

A Ludicidade e o Processo de Ensino e Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....167

Deijanira Oliveira dos Santos Linck

doi: 10.48209/978-65-5417-259-J

CAPÍTULO 11

Envelhecimento, Gênero e Migrações: As Faces das Vulnerabilidades de Mulheres Idosas nas Travessias Contemporâneas em uma Perspectiva Comparada das Experiências do Brasil, Espanha e Portugal.....178

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Ana Paula da Silva Sotero

doi: 10.48209/978-65-5417-259-L

CAPÍTULO 12

Brincar e Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Abordagens para Crianças com Transtorno Do Espectro Autista.....197

Gleys Maria Antunes da Silva

Jane de Freitas Lopes

Maria Aparecida dos Santos Neves

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Rubiana de Oliveira Luiz

doi: 10.48209/978-65-5417-259-M



CAPÍTULO 13

Os Jogos e Brincadeiras Enquanto Recursos Facilitadores de Aprendizagem na Infância....208

Gleys Maria Antunes da Silva

Jane de Freitas Lopes

Maria Aparecida dos Santos Neves

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Rubiana de Oliveira Luiz

doi: 10.48209/978-65-5417-259-N

CAPÍTULO 14

A Importância da Contação de Histórias para o Início do Processo de Alfabetização e Letramento.....221

Maria Elioneide Monteiro de Oliveira

Adailton Nunes de Moura

doi: 10.48209/978-65-5417-259-O

CAPÍTULO 15

Processos de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o lúdico como ferramenta de ensino.....236

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues

Luciene Inácio Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-259-P

CAPÍTULO 16

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil a Partir da Promulgação da Lei N.º 11.892/2008...247

Ivoneis Macedo Duarte

Jaqueline Daniela Basso

doi: 10.48209/978-65-5417-259-Q

CAPÍTULO 17

Financiamento dos Insitutos Federais e do IFMS: Alguns Indicadores.....266

Ivoneis Macedo Duarte

Jaqueline Daniela Basso

doi: 10.48209/978-65-5417-259-R

CAPÍTULO 18

Jogos Pedagógicos como Recursos de Ensino Aprendizagem de Matemática no 5º Ano do Ensino Fundamental.....285

Déborah Cristina Lima

Gilvanir Soares Guimarães

Lucia Pires da Silva

Luciene Ferreira dos Santos

Rosilene Pires da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-259-S

CAPÍTULO 19

Explorando a Gamificação e as Tecnologias no Ensino Técnico Agropecuário.....304

Luís Eduardo Carvalho Noskoski

André Luis Saldanha Botton

Estéfani Gysi

Nelson Guilherme Machado Pinto

João Pedro Velho

doi: 10.48209/978-65-5417-259-T

CAPÍTULO 20

Ensino pela Gamificação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....316

Darcilene Nery Piaui

Rosália Rosa de Carvalho

Gilvanir Soares Guimarães

Rivânia Maria De Souza Martins

Delza Maria Pereira Silva

Lessania de Sousa Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-259-U

CAPÍTULO 21

Políticas de Formação de Professores da Educação Infantil.....327

Veridiana dos Santos Almeida

Ana Paula Silva da Conceição

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-259-V

CAPÍTULO 22

A Nova Gestão Pública e a Precarização do Trabalho Docente.....341

Franciele Del Vecchio dos Santos

Carlos Eduardo da Silva

Jefferson Luis Brentini da Silva

Roberta Seixas

Alessandra de Fátima Alves

Denise Maria Margonari Favaro

doi: 10.48209/978-65-5417-259-X

CAPÍTULO 23

Contribuições das Aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: promovendo a inclusão por meio de atividades lúdicas.....354

Ana Flávia Castilho de Souza Vitorino

Janiny Soares de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-259-Z

CAPÍTULO 24

A tragédia nos ensinou algo? Notas reflexivas sobre os avanços da crise socioambiental e capitalismo canibal no período pós-pandêmico.....367

Gabriel Loschiavo Cerdeira

doi: 10.48209/978-65-5417-25A-A

CAPÍTULO 25

Saberes afrodiaspóricos e a capoeira angola no processo de ensino-aprendizagem em espaços formais de educação.....380

Gabriel Loschiavo Cerdeira

doi: 10.48209/978-65-5417-25A-B

Sobre os Organizadores.....391

Sobre as Autoras e os Autores.....392

APRESENTAÇÃO

Escrever a apresentação de um livro é uma jornada repleta de emoções intensas e multifacetadas. Desde o momento inicial de concepção da ideia até a etapa final de revisão, cada fase é permeada por um turbilhão de sentimentos. A emoção de criar algo que ganhará vida nas páginas é palpável, uma mistura de entusiasmo e nervosismo que impulsiona o escritor adiante, mesmo diante dos desafios inevitáveis. Ao longo do processo, há momentos de euforia quando as palavras fluem livremente e o enredo se desenrola de maneira satisfatória, contrastados com momentos de dúvida e incerteza que exigem perseverança e confiança no próprio talento e visão. No entanto, cada palavra escrita é uma conquista, um passo em direção à realização de um sonho, e a emoção de ver o trabalho concluído, compartilhado com o mundo, é verdadeiramente indescritível.

A emoção de escrever um livro não reside apenas na criação da história ou na transmissão de conhecimento, mas também na conexão íntima que se estabelece entre o autor e o leitor. Cada palavra escrita é um convite para que o leitor entre em um mundo de imaginação ou aprendizado, compartilhando experiências, reflexões e emoções. Saber que o fruto do seu trabalho pode tocar a vida de outras pessoas, inspirá-las, desafiá-las ou simplesmente oferecer-lhes um momento de escapismo é uma fonte de profunda gratificação. A emoção de escrever um livro transcende as páginas, estendendo-se para além do tempo e do espaço, deixando uma marca indelével na mente e no coração de quem o lê.

Dito isso, é com grande entusiasmo que organizamos a obra **"Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas"**. Este e-book torna-se uma jornada fascinante pelo panorama atual da educação e da pesquisa, explorando novos horizontes e desafiando fronteiras estabelecidas.



Na era contemporânea, estamos constantemente confrontados com mudanças rápidas e complexas em todos os aspectos da sociedade. A educação e a pesquisa não estão imunes a essas transformações; pelo contrário, são áreas que desempenham papéis fundamentais na compreensão e na adaptação a essas mudanças.

“Além dos Limites” reúne contribuições de especialistas renomados e pensadores visionários, oferecendo uma visão abrangente das tendências emergentes e dos debates atuais na educação e na pesquisa. Cada capítulo mergulha em temas relevantes e desafiadores, desde a tecnologia na sala de aula até as abordagens inovadoras de pesquisa em diferentes campos do conhecimento.

Esta obra não apenas analisa o estado atual da educação e da pesquisa, mas também busca inspirar o leitor a explorar novos caminhos, ultrapassando limites tradicionais e buscando soluções criativas para os desafios do século XXI.

Ao compartilhar insights valiosos e perspectivas diversas, “Além dos Limites” pretende ser uma fonte de inspiração e reflexão para educadores, pesquisadores e todos aqueles interessados no futuro da aprendizagem e do conhecimento.

Nesta jornada de descoberta e inovação, convidamos você a se juntar a nós e a ir além dos limites convencionais, rumo a um mundo de possibilidades infinitas na educação e na pesquisa contemporâneas.

Agradecemos por embarcar nesta emocionante jornada conosco.

Afetuoso abraço,

Gabriela e Ivanio



CAPÍTULO

ANO DE 1759: APONTAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O DOCUMENTO FUNDACIONAL DA PRIMEIRA ESCOLA DE CONTABILIDADE EM PORTUGAL

Miguel Gonçalves

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)



Resumo: O ensino público e oficial da Contabilidade nasceu em Portugal, em 1759. Com a criação da Aula do Comércio, em Lisboa, pelo Marquês de Pombal, no reinado de D. José I, o país foi o primeiro a oficializar o ensino da contabilidade e, de então para cá, não mais se deixou de ensinar e aprender a disciplina. Este estudo pretende divulgar essa notável instituição escolar de comprovada importância para a história da profissão de contabilista. Abordar aspectos de natureza normativa, isto é, conferir ênfase à questão do que foi a Aula do Comércio de Lisboa enquanto entidade executora dos seus estatutos, constitui a preocupação fundamental do presente artigo. Por conseguinte, o artigo não efectua referências a questões de cariz positivo acerca das consequências reais e efectivas do exercício e desempenho da escola. Propõe-se, assim, uma notícia geral dos 19 parágrafos dos estatutos da Aula do Comércio de Lisboa.

Palavras-Chave: Contabilidade; Ensino de Contabilidade; História da Contabilidade; Portugal; Século XVIII.

Abstract: The public and official teaching of Accounting was born in Portugal, in 1759. With the creation of the School of Commerce, in Lisbon, by the Marquis of Pombal, in the reign of D. José I, the country was the first to make the teaching of accounting official and since then we have never stopped teaching and learning the discipline. This study aims to publicize this notable educational institution of proven importance for the history of the accounting profession. Addressing aspects of a normative nature, that is, giving emphasis to the question of what the School of Commerce was as an entity executing its statutes, constitutes the fundamental concern of this article. Therefore, the article does not make references to positive issues regarding the real and effective consequences of the exercise and performance of the school. Therefore, a general overview of the 19 paragraphs of the statutes of the Lisbon School of Commerce is proposed.

Keywords: Accounting; Accounting Education; Accounting History; Portugal; 18th century.

BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

A Aula do Comércio é um assunto obrigatório da história da Contabilidade portuguesa do século XVIII. De facto, foi esta escola de Contabilidade, fundada em Lisboa no ano de 1759, que ajudou a formar os primeiros contabilistas portugueses, num curso de três anos que os habilitava para o exercício, entre outras, de funções de administração e de chefia de escritórios das maiores empresas da época, as companhias monopolistas de comércio fundadas pelo principal ministro de D. José I (1714-1777), o Marquês de Pombal (1699-1782).

O objectivo deste artigo consiste, pois, na exploração do documento fundacional deste estabelecimento de instrução escolar – os Estatutos da Aula do Comércio, publicados em 1759. Para tanto, o artigo encontra-se estruturado em quatro secções. Depois da introdução, a segunda secção aborda a origem do primeiro estabelecimento escolar português, a Junta do Comércio. Em seguida, a terceira secção apresenta os traços principais dos 19 parágrafos dos Estatutos da Aula do Comércio. A quarta e última secção, relativa à conclusão do texto, encerra o presente artigo. Uma última nota para referir que algumas passagens do *paper* respeitam a ortografia e a sintaxe da época, o século XVIII português.

ORIGEM DA PRIMEIRA ESCOLA DE CONTABILIDADE PORTUGUESA

Foi nos estatutos da Junta do Comércio que residiu o gérmen da *Aula*. Os Estatutos da Junta do Comércio, datados de 12 de Dezembro de 1756, foram aprovados por alvará de confirmação de 16 de Dezembro de 1756. A Junta do Comércio havia sido fundada por Pombal, em 30 de Setembro de 1755, mas, à época, o Governo apenas a criou, isto é, não lhe conferiu estatutos. A Junta do Comércio representou um braço do Governo português para a coordenação

geral das actividades comerciais e industriais do reino. As suas atribuições eram muito abrangentes (matrícula de negociantes, administração de falências, administração de faróis, admissão de caixeiros, criação e administração de fábricas de lanifícios da Covilhã, Fundão e Portalegre, entre outras competências).

Os Estatutos da Junta do Comércio, um documento de Dezembro de 1756, como dito, contemplavam 20 capítulos: um destes capítulos foi dedicado à formação profissional daqueles que pretendessem seguir o ofício de guarda-livros (capítulo 16). O capítulo 16 dos Estatutos de 1756 da Junta do Comércio intitulou-se como segue: “Dos mestres da Aula do Comércio e seus exercícios”. Foi, portanto, aqui, que se previu pela primeira vez a criação de uma escola de contabilidade em Portugal. Com o sabor da época, será conveniente, assim o pensamos, transcrever *de verbo ad verbum* a passagem seguinte, ao invés de a aclarar de *motu próprio*, tal como fizeram, na literatura da especialidade, os estudos de Perdigão (1949), Gonçalves (1960), Portela (1968), Silva (1970) e Carvalho (1978):

Porque a falta de arrecadação de livros, redução de dinheiros, de medidas e de pesos, intelligencia de cambios, e das mais partes, que confitueem um perfeito Negoceante, tem fido de grande prejuizo ao commercio deftes Reynos, fe deve eftabelecer por efta Junta, huma AULA [ênfase nossa], em que, pelo rendimento das fobreditas contribuiçoens [um imposto de mais 4% nos direitos alfandegários sobre as mercadorias importadas, criado como consequência do Terramoto de Lisboa de 1 de Novembro de 1755] fe faça prefidir hum, ou dous Meftres, dos mais perîtos, que fe conhecerem, determinandol-hes ordenados competentes, e as obrigaçoens, que fão proprias de taõ importante emprego.

§ Para que mais facilmente se poffão aproveitar da fobredita lição as peffoas deftituidas de meynos para a fua fubsistencia, fe fará aceitação de vinte Affistentes, filhos de Homens de Negocio, havendo-os, aos quaes fe contribua com o emolumento, que fe julgar baftante para animar os que tiverem meynos, e fuftentar os que delles carecerem para a fua fubsistencia; e para a boa adminiftração da referida Aula se formaraõ particulares Eftatutos, que fe faraõ públicos (Estatutos da Junta do Comércio, 1756 – Capítulo XVI).

ESTATUTOS DA AULA DO COMÉRCIO DE LISBOA

Entretanto, depois de prevista (Dezembro de 1756), a Aula do Comércio não foi imediatamente fundada, já que se registaram dificuldades em encontrar um professor devidamente habilitado com as lições para a *docência* de matérias comerciais, contabilísticas e afins. Também não se pode esquecer que Lisboa havia sido alvo de um episódio que deixou a cidade devastada, o terramoto de 1 de Novembro de 1755. Esta circunstância levou a que as prioridades do Governo de então fossem outras mais prementes e urgentes.

Seja como for, em 1759, os estatutos da Aula do Comércio *viram a luz do dia*; os Estatutos da Aula do Comércio, datados de 19 de Abril de 1759, foram aprovados por alvará de confirmação de 19 de Maio de 1756 (Gonçalves, 2017, 2019). A escola foi inaugurada em 1 de Setembro de 1759 e o seu primeiro professor foi o português João Henrique de Sousa (1720-1788) (Gonçalves, Lira e Marques, 2013, 2017), nascido na cidade de Setúbal.

É manifestamente esclarecedora a informação contida no prómio dos Estatutos da Aula do Comércio. Assim:

A Junta do Commercio destes Reynos e feus Domínios, havendo confiderado que a falta de formalidade na diftribuição, e ordem dos livros do mefmo Commercio, he huma das primeiras caufas, e o mais evidente principio da decadência, e ruína de muitos Negociantes; como tambem, que a ignorancia da reducção dos dinheiros, dos pezos, das medidas, e da intellegencia dos cambios e de outras matérias mercantis, não pôdem deixar de fer de grande prejuizo e impedimento a todo, e qualquer Negocio com as Naçoens estrangeiras; e procurando, quanto pede a obrigação do seu Instituto, emendar efta conhecida defordem, propoz a Sua Mageftade no Capítulo dezafeis dos Estatutos da mefma Junta, que fe devia eftabelecer huma Aula, em que prefidiffem hum, ou dous Meftres, e fe admittiffem vinte Affistentes do numero, e outros fupernumerarios, para que nefta publica e muito importante Efcola fe enffinaffem os principios neceffarios a qualquer negociante perfeito e pela

comunicação do método Italiano [ou seja, contabilidade por partidas dobradas; sublinhado nosso] aceito em toda a Europa, ninguém deixasse de guardar os livros do seu Comércio com a formalidade devida (Estatutos da Aula do Comércio, 1759, proêmio).

Os parágrafos 2.º e 3.º referem-se ao número de mestres para a leccionação da *Aula* – um ou dois (determinação deixada à consideração da Junta) e ao processo de nomeação por triénios do corpo docente. O *numerus clausus* é fixado em 20 assistentes numerários no parágrafo 4.º dos Estatutos da Aula do Comércio, consentindo-se, no entanto, um regime excepcionado, ou seja, era possível a admissão de supranumerários, contanto que não excedessem 30, “*porque não póde abranger a mais de fincoenta Difcipulos o cuidado de hum fó Meftre, ou Lente*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 4.º).

Estabelece-se pelo parágrafo 5.º que candidato algum poderá cursar a escola sem previamente ser examinado pelo lente da *Aula*, com o intuito de se aferir se o proponente é possuidor das competências essenciais para o efeito: expedição em ler, escrever e contar (nas quatro operações básicas de aritmética, pelo menos). No articulado respeitante aos parágrafos 6.º e 7.º preceitua-se que os pretendentes filhos ou netos de homens de negócio, em igualdade de instrução e de procedimentos, deveriam ser preferidos para praticantes da aula. Todavia, ficou reservada à Junta a faculdade de, no final do primeiro ano lectivo dos três de cada curso, mandar fazer exames para renovar ou despedir os incapazes ou negligentes.

Pelo disposto no 8.º parágrafo, não se poderia passar nomeação de praticante, senão ao pretendente que tivesse 14 anos de idade completos. Não estipulavam os estatutos *maximum* de idade; porém, em acessos com muitos pretendentes, em circunstâncias iguais, deviam ser admitidos os mais jovens, “*porque moftra a experiencia, que eftes faõ mais aptos para o ensino, e fe devem fuppor mais defimpedidos para a affittencia, e Eftudos*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 8.º).

Era de três anos o curso da Aula do Comércio, “*que he o tempo neceffario para fe dictarem, conhecerem, e praticarem os principaes objectos dos Eftudos defta mefma Efcola*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 9.º).

Na Aula do Comércio deveriam principiari as prelecções, no Inverno, às oito horas da manhã e terminar ao meio dia e, de Verão, começar às sete e concluir pelas 11, em conformidade com o parágrafo 10.º. O controlo mensal da frequência dos aulistas ficaria a cargo dos escriturários ou praticantes da contadoria da Junta do Comércio, que fariam assim de bedéis¹ do estudo.

Os parágrafos 11.º, 12.º, 13.º, 14.º e 15.º, mais relevantes para o caso que aqui nos preenche, dizem respeito ao programa curricular da escola ou ao esquema dos estudos a professar na *Aula*. O programa de Contabilidade, de acordo com Amorim (1936), revelou-se, para a época, bastante avançado. Desta forma, estabelecia-se que a Aritmética, como fundamento e princípio de qualquer comércio, devia constituir a primeira parte das lições da *Aula*, devendo ser perfeito o conhecimento das quatro operações, assim como de fracções, regra de três e outras matérias consideradas indispensáveis² a um comerciante ou guarda-livros completo. Como referem os Estatutos, no seu parágrafo 11.º:

A Arithmetica, como fundamento, e principio de todo, e qualquer commercio, deve fer a primeira parte da lição da Aula, enfinando-fe aos feus Praticantes, fobre o méthodo comum, e ordinário das quatro principais efpecies, os muitos, e diverfos modos, com que mais facil, e promptamente fe achaõ hoje as fommas, fe fazem as diminuicoens e multiplicacoens, fe abrevia a repartição, e lhe tiraõ as provas; confeguida a perfeição nefta parte, fe deve paffar ao enfino da conta de quebrados, regra de tres, e todas as outras, que fão indifpenfaveis a hum Commerciante, ou Guarda livros completo (Estatutos da Aula do Comércio, § 11.º).

1 Antigos empregados de secretaria que, na Universidade e em outros estabelecimentos de instrução, apontavam as faltas dos estudantes e dos professores.

2 Por exemplo, progressões aritméticas e geométricas, regra de juros (simples e compostos) e operações de desconto (Rodrigues, Gomes e Craig, 2003).



Após estas lições, seguia-se o ensino dos pesos e das medidas das principais praças comerciais, particularmente daquelas com que Portugal estabelecia transacções. Era de grande complicação o estudo de pesos e medidas, não apenas de país para país, mas dentro do próprio território nacional, no qual, não havendo padrões de normalização, mesmo nas províncias portuguesas se aplicavam modelos dispares. Como refere Cunha (1899), só em finais do século XVIII, é que sábios franceses, no caso uma comissão nomeada pela Academia de Ciências Francesa, fez depender todas as medidas (comprimento, superfície, volume, capacidade e peso) duma só unidade, fixa, invariável e deduzida da grandeza do planeta Terra – o metro³.

Em continuação, ministrar-se-ia nesta academia comercial lisbonense, o ensino e a aprendizagem de noções de câmbios, de seguros, prática de comissões e obrigações que delas resultam, e formalidades dos fretamentos⁴, pois o conhecimento da aritmética sem o domínio dos câmbios e dos seguros, não seria bastante para adquirir a certeza do custo das fazendas (isto para avaliar em consciência o preço das vendas).

Segundo Rodrigues *et al.* (2003: p. 50), “seria também importante o conhecimento de sólidos, para por meio das suas dimensões se saber o volume necessário para regular os fretes que são transportados para o Brasil”.

Por último, era ensinada a escrituração comercial por partidas

³ O sistema métrico foi legalmente instituído em Portugal em 1852. O metro, segundo as contas da Academia, deveria ser a décima milionésima parte de um quarto do meridiano terrestre” (Crato, 2008: p. 127). Neste exacto sentido,

*o Governo francez, reconhecendo os grandes **embaraços que trazia ao commercio** [ênfase nossa] e á administração a diversidade de medidas que havia nas diferentes orovincias de França, como tambem entre nós succedia, julgou necessário fazer uma reforma completa no systema de pesos e medidas. Para este fim executaram-se grandes trabalhos geodesicos, dos quaes se concluiu que o comprimento da quarta parte do meridiano terrestre que passa por Paris é de 5.130.740 toezas (medida de França). A décima millionesima parte d’este comprimento foi chamada metro, e adoptada para unidade fundamental o systema metrico. Do metro derivam-se todas as outras medidas e pesos. O metro é, pois, a decima millionesima parte do meridiano de Paris* (Cunha, 1899: p. 224).

Sumário ⁴ Apoiando-nos em Borges (1839: p. 217), fretamento é o “*contracto d’aluguel do navio; faz-se por escripto, e a este escripto chama-se carta-partida ou carta de fretamento - e ao seu preço, Frete*”.

dobradas (parágrafo 15), distinguindo-se, para o efeito, o comércio por grosso da venda a retalho.⁵ Na Aula do Comércio dedicava-se atenção aos livros *Borrador, Diário, Razão, Auxiliares*, aos *Balanços* e à exemplificação de como se trabalhava em partidas dobradas (Rodrigues *et al.*, 2003).

Terminado o curso da Aula do Comércio, uma vez passada a certidão de conclusão, beneficiariam os praticantes de regalias em todos os provimentos de nomeação da Junta da Real Fábrica das Sedas e em todas as mais da inspecção da Junta do Comércio.

Aos caixeiros em exercício há mais de cinco anos, que tivessem com sucesso frequentado a *Aula*, era-lhes concedida a possibilidade de abertura de lojas por sua conta.

Os estatutos terminavam com uma recomendação de estilo paternal à aplicação dos escolares nas lições, para abono próprio e das casas de negócio que deles aproveitasse a sua conduta comercial.

BREVE NOTA CONCLUSIVA

Este trabalho apresenta uma implicação teórico/prática para a sociedade: ele perspectiva fornecer uma ferramenta de estudo válida para o aumento da motivação inicial dos estudantes de Contabilidade aquando do seu ingresso (e frequência) em escolas superiores de Contabilidade e de Gestão. Acredita-se que o conhecimento do passado contabilístico, além de contribuir para o enriquecimento intelectual, ajuda a preparar e a melhor sustentar o futuro. É manifesto que as questões atinentes ao ensino da Contabilidade e à primeira escola portuguesa a ministrá-lo em termos públicos representam temas que captam a atenção dos estudantes de Contabilidade, podendo até dizer-se que a primeira literatura no âmbito da história da Contabilidade a que por norma dedicam ponderação é a relativa à escola aqui retratada.

⁵ “Ultimamente se paffará a enfinar o método de efcrever os livros com distincção do Commercio em groffo, e da venda a retalho, ou pelo miudo, tudo em partida dobrada, ainda que com differença nos dous referidos commercios” (Estatutos da Aula do Comércio, § 15.º).



Estes são os fundamentos pelos quais o presente artigo lança o repto aos professores de Contabilidade para uma maior divulgação e mais investigação acerca da mais antiga escola de Contabilidade pública portuguesa. Estudar a história da Contabilidade pode ser muito valioso e muito benéfico para os estudantes de Contabilidade, porque ajuda-os a desenvolver e a aprofundar a sua identidade profissional.

Sistematizadas as principais linhas orientadoras do documento fundacional da Aula do Comércio de Lisboa, adquirimos a convicção de que fôra um pensamento sério aquele que esteve na base da concepção da primeira escola pública de Contabilidade e Comércio em Portugal. Porém, na linha de Azevedo (1961: p. 12), “mais importante do que conhecer as normas reguladoras de uma instituição é conhecer o modo como ela realiza os fins para que foi criada”. As implicações que esta última advertência nos sugere ficam assim como recomendação para futuros trabalhos de investigação na área da história da Contabilidade portuguesa.

REFERÊNCIAS

Amorim, J. L. (1936). “Um programa”. *Revista de Contabilidade e Comércio*, 13, pp. 54-72.

Azevedo, M. C. (1961). *A Aula do Comércio, Primeiro Estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente Criado no Mundo*. Lisboa: Escola Comercial Ferreira Borges.

Borges, J. F. (1839). *Dicionário Jurídico-Comercial*. Lisboa: Tipografia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis.

Carvalho, J. L. (1978). “Os Institutos Comerciais”. In ‘O Diabo’ (8 de Fevereiro, 1978), pp. 21-22.

Crato, N. (2008). *Passeio Aleatório pela Ciência do Dia-a-Dia* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Cunha, A. (1899). *Elementos de Aritmética* (7.^a ed.). Lisboa: Livraria Editora.

Gonçalves, J. C. (1960). *A Aula do Comércio*. Lisboa: [s.n.].

Gonçalves, M. (2017). *Pequena História de uma Escola de Contabilidade – a Aula do Comércio. Contributo para a História da Profissão de Contabilista e da Difusão das Partidas Dobradas em Portugal*. Lisboa: Associação Portuguesa de Técnicos de Contabilidade (APOTEC).

Gonçalves, M. (2019). "Contabilidade por partidas dobradas: história, importância e pedagogia (com especial referência à sua institucionalização em Portugal, 1755–1777)". *De Computis (Revista Española de Historia de la Contabilidad – Spanish Journal of Accounting History)*, 16(2), pp. 69-142.

Gonçalves, M., Lira, M., e Marques, M. C. (2013). "Finanças públicas e contabilidade por partidas dobradas: uma visita guiada pela literatura sobre as três figuras cimeiras do Erário Régio Português, 1761". *Revista Universo Contábil*, 9(2), pp. 142-173.

Gonçalves, M., Lira, M., e Marques, M. C. (2017). "Síntese cronológica sobre a contabilidade pública em Portugal, seu passado, presente e futuro (1222-2016): revisão da literatura". *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(2), pp. 121-143.

Perdigão, J. A. (1949). "Depoimento". In *Vantagens para a Contabilidade da Regulamentação Profissional dos Técnicos de Contas* (1953). Depoimento proferido em 29 de Novembro de 1949 nas sessões promovidas pela Sociedade Portuguesa de Contabilidade. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Contabilidade (pp. 103-117).

Portela, A. F. (1968). "A evolução histórica do ensino das Ciências Económicas em Portugal". *Análise Social*, 6(22-23-24), pp. 787-836.

PORTUGAL (1756). *Estatutos da Junta do Commercio Ordenados por El Rey Nosso Senhor, no feu Real Decreto de 30 de Setembro de 1755*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues.

PORTUGAL (1759). *Estatutos da Aula do Commercio Ordenados por El Rey Nosso Senhor, no Capitulo Dezaféis dos Estatutos da Junta do Commercio destes Reinos, e seus Dominios, e Alvará de fua Confirmação*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues.



Rodrigues, L. L., Gomes, D., e Craig, R. (2003). "Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?". *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas*, 34, pp. 46-54.

Silva, F. V. G. (1970). *Curiosidades, Velharias e Miudezas Contabilísticas*. Lisboa: [s.n.].



2

CAPÍTULO

COLONIALISMO COMO A OUTRA FACE DA MODERNIDADE: AS CONTRADIÇÕES DA REVOLUÇÃO HAITIANA FRENTE AO UNIVERSALISMO DO ILUMINISMO EUROPEU E SEU IMPACTO NO CONSTITUCIONALISMO MODERNO

*Josany Keise de Souza David
Rodrigo Oliveira Acioli Lins*

INTRODUÇÃO¹

A Revolução Haitiana trouxe uma mudança paradigmática ao continente americano como um todo. Isto é, a possibilidade de liberdade para escravos no âmbito de uma ilha localizada na América Central. O nascimento do Império do Haiti representaria um oásis de liberdade para os negros.

O florescer da nova nação teve também o seu Constitucionalismo. Isto é, foi exarada a Constituição Imperial de 1805. Contudo, esse movimento pela busca de direitos do povo do Haiti acabou por sofrer um processo de apagamento histórico no prisma ocidental, sendo relegado a um real esquecimento perpetrado pelo pensamento hegemônico.

Considerando isto, faz-se a seguinte pergunta-problema: em que medida a (in)visibilidade da revolução haitiana protagonizou direitos ao continente europeu e deu azo ao constitucionalismo moderno?

Buscando responder isso, fez-se uma análise sobre o paradigma formador da modernidade, destacando-se neste viés, a colonialidade e, traçar um paralelo com a revolução haitiana e seu constitucionalismo, analisando-se a sua Constituição Imperial de 1804. Isto é, observou-se a dicotomia entre a colonialidade e a modernidade; seguido da (in)visibilidade Revolução Haitiana sob o tecido europeu; sequencialmente, o direito à memória do Constitucionalismo haitiano; e, a discussão entre o constitucionalismo haitiano e moderno existentes em estruturas coloniais vigentes.

A metodologia adotada de referências bibliográficas acerca do tema, buscará apoio ao método descritivo. Estabelece-se como hipótese para o presente trabalho a colonialidade como motivo para o apagamento do fenômeno revolucionário realizado por negros como forma de manutenção de poder.

¹ O presente trabalho foi apresentado e publicado nos anais do XII Congresso Internacional de Constitucionalismo e Democracia: Desafios amazônicos para a efetivação de direitos em harmonia com a natureza no GT6: Processos constituintes e o futuro do constitucionalismo latino-americano, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 9, 10 e 11 de novembro de 2022.

A DICOTOMIA ENTRE A COLONIALIDADE E A MODERNIDADE

“Para escrever a Ata da Independência precisamos da pele de um branco por pergaminho, seu crânio por escrivaniha, seu sangue como tinta e uma baioneta como pluma.”
(Boisrond-Tonnere, revolucionário haitiano que redigiu a Ata da Independência do Haiti em 1804).

Representando o movimento entre a colonialidade e a modernidade, diversos autores trazem em suas obras reflexões acerca dos países periféricos sob a perspectiva diferenciada do pensamento europeu cartesiano. Neste estudo colecionamos as obras de Enrique Dussel e Aníbal Quijano.

Para o autor Anibal Quijano (2005, p.117), o conceito de raça é uma das marcas que consolida a dicotomia entre a colonialidade e a modernidade. Através da natureza segregadora, este termo permaneceu inexistente até a chegada dos europeus na América Latina, sendo cunhado e classificado por quem se denominou superior.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com a ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.



Pelo excerto acima, é percebido que o reforço contextual dado à raça elegeu superioridade aos europeus e inferioridade aos não-europeus por meio do conhecimento prioritariamente escrito. Essa binariedade delineou a temática raça que trouxe validação às populações aceitas e vistas nas relações sociais. Enquanto que o conhecimento indígena e negro baseado na oralidade tomou-se por dominado e subalternizado pela sociedade colonial.

Por essa estrutura de poder, a desvalorização da oralidade cultural dos povos considerados dominados refletiu na construção histórica para além daquele período. O primor dado ao que é escrito e socialmente aceito ditou o caminho à modernidade colonial que dialogou e dialoga com espaços regulados com base na normatização desenvolvida por quem tem o poder de impor a diferença absoluta.

Sobre o tema, ressalta Boaventura de Sousa Santos (1988, p.51): “Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro.”. Sob este tecido, abordagens violentas estruturaram a cidadania no padrão do homem branco cisheteronormativo, como classe humana e cidadã titular de direitos, dificultando a concessão de cidadania plena à população não-europeia em todo processo de evolucionariedade enquanto sujeitos de direitos.

Interligado a esse contexto, os autores Danner, Danner e Bavaresco (2017, p.161) contribuem que:

as sociedades tradicionais não possuem nem a historicização e a politização da sociedade, nem a tecnicização da natureza e nem, ainda, uma noção fundante de subjetividade reflexiva, contrariamente à modernidade europeia. Com efeito, a naturalização da sociedade significa exatamente sua despolitização, a despolitização do status quo, das instituições e das autoridades político-culturais, o que também significa a consolidação de uma organização institucional dogmática e despótica.

O entendimento acima revela que as culturas que foram colonizadas ou desconsideradas adquiriram a naturalização da escravidão

da consciência coletiva que marginaliza as sociedades e seus saberes em religiões, dogmas, danças, medicina e tradições dos modos de vida das populações não-brancas.

Neste tecido de racionalização cultural², o discurso de modernidade é sustentado. Pela compreensão de Danner, Danner e Bavaresco (2017, p.186-187):

a definição da modernidade por si mesma constrói-se exatamente por meio de sua contraposição, oposição e superioridade em relação ao outro da modernidade, que é afastado dela, excluído dela, o que mostra que, efetivamente, não seria possível construir-se um discurso filosófico-sociológico e uma autocompreensão normativa da modernidade sobre si mesma e por si mesma (e, depois, em nome de toda a humanidade, representando-se como toda a humanidade) sem a menção, ainda que enviesada, ao outro da modernidade. O colonialismo, conforme o entendemos, não é uma estrutura formal, sem carnalidade e politicidade, senão que exatamente esse contexto e essa práxis simbólico-materiais que interligaram e interligam diferentes sociedades-culturas e sujeitos epistemológico-políticos a partir do paradigma da modernização então em desenvolvimento e hoje já consolidado como sistema-mundo em grande medida totalizante e unidimensional.

A acepção acima reconhece que o colonialismo é a gênese em que a modernidade é assentada. Não havendo dicotomia real entre as terminologias, mas construções sociais e históricas que apartaram as compreensões ditadas pelo colonialismo e o paradigma da modernização.

Vinculada por essas denominações hierarquizadas na cor de pele, a população haitiana constituiu sua história em revolução, conforme se verá.

2 WEBER, Max. Ensayos sobre sociología de la religión (T.I). Madrid: Taurus, 1984, p.11-24. Racionalização cultural: é o aspecto fundante, dinamizador e definidor da modernidade-modernização e, ao mesmo tempo, ele é o umbral que separa a modernidade europeia em relação a todo o resto como tradicionalismo.

A (IN)VISIBILIDADE DA REVOLUÇÃO HAITIANA SOB O TECIDO EUROPEU

Considerado um dos países mais pobres do mundo, o Haiti é conhecido pela cultura de lutas em prol da sua liberdade. Sua história e construção social permeiam-se em decorrência da luta de classes sociais.

Localizada na Ilha de Santo Domingo, conhecida como “pérola das Antilhas”, devido à movimentação do açúcar, a colonização foi iniciada por volta do século XV pelos espanhóis e em sequência, no século XVIII, sendo dividida com os franceses, quando estes tomam para si, a parte ocidental. Atraídos pelo terreno fértil, o solo haitiano experienciou o que se denominou de plantation: prática de monocultura e processo de latifúndio, ambos apoiados à escravidão (JAMES, 2007).

Empreendido pelo processo de colonialidade e modernidade, a população haitiana, majoritariamente negra e escrava, foi conduzida no contexto da subalternidade. Este é o sentido de Laurent Dubois (2004, p.21):

O sustento de cerca de um milhão dos 25 milhões de habitantes franceses dependia diretamente do comércio colonial. Os escravos nas colônias do Caribe eram uma peça para a mudança econômica e social na França metropolitana. O historiador Jean Jaurès aponta a ‘triste ironia’ que as fortunas criadas em Nantes e Bordeaux durante o século XVIII foram parte crucial da luta pela ‘emancipação humana’ que irromperam na Revolução Francesa. Muitos dentre os burgueses que eram frustrados com os limites colocados pelo sistema do Antigo Regime eram ricos graças ao açúcar e ao café produzidos pelos escravos no Caribe. Em 1789, 15 por cento dos 1.000 membros da Assembleia Nacional possuíam propriedades coloniais, e muitos outros estavam provavelmente ligados ao comércio colonial. Os escravos de São Domingos, que haviam ajudado a estabelecer as bases para a Revolução Francesa, iriam, em última instância, tomá-la à sua própria maneira, e mesmo superá-la na sua própria luta por liberdade.



Depreendendo as influências dos ideais iluministas na França de 1789, a Assembleia Constituinte proclamou a Declaração do Homem e do Cidadão concebendo um novo paradigma político e legislativo que integrou e ofereceu proteção a todo homem sem distinção. Assim, motivados por essa reivindicação normativa e impositiva, aqueles que viviam na Ilha sob a disciplina francesa passaram a descorrtinar direitos coletivos até então invisibilizados às pessoas negras ou não-brancas. O manto da liberdade, igualdade e fraternidade propagado na Revolução Francesa foi o pontapé que explicitou a Revolução Haitiana.

O esforço em segregar a colônia haitiana dos acontecimentos externos foi irrompido pelos movimentos de Toussaint Louverture, líder negro que no período de 1793 a 1803, coloca em evidência a força de ex-escravos para que o ideal de liberdade fosse alcançado. Encerrado esse momento, a liderança é assumida pelo ex-escravo Dessalines que após conquistas nas lutas revolucionárias, tornou-se chefe do Estado haitiano em 1805 (DUARTE, 2011).

Registra-se ainda que, a cor de pele, foi o fundamento que invisibilizou a população haitiana como indivíduos dignos de direitos pelo contexto europeu. O que importava ver ao longo das relações do colonialismo era a produtividade intrínseca ao mercado na época. O trabalho, essencialmente humano da população haitiana, desaparecia à medida em que a economia era desenvolvida na Europa. Por essa razão, quando a Ata da Independência Haitiana é redigida, a cor da pele ocupa um lugar de destaque na normativa.

Note-se que a autodeterminação da população haitiana se converte a partir da exploração e opressão existente na herança escravista. Nas palavras de Morel (2017, p.15):

O principal motor de transformação foi a luta dos trabalhadores escravizados. Mas a Revolução do Haiti, apesar deste eixo central de confronto, foi multicolorida e , não conduzida unicamente pelos cativos, embora estes tenham constituído sua principal força e identidade. Ao contrário, pode-se dizer que a condução política, ao final

das contas e da Revolução, ficou nas mãos dos negros e mulatos, libertos ou livres já anteriormente a 1791.

Desta forma entendida, o autor acima corrobora que o direito a se autodeterminar foi vinculado ao desejo de constituir-se como Estado, ou organização estatal. Através das lutas coletivas pode ser reconhecido como população socialmente organizada e detentores de dignidade, a partir do próprio movimento de extinguir a fenomenologia coletiva europeia.

POR UM DIREITO À MEMÓRIA DO CONSTITUCIONALISMO HAITIANO

O Constitucionalismo Haitiano viveu um grande processo de apagamento histórico-cultural. Houve um esquecimento generalizado tanto do evento histórico da independência do Haiti quanto do próprio movimento constitucional que houve naquele país, o qual ensejou a Constituição Imperial de 1805.

É interessante destacar que a Constituição Haitiana é uma das mais antigas das Américas e, igualmente, contemporânea ao período revolucionário francês. O que torna até mesmo curioso não ser costumeiramente mencionado no âmbito dos estudos de Direito Constitucional.

O que ocorre no caso em tela é uma espécie de esquecimento, ou apagamento deliberado, do constitucionalismo haitiano. Esse apagamento muito próximo às amarras da colonialidade e da modernidade apenas demonstram a tentativa de se invisibilizar o movimento de liberdade pleiteado por pessoas negras.

Para tanto, o direito precisa constituir-se de memória para que funcione, destarte, nos dizeres de Raffaele de Giorgi:

A função da memória orienta-se, assim, para a construção do presente como uma realidade do direito. Ela permite, portanto, que o direito represente sua atividade como um agir do sistema em sua totalidade, temporalize seus estados



de automovimentação e se observe como temas. A função da memória permite que o direito opere na simultaneidade todos os seus estados de automovimentação e construa, para cada um deles, uma temporalidade diferente. Através de sua memória, o direito considera seus estados como temas. Costuma-se chamar tais temas de casos individuais. Dado que o direito, em cada uma de suas operações – cada uma das atividades que o observador considera como aplicação do direito –, inicia sempre a partir de si próprio, sua memória é sempre uma memória histórica e, como memória, não tem um começo. Através de sua memória, entretanto, o direito pode sempre construir seu início e, conseqüentemente, fixá-lo. Ele fixará seu início naquela espécie de atividade sináptica que recebe um estado de atividade relativa e a trata, no confronto com os próprios estados e os próprios conceitos do sistema, como temas, como casos. (DE GIORGI, 2006, pp. 62-63).

O Direito, portanto, pressupõe a existência da memória para que este possa existir. Em verdade, a Ciência Jurídica é uma tentativa de sempre se rememorar as normas e resguardá-las em favor da sociedade que se visa proteger. Em outras palavras, não há Direito se não houver uma memória para protegê-lo.

Tal fato ocorre, igualmente, com o Constitucionalismo Haitiano de 1804 sobre o qual o Direito dito ocidental buscou-se por algum motivo. A verdade é que os movimentos de colonialidade são correntes e acabam por invisibilizar outros movimentos de liberdade só por não serem relativos ao homem branco europeu.

A despeito disso, Rousseau disse: “O homem nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo” (ROUSSEAU, 2013, p. 8).

A referida frase fundamenta a Revolução haitiana por consubstanciar um processo emancipatório das amarras coloniais no período de 1791 a 1804, trazendo em seu bojo as diretrizes das revoluções liberais ocorridas após a Revolução Francesa, bem como o reflexo das estruturas coloniais ainda vigentes.

Immanuel Kant disse que “iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (KANT, 2022, p. 1).



Contudo, essa saída sempre ficava presa ao homem branco europeu, deixando-se de lado qualquer tentativa emancipatória de negros em colônias latinoamericanas.

Por essa razão, pode-se constatar que há uma resistência de uma concessão do constitucionalismo haitiano do seu lugar na história do Direito Constitucional Ocidental, tendo sido esquecido pelos cânones ocidentais, devendo, contudo, ser resgatado e rememorado. Em outras palavras, defendido o Direito à Memória do referido Constitucionalismo.

O CONSTITUCIONALISMO HAITIANO E MODERNO EXISTENTES EM ESTRUTURAS COLONIAIS VIGENTES

O apagamento sofrido pelo Constitucionalismo haitiano apenas demonstra a força da colonialidade e da modernidade de sempre relegar ao esquecimento tudo aquilo que não corresponder aos anseios do paradigma ocidental. Tudo aquilo que não for o paradigma hegemônico não serviria para ser estudado. Sobre isso, destaca-se a visão de Marcos Vinícius Lustosa Queiroz referente à temática:

As narrativas hegemônicas que descrevem o desenvolvimento do constitucionalismo apontam a vinculação do surgimento da constituição moderna com transformações sociais que ocorreram nos fins do século XVIII no centro da modernidade e em uma periferia específica daquele momento, que era os Estados Unidos. Em decorrência da bifurcação no sistema mundo engendrada pelo colonialismo, teria sido criada uma autonomia do espaço discursivo da política e do direito nos centros, enquanto a escravidão e a desumanização seriam legitimadas nas periferias. Os direitos humanos seriam, portanto, um privilégio de certas nações em um contexto no qual os estados constitucionais eram exportadores de regimes autocráticos para as periferias e no qual a inclusão nas metrópoles decorria da exclusão e exploração nas colônias.

Neste sentido, o constitucionalismo teria sido desenvolvido na experiência europeia e estadunidense, sendo replicado,

de maneira diferencia, posteriormente e muitas vezes “fora do lugar”, ao redor do mundo. A constituição e o respectivo ideário democrático que ela movimenta não teriam sido pensados, refletidos, tensionados e postos em prática nos contextos subalternizados do globo, os quais só teriam recebido a violência, a exploração e o “lixo” dos centros dominantes. O protagonismo do constitucionalismo, portanto, seria realizado por mãos brancas – aos demais sujeitos, restaria apenas o lugar de vítimas ou de meros reprodutores.

O problema dessa narrativa é que ela não só apaga ou minimiza os problemas, dilemas e experiências enfrentados pelos mais diferentes contextos políticos do sistema mundo, como reconduz ao lugar de objetos da história muitos daqueles sujeitos que lutaram contra os processos de objetificação engendrados pelo colonialismo – que lutaram contra a desumanização muitas vezes utilizando, incidindo e rasurando o ideário revolucionário do iluminismo e do constitucionalismo (QUEIROZ, 2021, p. 92).

Esse intento de quase sempre se buscar relegar às periferias ao esquecimento em detrimento do pensamento hegemônico ocidental é sempre nocivo para as realidades jurídicas do mundo como um todo. Isso porque acaba por, de um lado, engessar sociedades jurídicas complexas e por outro, não permite que se conheça os avanços e as diversas culturas e formas de pensar que se pode obter num direito multicultural.

A título de exemplo, demonstra-se o que o constitucionalismo haitiano já regulava na Constituição de 1805.

Por meio do solo livre, o constitucionalismo haitiano realizava uma potente dialética entre direitos humanos e a lei nacional: essa última deveria respeitar os direitos humanos e garantir o direito ao devido processo nas cortes locais; e, por outro lado, havia uma haitianização dos direitos universais, na medida em que se os direitos humanos eram negados em todo lugar para as pessoas negras (no sentido abrangente dado pelas constituições do país), no território haitiano eles seriam respeitados. Isso era evidenciado, por exemplo, no direito ao asilo, expresso no artigo 3º da Constituição de 1816. No Haiti, esse direito era incorporado constitucionalmente como sagrado e inviolável. Além disso, estava vinculado diretamente à escravidão e não somente

a perseguições oriundas opinião política. Combinado à cidadania diaspórica, à rejeição de propriedade sobre o corpo de alguém, à ilegalidade da escravidão, essa proteção aos estrangeiros possuía um rol de direitos que ia para além de qualquer constituição da sua época e da nossa (QUEIROZ, 2022, pp. 2792-2793).

Ora, o direito haitiano já possuía, claramente os direitos humanos ocidentais defendidos em sua própria constituição, bem como o devido processo legal. Além do que permitiram uma forma haitiana de estudar o Direito, tamanha a profundidade e a necessidade das relações sociais que ocorriam naquele país.

Vale dizer que o Haiti considerou na Constituição de dez anos após a que é objeto desse artigo, isto é, o texto constitucional de 1816, o direito ao asilo, o qual, de *per si*, deveria demonstrar a necessidade de se estudar e conhecer o referido texto constitucional dada a sua relevância para o direito constitucional moderno.

Em verdade, não há motivos para o processo de apagamento sofrido pelo Constitucionalismo Haitiano. O que deve ocorrer é um processo de resgate e dar-se a devida atenção à um texto constitucional tão rico e importante para a cultura constitucional contemporânea.

CONCLUSÃO

Constata-se, em linhas gerais, que embora alvo de apagamento por parte da produção intelectual do constitucionalismo moderno, o processo histórico jurídico da revolução haitiana mantém-se existente, mesmo em meio às estruturas do colonialismo europeu e no constitucionalismo moderno ainda vigentes.

O que se pode depreender desse trabalho é que houve um processo de apagamento histórico do movimento revolucionário que ocorreu no Haiti no que diz respeito ao constitucionalismo desenvolvido naquele país. Obviamente, esse apagamento se deu pelo paradigma hegemônico que optou por relegar o movimento constitucional haitiano ao esquecimento.

Isso ocorreu em razão das amarras perpetradas pelo próprio pensamento colonial e da modernidade em detrimento dos grandes avanços e particularidades existentes no âmbito da Constituição Imperial de 1805 do Haiti ou, até mesmo, de textos constitucionais posteriores que asseguraram tantos direitos importantes para aquela sociedade.

REFERÊNCIAS

BUCK-MORSS, S. **Hegel, Haiti, and universal history**. USA: University of Pittsburgh Press, 2009.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONSTITUTION DE L'EMPIRE D'HAÏTI, 1805. Disponível em: <<https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1805.htm>> . Acesso em: 20 mai. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; BAVARESCO, Agemir. **O colonialismo como teoria da modernidade**: esboço de uma pesquisa interdisciplinar em teoria social crítica. Disponível em: file:///C:/Users/samsung/Downloads/gjkoine,+08_for.pdf . Acesso em: 7 de março de 2023.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, Tempo e Memória**. Traduzido por Guilherme Leite Gonçalves. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

DUARTE, E. C. P.; QUEIROZ, M. V. L. 2016. **A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o constitucionalismo em face do lado oculto da modernidade**. *Direito, Estado e Sociedade*, 49:10- 42.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Do medo da diferença à igualdade como liberdade: as ações afirmativas para negros no ensino superior e os procedimentos de identificação de seus beneficiários**. Tese de doutorado no curso de pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

DUBOIS, L. **Avengers of the new world: the story of the Haitian revolution**. USA: Harvard University Press, 2004.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, EDGARDO (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: 2005. p. 24–33.

FICK, C. **The making of Haiti: the Saint Domingue Revolution from below**. USA: The University of Tennessee Press, 1990.

FISCHER, S. **Modernity Disavowed: Haiti and the cultures of slavery in the age of revolution**. USA: Duke University Press, 2004.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

HOBBSBAWN, E. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

JAMES, C. L. R. Os jacobinos negros - Toussaint L' Ouverture e a revolução de São Domingos. Tradução Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

JAMES. C. L. R. **Os jacobinos negros – Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos**. Trad.: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o iluminismo**. Tradução por Artur Mourão. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2022

MOREL, Marco. **A Revolução Haitiana e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa. **Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana**. Rio de Janeiro, Lumen Juris. 2017.



QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo Haitiano e a Invenção dos Direitos Humanos**. Revista Direito e Práxis, v. 13, n. Rev. Direito Práx., 2022 13(4), p. 2774–2814, out. 2022.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo Negro: elementos de teoria e história constitucional a partir da Revolução Haitiana**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)13(1):85-109, janeiro-abril 2021. Unisinos - doi: 10.4013/rechtd.2021.131.07.

QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa; JUPY, Lucas. O Haiti é aqui? **A revolução haitiana no ensino do direito no Brasil**. Revista Culturas Jurídicas, Vol. 8, Núm. 20, mai./ago., 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Setembro, 2005. pp. 117-142.

RIBEIRO, Deivide Júlio.; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. **O Haiti como Memória Subterrânea da Revolução e do Constitucionalismo Modernos**. Revista Direito e Práxis, Ahead of print, Rio de Janeiro, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: Princípios do Direito Político**. tradução por Vicente Sabino Júnior. Editora Pilares: São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em: 6 de março de 2023.



3

CAPÍTULO

ANATOMIA DE UMA NORMA PORTUGUESA DE CONTABILIDADE: A NORMA CONTABILÍSTICA E DE RELATO FINANCEIRO N.º 8

Bárbara Jordão

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Fábio Lopes

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Miguel Gonçalves

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Sónia Rito

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)



Resumo. O artigo tem como objetivo o estudo da *Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8: Ativos Não Correntes Detidos para Venda* e centra-se na exposição da mesma. Apesar de o objetivo principal ser a análise desta norma, este trabalho também aborda outros temas como a Normalização Contabilística em Portugal, tendo em conta a sua história e evolução, e também o Sistema de Normalização Contabilística. A exposição de conteúdos relacionados com a Normalização Contabilística até ao SNC é efetuada através de uma revisão da literatura. O tema da NCRF 8 é exposto com base na própria norma, complementado com um caso prático.

Palavras-Chave: Contabilidade; Normalização Contabilística; Portugal.

Abstract. The purpose of this article is to study the *Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8: Ativos Não Correntes Detidos para Venda* and focuses on its exposition. Although the main objective is the analysis of this Portuguese accounting standard, this work also addresses other topics such as Accounting Regulation in Portugal, taking into account its history and evolution, and also the Accounting Standardization System. The exposition of contents related to accounting regulation up to the SNC is carried out through a literature review. The theme of NCRF 8 is exposed based on the standard itself, complemented with a practical case.

Keywords: Accounting; Accounting Regulation; Portugal.

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da normalização contabilística portuguesa e pretende abordar o tratamento contabilístico de um tipo particular de ativos: os Ativos não Correntes Detidos para Venda. O artigo também efetua uma contextualização da evolução da normalização contabilística em Portugal, desde o início do seu processo até aos dias de hoje, mencionando vários acontecimentos relevantes para o processo em geral.



O *paper* estrutura-se em seis secções. Depois desta introdução, a segunda secção foca os primórdios da normalização contabilística empresarial portuguesa. A seguir, a terceira secção expõe os traços principais do atual normativo contabilístico nacional, o Sistema de Normalização Contabilística (SNC). A quarta secção alude à norma contabilística específica que, em Portugal, trata da problemática dos Ativos não Correntes Detidos para Venda, a Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8. O texto prossegue com a quinta secção, a qual apresenta o enunciado e a resolução de um breve caso prático sobre o tema dos Ativos não Correntes Detidos para Venda. A contribuição encerra com a sexta secção, a relativa à conclusão do artigo.

Início da Normalização Contabilística em Portugal

A necessidade de promover a Normalização Contabilística em Portugal começou a ser colmatada na segunda metade do século XX. O país foi dos mais atrasados na União Europeia na implementação de normas contabilísticas (Guimarães, 2005). A reforma fiscal ocorrida na década de 60 do mesmo século foi crucial para o desenvolvimento da normalização contabilística no país (Costa e Alves, 2021). É sugerido por Guimarães (2011) dividir o processo de normalização contabilística no país em quatro etapas diferentes. A primeira etapa correspondente aos trabalhos que anteciparam a publicação do primeiro Plano Oficial de Contabilidade (POC), a segunda equivale à publicação do POC/77, apontada como o início formal do processo em análise (Guerreiro e Rodrigues, 2017), a terceira relativa ao POC/89 e, por fim, a quarta e última etapa dedicada ao Sistema de Normalização Contabilística.

Em termos de legislação anterior ao POC/77, destacam-se o Código da Contribuição Industrial (CCI), aprovado pelo *Decreto-Lei nº 45103*, de 1 de julho de 1963, e ainda o *Decreto-Lei nº 49381*, de 15 de novembro de 1969. Para Guimarães (2011), o CCI é o principal impulsionador da normalização contabilística a nível nacional.

Desde 1929 até 1963, a tributação das empresas incidia nos lucros presumidos (Calais e Saraiva, 2017). Contudo, a publicação do CCI instaurou algumas diferenças, como é possível verificar no Quadro I.

Quadro I – Tipos de Entidades e respetiva Tributação, de acordo com o Código da Contribuição Industrial

Grupo	Tipo de Entidade	Tributação
A	Sociedades Anónimas e em Comandita por ações, Sociedades comerciais ou civis sob forma comercial com capital social superior a 3000 contos, instituições de crédito, entre outros (CCI, art.º 7.º).	Sobre os lucros efetivamente obtidos pelos contribuintes, e determinados pela sua contabilidade, ou seja, os lucros reais (CCI, art.º 6.º, n.º 1).
B	Sociedades não pertencentes aos grupos A nem C, e contribuintes devedores de imposto por ato isolado de natureza comercial (CCI, art.º 11.º).	Lucros presumivelmente obtidos (CCI, art.º 6.º, n.º 2).
C	Contribuintes com negócio de dimensão reduzida, sem contabilidade organizada (CCI, art.º 12.º).	Lucros possivelmente obtidos em condições normais (CCI, art.º 6.º, n.º 3).

Fonte: Elaboração Própria.

Destaque ainda para a primeira referência aos profissionais da área da contabilidade, designados no Código como “técnicos de contas” (CCI, art.º 52.º). Por outro lado, apesar do estado adiantado dos trabalhos no sentido da reforma do Código Comercial, a urgência no aperfeiçoamento do regime de fiscalização aplicável às sociedades anónimas era elevada, daí a origem do *Decreto-Lei nº 49381*. Este, apesar do foco se centrar na fiscalização das sociedades anónimas, estabeleceu algumas regras em termos de elaboração do Balanço e da Conta de Resultados, que foram mais tarde complementadas com o *Decreto-Lei nº 147/72*, de 5 de maio, que passou a obrigar as empresas a divulgar o Balanço, a Conta de Resultados, o Inventário das participações financeiras e outros valores mobiliários, através de um modelo normalizado (Costa e Alves, 2021).

Ao nível dos trabalhos publicados, destacam-se o *Plano Geral de Contabilidade: Projeto-Contribuição para o Plano Contabilístico Português* publicado em 1964 pelo Sindicato Nacional dos Empregados



de Escritório do Distrito de Lisboa, o *Plano de Contabilidade Nacional para a Empresa*, também com autoria do Sindicato Nacional dos Empregados de Escritório do Distrito de Lisboa e publicado em 1970, o *Anteprojeto de Plano Geral de Contabilidade* elaborado em 1973 pelo Centro de Estudos Fiscais da Direção-Geral das Contribuições e Impostos, o *Plano Português de Contabilidade* apresentado em 1974 pela Sociedade Portuguesa de Contabilidade e também *Contribuição para um Plano Nacional de Contabilidade: com comentários de natureza fiscal*, publicado em 1975 por Ferreira, Ribeiro, Garcia, Amaro e Coutinho (Guimarães, 2005). Estes destacam-se como propostas de planos contabilísticos em Portugal, que não foram aceites para adoção por parte do governo (Caria e Rodrigues, 2014). Além destes, existem outras publicações, redigidas por autores individuais ou de modo coletivo, que contribuíram igualmente para o estudo da normalização contabilística a nível nacional e para a elaboração do importante POC/77. A interligação entre contabilidade, normalização e fiscalidade evidencia a importância e utilidade fiscal da contabilidade (Saraiva *et al.*, 2015b).

A ponte para a segunda etapa do processo de normalização assenta na “Comissão para o estudo da Normalização Contabilística das Empresas”, constituída em novembro de 1974 pelo Secretário de Estado do Orçamento de então, António Costa Leal. O Programa do Governo mencionava a obrigatoriedade de adoção de um Plano de Contabilidade por parte das empresas, por forma a evitar a evasão fiscal, promover a justiça fiscal e impulsionar a reconstrução económica (Guerreiro e Rodrigues, 2017). A Comissão foi oficializada através de Despacho publicado em 1975. O seu principal objetivo era estudar a normalização contabilística em Portugal após a era ditatorial (Caria e Rodrigues, 2014), tendo o primeiro trabalho desenvolvido pela Comissão sido *Normalização Contabilística – I Fase*, baseado em normalizações de outros países e trabalhos nacionais e internacionais. Este trabalho representa a génese do primeiro Plano Oficial de Contabilidade (Costa e Alves, 2021; Guerreiro e Rodrigues, 2017).

Em 1977, através do *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro, dá-se a publicação do POC/77, onde se verifica a inspiração na pers-



petiva francesa. Aplicável à maioria das entidades, com exceção para instituições bancárias, seguradoras e entidades do setor financeiro, o Plano possuía uma estrutura composta por 12 capítulos. O quadro de contas era constituído por dez entradas e foram adotados seis princípios contabilísticos, sendo o da continuidade da empresa, da consistência dos exercícios, da efetivação das operações, do custo histórico, da recuperação do custo das existências e do conservantismo (atualmente designado por princípio contabilístico geralmente aceite da prudência). Enquanto vigorou, foram publicadas 12 normas interpretativas e sofreu alterações através da publicação de seis Diplomas Legais, de onde se destaca o caso do *Decreto-Lei nº 74/85*, de 22 de março, que introduziu o Imposto sobre o Valor Acrescentado (IVA) (Saraiva *et al.*, 2015b). Ao *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro, é também atribuível a responsabilidade da institucionalização da Comissão de Normalização Contabilística (CNC), através do artigo 4º dessa mesma publicação, estabelecendo que esta virá a funcionar no âmbito do Ministério das Finanças como um órgão independente em termos administrativos e financeiros, com o objetivo de garantir o funcionamento e implementação de melhorias da Normalização Contabilística em Portugal, e ainda mencionando que a mesma deveria ser alvo de regulamentação. A primeira regulamentação foi publicada na *Portaria 819/80*, de 13 de outubro, onde foram definidas as suas atribuições, órgãos e formas de funcionamento. A quinta regulamentação (última à data) foi publicada com o *Decreto-Lei nº 134/2012*, de 29 de junho. Segundo Costa e Alves (2014), a CNC, organismo tecnicamente independente, tem como principal missão, no domínio contabilístico, emitir normas, pareceres e recomendações relativos às entidades inseridas no setor empresarial e público, por forma a estabelecer procedimentos contabilísticos harmonizados com as normas europeias e internacionais. Outro propósito é o de promover as ações necessárias a garantir a efetiva e adequada aplicação das normas contabilísticas pelas entidades sujeitas a essas mesmas normas.

A terceira etapa deste processo tem como génese a entrada de Portugal na União Europeia (na altura Comunidade Económica Europeia), pelo que o país passou a estar sujeito ao disposto nas Direti-



vas Comunitárias, levando a CNC a reformular o POC/77 por forma a acolher o disposto na IV Diretiva Comunitária, a *Diretiva 78/660/CEE*, de 25 de julho de 1978, resultando no POC/89. A sua entrada em vigor ocorre com a publicação do *Decreto-Lei nº 410/89*, de 21 de novembro. Dois anos depois, sofreu nova reformulação, através do *Decreto-Lei nº 238/91*, de 2 de julho, para acolher a VII Diretiva Comunitária da CEE, a *Diretiva 83/349/CEE*. O POC/89 era obrigatoriamente aplicável a sociedades abrangidas pelo Código das Sociedades Comerciais, Empresas Públicas, entre outros. Bancos, empresas de seguros e outras entidades financeiras não aplicavam o POC/89, pois estavam sujeitas a planos contabilísticos específicos. Este plano era composto inicialmente por 12 capítulos, tendo passado para 14 com a reformulação de 1991, e dez classes de Contas, mostrando avanços substanciais em termos de técnica contabilística (Costa e Alves, 2021). Os princípios contabilísticos fundamentais eram o da continuidade, consistência, especialização ou acréscimo, custo histórico, prudência, substância sobre a forma e materialidade. Enquanto esteve em vigor, foram publicadas pela CNC 29 Diretrizes Contabilísticas e cinco interpretações técnicas.

Sistema de Normalização Contabilística (SNC)

Com base nas exigências e permissões constantes dos Regulamentos Comunitários 1606/2002 e 1725/2003, a CNC, devidamente mandatada pelo Governo, aprovou em janeiro de 2003 o “Projecto de Linhas de Orientação para um Novo modelo de Normalização Contabilística”, o qual serviu de base para a elaboração do SNC. (Gonçalves, 2022)

De acordo com Saraiva *et al.* (2015a), a criação do novo Sistema de Normalização Contabilística (SNC), prendeu-se com a reconhecida insuficiência do POC, para as entidades com maior exigência qualitativa, ao nível do relato financeiro, e ainda com o facto de este carecer de revisão técnica, relativamente a aspetos de natureza conceptual. Este sistema propõe um sistema dualista, em que as duas vertentes teriam como referencial a Estrutura Conceptual do IASB. O



primeiro nível incluía as empresas cotadas em bolsa, as quais adotariam as IAS/IFRS; o segundo nível incluiu as restantes entidades, as quais utilizariam um conjunto de normas baseadas nas IAS/IFRS, mas adaptadas ao país.

Em 2009 é aprovado o Sistema de Normalização Contabilística, segundo o *Decreto-Lei n.º 158/2009* de 13 de julho, sendo este emitido pela CNC, que acaba por substituir e revogar o POC/89.

Em 2015, por via da transposição para a ordem jurídica interna da *Diretiva 34/2013* da UE (Nova Diretiva da Contabilidade), cujo objetivo é reduzir o peso global da regulamentação contabilística das PME, o SNC sofre considerável revisão, motivando a publicação do *Decreto-Lei n.º 98/2015*, de dois de junho. As alterações ao SNC de 2010, que entraram em vigor em 2016, tiveram sobretudo a ver com a transposição para a ordem jurídica nacional da *Diretiva 34/2013*, de 26 de junho. O SNC/2015 introduziu mudanças em termos de simplificação de relato financeiro, particularmente para as micro entidades, tendo sido estas regulamentadas em 2015. (Gonçalves, 2022)

Depois da introdução do primeiro POC, a introdução do SNC foi a mudança mais relevante e significativa na normalização contabilística portuguesa, tratando-se de um modelo baseado no do IASB, mas garantindo-se a compatibilidade com as Diretivas Comunitárias, com incidência na área da contabilidade. (Saraiva *et al.*, 2015a).

NORMA CONTABILÍSTICA E DE RELATO FINANCEIRO 8: ATIVOS NÃO CORRENTES DETIDOS PARA VENDA

A globalização da economia e constante avanço tecnológico obrigam a uma gestão empresarial muito focada e cuidadosa, criando a necessidade de as empresas se readaptarem nos mais diversos domínios, o que eventualmente conduz à suspensão da utilização e/ou alienação de ativos. Por vezes, os acionistas procuram reduzir perdas e canalizar os recursos financeiros para projetos mais lucrativos. Noutras situações, as instituições financeiras cortam o crédito, precipitando possivelmente o fim do negócio. A globalização da eco-



nomia por si só exige pontualmente investimentos avultados para se estar presente à escala global, levando a que as entidades tenham de concentrar os recursos financeiros nos seus *core businesses*. A diversificação ocorrida nas últimas décadas, muito causada pelas baixas margens com que as empresas trabalham, tentando aumentar as receitas através do aumento da oferta, gerou uma dispersão de recursos que, em situações de instabilidade financeira e económica, originam processos de reestruturação dos negócios (Rodrigues, 2019). Importa salientar que as Unidades Operacionais Descontinuadas não serão abordadas no trabalho, apesar de pertencerem à Norma.

A Norma Contabilística e de Relato Financeiro 8 aborda os Ativos não Correntes Detidos para Venda (ANCDPV). A Norma é baseada na Norma Internacional IFRS 5 – *Non-Current Assets Held for Sale and Discounted Operations*, emitida em consequência do processo de convergência do IASB com as US GAAP (*United States Generally Accepted Accounting Principles*) (Gonçalves, 2022). As missões de ambas as normas estão relacionadas com o tratamento do desinvestimento empresarial, encontrando-se o impacto destas decisões refletido nas demonstrações financeiras das entidades, o que permite aos utilizadores da informação financeira conhecer, avaliar e perspetivar a situação em análise (Lérias, 2008). O conceito de ANCDPV é introduzido no SNC, sendo que no POC estes eram tratados na rubrica de ativo corpóreo, não havendo distinção na contabilização deste tipo de ativos (Gomes e Pires, 2010). Num formato mais técnico, e de acordo com o §1 da NCRF 8, o SNC define o seu objetivo como prescrever a contabilização de ANCDPV. Além disso, estabelece duas exigências para os ativos que satisfaçam os critérios de classificação como detidos para venda, sendo que ativos classificados como detidos para venda sejam mensurados pelo menor valor entre a sua Quantia Escriturada (QE) e o Justo Valor menos Custos de Alienação (JV – CA), devendo a depreciação do ativo cessar como consequência de o mesmo deixar de ser utilizado; e ainda que sejam apresentados de forma separada no balanço.

a. Âmbito da Norma e Definições Relevantes

Nos §§ 2 ao 5 é possível encontrar o âmbito da Norma. Todos os ativos reconhecidos como não correntes e todos os grupos para alienação aplicam os requisitos de classificação e apresentação presentes na norma. Ao nível da mensuração, a maioria aplica os requisitos, à exceção de:

- i. Ativos por Impostos Diferidos (NCRF 25 – Impostos sobre o Rendimento);
- ii. Ativos Financeiros (NCRF 27 – Instrumentos Financeiros);
- iii. ANC mensurados de acordo com o modelo do justo valor (NCRF 11 – Propriedades de Investimento);
- iv. ANC mensurados pelo justo valor menos custos estimados do ponto de venda (NCRF 17 – Agricultura).

Um grupo para alienação pode incluir quaisquer ativos e passivos (incluindo correntes). Caso pertença ao grupo um ativo não corrente, os requisitos de mensuração da NCRF 8 aplicam-se ao grupo como um todo, sendo o grupo mensurado pelo menor valor entre a sua quantia escriturada e o justo valor menos custos de alienação.

No §6 encontram-se definições de conceitos relevantes para a NCRF 8. Para que um ativo seja classificado como corrente, tem de satisfazer um dos seguintes critérios:

- i. Espera-se que este seja vendido ou consumido no decurso normal de atividade da empresa;
- ii. Esteja detido com o objetivo de ser negociado;
- iii. Espera-se que seja realizado num período até 12 meses após a data do balanço;
- iv. Seja caixa ou equivalente de caixa, exceto se for limitada a sua troca, ou caso seja usado para liquidar um passivo durante pelo menos 12 meses após a data do balanço.



Um ativo não corrente é um ativo que não satisfaz nenhum dos critérios acima mencionados. Um ativo não corrente detido para venda pertence aos ativos correntes no Balanço pois cumpre com o ponto iii. acima exposto, que corresponde ao disposto na alínea c) do §14 da NCRF 1, recuperado no §6 da NCRF 8. O motivo pelo qual isto acontece prende-se com a génese do próprio ativo (Gomes e Pires, 2011).

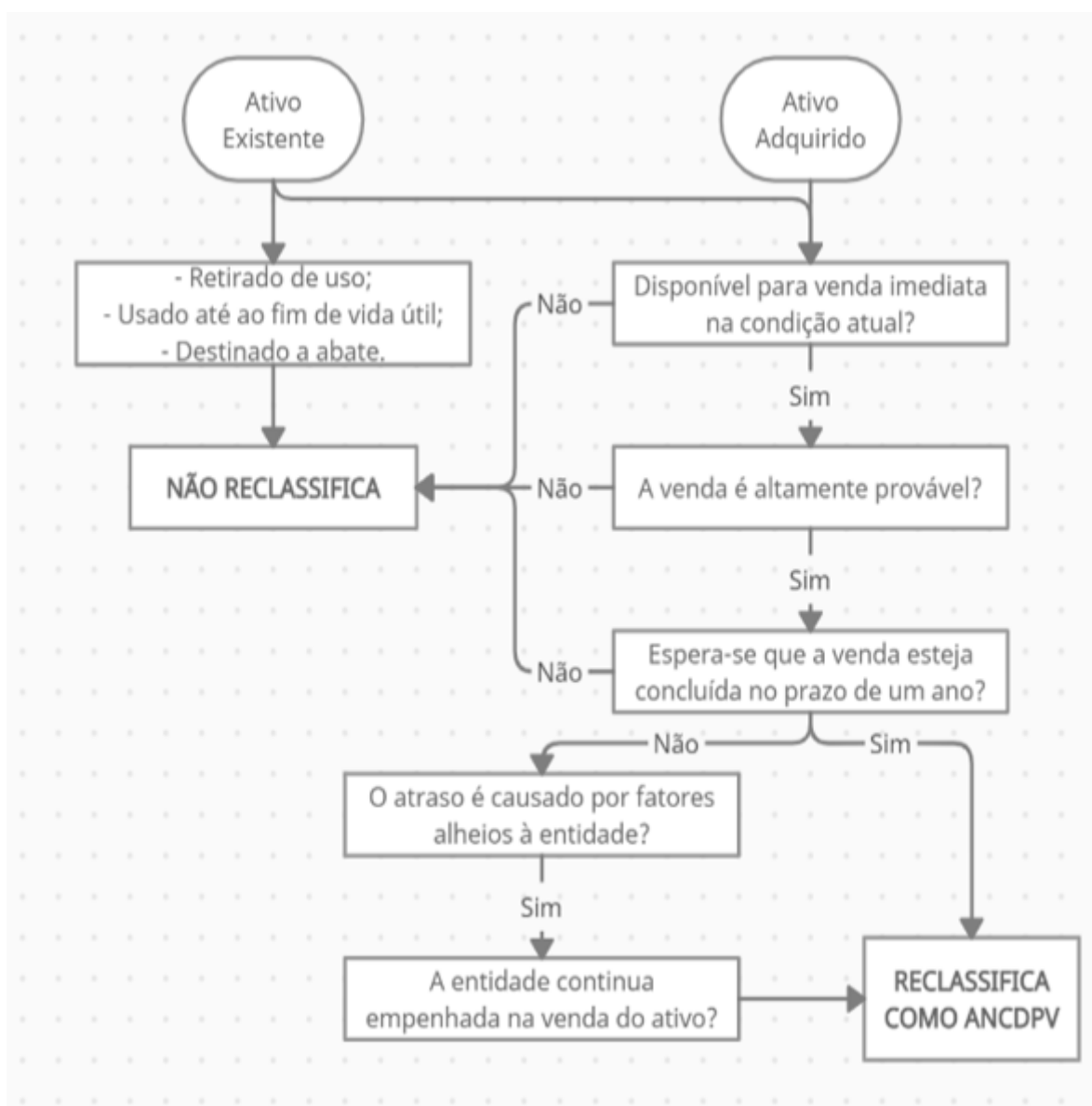
b. Classificação de Ativos Não Correntes como detidos para venda

Os §§ 7 e 8 estabelecem que um ativo não corrente deve ser classificado como detido para venda quando a sua quantia escriturada seja recuperada sobretudo através da venda, ao invés do seu uso continuado. Para tal, o ativo deve estar disponível para alienação imediata na sua condição atual. A sua venda deve ser altamente provável, com empenho dos órgãos de gestão na concretização da mesma, através da publicitação do ativo e de um plano para encontrar um comprador. O espaço temporal máximo atribuído para a conclusão da venda é de um ano, excetuando situações que causem o seu adiamento cuja responsabilidade não seja imputável à entidade (NCRF 8; §10), devendo esta manter-se comprovadamente empenhada na venda do ativo. No final da Norma existe um apêndice com foco na extensão do período exigido para conclusão da venda. Os critérios de classificação de um ativo não corrente como detido para venda aplicam-se, da mesma forma, aos ativos adquiridos com o objetivo de revender.

Ativos que a entidade planeie abandonar (ativos não correntes utilizados até ao fim da sua vida útil e ativos não correntes a encerrar em vez de vender), ou que sejam temporariamente retirados de serviço, não devem ser classificados como detidos para venda pois a sua quantia escriturada será recuperada principalmente através do uso continuado dos mesmos, tal como especificado nos §§ 14 e 15.

A Figura I retrata a tomada de decisão de classificação de um ativo como ANCDPV.

Figura SEQ Figura * ROMAN I - Critérios de Classificação de Ativo como Não Corrente Detido para Venda



Fonte: Adaptado de Gonçalves et al. (2020, p. 784).

c. Mensuração

Tal como referido anteriormente, um ativo não corrente detido para venda deve ser mensurado pelo menor valor entre a sua Quantidade Escriturada e o Justo Valor – Custos de Alienação (NCRF 8; §1 a) e §16). Imediatamente antes da classificação inicial do ativo não corrente como detido para venda, as suas quantias escrituradas devem ser mensuradas de acordo com as NCRF aplicáveis. No caso de o ativo não corrente detido para venda ter uma venda espectável num prazo superior a um ano, o §18 estabelece que os custos de aliena-

ção devem ser mensurados pelo valor presente, devendo eventuais aumentos dos mesmos serem apresentados nos resultados como gastos de financiamento.

De acordo com o §21, perdas por imparidade relativas a reduções iniciais ou posteriores do ativo devem ser reconhecidas, até ao ponto em que não tenham sido ainda reconhecidas. Ganhos ou aumentos posteriores devem ser reconhecidos no justo valor menos custos de alienação até ao ponto em que não tenham sido ainda reconhecidos e até ao valor da perda por imparidade cumulativa anteriormente reconhecida. Um ganho ou perda ocorrido à data da venda do ativo não corrente e ainda não reconhecido, deve sê-lo na data de desreconhecimento do ativo. Um ativo não corrente não deve sofrer depreciações ou amortizações enquanto estiver classificado como detido para venda, pois pressupõe-se que este não está a ser utilizado, e os benefícios económicos que pode gerar para a entidade são obtidos através da sua venda e não do uso continuado.

Caso um ativo não corrente deixe de cumprir os requisitos necessários para ser classificado como detido para venda, os §§ 27 e 28 estabelecem que a entidade deve alterar a classificação do mesmo, devendo a sua mensuração ser feita pelo valor mais baixo entre:

- i. A sua quantia escriturada antes de ser classificado como detido para venda, ajustado por eventuais depreciações, amortizações ou revalorizações a que estaria sujeito se não possuísse essa classificação;
- ii. A quantia recuperável à data da decisão de não vender.

Os ativos não correntes detidos para venda e os grupos para alienação devem ser apresentados no balanço separados dos restantes ativos. Em suma, é possível concluir:

Quadro II – Comparativo dos principais aspetos de Ativos enquanto classificados como Fixos Tangíveis/Intangíveis e classificados como Não Correntes Detidos para Venda.

Confronto AFT/AI com ANCDPV	Situação Inicial	Situação Final
Apresentação no Balanço	AFT/AI	ANCDPV
Recuperação do ativo	Pelo uso prolongado no tempo	Pela venda
Mensuração Inicial	Custo	Menor valor entre QE e JV – CA
Depreciação/Amortização	Sim	Não

Fonte: Gonçalves (2022, p. 316).

Apresentação de Caso Prático - Ativos Não Correntes Detidos para Venda

Caso Prático¹:

No âmbito de um processo de reestruturação do seu sector de produção, a administração da empresa ABC, S.A. decidiu, no início de julho de N, vender a máquina XPTO. Neste contexto, a empresa imediatamente constituiu uma equipa para a publicitação da venda daquele equipamento, o qual deixou de ser utilizado no processo de produção.

Na última reunião da equipa responsável pelo programa de venda, ocorrida em 10 de julho de N, foi contactado um dos potenciais compradores; na sequência do contacto, foi acordada a venda, a qual estima-se que possa decorrer no decurso do mês de setembro de N. À data da decisão de reclassificação do ativo – 10 de julho de

¹ Este exercício, cuja autoria pertence às Senhoras Professoras Conceição Marques e Lara Mendes, foi retirado do caderno de casos práticos de Ativos Não Correntes Detidos para Venda, da unidade curricular de Contabilidade Financeira II, lecionada às licenciaturas de Contabilidade e Auditoria e de Gestão de Empresas (ano letivo 2022/2023, 2.º semestre) no ISCA de Coimbra | Coimbra Business School. Neste sentido, veja-se, assim, Marques e Mendes (2023).

N – o justo valor da máquina XPTO era de 100.000,00 € e os custos de alienação ascendiam a 10% do justo valor.

No que tange à máquina XPTO, são conhecidos os seguintes elementos relevantes:

- Custo de aquisição: 180.000,00 €;
- Mês de aquisição: outubro de N-5;
- Valor residual: nulo;
- Vida útil estimada: 10 anos; e
- Método de depreciação: linha recta (regime duodecimal; mensuração anual).

Questões:

1.Tratamento contabilístico, em diário, do efeito da decisão de reclassificação do ativo ocorrida em 10 de julho de N.

2.Tratamento contabilístico, em diário, da operação de 31 de dezembro de N, sabendo que, ao contrário do que foi inicialmente previsto, a venda ainda não havia sido concretizada e que, nesta data, o justo valor da máquina XPTO era de 92.000,00 € e os custos de alienação de 10 % do justo valor.

3.Tratamento contabilístico, em diário, da operação ocorrida em 2 de março de N, a qual respeita à alienação da máquina XPTO por 85.000 € (justo valor menos os custos de alienação). A venda foi recebida por transferência bancária. Ignore o efeito do IVA.

Resolução do exercício na Tabela 1 e cálculos auxiliares na Tabela 2:

Tabela 1 - Resolução do Exercício Prático

		Diário Geral da ABC, S.A. Coimbra, 10 de julho de N	DÉBITO	CRÉDITO
1	a	64231 Gastos Depreciações - AFT - Equipamento Básico	9 000,00	
		43831 AFT - Depreciações Acumuladas - Equipamento Básico		9 000,00
		<i>H1: Atualização das Depreciações (6 meses de N)</i>		
2	a	65531 Perdas por Imparidade - AFT - Equipamento Básico	4 500,00	
		43931 AFT - Perdas por Imparidade Acumuladas - Equipamento Básico		4 500,00
		<i>H2: Reconhecimento da Perda por Imparidade no AFT</i>		
3	a	461 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Equipamento Básico	94 500,00	
		43931 AFT - Perdas por Imparidade Acumuladas - Equipamento Básico	4 500,00	
		43831 AFT - Depreciações Acumuladas - Equipamento Básico	85 500,00	
		4331 AFT - Equipamento Básico		180 000,00
		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas por Imparidade Acumuladas		4 500,00
		<i>H3: Transferência do AFT para Ativo Não Corrente Detido Para Venda</i>		
4	a	658 Perdas Por Imparidade - Ativos Não Correntes Detidos Para Venda	7 200,00	
		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas Por Imparidade Acumulada		7 200,00
		<i>H4: Reconhecimento da Perda por Imparidade (31.12.N)</i>		
5	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações	94 500,00	
		461 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Equipamento Básico		94 500,00
		<i>H5: Desreconhecimento do Ativo Não Corrente Detido Para Venda (anulação do custo)</i>		

6		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas por Imparidade Acumuladas	11 700,00	
	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações		11 700,00
		<i>H6: Desreconhecimento da Perda por Imparidade do Ativo Não Corrente Detido Para Venda</i>		
7		12 Depósitos à Ordem	85 000,00	
	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações		85 000,00
		<i>H7: Alienação a Pronto Pagamento</i>		
			396 400,00	396 400,00

Tabela 2 - Cálculos Auxiliares

Questão 1:

Custo = 180000€

Depreciação mensal = 1800000€/120 meses (10anos) = 1500€

De outubro de N-5 a junho de N, decorreram 57 meses. Assim, 57meses*1500€=85500€ (Depreciação Acumulada)

Quantia Escriturada = 180000€-85500€=94500€

Justo Valor -CV = 90000€

Perda Imparidade = 4500€

Questão 2:

Quantia Escriturada = 90000€

Justo Valor-CV=?

CV=10%*92000€=9200€

Logo, Justo Valor-CV=82800€

Como a quantia escriturada é superior ao justo valor menos CV, então o Ativo Não Corrente Detido Para Venda em 31.12.N está em imparidade.

A Perda por Imparidade a reconhecer é de 7200€

Passa-se a ter uma nova Quantia Escriturada de 82800€

Questão 3:

VR = 85000€

Quantia escriturada é de 82800€

Esta venda gerou uma mais-valia contabilística no valor de 2200€ (85000€-82800€).

CONCLUSÃO

O processo de normalização contabilística no nosso país tem evoluído gradualmente, desde um início focado no estabelecimento de regras fundamentais, passando por um aumento da complexidade por forma a melhorar a comparabilidade e utilidade da informação financeira, encontrando-se atualmente focado na comparabilidade internacional (Guerreiro e Rodrigues, 2017).

As operações de alienação de ativos têm, ao longo dos anos, sido uma realidade mais presente nas entidades, que se vêm obrigadas a implementar uma gestão mais assertiva, derivada da globalização da economia, avanço tecnológico, fatores disruptivos no mercado e aparecimento de novos concorrentes que, muitas das vezes, têm custos muito mais reduzidos derivados das legislações a que estão sujeitos, como por exemplo em alguns países asiáticos. A pandemia COVID-19 e o conflito entre a Rússia e a Ucrânia são dois dos mais recentes acontecimentos globais disruptivos, sendo apontados em várias notícias económicas como as principais causas de desinvestimentos efetuados por empresas inseridas nos mais diversos setores, impactados pelas condicionantes destas conjunturas. A existência da NCRF 8 – Ativos não correntes detidos para venda, baseada na IFRS 5, demonstra a importância e a dimensão que as operações de alienação de investimentos representam no panorama geral contabilístico das entidades.

A classificação, no SNC, de ativos não correntes detidos para venda transmite uma imagem verdadeira e apropriada da informação contabilística aos seus utilizadores, ao apresentar a existência de ativos em vias de alienação e o valor dos mesmos nas demonstrações financeiras das entidades.

REFERÊNCIAS

Calais, N., e Saraiva, H. (2017). "Breve resenha histórica sobre a normalização contabilística nacional". Comunicação apresentada no *XVI Congresso Internacional de Contabilidade e Auditoria* (Aveiro, 12-13 out.), pp. 1-26.

Caria, A. A., e Rodrigues, L. L. (2014). "The evolution of financial accounting in Portugal since the 1960s: a new institutional economics perspective". *Accounting History* 19(1-2), pp. 227-254.

Costa, C. B., e Alves, G. C. (2021). *Contabilidade Financeira* (10.^a ed). Lisboa: Rei dos Livros.

Gomes, J., e Pires, J. (2011). *Sistema de Normalização Contabilística – Teoria e Prática* (4.^a ed.). Porto: Vida Económica.

Gonçalves, C., Santos, D., Rodrigo, J., e Fernandes, S. (2020). *Contabilidade Financeira Explicada – Manual Prático* (4.^a ed.). Porto: Vida Económica.

Gonçalves, M. (2022). *Sebenta da Unidade Curricular de Contabilidade Financeira Avançada ministrada ao Mestrado de Gestão Empresarial* (1.^o trimestre do ano letivo 2022/2023). Disponível na Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC), pp. 1-412.

Guerreiro, M., e Rodrigues, L. L. (2017). "O Sistema Contabilístico Português – Origem e Desenvolvimentos". In Major, M. J., e Vieira, R. (Orgs.) (2017). *Contabilidade e Controlo de Gestão – Teoria, Metodologia e Prática* (2.^a ed.) (pp. 247-279). Lisboa: Escolar Editora.

Guimarães, J. C. (2005). "Contributo para a História da Normalização Contabilística em Portugal". In Guimarães, J. C. (Org.) (2005). *História da Contabilidade em Portugal – Reflexões e Homenagens* (pp. 127-157). Lisboa: Áreas Editora.

Guimarães, J. C. (2011). *Estudos sobre a Normalização Contabilística em Portugal*. Porto: Vida Económica.

Lérias, A. G. (2008). "Ativos não correntes detidos para venda e operações descontinuadas". *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas* 97, pp. 32-42.



Marques, C., e Mendes, L. (2023). Caderno de casos práticos de *Ativos Não Correntes Detidos para Venda* – unidade curricular de Contabilidade Financeira II, lecionada às licenciaturas de Contabilidade e Auditoria e de Gestão de Empresas (ano letivo 2022/2023, 2.º semestre) no ISCA de Coimbra | Coimbra *Business School*. Disponível na Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC).

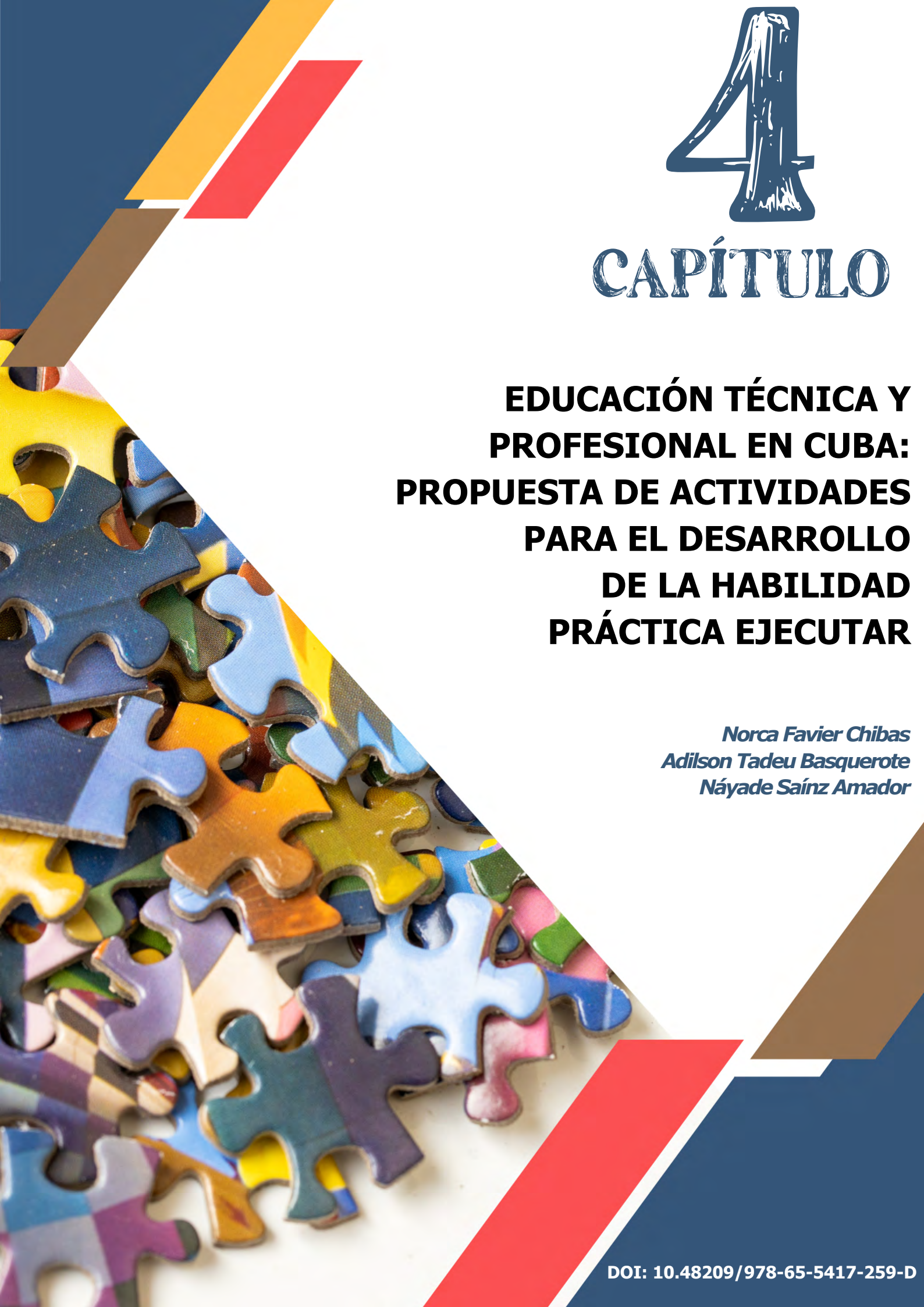
Rodrigues, J. (2019). *Sistema de Normalização Contabilística – SNC Explicado* (7.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Saraiva, H., Alves, M. C., e Gabriel, V. (2015a). “As raízes do processo formal de harmonização contabilística, a sua evolução e influência em Portugal”. *De Computis: Revista Española de Historia de la Contabilidad* 12(22), pp. 172-204.

Saraiva, H., Alves M. C., e Gabriel, V. (2015b). “Normalização Contabilística em Portugal: a sua evolução e situação atual”. Comunicação apresentada no *V Congresso dos Técnicos Oficiais de Contas* (Lisboa, 17-18 set.), pp. 1-19.

Legislação (ordem cronológica)

- Código da Contribuição Industrial, de 1963.
- *Decreto-Lei nº 49381*, de 15 de novembro de 1969.
- *Decreto-Lei nº 147/72*, de 5 de maio.
- *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro.
- Sistema de Normalização Contabilística - SNC (2015).



4

CAPÍTULO

EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL EN CUBA: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PRÁCTICA EJECUTAR

*Norca Favier Chibas
Adilson Tadeu Basquerote
Náyade Saínz Amador*

INTRODUCCIÓN

Dentro de las especialidades del nivel educativo de la Educación Técnica y Profesional en Cuba, se incluye la Agronomía de Montaña. Los técnicos de esta especialidad son los encargados de la producción de alimentos aplicando técnicas y tecnologías socialmente justas, naturalmente sanas y económicamente viables. En relación al graduado de esta especialidad, entre otras tareas y ocupaciones; ejecuta trabajos topográficos por métodos sencillos; aplica medidas para el uso, manejo, protección, conservación y mejoramiento de suelos de forma sostenible; establece semilleros y viveros; produce y aplica diferentes tipos de fertilizantes orgánicos y biofertilizantes; ejecuta el manejo del riego y atenciones culturales en las áreas agrícolas; ejecuta y controla rotaciones de cultivos y sus labores; programa, ejecuta y controla la cosecha.

Para ejecutar las tareas y ocupaciones anteriormente referidas es necesario la adaptación de los aprendizajes al contexto económico y social, por lo cual se hace necesario apropiarse de un cúmulo de habilidades técnico profesionales, que le permitan enfrentarse con la calidad requerida al proceso productivo, teniendo como precedente una formación pregraduada a tono con las transformaciones actuales y que se evidencia materialmente en la concepción de una clase con calidad y científicamente justificada.

A pesar de ser un tema de interés para diferentes autores que han trabajado la habilidad ejecutar en la provincia de Guantánamo, entre los que se encuentran, López (2009) y Díaz (2018), se puede plantear que aún existen insuficiencias en el desarrollo de la habilidad práctica ejecutar en la asignatura técnica Base de la Producción Agropecuaria, de segundo año de la familia Agropecuaria, en el Instituto Politécnico Agropecuario “Limbano Sánchez Rodríguez” referida a las acciones y operaciones para el desarrollo de las habilidades prácticas, específicamente la habilidad ejecutar, que afecta el cumplimiento de los fines de la educación.

DESARROLLO

Sistema de actividades didácticas para la habilidad ejecutar en el programa Base de la Producción Agropecuaria

La propuesta, tiene un orden lógico en las actividades y un carácter sistémico, además cumple con el principio de jerarquía, de integridad; es coherente y asequible. Es coherente con la unidad de la actividad y la comunicación ya que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad, en el proceso de comunicación. Las actividades posibilitan la comunicación, la vinculación con la vida, el trabajo, las relaciones interpersonales. La actividad se manifiesta en los sistemas de regulación inductora y ejecutora donde por una parte los educandos establecen las necesidades, motivos, vivencias y por otra lo ejecutan, desarrollando hábitos, habilidades y capacidades; esta actividad es materializada por los estudiantes al ejecutar las actividades que le permitan sistematizar los conocimientos antecedentes y los nuevos adquiridos en el proceso de aprendizaje.

Las actividades han sido estructuradas por tema, objetivo de la actividad, introducción, materiales a emplear, técnica operatoria o procedimientos, evaluación y la bibliografía.

Actividad 1: Taller metodológico.

Tema: Taller metodológico sobre plan de estudio R/M 109/2009

Objetivo: Capacitar a los docentes a través de un taller metodológico sobre las tareas y ocupaciones, objetivo y las habilidades profesionales del segundo año según el plan de estudio R/M 109/2009 para el logro del perfeccionamiento de la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en su asignatura.

Materiales:

Computadora, R/M 109/2009.

Procedimiento y orientaciones metodológicas.

El taller se desarrollará a través del debate de las ideas esenciales tales como: objetivo del segundo año, tareas y ocupaciones y las habilidades profesionales del año según plan de estudio.

En el debate cada participante explicará a través de una clase cómo se le da cumplimiento a estos elementos.

Preguntas para el debate.

1. ¿Cuál es el objetivo proyectado para segundo año de la carrera Agronomía de Montaña según la R/M 109/2009?
2. ¿Qué habilidades profesionales deben lograrse en este año?
3. De las tareas y ocupaciones que debe desempeñar el estudiante una vez graduado. ¿A cuáles de ellas da salida en la asignatura Base de la Producción Agropecuaria?

En la segunda parte del taller el facilitador expondrá a los participantes cómo tener en cuenta estos elementos en su asignatura a través de una clase.

Evaluación: se comprobará el cumplimiento de este taller metodológico a través de visitas a clases.

Tema: Actividad práctica 1: Acopio, montaje y ejecución de labores en el compost.

Objetivo: Ejecutar el montaje del compost teniendo en cuenta los requisitos técnicos sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

El abono orgánico es un producto natural resultante de la descomposición de materiales de origen animal, vegetal o mixto que tiene la capacidad de mejorar la fertilidad del suelo y por ende la producción y productividad de los cultivos.

El compostaje es un proceso biológico aerobio, que bajo condiciones de aireación, humedad y temperaturas controladas; combinando fases mesófilas (temperatura, y humedad) y termófilas (temperatura

superior a 24^oc), transforma los residuos orgánicos degradables, en un producto estable e higienizado, aplicable como abono o sustrato.

El producto obtenido al final de un proceso de compostaje recibe el nombre de compost.

Materiales a emplear:

Residuos vegetales (hojas secas, paja, tallos, restos de cosechas), Estiércol, Aserrín, Cal, Pico, pala, machete y tridente, 3 palos de 2 m de longitud y de 5 a 10cm de grosor, Cinta métrica y Regadera.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Seleccionar un lugar alto y seco donde las aguas no se acumulen o arrastren el material y que tenga ligera pendiente de 2 a 4 %.
2. Calcular el área en metros cuadrado empleando el método del doble paso.
3. Trace el compost con una dimensión de 1,50 m de ancho y el largo en dependencia del área.
4. Realizar una pequeña zanja para recolectar los lixiviados.
5. Acopiar los materiales para montar el compost (basura, estiércol, residuos vegetales, cascarilla de café, pseudotallo de plátano etc.).
6. Preparar cal viva o apagada, cenizas.
7. Preparar 3 palos de 2 m de largo y de 5 a 10 cm. de grosor.
8. Proceda a elaborar las pilas. Aplique una capa de restos orgánicos (20 a 30 cm.). Para en el centro de la pila los palos o respiraderos.
9. Añada una capa de residuos de origen animal (2 a 5 cm.).
10. Adicione cenizas o cal esparciéndola después de humedecer las capas.



11. Luego realice otra capa que puede alternarla con los diferentes materiales (restos de plátano, cascarilla de café, beju-
cos, restos de mazorca de maíz, aserrín, hojas secas). El proce-
dimiento se repite hasta que la pila alcance 1- 1,5 m de altura.
La óptima es de 1,5 m.

12. Cubra la pila con hojarasca.

13. Al culminar la pila retire los palos.

14. Aplique un riego sistemáticamente.

15. Dale un volteo a los 9 días de establecido las pilas para per-
mitir la mezcla de las capas. Humedezca la pila.

16. Voltee nuevamente a los 5, 6, 7 o 15 días con relación al
primer viraje. Se humedece la pila si es necesario.

17. Controlar diariamente la temperatura de 55 a 60 °c lográn-
dola con la humedad y la aireación.

18. Realizar la cosecha del compost cuando la humedad esté
de 33 a 40 % y el material tenga apariencia de tierra oscura y
posea color característico a humus.

Bibliografía: Manual Técnico para organopónico, huertos inten-
sivos y organoponía semiprotegida.

Forma de evaluación: para las actividades desde la # 3 hasta
la 15.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta la Resolución Mi-
nisterial 120/09, estableciendo como una de las actividades siste-
máticas, el desempeño de las clases prácticas con un valor de 10
puntos.

9-10 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones
ejecutando la actividad de forma independiente y con calidad.

8 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones eje-
cutando la actividad con ayuda de otro estudiante y no comete im-
precisiones.

7 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones ejecutando la actividad con ayuda de otro estudiante presentando algunas imprecisiones.

6 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones teniendo una dependencia total y comete imprecisiones.

Menos de 6 puntos: no cumple con las acciones y operaciones para desarrollar esta habilidad.

Tema: Actividad práctica 2: Montaje de una lombricultura. Ejecutar actividades culturales.

Objetivo: Ejecutar el montaje de una lombricultura teniendo en cuenta los requisitos técnicos sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

La lombricultura surge como una respuesta sencilla, racional y económica. Las lombrices reciclan y transforman residuos potencialmente contaminantes en riqueza para el suelo (humus), contribuyendo al aumento de la sostenibilidad de la sociedad y la naturaleza. El humus de lombriz es un material rico en materia orgánica y sales minerales fácilmente absorbidas por las plantas. Es un producto orgánico estable, uniforme, de coloración oscura, semejante al polvo de café.

Materiales a emplear:

Área donde se va establecer la Lombricultura, Cascarilla de café, Estiércol, Restos vegetales, Pala, Cinta métrica y Regadera.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Selección del área. Aspectos a tener en cuenta:

- Suelo llano o ligera pendiente.
- Cerca de la fuente de abasto.
- Establecimiento de sombra.
- Orientación de los canteros norte – sur.
- Medir el área en m^2 .

2. Acopio de materiales para la alimentación.

3. Trazado de los canteros de cultivos (1,8 m ancho y 10 m de largo de acuerdo a las características del área.)

- Los canteros pueden delimitarse con planchas de fibrocemento, tablas, piedras, ladrillos.

4. Realizar la prueba de caja cada vez que se vaya a aplicar un alimento.

5. Aplicar el alimento en el cantero (el grosor de la capa estará en dependencia del tipo de alimento (sustrato compactos 5-10 cm., sustratos de alto contenido de agua 15-20cm.

6. Realizar la siembra de lombrices 1 Kg. /m² que es igual a 5000 lombrices/ m².

7. Aplicar riego (mantener 80% de humedad del sustrato y 20-28 °c de temperatura).

8. Aplicar alimento cada 7 días (cuando se observe la apariencia de borra de café en la superficie del cantero o la presencia de pequeños tabaquitos.

9. Realizar muestreo en los canteros y determinar:

- cantidad de lombrices y capullos.

10. Realizar la cosecha de humus.

- Método de malla o raspado.

Comprobación. Haga una valoración del contenido de materia orgánica en el organopónico del centro y a partir de esta valoración calcule la cantidad de humus aplicar teniendo en cuenta la dosis de aplicación de 2kg. / m².

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte. Manual Técnico para organopónico, huertos intensivos y organoponía semiprotegida.

Tema: Actividad práctica 3: Aplicación de medidas de conservación de suelos en un área.

Objetivo: Ejecutar medidas de conservación de suelos en un área teniendo en cuenta sus propiedades físicas, químicas y biológicas y la erosión presente con un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

El suelo es uno de los cuatro elementos primarios para la vida, junto a la luz solar, el aire y el agua. La tierra es quien nutre la vida vegetal y sustenta a todos los seres vivos, sin ella nuestro planeta sería estéril.

Desde principio del mundo el suelo ha evolucionado constantemente, la lluvia, el viento y la temperatura, han venido transformando innumerables cantidades de partículas de suelo, formando ríos, arroyos etc. Sin embargo, cuando un suelo ha estado protegido por una cubierta vegetal, esta remoción es lenta. Al eliminar dicha vegetación, el hombre, con fines de explotación de los suelos, contribuye a que se produzca un notable incremento en la erosión de estos. En nuestros días es una tarea de gran importancia para el hombre, lograr el uso racional, el cuidado y la conservación de los suelos, ya que ellos nos garantizan el desarrollo de los cultivos y por ende el desarrollo agrícola.

Materiales a emplear:

Área de producción, Cinta métrica, Mira topográfica, Machete, pico, Restos vegetales, Plantas para barreras (aralia, vetiver, lengua de vaca, yuquín).

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Realizar un recorrido por áreas de producción donde se observen las diferentes formas de manifestarse la erosión, observa y anota:

- a) Número de campo.
- b) Pendiente y longitud de esta.
- c) Tipo de suelo.

d) Si el campo está en barbecho, etapa de preparación de suelos o cultivo que posee.

2. Clasifique la erosión que observa atendiendo a:

- Agente causal.
- Forma de manifestarse.
- Grado de erosión (muy erosionado, medianamente erosionado, poco erosionado).

3. Relacione los daños que observa en el suelo provocado por la erosión.

Determine la pendiente del terreno.

- Utilice la cinta métrica, la mira y proceda a determinar la diferencia de altura cada 5 m de longitud.
- Proceda a realizar los cálculos.
- Teniendo la longitud y % de pendiente proponga las medidas de conservación de suelos a establecer.
- Proceda a ejecutar las medidas de conservación de suelos.

Barreras vivas (3 bolillos, separación de 20 cm. entre plantas transversal a la pendiente).

Barreras muertas (restos vegetales).

Tema: Actividad práctica 4: Ejecución de labores de preparación de suelos con la tracción animal en condiciones de producción. (Aradura, cruce, mullido, surcado).

Objetivo: Ejecutar las labores de preparación de suelos (aradura, cruce, mullido y surcado) teniendo en cuenta su finalidad, requisitos técnicos y cultivos a establecer sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción

Las labores agrícolas son todos los trabajos que por medio mecánico, biológico o químico modifique las condiciones productivas del suelo, o de las plantas.



Dentro de las labores agrícolas están las labores de preparación de suelos, dichas labores se realizan antes de la siembra, entre ellas tenemos: desmonte, roturación, cruce, recruce, gradeo, alisado, aplicación de materia orgánica, zanjeado y surcado.

Los fines de las labores de preparación de suelos son múltiples: modifican las condiciones físicas, químicas y biológicas del suelo, entierran los abonos al suelo; facilitan la penetración de las raíces en el suelo; destruyen las plantas dañinas del suelo; contribuyen a que los cultivos permanezcan lo más saludable y se logra cosecha de calidad.

Materiales a emplear:

Yunta de buey, Arado de vertedera y Grada.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observar el área a preparar. Determine:

- Grado de humedad.
- Enyerbamiento del suelo.
- Tipo de suelo.
- Cultivo a establecer.

2. Determine el método de preparación de suelos.

3. Realice las labores de preparación de suelos a través del laboreo mínimo.

4. Proceda a ejecutar la labor de aradura teniendo en cuenta el cultivo a establecer, la profundidad del suelo y la finalidad de dicha labor.

5. A los 5 días de realizar la labor de aradura y en dependencia de las condiciones del suelo, ejecute la labor de cruce a una profundidad de 25- 30 cm. Realizándola en sentido contrario o perpendicular a la aradura.

6. Una vez realizada el cruce ejecute la labor de mullido a partir de los 3 días de la labor anterior, empleando la grada de tracción animal para lograr el mullido del suelo.

7. Apoyado del arado de vertedera ejecute el surcado del área.

Comprobación. Haga un análisis de la calidad de las labores realizadas y determine si el suelo está en condiciones óptimas para realizar la siembra.

¿Con qué finalidad se realiza la aradura, cruce, gradeo y surcado?

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte.

Tema: Actividad práctica 5: Labores agrícolas en semilleros.

Objetivo: Ejecutar las diferentes labores que se le aplican a los semilleros, teniendo en cuenta la especie de tránsito, el momento óptimo de cada labor, las condiciones ambientales así como los recursos disponibles.

Introducción

Los semilleros son pequeñas parcelas convenientemente situadas y preparadas, donde se siembra las semillas de diferentes cultivos que después serán transplantada para su asiento final. Es el punto de partida que marca el futuro de la cosecha.

Los semilleros son establecidos con el objetivo de darle a las semillas las condiciones óptimas para su germinación, cuando se trate de grandes extensiones. Para producir plantas de alta calidad y obtener buenas cosechas, es necesario que los semilleros reciban las atenciones y cuidados que exigen.

Materiales a emplear:

Área de semillero, Regadera, Mochila, Cajas para el embalaje de Eposturas y Productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma).

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Realice un recorrido por el semillero y observe:

- Si se cumple con los requisitos técnicos de un semillero y anote:

- Tipo de suelo y características de este.
- Cultivo establecido en el semillero.

- Tiempo de establecido el semillero.
- Cultivos colindantes.
- Si se corresponde la época de establecido con la óptima del cultivo.
- Si existe fuente de abasto cercana.
- Cercanía al área de producción.
- Contenido de materia orgánica.
- Población del cantero.

2. Ejecute las labores teniendo en cuenta no provocar daños mecánicos al cultivo.

3. Riego: con ayuda de la regadera distribuya de forma uniforme el agua al cantero teniendo en cuenta la necesidad de la especie establecida, evitando exceso de humedad y posterior ataque de enfermedades fungosas.

4. Escarde: realice de forma manual el escarde eliminando las especies no objeto de cultivo, además de ir rompiendo la costra superficial del suelo; para que permita la aireación y drenaje del suelo.

5. Control fitosanitario:

1. Determine la plaga o enfermedad presente.

2. Seleccione el producto a aplicar.

3. Prepare el producto biológico a aplicar.

4. Con ayuda de la mochila aplique los productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma) en dependencia de la especie establecida en semilleros.

Arranque y embalaje de postura para el trasplante

- Para la extracción de las posturas hay que tener en cuenta el tamaño requerido en cada especie.

- Realice esta operación en horas tempranas del día.

- 
- Realice un riego antes del arranque.
 - Extraiga las posturas del cantero presionando la planta por la base del tallo, evitando daños mecánicos al sistema radicular y al tallo.
 - Deposite las posturas en cajas sin presionarlas para su traslado al área de producción.
 - Colocar las cajas en la sombra hasta que se realice el transplante.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 6: Labores agrícolas en viveros (preparación de mezcla, escarda, control de plantas indeseables, control fitosanitario, siembra y riego).

Objetivo: Ejecutar las diferentes labores que se le aplican a los viveros teniendo en cuenta la especie de tránsito, el momento óptimo de cada labor, las condiciones ambientales así como los recursos disponibles.

Introducción

Los viveros son extensiones de terrenos destinados a recibir y cultivar especies leñosas hasta que adquieran el desarrollo conveniente, para ser trasladadas al lugar donde han de vivir definitivamente, por lo que es el sitio de tránsito o segunda fase de propagación.

Diferentes especies de importancia económicas pasan por el estadio de vivero, tales como frutales (cítrico, mango, aguacate, etc.), árboles maderables, café, cacao entre otros.

Materiales a emplear:

Vivero, Suelo, Materia orgánica, Bolsa de polietileno, Pala, Regadera, Azada, Semillas de café, cacao, frutales, Cenizas o cal, Productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma).

Procedimiento o técnica operatoria:

Realice un recorrido por el vivero y observe: si se cumple con los requisitos técnicos de un vivero y anote.

- a) Ubicación del vivero.
- b) Pendiente del terreno.
- c) Si existe fuente de abasto cercana.
- d) Cercanía al área de producción.
- e) Disponibilidad de la fuerza de trabajo.
- f) Realización de prueba fitonematológicas.

1. Proceda a realizar la preparación de la mezcla del suelo para ello debe mezclar 3 parte de suelo por 1 de materia orgánica en el caso de café, en el caso del cacao es de 2 por 1.

2. Proceda al llenado de las bolsas de polietileno.

3. Proceda a construir el cantero. Café (largo de 10-30 m, ancho 1,20 m, ancho del pasillo 0,60 m- 0.80 m), Cacao (largo de 10-30 m, ancho 0,50 m, ancho del pasillo 0,60 m).

4. Realice el acanterado de las bolsas. La cantidad de bolsas a ubicar en el cantero dependerá del ancho del cantero y la finalidad del cultivo. En el café a 12 hileras y en cacao 4 hileras.

5. Aplique riego en correspondencia con la especie establecida: con ayuda de la regadera distribuya de forma uniforme el agua al cantero teniendo en cuenta la necesidad de la especie establecida evitando exceso de humedad y posterior ataque de enfermedades fungosas.

6. Realice la siembra en las bolsas teniendo en cuenta las exigencias de la especie a viverar.

7. Ejecute el control de plantas indeseables en los pasillos y alrededores con ayuda de la azada.

8. Realice el escarde de forma manual en las bolsas eliminando las especies no objeto de cultivo, además de ir rompiendo

la costra superficial del suelo para que permita la aireación y drenaje del suelo.

9. Realice el control fitosanitario.

- Establezca el cordón fitosanitario con cal o ceniza.
- Determine la plaga o enfermedad presente.
- Sanear las plantas afectadas por pudriciones, ataques de babosas o grillos.
- Seleccione el producto a aplicar.
- Prepare el producto biológico a aplicar.
- Con ayuda de la mochila aplique productos biológicos (bacteria, beuveria, trichoderma) en dependencia de la especie establecida en semilleros.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 7: Establecimiento de una siembra o plantación en áreas del centro.

Objetivo: Ejecutar la siembra o plantación en cultivos de interés económico teniendo en cuenta las condiciones del suelo, época, distancia y profundidad de siembra o plantación en dependencia del cultivo a establecer, así como las condiciones socioeconómicas y la influencia de los diferentes factores agroecológicos sobre la base del cuidado del medio ambiente.

Introducción

La siembra o plantación forma parte de las labores agrícolas. La siembra es la operación agrícola en el cual se distribuye la semilla en el suelo para obtener una nueva planta (tomate, frijol, lechuga, pimiento, maíz). La plantación es la operación que consiste en colocar en el suelo una planta o propágulo con fines productivos (yuca, malanga, boniato, plátano etc.) La calidad de la siembra o plantación es fundamental para el buen desarrollo de los cultivos y la obtención de altos rendimientos.

Materiales a emplear:

Área de producción, Semillas, Propágulos, Regla graduada o estaca según la distancia de narión, Marco de siembra o plantación y Materia orgánica.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Aplique un riego antes de iniciar la siembra o plantación.
2. Realice esta operación en horas tempranas del día o caída la tarde.
3. Conociendo con anterioridad el cultivo a establecer y el área a emplear. ¿Qué cantidad de propágulos o semillas se necesita?
4. Proceda a realizar la selección y preparación de los propágulos en el caso de los cultivos que se propaguen por esta vía.
5. Realice el trazado o estaquillado del área y luego haga el hoyado en dependencia del cultivo a plantar (cacao, plátano o frutales).
6. Proceda a realizar la plantación.
 - Aplique materia orgánica en el fondo del hoyo.
 - Coloque con cuidado al centro del hoyo la postura o propágulo.
 - Adicione el suelo al hoyo.
 - Presione el suelo para lograr el anclaje de la postura o propágulos.
 - Realice la plantación teniendo en cuenta los requisitos técnicos (marco de plantación) auxiliándose de la estaca.

Para realizar la siembra proceda igual al punto 1, 2, 3.

Proceda a realizar la siembra de forma manual ayudado de la regla o estaca para cumplir con el marco de siembra de la especie a establecer.

A la hora de ejecutar la siembra debes tener en cuenta:

- Cantidad de semillas por nido.
- Marco de siembra del cultivo a establecer.
- Uniformidad en el cantero o surco.
- Profundidad de siembra.
- Tapado de la semilla.

En el caso de canteros:

- Cantidad de hileras a establecer.
- Intercalamiento de cultivos (cultivo principal y asociado).
- Aplicar otro riego.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 8: Labores de cultivo deshije, despampanado, deshoje y poda.

Objetivo: Ejecutar las labores de deshije, despampanado, deshoje y poda en un cultivo teniendo en cuenta su finalidad, requisitos técnicos y especies donde se practica sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

Las labores de cultivos también llamadas atenciones culturales, atenciones al cultivo, labores fitotécnicas al cultivo, fitotecnia del cultivo, etc. Son aquellos trabajos que se realizan después de practicada la siembra o plantación y tiene una gran importancia ya que de ella depende el futuro de las cosechas.

Estas labores pueden realizarse por medio manual, mecanizado, químico.

Atendiendo a la mayor o menor especificidad o frecuencia con que se hagan las atenciones o labores de cultivos, estas se clasifican en generales, especiales o específicas.

Las labores de cultivo deshije, despampanado, deshoje y poda están dentro de las labores específicas.

Materiales a emplear:

1. Área de producción de cacao y plátano.
2. Machete.
3. Pico o chuzo.
4. Serrucho de podar.
5. Tijera de podar.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observe el área. Determine:

- Cultivo establecido.
- Etapa en la que se encuentra el cultivo.

2. Ejecute simultáneamente las labores de deshije, deshoje para ello proceda de la siguiente forma:

- Auxiliándose del pico o machete elimine los hijos del plátano dejando los más vigorosos y que en cada plantón quede 3 plantas (madre, hijo, nieto).
- Elimine las hojas enfermas, dañadas o que hayan perdido su función fotosintética (maduras) y vaya arrojando el suelo. El corte de las hojas debe realizarse de abajo hacia arriba.
- Las plantas que estén en producción y tengan las manos formadas auxiliándose del machete elimine la pámpana o inflorescencia.

Poda (Cacao)

Para la realización de la poda proceda igual al punto 1.

Luego ejecute la poda apoyándose del serrucho o tijera de podar y vaya eliminando las ramas secas, improproductivas o que estén enfermas.

El corte de las ramas debe ejecutarse de forma inclinada.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Tema: Actividad práctica 9: Labores de cultivo: riego y fertilización

Objetivo: Ejecutar las labores de riego y fertilización en un cultivo teniendo en cuenta su etapa de crecimiento, las necesidades hídricas y nutricionales, así como la influencia de los factores agroecológicos sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción:

Los cultivos agrícolas en general necesitan una gran atención después de la siembra o plantación, para así, producir cosechas de calidad y altos rendimientos. De ahí la importancia de que las labores de cultivos se realicen en el momento oportuno y con la calidad requerida. El riego y la fertilización están dentro de las labores de cultivo generales ya que son necesarias en la mayoría de las especies cultivables.

Materiales a emplear:

Regadera, Fertilizante orgánico o inorgánico, Organopónico o huerto intensivo y Sistema de riego.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observe el área. Determine:

- Cultivo establecido a sembrar.
- Etapa en que se encuentra.
- Tipo de suelo.
- Humedad del suelo.
- Contenido de materia orgánica.

2. Analice el tipo de fertilizante y en qué momento lo va aplicar.

3. Seleccione el método de aplicación de fertilizante más adecuado teniendo en cuenta los aspectos del punto 1.

4. Conociendo el contenido de materia orgánica que posee el suelo y la norma que se establece en el organopónico o huerto intensivo. ¿Qué cantidad necesita el área a fertilizar?

5. Proceda a realizar la aplicación del fertilizante de forma manual cumpliendo con las medidas de seguridad.

Para realizar el riego proceda igual al punto 1

Proceda a aplicar el riego auxiliándose de la regadera o sistema de riego.

- Distribuir de forma uniforme el agua sobre el suelo o cantero.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Tema: Actividad práctica 11: Labores de cosecha por el método manual o semimecanizado.

Objetivo: Ejecutar la labor de cosecha en diferentes cultivos teniendo en cuenta momento óptimo, destino de la producción, método a emplear y los recursos disponibles sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción

Las labores de cosecha forman parte de las labores agrícolas, ésta consiste en recoger o coleccionar el producto final de toda siembra o plantación, estos productos pueden ser frutos, hojas, tallos, raíces etc. La cosecha es una etapa importante en cualquier cultivo y desde el punto de vista agronómico, se puede ver como la culminación de todo proceso o el cumplimiento del objetivo final. Esta deberá hacerse en el momento oportuno de acuerdo a las características de cada especie, teniendo en cuenta el tipo de maduración (técnica o botánica) y puede realizarse de forma manual, mecanizada o semimecanizada.

Materiales a emplear:

Machete o mocha, Sacos, Cajas, Tracción animal (arado de vertedera, carreta para el traslado de la producción) y Cultivo a cosechar.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observar el área donde se va a realizar la cosecha. Determine:

- Método a emplear.
- Si el cultivo está en el momento óptimo para la cosecha.
- Si el cultivo cumplió con su ciclo vegetativo.
- Destino de la producción.

2. Haga un estimado de los rendimientos a obtener en dicha área a través de un muestreo. A partir del estimado determinar cantidad de envases a utilizar.

3. Determine el destino de la producción, a partir de: maduración con que se va a cosechar y tipo de fruto (agrícola o botánico).

4. Proceda a ejecutar la recolección o cosecha del cultivo teniendo en cuenta el método seleccionado. A la hora de ejecutar la recolección tener presente: factores propios del cultivo, momento óptimo de cosecha y cuidados para realizar esta labor. No provocar daños mecánicos, selección adecuada del fruto.

5. Una vez realizada la cosecha proceda a su embalaje y traslado.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte. Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Indicaciones metodológicas:

En el trabajo con las actividades es necesario cumplir un conjunto de requisitos, tales como:

- Dominio del contenido por los profesores.
- Existencia de Área Básicas Experimentales, laboratorios, au-



las especializadas donde el estudiante se apoye para desarrollar las habilidades prácticas.

- Estructurar metodológicamente las clases de manera que pueda cumplirse el sistema de operaciones de la habilidad práctica en función.
- Se debe tener en cuenta que en una clase no se forma una habilidad, sino se trabaja acciones que contribuirán al desarrollo de esta.

Teniendo en cuenta como está estructurado el programa de Base de la Producción Agropecuaria donde se desarrollan las clases fundamentalmente teórica-práctica y prácticas, esta habilidad se consolidará en el fondo de la disciplina Trabajo de la Producción Agropecuaria, en subgrupos de manera que logren la habilidad práctica ejecutar..

- Tener en cuenta el grado de profundidad con que se van a trabajar los conocimientos.
- Sistemática en el trabajo con el sistema de actividades didácticas que permita la formación y desarrollo de la habilidad, así como una ejercitación variada.

En la etapa de formación propiamente dicha es imprescindible la dirección del profesor en el trabajo; de manera que el estudiante comprenda qué significa cada operación y como ejecutarla, teniendo en cuenta que las habilidades son formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta de forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo y autorregularse.

- Motivación por parte del profesor que influya en la esfera volitiva (emociones, sentimientos, intereses, disposición) de los estudiantes.

Es importante destacar que al trabajar con el sistema de actividades el profesor tiene que enseñar al estudiante a trabajar con este; para ello debe realizar la demostración de la actividad por pasos: primero a un ritmo normal de trabajo, después a un



ritmo más lento, con pausas en lo que si fuera necesario se demuestre los movimientos que sean difíciles o muy importantes, y por último se repite a un ritmo normal de trabajo, en esta demostración se dan a conocer las herramientas, instrumentos y dispositivos necesarios para la actividad, así como sus reglas de utilización.

- El control de la actividad.

Este juega un papel importante, pues permite que el profesor pueda valorar el dominio alcanzado por cada estudiante en las habilidades prácticas. Esta puede hacerse de forma individual y grupal, en ambos casos el estudiante debe reflexionar sobre los modos en que se realizarán cada ejecución.

Con la aplicación del sistema de actividades se comprobó una transformación la realidad objetiva, los profesores se han preocupado por la preparación más consciente hacia el perfeccionamiento de la habilidad práctica ejecutar y se observa el interés por llevarlo a la práctica, logrando mayor aprendizaje en los estudiantes.

CONCLUSIONES

El sistema de actividades desde su concepción y estructuración lógica logra su funcionamiento para el fortalecimiento de la habilidad ejecutar en la asignatura Base de la Producción Agropecuaria, lo cual garantiza mayor protagonismo profesional del técnico competitivo que tributa el Instituto Politécnico Agropecuario “Limbano Sánchez Rodríguez”, en la especialidad Agronomía de Montaña.

REFERENCIAS

Díaz, F. (2003). Acciones para el desarrollo de la habilidad práctica Ejecutar. Maestría en Ciencias de la Educación. Guantánamo, UCP. Cuba.

López, N. (2018). Estrategia didáctica para la Habilidad Ejecutar. Trabajo de Diploma. Universidad de Guantánamo, Cuba.



5

CAPÍTULO



DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS PROFISSIONAIS, ALUNOS E FATORES DE DESISTÊNCIA NA EJA

*Rodrigo Marcos Welter
José Edézio da Cunha
Marli Terezinha Szumilo Schlosser*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será apresentada uma pesquisa com foco nas causas da desistência escolar no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Palotina (2018), cidade do extremo Oeste paranaense (Welter, 2022). Para elaboração e organização das informações, o recorte temporal foi delimitado entre os anos letivos de 2016 e 2021; é a partir desse ano que as informações foram coletadas. A escola não dispõe de arquivos, planilhas ou documentos que possam ser utilizados como base de dados anterior a 2016. A pesquisa visa identificar os fatores internos ou externos que contribuem para os problemas do abandono e da evasão escolar.

Assim, a coleta levou em consideração os alunos que se matricularam e abandonaram ou evadiram nos períodos letivos de 2016 a 2021 e os que realizaram a rematrícula para o ano letivo de 2022. A partir dessas informações, foi possível identificar os grupos de amostragem. Ressalta-se que, no controle interno da escola, todos os alunos designados como evadidos ou que abandonaram são considerados desistentes, formando um único grupo.

Para este debate, procurou-se esclarecer o que se entende por abandono, este caracterizado por quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Já a evasão escolar diz respeito à situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Esta pesquisa surgiu de questionamentos e percepções enquanto docente, gerados a partir do cotidiano vivenciado no contexto do CEEBJA em ambiente escolar. A pesquisa, inicialmente, partiu da observação, durante a participação em reuniões e conversas informais sobre determinados alunos e situações, como fechamento de turmas ou até mesmo da escola. Esta observação simples impulsionou a busca por dados e informações para obtenção da compreensão.

Aquela em que o pesquisador, permanece alheio a comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um expectador que um ator (Gil, 2008, p. 101).

O estudo é relevante na medida em que discute a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino. Modalidade esta que possui suas origens em movimentos da própria sociedade e que historicamente buscou ser reconhecida como política pública na grade curricular das redes de ensino. A EJA é de grande valia para a sociedade, pois permite a reintegração dos alunos na escola ao promover o acesso daqueles que um dia a frequentaram e hoje buscam uma nova oportunidade.

Para análise destes contextos, foi utilizado o método materialista histórico-dialético. Este processo dialético entre o espaço, o tempo e o ser são os motores que constroem a realidade e, a partir desta análise, é possível desvendá-la como uma prática social.

O perfil do estudante EJA é bem diversificado, compreendendo diversas faixas etárias, a partir da adolescência. São jovens que foram reprovados no processo de ensino regular, adultos, idosos, trabalhadores e donas de casa que, por diversos motivos, ausentaram-se da escola e agora estão acima da idade para ingresso no ensino regular. A respeito da EJA, vale ressaltar que é uma modalidade de ensino que possui como eixos articuladores da ação pedagógica a cultura, o trabalho e o tempo, procurando correlacionar, para o ensino-aprendizagem, o conhecimento sistematizado com as experiências vividas pelos alunos.

Em geral, pressupõe-se que a EJA, por possuir características diferenciadas em relação ao ensino regular, como tempo diferente do currículo, horários flexíveis e compatíveis com os períodos de trabalho, atendimento individualizado e/ou coletivo, disciplinas desenvolvidas de modo integrado e aproveitamento da bagagem de conhecimento de cada aluno, trazida de suas experiências, seria suficiente para manter os alunos na escola e que não haveria problemas relacionados à evasão ou abandono. Contudo, na prática, não é isso que ocorre.



A cada ano, o número de alunos que conclui o ensino médio é inferior ao número de alunos que desiste ou, simplesmente, abandona a escola, sem, em inúmeros casos, apresentar uma justificativa ou os porquês de estar deixando de estudar. Mesmo com a iniciativa da escola em tentar entrar em contato e buscar oferecer saídas para que o aluno continue, os casos de sucesso são baixos. Assim, reitera-se a importância deste estudo, a fim de se entender, entre os diversos fatores de ordem interna (escola) ou externa (social), o que leva os alunos a desistirem ou abandonarem a escola.

DESAFIOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como solução para esse problema da não conclusão dos estudos na faixa etária regular surge a modalidade de ensino conhecida como EJA, destinada àqueles que foram excluídos ou tiveram sua oportunidade de acesso negada pelos modelos educacionais tradicionais. A EJA foi institucionalizada em resposta a reivindicações sociais e à preocupação de pesquisadores diante da existência de uma parcela da população que não teve a oportunidade de frequentar a escola regular na idade considerada adequada. Ela atua como uma forma compensatória ou recuperadora do tempo perdido para esses indivíduos.

O desejo de retomar os estudos por parte daqueles que, em algum momento, tiveram que desistir levou à necessidade da constituição e da efetivação da modalidade EJA no Brasil. Historicamente, a educação, no país desde seu início, visa a atender interesses elitistas, que se estabeleceram no tempo e no espaço da organização da educação como ferramenta de controle social e manutenção do *status*.

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões internas e externas às escolas, sendo necessário

[...] considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta

ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

Vale ressaltar que,

O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade. O sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico. Este passa, pois, a pressionar o sistema educacional no sentido de renovar-se (Romanelli, 2014, p. 25).

Neste contexto, a EJA se instala como modalidade de ensino estabelecida pela Constituição de 1988. No entanto, para se chegar a este momento, ressalta-se o que a antecedeu. A começar pelas décadas de 1930 a 1950, quando foram iniciados as experiências e os projetos de educação para adultos, com foco na redução do número de analfabetos, os quais considerados sujeitos marginais para o país, ou seja, um peso para a nação pois se entendia que estes não contribuíam com o seu desenvolvimento. Assim,

(...) a ideia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional. E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado (...) (Paiva, 1973, p. 184).

Essa situação levou o Estado a estabelecer metas para a redução da desigualdade social por meio da educação. Após o governo Getulista (1934 – 1937), movimentos em prol da educação de adultos começaram a chamar a atenção e o interesse político. Assim, a modalidade EJA passou a se formar e a ser tratada como um sistema diferenciado e significativo para a educação brasileira. Portanto, conforme Paiva (1973), inicialmente apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo foi interpretado como efeito da pobreza provocada por uma estrutura social desigual.

Lamentavelmente, a partir da Ditadura Militar (1964) muitos programas de iniciativa popular foram perdidos; criou-se um vácuo



nas políticas educacionais. Com a supressão ou o confinamento dos movimentos considerados de inspiração esquerdista, que predominantemente utilizavam o método Paulo Freire, o Ministério da Educação passou a apoiar movimentos similares, mas de orientação ideológica compatível com o novo regime.

No estudo “Democratizando Memórias e Desvelando Propostas Legais e Pedagógicas”, realizado por Auristela Rodrigues Santos, demonstra-se que o Estado, para suprir essa demanda, elaborou duas novas propostas: a primeira intitulada de Movimento Brasileiro para Alfabetização (MOBRAL), concentrado nas regiões industriais do país, com a intenção de ensinar o trabalhador a ler e escrever.

A segunda proposta, foi o formato supletivo, com viés tecnológico, cuja intenção era a complementação dos estudos daqueles que não conseguiram concluí-los no período regular. Uma educação tardia, com atividades flexíveis, que, na verdade, não possuía o interesse de atender às classes populares, mas ao mercado de trabalho. Ou seja, a educação, a escola e a sua clientela estavam voltadas aos interesses da modernização econômica do país. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) enfatizam que: “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.”

A tecnoburocracia, mesmo tendo como pressuposto básico conseguir o melhor rendimento por meio de planejamento, não tem, segundo Gadotti (2001), alcançado este objetivo na prática.

O caso mais evidente da década de 1970 é o fracasso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral não teve nenhuma influência no decrescimento da taxa de analfabetismo no Brasil. Na década de 1950, sem o Mobral, tivemos uma taxa de decrescimento do analfabetismo de 11%. Na década de 1960 a taxa de decrescimento foi de 6%, sem a ajuda do Mobral. Na década de 1970 a taxa de decrescimento, com todas as vultosas verbas consumidas pelo Mobral, foi de apenas 7%. Se considerarmos que foi na década de 1950 e na década de 1970 que mais cresceu o ensino básico, é preciso, sem dúvida, atribuir a essa expansão a diminuição do analfabetismo e não ao Mobral (Gadotti, 2001, p. 163).



O grande diferencial da EJA para o ensino regular está em seu processo de formação e consolidação, pois a EJA, como política educacional, não surgiu no gabinete, mas como resposta à defasagem educacional, à implantação do ideal liberal capitalista no processo de industrialização nacional, juntamente aos movimentos da própria população brasileira. Esta foi uma modalidade que pressionou o Estado para sua implementação.

Dentro dessa ótica, Paulo Freire afirmou a importância da educação como um espaço de construção e de novas esperanças, rumo às lutas mais amplas, de forma que ninguém seja excluído. Segundo Paiva, a proposta dos grupos e movimentos da época foi a seguinte:

Os diversos grupos lançam-se ao campo de atuação com objetivos políticos claros e mesmos convergentes... Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente, buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, impulsionados fortemente pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços com o exterior e a valorização da cultura autenticamente, a cultura do povo. Para tanto a educação parecia um instrumento de fundamental importância (Paiva, 1973, p. 230).

Neste momento, ocorre uma mudança de visão. Embora essas legislações tenham se mantido assistencialistas e populistas, no fundo, possuem um caráter discriminatório, haja vista que a modalidade ainda é vista como de segunda linha e não recebe muita atenção, tendo um caráter meramente compensatório. Mas, de uma forma ou de outra, essa nova configuração de educação passou a ser realizada de maneira mais aceitável do que a posição marginal que ocupava anteriormente.

Vale ressaltar que uma onda de lutas por reivindicação pairava sobre o período que precedeu o golpe de 64. Dentre essas lutas, pode-se fazer alusão aos movimentos em defesa da escola pública e da ampliação das oportunidades educacionais, aos de luta pela terra e à mobilização política de amplos setores sociais. Portanto,

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 1987, p. 48).

A EJA no Brasil possui formação muito mais social do que a educação regular, pois se originou de iniciativas populares, mencionadas anteriormente, e se estabeleceu quase que por seu próprio esforço. É evidente que ainda há muito a avançar para a conquista de um ideário emancipador/libertador do ser humano por meio da educação e, assim, contribuir para uma mudança transformadora da sociedade, conforme idealizada por Paulo Freire.

As ideias articuladas por Paulo Freire acerca de um processo de alfabetização pela conscientização e de uma educação para a liberdade deram origem a um paradigma que impulsionou esses movimentos reivindicatórios. No entanto, essas mobilizações ocorreram sob o olhar da classe dominante, que estava militarmente representada. Neste momento, os militares, apoiados por amplos setores das classes médias e pelo empresariado brasileiro ligado ao capital internacional, assumiram o comando político da Nação e combateram os movimentos democráticos organizados.

Não se pode falar de EJA sem mencionar Paulo Freire, reconhecido como idealizador da organização pedagógica da modalidade, que trouxe duas contribuições principais: a conscientização, através da Pedagogia do Oprimido, para um sujeito que adotaria uma postura de lutar por mudanças e libertação, e a Pedagogia da Autonomia, um conjunto de esforços sociais para suprir a deficiência da educação de jovens e adultos desde os anos 1960.

No percurso, considera-se como público potencial da EJA os brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais de idade que não têm instrução e que não completaram o Ensino Fundamental. Quanto ao En-



sino Médio (EJA-EM), são considerados todos os maiores de 17 anos que não completaram o Ensino Médio, embora tenham completado o Fundamental. Ainda em relação à EJA, a LDB, em seu art. 38, estabelece que tais oportunidades educacionais podem ser realizadas por meio de cursos e exames supletivos que compreendam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para compreender o processo da EJA em Palotina, Paraná, e sua estruturação, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O início dessa modalidade em Palotina se deu em 04 de outubro de 1988, quando foram solicitadas a criação e a autorização do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) de Palotina. Este foi autorizado pela mesma Resolução que regulamentou os Exames de Equivalência. O NAES de Palotina esteve subordinado ao Conselho Estadual de Educação (CES) de Toledo para a emissão de documentação escolar e a regulamentação regimental.

A partir de março de 1991, o Parecer Técnico nº 58/91 autorizou a implantação de estudos correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau em regime de matrícula por disciplina – Resolução nº 3490/91 de 16/10/1991 DOE nº 3629 de 29/10/1991. Através da Resolução nº 4693/94 de 30/09/1994 DOE nº 4669 de 19/10/1994, o NAES foi transformado em Centro de Estudos Supletivos de Palotina. Em 11 de dezembro de 1996, através da Resolução nº 4654/96 DOE nº 4915 de 03/01/1997, o curso foi reconhecido como Centro de estudos Supletivos de Palotina. Pela Resolução nº 3120/98, o CES de Palotina passou à denominação de: CEAD Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância, e, na data de 27 de dezembro de 99, pela Resolução nº 4561/99, passou a se chamar CEEBJA. Ainda, pela Resolução nº 2.971/2001 de 04/12/2001 DOE nº 6160 de 30/01/2002, foi autorizado e reconhecido o ensino médio semipresencial. No início de 2006, foi implantada a proposta com Ensino Presencial (forma coletiva e individual), conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1: Aproveitamento de estudos – CEEBJA – Palotina – PR

ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II								
DISCIPLINA	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES
	100%		75%		50%		25%	
	6º, 7º, 8º, 9º Ano		7º, 8º, 9º Ano		8º, 9º Ano		9º Ano	
Português	336h/a	6	252h/a	4	168h/a	3	84h/a	2
Matemática	336h/a	6	252h/a	4	168h/a	3	84h/a	2
História	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Geografia	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Inglês	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Ciências	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Ed. Física	112h/a	2	84h/a	2	56h/a	1	28h/a	1
Arte	112h/a	2	84h/a	2	56h/a	1	28h/a	1
Total	1920h/a		1440h/a		960h/a		480h/a	
Ensino Religioso: Disciplina de oferta obrigatória para o estabelecimento e Facultativa para o educando								

ENSINO MÉDIO						
DISCIPLINA	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES
	100%		75%		50%	
	1º, 2º, 3º Ano		2º, 3º, Ano		3º Ano	
Português	208h/a	6	156h/a	4	104h/a	3
Matemática	208h/a	6	156h/a	4	104h/a	3
História	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Geografia	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Inglês	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Física	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Química	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Biologia	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Filosofia	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Sociologia	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Ed. Física	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Arte	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Total	1440h/a		1080h/a		720h/a	
A disciplina de Língua Espanhola é facultativa para o educando						
APED – Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual. Implantação obedecendo a critérios determinados pela Secretaria de estado da Educação do Paraná. Quadro XX – Fonte: Acervo documental do CEEBJA Palotina-PR.						

Fonte: Transcrito pelo Autor (2022)

Em 2019, ocorreu uma nova mudança na proposta curricular da educação de jovens e adultos, conforme o Parecer CEE/Bicameral nº 231/19, relativo à adequação da organização curricular da EJA para oferta semestral. A implantação na Rede Estadual de Ensino teve início no ano letivo de 2020. Esta nova proposta substituiu o atendimento individual por uma organização semestral, dividida por módulos de disciplinas, na qual o aluno opta por realizar sua matrícula conforme explica a Tabela 2.

Tabela 2: Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos (SEED) – PR, 2019

PARA ENSINO MÉDIO				
NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICIPIO:			NRE:	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNOS:	CH. TOTAL DO CURSO: 1.200 horas	DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: SEMESTRAL		
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	50	-	-	-
Biologia	-	100	-	-
Educação Física	-	-	50	-
Física	-	100	-	-
Filosofia	-	-	67	-
Geografia	-	-	-	100
História	-	-	-	100
LEM – Inglês	-	-	100	-
Língua Portuguesa	83	100	-	-
Matemática	-	-	83	100
Química	100	-	-	-
Sociologia	67	-	-	-
Total de horas – Aula Semanais	300	300	300	300
Total da carga horária do curso: 1200 horas				

Fonte: Autor, 2022.



Esta nova proposta tem sido alvo de muitas críticas e pressões para que seja revogada, uma vez que limitou o atendimento ao padronizar as matrículas em um único modelo de oferta. A implantação dessas mudanças está descaracterizando a modalidade e aproximando-a do modelo regular de ensino, afastando a escola de seus objetivos específicos e alterando a funcionalidade de uma modalidade de ensino que respeitava as condições dos alunos em seus eixos articuladores (cultura, trabalho e tempo).

Sobre a clientela da EJA, é importante ressaltar que a necessidade que impulsiona a busca pela educação de Jovens e Adultos não é uma necessidade qualquer, mas sim aquela diretamente ligada às questões de sobrevivência. O aluno da EJA é um sujeito que busca completar seus estudos, na maioria das vezes, porque necessita da formação escolar para ingressar no mercado de trabalho e evitar o desemprego. Essa clientela é composta por pessoas de diferentes origens, em sua maioria humildes, enfrentando inúmeros problemas de ordem pessoal, social ou de vulnerabilidade econômica. Assim, percebe-se que a realidade da EJA é desafiadora tanto para os alunos quanto para os docentes.

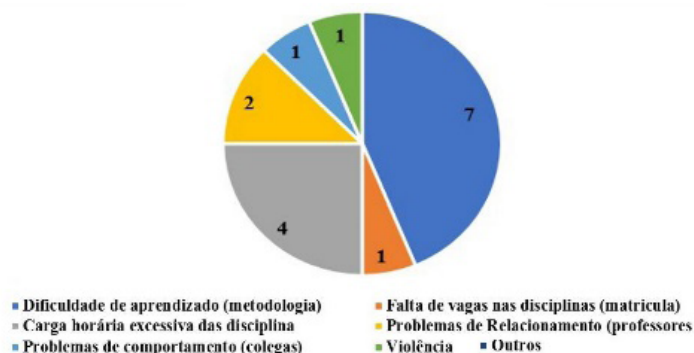
É um fato que a EJA enfrenta grandes dificuldades para ser reconhecida e, principalmente, efetivada como um direito social, especialmente por aqueles que estão na gestão das políticas educacionais. Essas dificuldades surgem devido à destinação da EJA para atender às pessoas que ainda não foram reconhecidas plenamente como detentoras de direitos, sendo a maioria constituída pelos grupos mais pobres e marginalizados da sociedade, que foram excluídos da educação básica.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS NA DESISTÊNCIA E RETORNO DOS ALUNOS DA EJA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E ALUNOS

Para esta análise, foram utilizados os resultados obtidos com os questionários quantitativos e qualitativos aplicados aos professores e alunos, com perguntas semelhantes. O objetivo foi possibilitar a

contraposição dos dados sobre os fatores de ordem interna e externa que levam à desistência e ao retorno nesta instituição de ensino (Gráficos 1 a 2).

Gráfico 1: Fatores Internos na opinião dos Docentes



Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 2: Fatores Internos na opinião dos alunos



Fonte: Autor, 2022.

Ao correlacionar os dados dos Gráficos 1 e 2, observa-se que ambos destacam os mesmos fatores como os principais de ordem interna que levam os alunos à desistência. Tanto na opinião dos docentes (7) quanto na dos alunos (8), são elencadas dificuldades de aprendizado como fator principal. Essa dificuldade de aprendizado suscita alguns questionamentos, como as relações interpessoais entre professor e alunos, fato que não foi comprovado pelo número reduzido daqueles que elencaram este problema, sendo apenas 2.

Outro ponto é a metodologia tradicional, comum ao ensino regular, que, a princípio, também não é sustentado ao se observar o perfil profissional dos docentes, que demonstram ter uma boa



experiência na área de educação e na modalidade, com mais de quinze anos de atuação. Alguns destes profissionais atuam exclusivamente na instituição e, por prática, procuram adotar metodologias diferenciadas, que partem das experiências acumuladas (“bagagem cultural)” dos discentes. A valorização destes saberes possibilita também resgatar a autoestima dos alunos, que, em geral, é baixa.

Ao observar o segundo fator mais citado na opinião dos docentes, em um total de 4, que é a carga horária excessiva das disciplinas, percebeu-se pontos divergentes. Isso pode acarretar desânimo e, conseqüentemente, desistência, devido ao tempo necessário para conclusão. Na opinião dos alunos, o fator que mais os influenciou na desistência, em um total de 8 alunos, são outros, tais como mudanças e questões financeiras. Essa também é uma característica da modalidade, pois os alunos frequentemente mudam de emprego ou até mesmo de cidade em busca de uma situação financeira mais estável, o que, muitas vezes, os leva a ter que fazer a escolha entre continuar estudando ou trabalhando.

A questão da oferta de disciplinas e matrículas, que a princípio se acreditava ser um dos principais fatores que poderiam contribuir para a desistência, pelas mudanças ocorridas na modalidade a partir de 2020, não se confirmou. Entre os alunos, somente 1 mencionou o fato, e, entre os docentes, apenas 2. Presume-se que a não confirmação desta hipótese esteja relacionada ao seu período de implementação, que coincidiu com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Julga-se que estas mudanças ficaram ocultas e, agora, com o retorno do ensino presencial, as discussões e questionamentos sobre o tema passaram a ser percebidos. No entanto, docentes e alunos concordaram em duas respostas para os demais fatores mencionados, os quais violência e problemas de relacionamento com os colegas.

Os Gráficos 3 e 4 se referem aos fatores externos à escola, contrastando as opiniões de docentes e alunos.

Gráfico 3: Fatores externos na opinião dos docentes



Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 4: Fatores externos na opinião dos alunos



Fonte: Autor, 2022.

Sobre a análise dos Gráficos 3 e 4, detecta-se uma discordância entre as opiniões dos dois grupos, de modo que os docentes identificam como principais fatores: o desinteresse/comodismo, com 10 respostas; o fato de não gostarem de estudar, que teve 9 respostas; relegam os estudos para segundo plano devido a fatores como a necessidade de trabalhar fora, também com 9 respostas; e a ajuda nas tarefas domésticas ou o cuidado da família, com 7 respostas. Por outro lado, os dois últimos fatores foram predominantemente listados nas respostas dos alunos como os principais motivos que os levaram a desistir, com 21 respostas para a necessidade de trabalhar fora e 15 afirmativas quanto a ajudar nas tarefas domésticas ou cuidar da família.

Com relação a esses resultados, duas ponderações são realizadas. A primeira, é questionar se, de fato, os profissionais da escola conhecem a realidade de seus alunos ou se acreditam que



esses fatores relacionados a trabalho/família não devam ser mais um empecilho, servindo para justificar o desinteresse/comodismo em estudar. A segunda, refere-se à estatística. Acredita-se que esses números devam ser humanizados para uma reflexão pontual dos casos; são casos específicos e é necessário se desprender para não incorrer em julgamentos generalizados a partir da análise fria dos dados.

Os fatores que ficaram em segundo plano nas respostas dos alunos, com 8 afirmativas para desinteresse / comodismo e 5 para aqueles que não gostavam de estudar, podem, de certa forma, colaborar com a opinião dos docentes, já que estes acreditam que a relação trabalho / família não pode ser mais uma justificativa. Concorde-se que, realmente, muitos alunos procuram justificar as ausências com esses fatores como argumento. Cabe ao profissional, com sua experiência, desvendar o que pode ser entendido enquanto falso ou verdadeiro, livre dos rótulos e das generalizações.

A última análise desses resultados se refere aos fatores elencados de forma minoritária, mas que, quando agrupados, demonstram um grande número de desistentes. Refere-se aqui aos fatores como a falta de incentivo e horários incompatíveis, mencionados em 3 respostas; os problemas relacionados à saúde, mencionados em 4 respostas; e a distância da escola como um problema, indicado em 5 respostas.

No entanto, é importante ressaltar que as respostas referentes a esses fatores não se relacionam necessariamente com o momento presente da instituição, mas podem refletir a história escolar desse aluno, em períodos passados e em outras instituições. A pergunta permite uma interpretação ambígua entre o passado e o presente, o que pode ter influenciado nas respostas. Os dados, porém, revelam uma elevada diversidade na escala temporal, com afastamentos variados de 1 a 20 anos. A seguir, é apresentado no Gráfico 5 um recorte temporal do afastamento dos estudos.

Gráfico 5: Tempo de afastamento dos alunos da escola



Fonte: Autor, 2022.

Os dados apresentados neste gráfico refletem a realidade desta modalidade de ensino, que historicamente representou a única ou, até mesmo, a última chance para aqueles que não tiveram oportunidade, devido a diversos fatores já debatidos, de estudar ou concluir seus estudos no tempo e idade considerados regulares. Isso pode ser constatado ao observar os 21 alunos que estiveram afastados por períodos entre 6 e 20 anos. Considera-se que o significativo número de 19 alunos, que responderam estar afastados de 1 a 5 anos, demonstra que, majoritariamente, os alunos se concentram na faixa etária entre 18 e 30 anos. Quanto aos 9 alunos que não responderam, presume-se que possam ser aqueles que, durante o ano letivo de 2021 para 2022, com o modelo de ensino remoto no ensino regular, perceberam que estavam em risco de reprovação e solicitaram transferência para a EJA.

Para análise dos gráficos 6 e 7, é oportuno fazer uma ressalva. Percebeu-se que as respostas dos docentes e dos alunos são divergentes e presume-se que o motivo que levou a este resultado foi, no momento da pesquisa, o objeto (alunos Desistentes e Regressos) não ter ficado claro para os docentes. Mesmo que a pergunta se referisse aos motivos que levaram os alunos a “regressar” à EJA, observou-se que, pelas respostas dos docentes, pôde-se considerar o aspecto histórico da clientela da modalidade, que, em sua maioria, é formada por alunos que um dia frequentaram o ensino regular e

hoje se encontram fora da idade e ingressaram na EJA. Justifica-se esta hipótese pelo fato da maioria dos docentes ter elencado a faixa etária como motivo, com 8 respostas.

Os Gráficos 6 e 7 retratam os motivos que levam os alunos a regressarem à escola de EJA, na opinião dos docentes e dos alunos, respectivamente.

Gráfico 6: Motivos do regresso Docentes



Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 7: Motivos do regresso alunos



Fonte: Autor, 2022.

Outro motivo que se destaca na comparação das respostas de docentes e alunos são as 6 respostas sobre estudantes que retornaram por medidas judiciais ou socioeducativas. Compreende-se que os professores, por meio do convívio e das relações interpessoais, conhecem esses alunos, mas estes últimos não assumiram esse motivo, haja vista que nenhum deles elencou esta resposta. Geralmente,



os alunos que cumprem com medidas judiciais utilizam tornozeleira eletrônica e não manifestam constrangimento em demonstrá-las. Para esses alunos, a continuidade dos estudos também encontra obstáculos no sistema. Por medida judicial, um dos requisitos é que retornem a estudar. Quando buscam a instituição de EJA em Palotina, a oferta do ensino médio é noturna, e eles não podem estar fora do seu domicílio após as 22 horas, o que dificulta seu acesso à EJA. No ensino regular, estão fora da idade e, mais uma vez, ficam sem a oportunidade de voltar aos estudos. Assim, recorrem novamente ao juiz, solicitam autorização para poderem permanecer após o horário determinado, justificados pelo “estudo”.

Motivos como socialização, escola como única opção para concluir os estudos e identificação com a escola apresentaram respostas similares com três apontamentos, tanto na opinião dos docentes quanto dos alunos. Com base nesses dados, verificou-se que muitos alunos realmente buscam a escola e acabam se identificando com ela, já que a instituição procura se adequar à sua clientela. Inicialmente, chegam receosos por terem ficado muito tempo fora da escola, acham que não conseguirão acompanhar e apresentam baixa autoestima. No entanto, a partir do momento em que são acolhidos, sentem-se valorizados por meio de seus saberes. Busca-se respeitar o tempo de aprendizado de cada um, e atividades diferenciadas são oferecidas, o que os torna estudantes incorporados à instituição e extremamente gratos pela oportunidade. Essas são as especificidades desta modalidade que estão se perdendo, se aproximando cada vez mais do modelo regular, devido a políticas sistemáticas que descharacterizam a EJA.

Professores e alunos também concordam que um dos maiores motivos para o regresso é a necessidade dos estudos para o trabalho, com 9 afirmativas elencadas pelos docentes e 17 pelos alunos. Acredita-se que esses dados refletem mais as mudanças do mercado de trabalho do que o interesse do indivíduo em voltar a estudar. A elaboração desta questão teve por objetivo utilizar o termo “necessidade dos estudos” e complementá-lo com o mercado de trabalho, a fim de possibilitar a análise para separar aqueles que retornaram



à escola por iniciativa própria dos que estão pressionados a retornar por necessidade de manter seu posto de trabalho ou por “exigência” dos empregadores.

O fato é que podem surgir dois sentimentos a partir desta análise. Primeiramente, alegria, pois mais alunos estão retornando à escola; contrariados ou não, algo se aprende e pode ser que decidam dar continuidade. Por outro lado, também pode haver um sentimento de tristeza, ao sabermos que estão ali por imposição do empregador. Os principais empregadores na cidade são agroindústrias de alimentos e trabalham com exportação. Essas indústrias são auditadas periodicamente e necessitam de trabalhadores que consigam preencher planilhas, seguir procedimentos, assim como receber treinamentos relacionados ao processo de produção e, principalmente, à qualidade dos produtos. Ou seja, o empregador exige do trabalhador, pois dele também é exigido pelo mercado para poder continuar exportando. Em ambos os casos, não são iniciativas próprias, mas sim imposições do mercado.

Na última análise deste tema, destacam-se dois aspectos: os docentes pouco elencaram motivos como a necessidade de conclusão dos estudos, com 6 respostas, e, principalmente, a vontade de cursar o nível superior ou uma especialização, com apenas 3 respostas. Quando se observam as respostas dos alunos, estes foram relacionados como os principais motivos do regresso, com 28 respostas para a conclusão dos estudos e 20 afirmativas para a busca do nível superior ou curso de especialização.

Estas respostas permitem duas hipóteses:

A primeira diz respeito aos professores: Será que o corpo docente da escola não acredita que seus alunos tenham capacidade de cursar o nível superior ou especialização? Pressupõe-se que não, e confirmada como verdade pelos próprios, ao não elencar estes motivos. Suponha-se que os professores possam não estar acreditando no trabalho desenvolvido ou no potencial dos alunos em alcançar estes níveis ou, até mesmo, de conseguirem concluir seus estudos na EJA.



A segunda diz respeito aos alunos: Será que os discentes realmente têm esta ambição de buscar o nível superior e especialização, ou apenas elencaram estes motivos por acharem dignos? Enfim, prefere-se atentar à dignidade das respostas e acredita-se que, realmente, neste momento, buscam a conclusão dos estudos na EJA, para, posteriormente, buscarem o nível superior ou uma especialização.

Mais uma vez, entende-se a idade como fator que possa colaborar com esta hipótese, pois, para a maioria, isso não será mais um impedimento, ao contrário, agora, ainda há tempo. Terão a oportunidade de realizar mais esta conquista. De fato, historicamente, significativa parcela dos alunos era composta por adultos e idosos, como já mencionado. Hoje, como o próprio nome indica, são Jovens e Adultos. Os dados da amostragem da própria instituição seguem esta tendência, pois demonstram que a maioria dos estudantes está na faixa de Jovens e Adultos entre 18 e 30 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar o processo histórico e os dados obtidos através da pesquisa, percebeu-se que há um longo caminho a percorrer em busca da qualidade da educação para jovens e adultos. Nota-se que não há interesse em reverter essa situação de abandono vivenciada pelos alunos da EJA, seja por razões políticas, ideológicas ou administrativas. Isso leva a refletir, entre outras questões, sobre a finalidade da educação. Estuda-se apenas para conseguir um emprego? E quanto às outras esferas da vida social? Nesse sentido, enquanto o profissional de educação encarar o currículo como uma lista de conteúdos, a escola dificilmente conseguirá modificar suas práticas cotidianas.

Os dados revelam uma realidade bastante preocupante: um número importante de desistências em relação às matrículas realizadas. Ao analisar as respostas obtidas através da aplicação dos questionários, e, ainda, por meio de conversas informais, detectou-se que na escola, embora busque se aprimorar, alguns alunos ainda não

se sentem bem dentro dessa modalidade. Além dos problemas citados pelos alunos, observou-se que estão pouco motivados a frequentar essa modalidade de ensino. Dessa forma, faz-se necessário buscar alternativas para que a escola se transforme em um local agradável, que não seja apenas “um mal” necessário, de modo a melhorar a qualidade de vida, potencialidades e buscar novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS. **Regimento Escolar**. Palotina, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes. Campinas**, v. 29, n. 78, 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora**. *Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados*. Évora (PT): Universidade de Évora, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

WELTER, R. M. **As causas da desistência escolar no Centro de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Palotina Paraná**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022. 84 p.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos** – vol. 1 (Temas Brasileiros 2). São Paulo: Loyola, 1973.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



6

CAPÍTULO

REPRESENTAÇÃO DO MITO DO AMOR MATERNO NOS CONTOS, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

*Ivonete Aparecida Braga Moreira
(UEG/POSLLI)*

INTRODUÇÃO

Em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016) e *Olhos d'água* (2020), a escritora Conceição Evaristo aborda de forma crítica e sensível o mito do amor materno que permeia a sociedade brasileira, o qual trata-se da ideia de que todas as mulheres são naturalmente amorosas, abnegadas e dedicadas aos cuidados dos filhos. No entanto, a autora desconstrói esse mito ao retratar personagens femininas que não se encaixam nos padrões preestabelecidos socialmente, as quais não são mães perfeitas, dedicadas e amorosas, mas sim mulheres com suas próprias necessidades e desejos, muitas vezes negligenciadas pela sociedade.

Nas duas obras, Evaristo apresenta mulheres que são mães ausentes, negligentes e até mesmo mães que não têm gestos afetivos com seus filhos. Elas são influenciadas por uma realidade árdua e desigual, na qual a maternidade muitas vezes torna-se um fardo pesado demais para carregar, tendo em vista que o fato de que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras e pobres que, além de lidar com a opressão de gênero, também estão sujeitas à discriminação racial e à marginalização social.

Ao desconstruir o mito do amor materno, a autora questiona o sistema patriarcal e racista que impõe às mulheres uma carga excessiva de responsabilidades maternas, mostrando que, muitas vezes, o amor materno é sobrepujado pela violência doméstica, pela falta de recursos e oportunidades, pela solidão e pelo abandono. Conceição Evaristo resgata a humanidade dessas mulheres, retratando suas dores, lutas e resistência, e evidencia que o amor materno não deve ser romantizado como algo inquestionável, mas sim entendido como uma construção social variável de acordo com as condições de vida de cada mulher.

Ao trazer à tona essas histórias de *Insubmissas lágrimas de mulheres* e *Olhos d'água*, Conceição Evaristo desafia o estereótipo do amor materno e destaca a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as questões de gênero, raça e classe social, convidando-nos

a repensar os padrões impostos e a buscar soluções para que as mulheres possam se libertar das amarras sociais e ter o direito de viver suas vidas plenamente, com ou sem a maternidade.

A INFLUÊNCIA DO MITO DO AMOR MATERNO NAS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA MATERNIDADE

A maternidade e o afeto materno sempre intrigaram as pessoas e continuam a integrá-las em muitas disciplinas. A partir desses temas, surgiu uma infinidade de ideologias que regulam a conduta adequada das mulheres e o que constitui uma excelente mãe, entre elas, a visão patriarcal do mundo, para a qual as mulheres estão predispostas pela natureza a gerar filhos e a cuidar deles, sendo, desse modo, a maternidade o momento decisivo em que a mulher descobre a sua vocação “natural” e cumpre seu objetivo biológico.

Segundo Elisabeth Badinter (1985), em *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, a maternidade é uma construção social, com profundas origens simbólicas e que assume várias formas nos diversos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos, ou seja, “o amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam” (1985, p. 20). A autora explora essas noções concorrentes com base na premissa de que a maternidade nem sempre foi valorizada da mesma forma ao longo da história e que as várias concepções de maternidade são o resultado de diferentes discursos e práticas sociais, contestando a ideia de que o amor materno é uma ficção fundada nas ideias dos profissionais de várias épocas e sancionada pelos círculos de poder.

Badinter (1985) coloca em questão a concepção de afeto parental atual ao explicar que, no século XVIII, por exemplo, as novas mães confiavam frequentemente os seus bebês às amas de leite para que os cuidassem e amamentassem, para se reunirem a eles anos mais tarde, após três ou quatro anos. Desse modo, “quando as mães se separavam de seus filhos por três ou quatro anos, que sentimento maternal podiam experimentar quando voltavam para casa?” (1985,



p. 15). Para a autora, as normas sociais exercem uma influência considerável sobre as preferências e ações individuais, sendo fundamental o contato entre mãe e filho para construção de sentimentos, logo, o amor de mãe surge com o contato diário entre ambos, ou seja, assim como propõem os psicanalistas, Badinter pensa “que não há amor sem algum desejo, e que a ausência da faculdade de tocar, mimar ou beijar é pouco propício ao desenvolvimento do sentimento. Se a criança não está ao alcance de sua mão, como poderá a mãe amá-lo? Como poderá apegar-se a ela? (1985, p.15).

De acordo com o mito do amor materno, a maternidade e o afeto sempre fizeram parte da essência da mulher, entretanto, Badinter (1985) põe em dúvida a universalidade desse afeto, afirmando que o instinto materno é uma invenção baseada na análise da evolução das atitudes maternas, ou seja, para a autora não existe um único comportamento “correto” para as mães. Ao contrário, é evidente que as emoções, os objetivos e as decepções maternas variam significativamente de cultura para cultura e, como uma emoção transitória, a autora conclui que o instinto maternal é uma invenção, não existindo uma norma universal, mas tudo dependendo da mãe e do seu passado, assim, o afeto materno é um traço adquirido e não uma necessidade biológica das mulheres.

Ao traçar a trajetória da mulher e da maternidade, Badinter (1985) demonstra que, ao longo da história, as mulheres têm sido pressionadas a aderir à norma social que privilegia o homem. Ao invés de delegar as funções de cuidado a outras mulheres para não serem consideradas sem-vergonha ao amamentar, perante a sociedade, e sinônimo de sujeira na visão sexual masculina, por exemplo, ela deveria agora se posicionar devotadamente sobre seu filho, pois cabe somente a ela formar bons cidadãos e o amor e a criação vêm de um componente inato sempre presente em todas as mulheres. Para além de serem “responsáveis pela nação”, as mulheres devem adquirir a arte do desprendimento emocional se quiserem cumprir o seu dever último de mães.

A maternidade conferiu às mulheres uma posição de destaque na estrutura familiar burguesa, pois elas eram consideradas indispensáveis para o bem-estar da prole. Tradicionalmente, cuidar da



criança e do lar era um dever feminino social, e que permitia às mulheres alcançarem uma aparente posição de estatuto na sociedade, inclusive sendo encorajadas a prosseguir estudos superiores para cumprir o dever de prestadoras de cuidados primários. Observa-se, portanto, que, historicamente, as mulheres têm sido vistas apenas como mães e esposas (BADINTER, 1985), ou seja, de acordo com a visão patriarcal do mundo, as mulheres são biologicamente concebidas para dar à luz e cuidar dos filhos. Para muitas mulheres, a maternidade marcou o início das suas carreiras “naturais” e a realização dos seus destinos biológicos.

Em *O conflito: a mulher e a mãe* (2022), Elisabeth Badinter aborda o conflito entre os papéis tradicionais da mulher na sociedade, especialmente o papel de mãe, criticando a ideia de que a maternidade é a única realização adequada para uma mulher e argumentando que essa pressão social pode levar a um conflito entre as mulheres que desejam se desenvolver em outras áreas da vida, como a carreira profissional. Segundo a autora, o

desejo de ter filhos não é nem constante, nem universal. Algumas os querem, outras não os querem mais, outras, enfim, nunca os quiseram. Já que existe escolha, existe diversidade de opiniões, e não é mais possível falar de instinto, ou de desejo universal. [...]. Pôr um filho no mundo é um compromisso de longo prazo que implica dar prioridade a ele. É a decisão mais perturbadora que um ser humano é levado a tomar na vida (BADINTER, 2022, p.17-18),

Discutindo como a maternidade pode ser vista como um julgo, em que as mulheres são levadas a renunciar a suas próprias ambições e interesses em prol dos filhos. Ela faz uma análise histórica e cultural da construção do papel de mãe e como essa idealização possui raízes profundas na sociedade, pois, em determinado momento, a sociedade impôs à mulher o que ela deveria fazer e como, colocando-a em um lugar de obrigações domésticas e de mãe, como se todas as mulheres almejassem ser mães. No trecho acima, percebe-se que não é unânime o desejo de maternar e esse desejo de ser mãe não é algo com que nós mulheres já nascemos, mas um processo que leva tempo e pode resultar no desejo de ser ou não.



Badinter (2022) propõe uma reflexão sobre a importância de se redefinir o papel da mulher na maternidade, permitindo que ela tenha liberdade de escolha e, optando pela maternidade, possa conciliá-la com a vida profissional e pessoal. A autora enfatiza a necessidade de uma maternidade mais livre, pois “a futura mãe fantasia apenas o amor e a felicidade. Ela ignora a outra face da maternidade feita de esgotamento, de frustração, de solidão, e até mesmo de alienação, com seu cortejo de culpa” (BADINTER, 2022, p. 22), e defende que a mulher possa se desenvolver plenamente, sem ser limitada pelo mito de dedicação exclusiva aos filhos.

Em seu livro *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, Adrienne Rich (2021) alerta para a importância da escrita feminina no desmantelamento de crenças parentais errôneas. Esse ponto de vista desafia a noção prevalecente de maternidade construída pelas normas culturais patriarcais, que impõem um ideal de mãe “perfeita”, marginalizando e silenciando frequentemente as mulheres que não se conformam com o modelo prescrito, e levando-as a ignorar as suas próprias experiências e emoções individuais. Como resultado, muitas mulheres sentem-se impelidas a ocultar aspectos da sua identidade por medo de enfrentar repercussões e perturbar a dinâmica familiar. Como entendemos o conceito de Cultura Patriarcal?

As mulheres têm sido mães e filhas, mas têm escrito muito pouco sobre esse assunto; a grande maioria das imagens literárias e visuais da maternidade vem até nós filtrada através da consciência masculina, individual ou coletiva. Assim que uma mulher sabe que uma criança está crescendo dentro do seu corpo, ela encontra-se sob o poder de teorias, ideais, arquétipos, descrições sobre sua nova existência; quase nenhuma das quais desenvolvidas por outras mulheres (embora outras mulheres possam transmiti-las); todas essas ideias flutuam invisivelmente ao redor dela desde que ela se percebeu mulher pela primeira vez, e como tal, uma mãe em potencial. Precisamos saber o que, em meio ao caótico processo de criação de imagens e produção de teorias, vale a pena ser salvo, pelo menos para entendermos melhor uma ideia tão crucial para a história, a condição que

tem sido violentamente arrancada das próprias mães para dar suporte ao poder dos pais (RICH, 2021, p. 47)¹.

Nas sociedades patriarcais, as mulheres são doutrinadas, desde o nascimento, a acreditar que a sua principal e inquestionável responsabilidade é reproduzir e cuidar da descendência. Nas estruturas familiares tradicionais, o cônjuge é a figura de proa da família e é responsável por assegurar o apoio financeiro e o bem-estar de todos os membros da família. Da mulher, em particular no seu papel de mãe, espera-se que se dedique inteiramente à família, demonstrando uma enorme devoção e, se necessário, que faça sacrifícios pessoais para o bem-estar coletivo dos seus entes queridos.

A autora destaca a importância da literatura na formação de novas noções em torno da maternidade, sublinhando a necessidade de as mulheres/mães terem um papel central nas representações literárias. Diz-se que a literatura derivada de experiências pessoais tem um papel significativo na formação da verdadeira compreensão da posição de cada um. Isso porque muitas vezes essas experiências são retratadas como entidades que existem apenas para facilitar o crescimento da subjetividade dos outros. Essas representações podem ser observadas em romances que incluem personagens femininas e masculinas.

Reconhecendo a importância de desafiar a perspectiva patriarcal prevalecente em torno da maternidade e enfatizando a necessidade de amplificar as vozes de mulheres e mães neste contexto, apresentamos Conceição Evaristo como representante destas vozes historicamente marginalizadas. Os contributos notáveis de Conceição Evaristo residem na sua exploração da figura feminina e dos intrincados processos de subjetividade que esta implica.

¹ "Women have been both mothers and daughters, but have written little on the subject; the vast majority of literary and visual images of motherhood comes to us filtered through a collective or individual male consciousness. As soon as a woman knows that a child is growing in her body, she falls under the power of theories, ideals, archetypes, descriptions of her new existence, almost none of which have come from other women (though other women may transmit them) and all of which have floated invisibly about her since she first perceived herself to be female and therefore potentially a mother. We need to know what, out of all that welter of image-making and thought-spinning, is worth salvaging, if only to understand better an idea so crucial in history, a condition which has been wrested from the mothers themselves to buttress the power of the fathers.

MÃE: O MITO DO AMOR MATERNO NOS CONTOS “SHIRLEY PAIXÃO”, “QUANTOS FILHOS NATALINA TEVE?”

Nas obras de Conceição Evaristo, o mito do amor materno é questionado e desconstruído através de personagens femininas complexas e multifacetadas. As mães, em suas narrativas, não são apenas figuras de devoção e sacrifício, mas também de resistência, luta e, por vezes, ambivalência. A interculturalidade presente em seus textos revela que o conceito de maternidade é influenciado por fatores culturais, sociais e históricos, e que o “amor materno” não é uma verdade universal, mas sim uma construção social.

Além disso, ao situar suas histórias no contexto brasileiro, Evaristo traz uma dimensão adicional ao mito do amor materno: a racial. Seus textos, ao mesmo tempo em que são profundamente enraizados na cultura e história brasileiras, dialogam com questões universais, tornando-se relevantes em diversos contextos interculturais. Ao focar em personagens femininas, muitas vezes marginalizadas e silenciadas, Evaristo confere visibilidade a histórias que raramente são contadas. Sua literatura, assim, torna-se um instrumento de resistência e empoderamento, desafiando narrativas dominantes e ampliando a compreensão sobre a maternidade.

Nesse sentido, as narrativas de Conceição Evaristo oferecem uma contribuição valiosa para os estudos literários e a interculturalidade ao desafiar o mito do amor materno. Seus textos, ricos em complexidade e nuances, revelam que a maternidade não pode ser reduzida a estereótipos simplistas e que é essencial reconhecer a diversidade de experiências maternas, especialmente em contextos interculturais. Ao fazer isso, Evaristo não apenas enriquece a literatura brasileira, mas também contribui para um diálogo intercultural mais amplo sobre o significado e as implicações da maternidade na sociedade contemporânea.

Partindo dessas considerações, este capítulo tem por finalidade apresentar uma leitura analítica de quatro contos de Conceição Evaristo, tendo por horizonte a questão da manutenção ou abandono do

que se entende, em termos comportamentais, como reflexos e desdobramentos do mito do amor materno.

O conto “Shirley Paixão” faz parte do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016) e narra a história da protagonista, que dá nome ao conto, e de sua família: uma história pautada pelos contornos da paixão, tanto de sua constituição quanto de seus inexoráveis desdobramentos práticos.

A protagonista envolve-se romanticamente com um senhor viúvo que a apresenta às suas três filhas, ocasião a partir da qual o modesto estilo de vida da protagonista como mãe solteira sofre uma transformação significativa. Shirley assume então o papel de mãe adotiva, “as meninas, filhas dele, se tornaram tão minhas quanto as minhas. Mãe me tornei de todas” (EVARISTO, 2016, p. 28). Shirley enfatiza a notável semelhança entre as irmãs, a ponto de não ser plausível acreditar que elas nasceram de pais diferentes. A personagem principal revela que todas as pessoas em questão são suas filhas e que a sua ligação e colaboração ocasionalmente causaram angústia à figura paterna, com quem manteve uma relação cordial e que sempre cumpriu as suas responsabilidades parentais. A qualidade das nossas condições de vida era satisfatória e os poucos conflitos e desentendimentos que tivemos foram típicos da dinâmica de qualquer relação amorosa (EVARISTO, 2016). Shirley Paixo afirma que não se preocupava com a insinuação do marido a respeito da forte aliança entre ela e as filhas. Reconheceu, no entanto, uma consciência ou intuição.

Shirley Paixão sente-se desamparada ao saber que seu marido agrediu sexualmente a filha de quem ela era mãe desde o momento em que ele a inseriu no seio familiar com sua união, uma menina que tinha aproximadamente nove anos de idade. Apesar de ter o mesmo afeto por todos os seus filhos, fica emocionalmente abalada com esta revelação angustiante.

Seni, a filha mais velha da minha família, que se juntou à nossa família com oito anos e nove meses de idade, tem demonstrado sempre uma disposição introvertida. A comunicação não é expressa através de gestos corporais, mas sim através da linguagem falada. Ela demonstrou a capacidade de se envolver em prolongadas mãos dadas com as suas irmãs ou comigo na ausência de comunicação verbal, produzindo assim um ambiente de profundo silêncio. O pai

sempre apontou e criticou a filha por falta de tolerância. Segundo Evaristo (2016), não havia favoritismo em relação a Seni.

A situação de Seni levou Shirley Paixão a demonstrar outro aspecto da cultura patriarcal. Ao presenciar um homem ferindo sua filha, ela demonstrou o que a cultura patriarcal chama de “amor materno”, afeto caracterizado pela vontade da mãe de fazer qualquer coisa para proteger o seu filho da dor:

Foi quando assisti à cena mais dolorosa de minha vida. Um homem esbravejando, tentando agarrar, possuir, violentar o corpo nu de uma menina, enquanto outras vozes suplicantes, desesperadas, chamavam por socorro. (...) Naquele instante, a vida para mim perdeu o sentido, ou ganhou mais, nem sei. Eu precisava salvar minha filha que, literalmente, estava sob as garras daquele monstro! Seria matar ou morrer. Morrer eu não poderia, senão ele seria vitorioso e levaria seu intento até o fim. E a salvação veio. Uma pequena barra de ferro, que funcionava como tranca para a janela, jazia em um dos cantos do quarto. Foi só um levantar e abaixar da barra. Quando vi, o animal ruim caiu estatelado no chão. O homem não estava morto. Recuperou a vida na cadeia. Eu vivi ainda tempos de minha meia-morte, atrás das grades, longe das minhas filhas e de toda a minha gente, por ter quase matado aquele animal. Fiquei três anos presa, depois ganhei a condicional (EVARISTO, 2016, p. 32 - 34).

Ao agredir fisicamente o marido, com quem Shirley mantinha uma relação harmoniosa, ignorando as experiências positivas que partilhavam, ela exemplifica o arquétipo de uma mãe convencional que defende a filha sem hesitar. Esse comportamento está em conformidade com a concepção social do amor materno, que se caracteriza por carinho, altruísmo e proteção. A personagem principal sente-se responsável pelo bem-estar da filha e acredita que estava predestinada a assumir a tarefa de salvar do indivíduo que lhe causou danos, “às vezes, penso que tudo estava desenhado para fazer parte de meu caminho. Foi preciso que o ordinário chegasse a minha casa, com as três filhas, para que elas fossem salvas da crueldade do pai” (EVARISTO, 2016, p. 31).

Por meio da história circunstanciada em “Shirley Paixão”, a autora retrata uma mãe que adere às normas sociais, apesar de se des-



viar das expectativas convencionais ao adotar Seni. Shirley exemplifica a definição social de afeto maternal que requer auto-sacrifício para o bem-estar da prole: “Abracei minha filha de doze anos. A que eu não tinha parido, mas que eu tinha certeza se ela também era minha filha. Por ela e pelas outras eu morreria ou mataria se preciso fosse” (EVARISTO, 2016, p. 30-31). Embora não a tivesse gerado biologicamente, Shirley tinha uma forte convicção de que ela era de fato sua filha. A protagonista expressa uma forte ligação emocional a um determinado indivíduo e uma vontade de fazer sacrifícios extremos, incluindo o risco de causar ferimentos ou mesmo a mortalidade, em nome desse indivíduo e de outros. Essa declaração de Shirley corrobora com a ideia de afeto maternal defendida por Elisabeth Baudinter (1985): o afeto maternal partilhado por Seni e Shirley não tem uma base biológica, mas é adquirido através de esforços conscientes e experiências partilhadas. Essa representação desconstrói eficazmente o ponto de vista patriarcal prevalecente de que a maternidade depende apenas de fatores biológicos.

Shirley Paixão é uma mãe que desafia as convenções tradicionais de gênero ao posicionar-se como mãe adotiva solitária na sua narrativa. Demonstra um amor e um cuidado inabaláveis pelas suas filhas, apesar das circunstâncias, em conformidade com as expectativas sociais da devoção altruísta de uma mãe aos seus filhos. Paixão vê este papel como ilustrativo de uma maternidade sincera e sente-se realizada com o seu cumprimento. Além disso, desafia a definição estabelecida e os sinônimos associados habitualmente atribuídos ao arquétipo da madrasta, que a retratam como malévola, severa, indelicada, audaciosa, insensível e emocionalmente distante.

O conto “Quantos filhos Natalina teve?”, publicado no livro *Olhos d’água* (2020), narra a vida de Natalina, uma mulher negra que vive em condições de pobreza. Na adolescência, quase completando quatorze anos, morava em uma casa com nove membros da família, mãe, o marido da mãe e sete crianças, e, nessa situação de vulnerabilidade social, a protagonista engravida pela primeira vez, fruto de um breve relacionamento com seu primeiro namorado. Em busca de solução para interromper a gravidez, a protagonista recorre aos chás, mas não obtém resultados:

Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo (EVARISTO, 2020, p. 44).

Os chás não interromperam a gravidez, então, sua mãe decide levá-la a uma parteira e, com medo da parteira, Natalina foge de casa, não interrompendo a gravidez e tendo o filho, por quem ela não tem nenhuma afetividade. Decide entregar para adoção: “uma enfermeira quis o menino. A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse” 2020, p. 45-46).

A segunda gravidez da protagonista, também sem planejamento, foi fruto de um relacionamento passageiro. Assim como no primeiro, a protagonista não queria o filho, não queria ficar com ninguém.

Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis (EVARISTO, 2020, p. 46)

Natalina, pela segunda vez, é mãe e novamente não teve afetividade por seu filho.

Na terceira gravidez, isso se repete, mas diferentemente da primeira e da segunda, que foi algo inesperado, a terceira gravidez foi planejada, não por Natalina, mas pelos seus patrões: “a terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava” (EVARISTO, 2020, p. 46). Após várias tentativas, seus patrões não conseguiram engravidar, então, decidiram que



Natalina – que tinha alguns aspectos parecidos com a patroa – teria um filho com o patrão: “a mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e o marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão” (EVARISTO, 2020, p.47). Há aqui uma dupla violência, primeiro, a violência sexual: é imposto a Natalina ter relação sexual com alguém que ela não gostaria, ela, com medo de perder, o emprego aceita. Posteriormente, a segunda violência, a de gerar um filho sem vontade, apenas para satisfazer os desejos dos patrões.

O conto nos apresenta na primeira, segunda e terceira gravidez da personagem, uma mulher que, mesmo vivendo em uma sociedade sexista e patriarcal, fala da maternidade como algo maravilhoso e perfeito para as mulheres, e que toda mulher precisa ser mãe para ser um ser melhor e completo. No conto, isso é rompido, Natalina mostra que ficar grávida não lhe traz o desejo de maternar, de ser mãe, de querer dedicar/cuidar de outro ser. Em nenhum momento das três gravidezes, ela sente vontade de ficar com os filhos, pelo contrário, ela não queria nada que a prendesse, ela queria ser livre. Somente na quarta gravidez que o desejo de ser mãe é sentido – desejado – por Natalina:

A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. Não devia o prazer da descoberta ao iniciar-se mulher, como tinha sido nos encontros com Bilico. Não devia nada, como na segunda barriga, quando ficou devedora diante da inteireza de Tonho, que se depositava pleno sobre ela, esperando que ela fosse viver com ele dias contínuos de um casal que acreditava ser feliz. Não era devedora de nada, como na terceira, ao se condoer de uma mulher que almejava sentir o útero se abrir em movimento de flor-criança. Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tornou depositária de um filho alheio (EVARISTO, 2020, p. 48-49).

Resultado de um estupro, situação que lhe causou muita dor e sofrimento, foi a primeira gravidez que ele decidiu manter, pois o filho seria somente seu. Observamos que a narrativa aborda e destaca a inegável falta de conexão emocional e afetiva entre Natalina e suas crianças, o que não acontece, entretanto, por ocasião de sua quarta gravidez:



Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ela odiara (EVARISTO, 2020, p.43)

Notamos, a partir do excerto, que uma mesma mãe pode não amar algum filho mas amar extremamente outro filho, desmistificando a ideia de que a mãe ama - ou que deve amar - a todos os filhos de modo igualitário. A leitura desse fragmento aponta ainda para o fato de que pode haver, no íntimo de uma mulher, a noção e o sentimento da hora certa para ser mãe, o que, para Natalina, ocorre somente a partir de sua quarta gestação.

Conceição Evaristo questiona o mito de que todas as mães devem amar incondicionalmente seus filhos, demonstrando que, na realidade, o amor materno pode ser complexo e ambivalente. Além disso, desafia a visão estereotipada e romantizada da maternidade ao mostrar que Natalina lida com as dificuldades e desafios de sua vida de forma pragmática, distanciando-se emocionalmente dos filhos. A escritora destaca que a maternidade nem sempre é um sentimento natural e instantâneo, especialmente em contextos de marginalização e precariedade.

O conto também aborda as expectativas sociais em torno da maternidade, especialmente as impostas sobre as mulheres negras. Natalina, como uma mulher negra e pobre, enfrenta estigmas e preconceitos ao não se encaixar no papel idealizado de mãe amorosa. Evaristo problematiza essas expectativas e mostra que a maternidade não deve ser vista como uma obrigação ou uma representação única de amor e cuidado. Ao desconstruir o mito do amor materno, Conceição Evaristo desafia as normas e padrões sociais que muitas vezes são impostos às mulheres negras. Ela dá voz à experiência de Natalina, proporcionando uma reflexão crítica sobre as complexidades da maternidade e desafiando a visão limitada e romântica que a sociedade muitas vezes tem dessa instituição.



Percebe-se que o amor materno é uma construção de convívio e passa por variadas mudanças. A protagonista não conseguiu amar da mesma forma que amou os outros filhos, simplesmente ela não teve uma ligação que permitisse a permanência dela com a criança. Com isso, é possível entender uma pluralidade de mãe, múltiplas mães e cada uma com seu materno específico, pois o amor materno não é universal (Badinter,1985).

CONCLUSÃO

Apesar dos avanços nos direitos das mulheres e da consequente evolução dos papéis de gênero, as mulheres continuam a enfrentar o desafio de equilibrar a maternidade e a carreira profissional, uma vez que assumem a maioria das responsabilidades parentais. Poder-se-ia argumentar que a evolução da maternidade, ao afastar-se do determinismo biológico, é uma característica proeminente.

Essa ruptura conduziu à dissociação da sexualidade e da reprodução, o que foi conseguido através da utilização de contracepção medicalizada ou de técnicas de reprodução artificial. Por conseguinte, desconstruiu a equação tradicional que equiparava a feminilidade à parentalidade, dando lugar a uma equação mais complexa que incorpora a influência da categorização médica e da tecnologia emergente.

Vários fatores influenciam as decisões das mulheres de adiar, acelerar, aceitar ou rejeitar a maternidade. Para além dos fatores psicológicos e socioeconômicos, também os posicionamentos ideológicos e políticos contribuem para a perpetuação desse ideal, suscitando preocupações quanto às suas repercussões na sociedade. Apesar das inúmeras mudanças sociais ocorridas em relação às mulheres, o significado social revela que a atualização da maternidade continua a prejudicar significativamente as mulheres e revela um aspecto essencial da ideologia patriarcal. Devido à maternidade, a divisão social entre mulheres e homens persiste e, em alguns casos, pode até servir para justificar o domínio masculino.



A expansão dos direitos das mulheres tem resultado em importantes transformações sociais, políticas e econômicas. No entanto, essas conquistas ainda não garantiram totalmente a realização dos desejos reprodutivos de todas as mulheres, independentemente da sua condição socioeconômica. É fundamental reconhecer as diversas manifestações da reprodução e do exercício da maternidade e, ao mesmo tempo, estabelecer um marco de respeito, proteção, assistência social e políticas públicas que superem o atual sistema exploratório e prejudicial.

Portanto, há uma correlação entre o posicionamento social das mulheres em relação à falácia do amor materno e à obrigação da maternidade e a perpetuação dessas ideologias. Isso se deve à sua capacidade de se conformar com as expectativas e normas de uma sociedade patriarcal, o que dificulta a igualdade de gênero e restringe a autonomia das mulheres na tomada de decisões e a sua autonomia fisiológica.

O ponto de vista prevalecente, que é frequentemente apoiado por especialistas que desempenham um papel direto na formação das aspirações e decisões das mulheres em matéria de relações e famílias, é antiquado e sancionado principalmente para aderir às normas sociais. A perpetuação de concepções reducionistas sobre a forma feminina ao longo de sucessivas gerações demonstra até que ponto a dedicação das mulheres em satisfazer essas expectativas exige frequentemente que sacrifiquem as suas próprias aspirações em deferência às normas sociais.

A imposição de uma expectativa absoluta e inabalável de devoção materna é uma exigência severa que desconsidera a autonomia e as aspirações das mulheres, resultando em efeitos negativos no seu bem-estar. Esse ideal exerce uma grande pressão sobre as mulheres para que o cumpram, quer esforçando-se por adquiri-lo, quer sentindo remorsos quando perseguem desejos alternativos que não são compatíveis com a maternidade.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elisabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Tradução de Véra Lucia dos Reis. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2022.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Todavia, 2023.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. 2 ed. Rio de Janeiro: Malê Editora, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

Evaristo, Conceição. (2009). *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Scripta, 13(25), 17-31. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso: 8 Maio de 2024.

RICH, Adrienne. *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. New York: Norton & Company, 2021.



7

CAPÍTULO

INCLUSÃO DO PROFESSOR “ATÍPICO” NO SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL

Lucineide dos Santos Rodrigues



Resumo: A Educação inclusiva voltou ao cenário de debates nos últimos anos no Brasil e jogou luz ao discutir as diversas matizes problemáticas da questão dos “segregados” da educação escolar em sala de aula regular do ensino Fundamental e Superior, ademais suas limitações e urgência em colocar em prática as leis que estão em vigor desde 2008 e passados 15 anos, apenas agora as escolas públicas estão implementando de forma ainda incipiente a elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado). As salas de recursos já estavam presentes em grande parte das escolas, porém a formação de professores para o atendimento aos alunos com deficiências ainda se encontra bem abaixo do desejável. Importante destacar que ao tratar o tema educação inclusiva para alunos com deficiência, eles são amparados de lei específica para esse público, o que pouco se discute sobre as condições dos docentes adoecidos, que estão na comunidade escolar e que padecem de um atendimento e olhar especial. É de esperar que apenas o aluno como ser fundamental do processo de aprendizagem como pilar de urgência em resgatá-lo ao direito ao aprendizado entre seus pares, porém algo que muitos não se atentam é integrar aquele professor que também passa por cuidados, e que se torna invisível frente a um sistema que pouco contempla até os próprios alunos da educação especial e inclusiva. Será que apenas temos que focar no aluno com deficiências? E o professor? Será apenas mais um dos “recursos” da escola? Esse artigo tem a proposta de analisar o professor como um agente que também requer atenção no âmbito em situações de vulnerabilidade e excluído do seu pleno ofício por não fazer parte de uma inclusão que deveria ser a priori ser de todos.

Palavras Chaves: Educação, Inclusão, Professor.

SUMMARY: Inclusive education has returned to the scene of debate in recent years in Brazil and has shed light on the various problematic nuances of the issue of those “segregated” from school education in regular elementary and higher education classrooms, as well as the limitations and urgency of putting into practice the laws that have been in force since 2008 and after 15 years, only now are public schools implementing the preparation of the IEP (Individualized Educational Plan) in an incipient manner. Resource rooms were already present in a large number of schools, but teacher training for assisting students with disabilities is still well below what is desirable. It is important



to note that when dealing with inclusive education for students with disabilities, they are protected by a specific law for this public, but little is discussed about the conditions of sick teachers, who are in the school community and who suffer from special care and attention. It is to be expected that only the student as a fundamental being in the learning process as the pillar of urgency in rescuing them from the right to learn among their peers, but something that many do not pay attention to is integrating that teacher who also undergoes care, and who becomes invisible in the face of a system that little contemplates even the special and inclusive education students themselves. Do we only have to focus on students with disabilities? What about the teacher? Are they just another one of the school's "resources"? The purpose of this article is to analyze the teacher as an agent who also requires attention in situations of vulnerability and who is excluded from their full role because they are not part of an inclusion that should a priori be for everyone.

Keywords: Education, Inclusion, Teacher.

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma revisão bibliográfica da literatura de artigos e teses acerca da inclusão do professor com algum tipo deficiência ou transtorno mental na educação básica e superior no Brasil. O primeiro passo foi estabelecer a seguinte pergunta; Como a inclusão de professores com transtornos de humor na prática de sala de aula impacta a comunidade escolar em termos de desmistificação das doenças mentais, empatia, e adaptações no ambiente de trabalho?

Falar sobre a educação inclusiva é um tema relativamente novo, muitas mudanças ocorreram no mundo com relação a visão dos indivíduos que nasciam com algum tipo de deficiência, onde o destino de muitos eram ser trancafiados em casa como aberrações ou entregues a igreja para serem "cuidados" pelo clero como castigos divinos. a educação inclusiva passou a ter avanços consideráveis a partir dos anos de 1990, ganhando força enquanto conceito e proposta

institucional, pois dois grandes movimentos direcionados a educação inclusiva ganhavam destaque no mundo, dentre os quais estavam a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Joentiem, Tailândia no ano de 1990, e outro movimento que marcou historicamente a inclusão foi a Conferência Mundial, realizada em 1994 em Salamanca na Espanha (Oliveira, 2018).

A igualdade é um conceito consenso que se dá de forma muitas vezes empobrecida quando a temática é da inclusão com alunos com deficiência em atendimentos apenas em salas de recursos e outros teóricos radicais defendem a inclusão escolar de forma simplista: é só colocar esse aluno na classe comum e tudo se resolve. Entretanto, suas teses não refletem a realidade de que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas especiais e, assim, pouca contribuição têm trazido para todos os envolvidos na questão de forma prática. Também em nome da igualdade de atendimentos, muitos deles negam veementemente as experiências positivas de escolas e de classes especiais, que souberam desenvolver o potencial de seus alunos e, dessa forma, contribuíram para a sua inclusão junto à sociedade.

O diagnóstico é uma interpretação ou julgamento feito com mais ou menos certeza quanto ao modo como o padrão identificado na vida do paciente se compara ao de outros observados na medicina clínica. É por meio dessa estrutura comparativa que um diagnóstico pode ajudar a guiar a busca por outras características que distinguem um processo de doença, pode revelar uma causa subjacente, pode fornecer subsídios para a escolha de uma abordagem terapêutica e pode revelar muito sobre o que o futuro reserva para o paciente e para aqueles que o amam e que se importam com ele. O DSM-5 fornece a estrutura comparativa atual para doenças psiquiátricas. (Roberts, Laura Weiss, 2017).

A educação inclusiva não se limita somente aos alunos, mas deve abranger também os educadores que enfrentam desafios específicos, como os transtornos de humor. Professores que convivem com depressão, transtorno bipolar, ansiedade, entre outros, podem trazer uma perspectiva única e valiosa para o ambiente escolar. A



inclusão desses profissionais não só promove um ambiente mais diversificado e empático, mas também oferece benefícios significativos para toda a comunidade escolar.

O professor que exerce sua função como professor na comunidade escolar, onde seu trabalho ultrapassa as paredes da escola, levando para casa tarefas a corrigir, planejamentos de aulas, correção de provas, leitura para atualização profissional e aliado a tudo isso a pressão por manter os alunos proativos em sala de aula, ainda soma-se a isso a falta de lazer, pois ao abraçar o trabalho extra falta atividades que possam dar uma qualidade de vida para enfrentar a rotina estressante e muitas vezes de horas extras, visto que o salário do professor é insuficiente para ter um “padrão” de vida que contemple momentos de relaxamento e acesso a viagens, transporte de qualidade, alimentação e isso estendido a família (também é parte integrante da vida do professor, onde muitas vezes se torna ausente da criação dos filhos).

A Inclusão do Professor “Atípico” na Comunidade Escolar: A Docência em Alerta

O professor que é acometido por problemas mentais; aqui podemos citar desde a um stress crônico, passando por TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), TAB I E TAB II (Transtorno Bipolar) Borderline, Síndrome de Burnout, Síndromes Fóbicas entre outros, definidas aqui como condições atípicas, ou inclusivas/especial no contexto escolar, pois espera-se do professor não ter transtornos mentais, ter um saúde mental é a base para uma vida equilibrada não apenas do aspecto profissional de sua vida mas em todos os níveis.

A diferença que tornam ele diferente em comparação com o padrão do Professor Padrão que tem compromisso claro com a sua função e o torna produtivo, quando esse profissional começa seu processo de adoecimento o faz ou é visto como o professor “problema”, faltoso, pouco comprometido com a escola, o que faz o gestor escolar começar a cobrar muitas vezes na frente de outras pesso-

as, o que confira até como assédio moral. São muitos que os seus obstáculos, até a remoção muitas vezes é feita, como forma de não atrapalhar o andamento normal da escola.

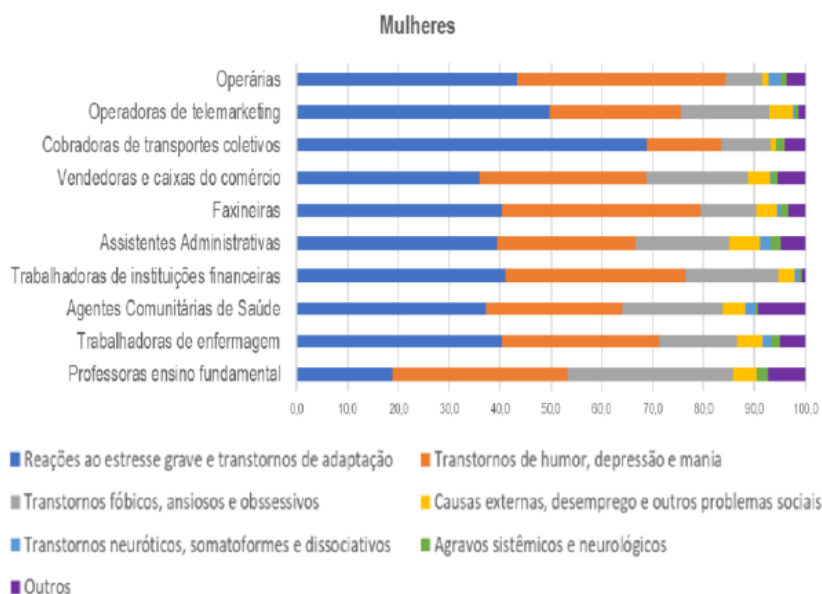
A aposentadoria ou afastamento porém estão previstas em Lei a Constituição Federal em seu artigo **Art. 40 § 5º** *Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo (Constituição Federal, 1988) importante descartar inclusive, a edição da Súmula nº 726, nesse sentido:*

do § 5º do art. 40 da CF/88,) reconhecendo-se a amplitude do termo “funções de magistério”, para abarcar as atividades extensivas à sala de aula, **a saber as atividades de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, por estarem também inseridas na missão educacional**, conforme ementa abaixo transcrita:

*I - A função de magistério não se circunscreve apenas ao trabalho em sala de aula, **abrangendo também a preparação de aulas, a correção de provas, o atendimento aos pais e alunos, a coordenação e o assessoramento pedagógico e, ainda, a direção de unidade escolar.***

*II - **As funções de direção, coordenação e assessoramento pedagógico integram a carreira do magistério, desde que exercidos, em estabelecimentos de ensino básico, por professores de carreira, excluídos os especialistas em educação, fazendo jus aqueles que as desempenham ao regime especial de aposentadoria estabelecido nos arts. 40, § 5º, e 201, § 8º, da Constituição Federal .***

Gráfico 1 - Distribuição das principais ocupações segundo o sexo e o diagnóstico específico das notificações de transtornos mentais relacionados ao trabalho no SINAN. Brasil, 2006 - 2017



Fonte: SINAN/Ministério da Saúde, 2006–2017, atualizado em 08/2018, citado por Centro Colaborador da Vigilância dos Agravos à Saúde do Trabalhador (2019, p. 4).

Fonte :Carvalho, 2022.

Segundo Interpretação de informações exibidas pelo Centro Colaborador da Vigilância dos Agravos à Saúde do Trabalhador (2019), atinentes ao quadro de adoecimento no trabalho, disposto por categoria profissional e gênero feminino, situa as professoras do ensino fundamental entre as que manifestam prejuízos de ordem mental: Gráfico 1 - Distribuição das principais ocupações segundo o sexo e o diagnóstico específico das notificações de transtornos mentais relacionados ao trabalho no SINAN. Brasil, 2006 – 2017(Carvalho, 2022).

É preciso ficar atento para que a comunidade escolar não seja reduzida a meros espaços de acessibilidade temporários, mas sim como um conjunto de ferramentas a serem usadas de forma colaborativa entre o ensino especial e comum para dar suporte ao processo educacional dos alunos que o frequentem, como também a atenção especial aos professores que agora possuem uma demanda ainda mais complexa. Nessa direção, pesquisas precisam ser realizadas para avaliar o papel do docente e “demanda especial” e a resposta a quem cuida do cuidador; ou seja, quem cuida do professor? Quem

amparo legal ele possui? Existe um debate em esclarecer as crenças idealizadas que o professor não adoece? Ou não pode adoecer? e as leis que dê amparo legal na promoção de programas de e leis que contemplem a integridade de uma vida com condições de trabalho compatíveis com a saúde delicada dos professores acometidos por problemas mentais.

Gráfico 2 – Perfil dos casos de afastamentos – INSS, tipo não acidentário – B31, por atividades econômicas, Limeira - SP (2012 a 2021)



Fonte: Observatório de saúde e segurança no trabalho, Limeira - SP, Atividades Econômicas – B31 (2012-2021)

Considerando o perfil de afastamentos via INSS, em consulta à base de dados do Observatório de Saúde e Segurança no Trabalho (2012-2021), observou-se

Fonte :Carvalho, 2022.

Dentro da comunidade escolar o professor tem o essencial papel de mediador do conhecimento capaz de promover a inclusão de seus alunos em todos os aspectos educacionais, essa é a função prioritária; incluir o que é para ser incluso, e quando é próprio professor que passa a ser também um agente do público-alvo.

O aluno como visto anteriormente através de um histórico de leis atualmente é prontamente atendido (ou quase) a empatia até se dá entre seus pares em sala de aula muitas vezes, ademais é possível a progressão cognitiva com êxito dos alunos com algum tipo de deficiência. O professor ao contrário adoece em silêncio e muitas vezes se sentindo culpado por estar em um quadro mental que impossibilita até dar suas aulas.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), profissões como médico e professor estão entre as mais des-



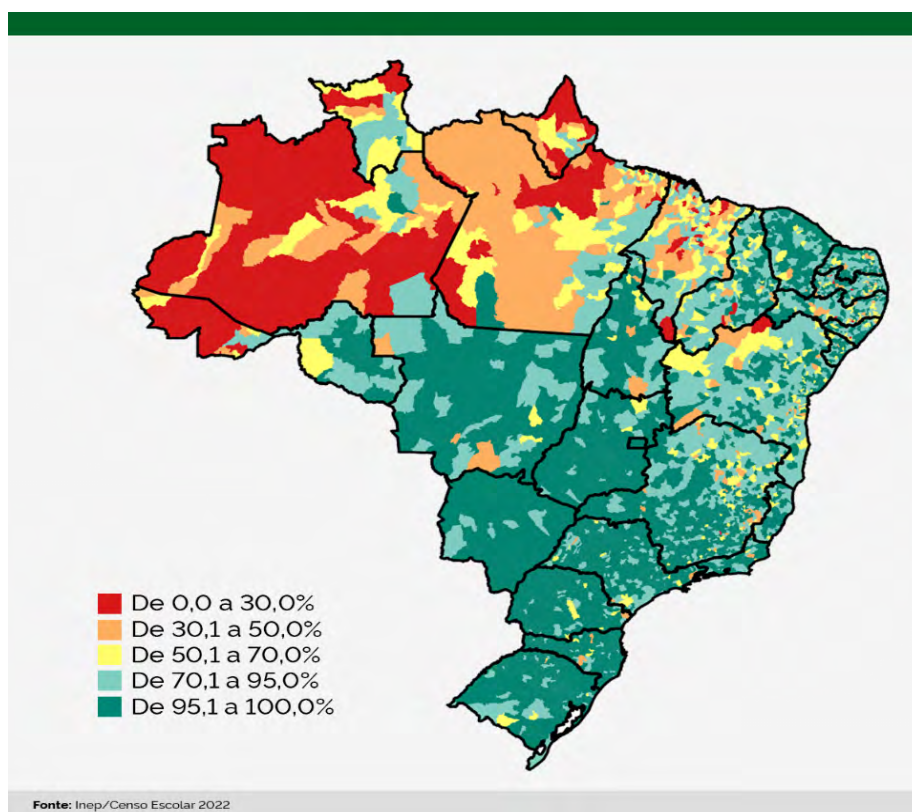
gastantes gerando uma alta incidência de licença por afastamento. A pesquisa que mostra o retrato do educador brasileiro, feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores, revela que cerca de 20% dos professores pediram afastamento por licenças médicas. Em cada licença, o educador fica em média três meses fora da sala de aula. (Portal G1, 2013) ainda o portal G1 do Estado Alagoas bastante comum, de acordo com a superintendente da Perícia Médica do Estado, Mari Lourdes Monteiro, de janeiro a outubro de 2012, foram concedidas 7.891 licenças médicas aos profissionais que trabalham no Estado e, estima-se que, pelo menos 15 % delas foram concedidas aos profissionais da educação. Em todas as profissões, 22,54% dos profissionais são afastados por transtornos psiquiátricos.

Até 2030, estima-se que os transtornos depressivos sejam a principal fonte de ônus de doença em todo o mundo, ultrapassando as principais causas atuais – causas de natureza infecciosa e contagiosa. Esses indicadores de ônus da saúde pública auxiliam legisladores a decidir o quanto destinar como financiamento para pesquisa que leve à prevenção e ao tratamento de doenças específicas definidas por critérios diagnósticos, para serviços de prevenção para a população e serviços de tratamento clínico (Roberts, Laura Weiss, 2017).

O professor também é avaliado, atualmente no Brasil por critérios próprios de cada município tendo como base os dados de resultados de provas ao longo do ano letivo e dos conteúdos ministrados também ao longo do ano propostos sobretudo pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

No Brasil, esta avaliação vem sendo realizada sistematicamente nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, Pernambuco e Ceará. Esses “incentivos” visam apenas o bom o desempenho dos alunos em exames nacionais, tendo em vista entrar na OCDE. Em síntese, este sistema de avaliação, funciona de forma a oferecer incentivos financeiros aos professores de alunos que alcançam bons resultados em exames nacionais (apud Barbieri, 2014.CAMARGO, 2012). As vezes os incentivos são voltados para dar uma motivação, o problema em questão é dos programas de bônus no final do ano, com 13º, 14º

e outros prêmios, buscam resultados quantitativos, o avaliar é muito subjetivo e esses resultados dos alunos no PIS¹A, SAE²BE, Enade (Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Cap³es.



Em relação a Conectividade – No ensino fundamental, 100% das escolas federais, 92,7% das estaduais, 78,1% das municipais e 98,7% das privadas possuem internet. Quando se trata do uso para ensino e aprendizagem, a pesquisa revela que 89,4% das federais, 77% das estaduais, 48,5% das municipais e 72,7% das privadas o realizam. Já no ensino médio, 100% das federais, 95,4% das estaduais, 96,3% das municipais e 99,5% das privadas contam com conexão de internet. Na rede federal, 92% das escolas usam esse recurso para ensino e aprendizagem, acompanhada de 77,7% das estaduais, 72,2% das municipais e 84,9% das privadas. (MEC,2023).

Sumário

1 PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês)

2 SAEBE- Sistema de Avaliação da Educação Básica

3 Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



As desigualdades regionais e sociais são apontadas como o grande problema para a melhoria dos indicadores do ensino fundamental. O relatório destaca que cerca de 1,9 milhão de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola ainda estão matriculados no ensino fundamental. “Isso coloca o Brasil longe da meta do PNE (Plano Nacional de Educação) de, até 2024, ter pelo menos 85% da população de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio. Em 2019, esse indicador alcançou 73% dos jovens e apresentou expressivas desigualdades regionais e sociais”, diz o relatório. (Melo, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel das intervenções para inclusão e acesso a escola está amparado legalmente no Brasil, porém as leis que permitem a inserção dos alunos nas salas de aula regular asseguraram que o desenvolvimento aos alunos tanto cognitivo e para cidadania sejam garantidos. O trabalho docente e a vida humana estão relacionados diretamente, a prática laboral no Brasil nas condições atuais não garante a saúde do docente. Em princípio, o trabalho do professor deveria ser algo prazeroso, por muito tempo considerada como uma profissão de orgulho e status, reconhecido na sociedade como inspiração para os jovens como “modelo” na prática seria a oportunidade perfeita para aprimorar suas habilidades e fazer a diferença na vida dos estudantes. Isso se dá em condições adequadas, respeitando no seu espaço de sala de aula, horas compatíveis a uma qualidade de vida, incluindo lazer, salário “digno”, como também sentir-se valorizado.

Como educador, pode-se fazer muito para ajudar estudantes com deficiências a se sentirem incluídos e atendidos em suas necessidades educativas especiais, reiterando a frase; tudo isso em condições normais de um professor que não foi acometido por um stress anormal, ou até que teve sua doença pré-existente desenvolvida em um processo geralmente lento de adoecimento ao ponto de se afastar por meses, até anos da sala de aula. Por isso, é importante que os professores junto com os demais da equipe escolar trabalhem em conjunto para ajudar e através de ações efetivas dar condições de



reintegração para o professor que foi afastado por problemas mentais. A base de toda cura e ajuda é o conhecimento do problema, não adianta colocar esse problema em segundo plano algo que é preocupante. A saúde do professor deveria ser pauta e está no PPP (Projeto Político Pedagógico), indo além não é algo pontual como as campanhas das cores e doenças, a exemplo do setembro Amarelo. Não são ações pontuais ao longo do ano para dar conta de um problema real de saúde pública também.

Os avanços a lei para os alunos são notórios, precisamos agora incluir nessa abordagem de escola inclusiva mudanças nas necessidades também do professor, permitindo que ele continue a ter uma experiência bem-sucedida na escola e na sala de aula. Ser um professor atípico no sentido de fora do seu eixo mental normal, não o faz “coitadinho”, longe disso, temos que enxergá-lo como um elemento essencial na comunidade escolar e na educação como um todo que precisa de aporte, redes de apoio e qualquer tipo de forma a assegurar a remissão da sua doença para a inserção do professor em sala de aula, visto que algumas das patologias mentais, possuem manejo e vida normal, se for assegurado o direito de “adoecer”, isso quer dizer, erradicar a crença que doenças mentais é coisa de “louco” ou frescura. Existe medicação, tratamento e mais que isso reconhecimento do ser humano como um ser que possui vulnerabilidade, seja ele docente ou não.

É através do olhar atento, do comportamento que se inicia geralmente um processo de irritabilidade, angústia, desinteresse, insegurança e vários sintomas emocionais, pois eles sinalizam uma complexidade de sensações, onde o medo e a mudança de humor são frequentes, podendo contaminar o ambiente de trabalho, criando um clima profissional desfavorável e doentio e isso é tudo que dificulta ainda mais a qualidade do ensino no Brasil, grande parte dos debates tem o foco no aluno e esquecendo do professor, para ter uma escola cidadã, onde saiam dos portões alunos com as competências necessárias a vida futura, precisar aprofundar as discussões sobre esse lado da moeda ainda pouco explorado, mas que existe e faz um profundo estrago nas relações educacionais. Antes da inclusão está

o direito do ser humano ser tratado dignamente, independente da área, idade, cor e crenças.

Para cuidarmos também precisamos nos cuidar, não adianta ser especialista em AE⁴E, se falta condições de entender o conflito com o professor “atípico” que está passando por algum transtorno. O ambiente no qual a pessoa vive, desde fatores mais pessoais, como histórico de vida com abusos, traumas e perdas significativas, a fatores mais abrangentes, como a economia do país onde vive, pode influenciar no surgimento das doenças. Requer luta, resiliência e boa vontade dos representantes que elaboram as leis e pareceres.

O papel na transformação desse quadro de exclusão que marginaliza milhões de pessoas poderia ser mudado se a escola de fato fosse inclusiva e para todos, pois a dimensão da construção democrática e inclusiva que levem em conta a diversidade e as demandas da população e que propiciem a convivência dessas multiplicidades étnicas, religiosas, de tradições, gostos e sensibilidade começa no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

Rosana Teresa Onocko-Campos 1 Isabela Cardoso de Matos Pinto 2 Maurício Lima Barreto. Saúde é democracia: diversidade, equidade e justiça social.CSP.Cadernos de Saude Publica. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XPT009523>

Entenda o Pisa, que apresenta dados da avaliação mundial de educação | Educação | G1 ([globo.com](https://g1.globo.com))

L13146 (planalto.gov.br)

O que é SAEB: conheça essa importante avaliação | Blog SAS (saseducacao.com.br)

Castro. Maria Helena Guimarães de. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

Desigualdades e baixo aprendizado são os desafios na educação (ebc.com.br)

<https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000300007>

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

Transtorno afetivo bipolar (TAB): o que é, sintomas e tratamento - Instituto de Psiquiatria do Paraná (institutodepsiquiatriapr.com.br)

O que é o atendimento educacional especializado (AEE)? — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>.

Torres. Josiane Pereira. Borges. Adriana Araújo. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (Orgs.), Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas, p. 60-83. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

Educação especial – Baixada Fluminense (RJ). 2. Inclusão em educação. 3. Planejamento educacional. 4. Políticas públicas. I. Pletsch, Márcia Denise. II. Souza, Flávia Faissal de.

Observatório de educação especial e inclusão escolar : balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense / Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza (org.). – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015. 178 p.

Práticas pedagógicas : entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais / Edemir de Carvalho, Carmem Silvia B. F. Carvalho (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 192 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 1

Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Professores - Formação. 4. Educação permanente. I. Carvalho, Edemir de. II. Carvalho, Carmem Silvia Bueno de Freitas. III. Título. IV. Série

Peixoto. Sara Alcantara. Rocha Illana Silva. Almeida. Jacqueline Praxedes de. uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. Revista Brasileira de Educação em Geografia.

Carvalho, Thaís Campos Paixão de, 1976- C253p CarProfessoras do ensino municipal em Limeira - SP : vivências do trabalho na pandemia (covid-19) e desdobramentos em saúde mental / Thaís Campos Paixão de Carvalho. – Limeira, SP : [s.n.], 2022.

Carvalho. Edler Rosita. Revista do Centro de Educação. Ed. dição: 2005 - Nº 26 Artigo Educação Inclusiva: do que estamos falando?

<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. <http://dx.doi.org/10.5902>(acesso em 10 de junho 2023).

Educação Inclusiva: fique de olho na lei e saiba tudo sobre esse assunto (todospelaeducacao.org.br) (acesso em 23 junho 2023)

Constituição (planalto.gov.br) (acesso em 10 maio de 2023) Constituição (planalto.gov.br)

L13146 (planalto.gov.br) acesso em 10 de junho de 2023

Barbieri. Aline Fabiane. Doenças e distúrbios de saúde entre professores da educação básica no Brasil: um levantamento bibliográfico Enfermedades y trastornos de salud en profesores de educación primaria en Brasil: un estudio bibliográfico. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 191, Abril de 2014.

Centro desenvolve ação contra o estresse dos trabalhadores da Saúde | Renast online (fiocruz.br) acesso em 10 de junho 2023.



8

CAPÍTULO

QUESTÕES DE INSTALAÇÕES HIDRÁULICAS EM CONCURSOS PÚBLICOS DE ENGENHARIA CIVIL

Douglas Marques Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em evidenciar e dissertar as principais questões relacionadas a instalações hidráulicas que são apresentadas em diversos concursos públicos da área de Engenharia Civil.

Nota-se que parte dos assuntos abordados se trata do dimensionamento das redes de água fria e quente, além de cálculos de vazão de água, seleção de materiais e equipamentos, normas técnicas vigentes e métodos de instalação. Visto isso, identifica-se que os assuntos mais relevantes estão associados a elaboração de projetos eficientes e econômicos.

Como resultado, este artigo apresentará exemplos práticos dos contextos envolvidos nos concursos públicos. O objetivo dessas apresentações é ajudar os profissionais a se prepararem para esses concursos, fornecendo-lhes uma base sólida em instalações hidráulicas.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos teóricos das instalações hidráulicas

Fundamentos de hidráulica

As hidráulicas têm extrema importância quando se trata de instalações, desta forma é relevante compreender como seus fundamentos podem garantir um bom funcionamento deste cenário. Ainda, este contexto é relevante no estudo da mecânica de fluidos e seu comportamento perante líquidos em movimento ou repouso, salientando as forças que influenciam estes movimentos (Araújo, 2014).

Segundo Macedo (2016), os princípios básicos que envolvem a hidráulica devem ser compreendidos com o intuito de analisar o sistema de abastecimento de água e esgoto envolvidos das instalações, observando ainda como ocorre a distribuição, pressão e vazão que estarão presentes nas edificações, desta forma justifica-se



a importância de estudar e compreender o cenário das instalações hidráulicas.

Além disso, atentar-se aos equipamentos selecionados para utilização neste contexto, como registros, bombas e/ou válvulas demonstra-se como parte essencial do estudo, assim como a compreensão perante as normas técnicas existentes que visam garantir segurança e eficiência dos projetos. Por conseguinte, nota-se que essas instalações necessitam ser projetadas levando em consideração também a questão ambiental envolvida no processo (Silva et al., 2018).

Como resultado, os profissionais da área de engenharia civil devem estar familiarizados com todos os fundamentos que envolvem as instalações hidráulicas e suas demandas sociais, além das questões de sustentabilidade e meio ambiente, visando que os projetos e processos envolvidos sejam feitos de forma coerente e eficiente em todos os sentidos.

Normas técnicas de instalações hidráulicas

Segundo Pinto *et al.* (2017), as normas técnicas tem efetividade nos projetos de engenharia civil pois, buscam regulamentar os critérios e procedimentos essenciais que necessitam ser utilizados em cada etapa, logo, não é diferente para as instalações hidráulicas.

Uma das normas mais utilizadas e importantes neste cenário, é a NBR 5626/2020 que estabelece em seus critérios todos os requisitos mínimos acerca das instalações hidráulicas de água fria e quente em prédios, portanto, quando esta é interpretada e utilizada de forma correta, o risco de problemas ocorrerem torna-se mínimo (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2020).

Mas, vale mencionar a NBR 10844/1989, também relevante neste contexto, porém esta trata dos principais critérios para instalações de hidrantes e manguitos em edifícios, sendo assim relevante para que a segurança dos moradores seja mantida (Lima, 2018).

Nota-se que essas normas são fundamentais para orientação em projetos hidráulicos, mas é relevante que os engenheiros civis

responsáveis pela obra estejam atentos ao uso dessas normas e suas atualizações, evidenciando a qualidade do trabalho prestado.

Dimensionamento de redes hidráulicas

Como se sabe, na NBR 5626/2020, o dimensionamento das redes elétricas pode ser destacado, envolvendo uma análise dos parâmetros de vazão, velocidade do fluido e pressão, além de salientar a necessidade de verificação dos sistemas de tubulações e topografia do local (Carvalho et al., 2008).

Desta maneira, a NBR 12218/2010 também se associa a este conceito, estabelecendo critérios sobre o projeto das redes de água fria, porém vale mencionar que cálculos e simulações são essenciais para verificações antes de se iniciar de fato o projeto, evitando qualquer erro no processo (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2010).

Aplicação das instalações hidráulicas em projetos de engenharia civil

Tecnologias e inovações em instalações hidráulicas

Assim como o mundo atual, as instalações hidráulicas também têm evoluído com o avanço da tecnologia, transformando-as em processos sustentáveis e mais eficientes, seja pelo uso de materiais e equipamentos robusto ou pela utilização de sistemas de distribuição mais eficazes, com o uso, por exemplo, de sensores que permitem o controle da vazão, automatizando o processo (Chopra et al., 2016).

Logo, segundo Silva et al. (2018), é relevante que o engenheiro civil esteja sempre em busca de novos conhecimentos e acompanhe o mercado, analisando principalmente as demandas atuais e futuras, integrando o processo já conhecido com as tecnologias, melhorando consequentemente as instalações hidráulicas.

Desafios e tendências em instalações hidráulicas

As instalações hidráulicas tendem a apresentar alguns desafios, como qualquer processo, sendo a sustentabilidade um dos mais preocupantes, portanto, projetos que visem a redução do consumo de energia, água e materiais, ou seja, que demonstrem um custo-benefício, tendem a ser mais interessantes atualmente, devido ao momento que o mundo vive.

Sendo assim, para este cenário, pode-se projetar e aplicar projetos que busquem uma eficiência na preservação dos recursos naturais, com novos meios de automação dos sistemas e fontes alternativas de utilização da água (Mokhtari et al., 2017).

Ainda, segundo Machado e Mendes (2019), as mudanças climáticas a crise hídrica são um dos fatores que influenciam diretamente nesse quesito das instalações hidráulicas, desta forma, técnicas de reuso de água têm sido estudadas e aplicadas, auxiliando no fator ambiental e financeiro com a redução de custos.

Observa-se que a tecnologia se demonstra grande parceira para instalações hidráulicas e tende a melhorar e auxiliar o profissional de engenharia civil cada vez mais, facilitando os trabalhos e projetos nesta área hidráulica.

Bancas organizadoras

Questões de provas

Segundo Ching (2017), desenvolver questões para concursos públicos é função da banca examinadora, onde critérios adequados sejam seguidos e dessa forma as questões sejam capazes de abranger o conteúdo necessário. Por exemplo, questões de múltipla escolha, onde o candidato deve escolher uma resposta entre algumas alternativas, devem ser realizadas de forma precisa e objetiva para não haver dúvidas quando a interpretação e entendimento do assunto.

Essas questões também necessitam estar em conformidade com a NBR 5626, onde o conteúdo utilizado deve basear-se nas in-



stalações hidráulicas, com o objetivo de o processo seletivo ser justo e eficiente para todos de forma igualitária, sendo assim, todos devem ter a mesma possibilidade de acerto na questão, onde será o conhecimento de cada engenheiro civil o responsável pelo acerto ou não (Pinheiro, 2015).

Principais bancas organizadoras

A realização de concursos públicos, independente da área, é uma prática comum em todo o Brasil, visando a seleção de profissionais qualificados para atuação em diferentes áreas e órgãos, a depender da formação de cada indivíduo, portanto, este mostra-se um desafio para as bancas examinadoras no momento de elaborar as questões conforme a particularidade de cada conteúdo.

Dentre as principais bancas organizadoras de concursos de engenharia civil, destacam-se o CESPE/CEBRASPE, a Fundação Vunesp, o Instituto AOCP e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Vale mencionar que cada banca apresenta um estilo próprio de elaboração de questões, variando a abordagem de acordo com a temática, podendo assim ser teórica ou prática acerca dos conhecimentos específicos.

Visto isso, o tema de instalações hidráulica demonstra-se um dos mais frequentes nos concursos públicos para o cargo de engenharia civil, englobando o estudo e o projeto de sistemas de abastecimento de água, gás, combate a incêndio e esgoto. Observa-se que estes temas são de grande relevância na área, afinal durante o trabalho do dia a dia o engenheiro enfrenta inúmeras situações que envolvem algumas das áreas mencionadas, seja com o intuito de dimensionar as áreas ou projetar novos sistemas hidráulicos.

Desta maneira, espera-se que os candidatos tenham acesso e conhecimento sobre o conteúdo abordado nas provas, direcionando-se de acordo com a exigência de cada banca examinadora, logo para o contexto de instalações hidráulicas espera-se que o indivíduo tenha um conhecimento sólido acerca das normas técnicas, dimensionamento de redes, cálculos de vazões e conhecimento

básico de hidráulica, desta forma sua eficiência na prova pode ser melhorada e destacada.

Ainda, para que o candidato tenha sucesso na prova, é relevante que este faça uma busca por materiais que dissertem sobre os temas, realize simulados de concursos anteriores e busque se atualizar acerca do tema e instaurado e exigido pela banca examinadora.

Conteúdos mais cobrados

Instalações hidráulicas

Entre as questões mais exigidas em concursos públicos de instalações hidráulicas encontram-se nos princípios básicos dos fluidos, lei de viscosidade de Newton, equação de continuidade, o princípio de Bernoulli e questões envolvendo análises de rede de distribuição de água e dimensionamento de tubulações, logo salientam-se conteúdos abrangentes e importantes para o dia a dia de um engenheiro civil.

À vista disso, o tema sistemas de abastecimento de água e esgoto também acaba por ser muito cobrado em concursos públicos desta área, onde o engenheiro civil deve analisar as estações de tratamento, redes de distribuição e estações elevatórias, envolvendo ainda drenagem urbana e controle de cheias nos períodos críticos das chuvas.

Desta maneira, fica evidente que esses processos trazem consigo etapas práticas para resoluções de problemas reais, com o intuito de analisar como o candidato se comporta e resolve as questões do dia a dia, logo, é possível analisar se esta é apto ou não ao cargo, além de seu conhecimento acerca da área.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O recurso mais fundamental para a vida de um ser humano, está na água, justificando o interesse e a compreensão do tema quando se trata de instalações hidráulicas em edifícios, sejam estes



comerciais ou residenciais. Deste modo pode-se garantir o abastecimento de água potável e um saneamento básico de qualidade para os cidadãos.

A partir disso, uma revisão bibliográfica sobre o tema mostra-se relevante, afinal engloba a normatização técnica vigente para instalações hidráulicas, os tipos de materiais utilizados neste cenário, os sistemas de abastecimento de água e esgoto, além do uso das boas práticas para o andamento do projeto e sua execução.

Alguns materiais podem ser destacados neste contexto, entre eles PVC, CPVC, cobre e PPR, pois tendem a garantir a durabilidade e a eficiência das instalações, justificando seu uso em inúmeras instalações hidráulicas.

Pensando nisso, o engenheiro civil necessita sempre estar em busca da compreensão das normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantindo portando a qualidade e a segurança das instalações hidráulicas que este profissional venha a realizar. Além disso, deve-se compreender como os tipos de sistemas de abastecimento de água, sistemas de esgoto e os separadores podem ser utilizados e quais suas reais funções.

Por fim, vale destacar que a realização de manutenções periódicas e preventivas deve ser sempre analisada, garantindo o funcionamento correto dessas instalações hidráulicas, prevenindo quaisquer vazamentos e/ou entupimentos nos sistemas.

Em suma, esta revisão bibliográfica pretende oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre as questões de concursos públicos que envolvam as instalações hidráulicas em edifícios, fornecendo assim meios para que os profissionais consigam se preparar para estas provas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho embasa-se em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de conceituar e os principais contextos relacionados às instalações hidráulicas.

Ainda, para que o tema seja melhor compreendido, serão realizadas entrevistas com estudantes da área de engenharia civil, aplicando assim uma pesquisa de campo. Desta forma será possível coletar maiores informações sobre as práticas e os desafios que estes estudantes apontem nas questões dos concursos públicos.

Após esta etapa, uma análise de dados acerca dos resultados obtidos anteriormente será realizada, enfatizando os dados de forma quantitativa e qualitativa para que ocorra uma compreensão das tendências e dos padrões nas respostas obtidas.

A partir dos resultados encontrados, propostas de melhorias nas práticas de execução e na elaboração dos projetos de instalações hidráulicas serão realizadas, embasando-se sempre nas questões de concursos públicos para engenheiros civis. Além disso, a literatura encontrada será auxiliar para o destaque das implicações práticas e contribuições presentes na área.

Por fim, para concluir o estudo serão destacados os principais achados, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises obtidas sobre as questões de hidráulica dos principais concursos, demonstram que a NBR 5626 tem papel fundamental nos conceitos e temas abordados, principalmente no detalhamento das instalações prediais de água fria e quente. Ainda, após a última atualização desta norma técnica, em 2020, estes contextos foram unidos, salientando uma facilitação para concurseiros e estudiosos de cursos preparatórios.

Desta maneira, esta NBR mostra-se essencial no estudo e na cobrança das principais bancas aplicadoras de concursos públicos para



engenheiros civis, sendo enfatizada pelo seu recorrente aparecimento nas questões. Mas, vale mencionar que mesmo com esta norma sendo a mais requisitada, as outras NBR não devem ser esquecidas ou negligenciadas, afinal podem e devem aparecer em algumas questões, justificando como cada banca organizadora seleciona seus conteúdos e suas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir dos dados apresentados, nota-se que em concursos de engenharia civil, há grandes chances de questões hidráulicas serem cobradas, sendo esta área uma das mais requisitadas nessas provas, principalmente devido ao fato de ser uma área vivenciada diariamente por estes profissionais. Identifica-se que as bancas organizadoras tendem a fazer uso da NBR 5626/2020 como base para diversas questões, logo o candidato deve atentar-se a esta norma e suas implicações durante seu estudo, principalmente quando se trata do assunto instalações prediais de água fria e quente, enfatizando a importância de se estar sempre atento as mudanças no cenário abordado e nas atualizações que podem surgir nas normas, auxiliando desta forma na aprovação do candidato.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. F. **Hidráulica aplicada**. São Paulo: Editora Érica, 2014.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5626: Informação e documentação: Instalação predial de água fria**. Rio de Janeiro, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 12218: Informação e documentação: Projeto de rede de distribuição de água para abastecimento público**. Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, A. M. et al. **Dimensionamento de redes hidráulicas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

CHING, L. **Questões de provas em Engenharia Civil**. São Paulo: Editora Novatec, 2017.

CHOPRA, A. et al. **Tecnologias e inovações em instalações hidráulicas**. Rio de Janeiro: Atena Editora, 2016.

LIMA, R. C. **Normas técnicas de instalações hidráulicas**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2018.

MACEDO, G. R. **Fundamentos de hidráulica**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2016.

MACHADO, J. V.; MENDES, L. F. **Dimensionamento e orçamentação de um sistema de aproveitamento de água de chuva**. 2019. Disponível em: < [http://192.100.247.84/bitstream/prefix/906/1/Jean%20Vinicius%20Machado%20CI VIL.pdf](http://192.100.247.84/bitstream/prefix/906/1/Jean%20Vinicius%20Machado%20CI%20VIL.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MOKHTARI, S. et al. **Desafios e tendências em instalações hidráulicas**. Florianópolis: Editora Insular, 2017.

PINTO, M. F. S. et al. **Normas técnicas em engenharia civil**. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

PINHEIRO, L. S. **Questões de provas em concursos públicos**. Brasília: Editora Câmara dos Deputados, 2015.

SILVA, A. B. et al. **Aplicação das instalações hidráulicas em projetos de engenharia civil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.



9

CAPÍTULO



ALUNO AUTOR, NARRADOR E PERSONAGEM: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA AUTOFICÇÃO

*Felipe Krul Bettiol
Alencar Guth*

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relaciona aos trabalhos em torno do componente Língua Portuguesa “a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). No interior dessa proposta, o documento apresenta o campo artístico-literário como um dos eixos para os trabalhos com a arte e a literatura. De acordo com a BNCC,

[o] que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, *e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica* (Brasil, 2018, p, 156, grifo nosso)

Nesse sentido, no âmbito do campo artístico-literário e com foco nas habilidades de produção de textos e de leitura, propomos o trabalho com o gênero autoficcional para o desenvolvimento do letramento *literário* de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

O letramento literário é um processo exigente, que vai além da mera leitura de um texto desse tipo. Além de ser um meio de humanização, ele ensina o aluno a interpretar e refletir sobre a obra e, conseqüentemente, sobre o mundo à sua volta. A partir da literatura, o aluno pode romper os limites do tempo e do espaço da realidade em que está inserido e ainda ser ele mesmo (Cosson, 2020). Mais do que isso, partindo desta proposta, o aluno pode ser ele mesmo dentro da obra literária, com suas ânsias e questionamentos mais íntimos, o que se tornaria possível com uma produção autoficcional de sua autoria.

A título de contextualização, autoficção é o fenômeno que ocorre quando o autor se ficcionaliza para dentro de sua própria obra narrada em primeira pessoa, tornando-se, além de narrador, personagem dela (Colonna, 2014). A fim de possibilitar essa autoria significativa e crítica nas suas diversas práticas sociais por meio da visibilidade



que o gênero autoficcional promove, propomos o uso desse recurso para a produção textual literária do aluno-autor na última etapa da sequência didática desenhada por Rildo Cosson (2020).

Inscribendo-se na tradição literária a partir de uma perspectiva pessoal e humanizada, o aluno-autor tem a oportunidade de dialogar com a obra literária em um viés mais crítico, como sugere a BNCC, enquanto passa a fazer parte dela. Assim, produzindo literatura, ele pode concordar ou discordar de ideias anteriores, indagar personagens e dar voz às suas urgências, honrando sua trajetória e seu contexto sociocultural.

Dessa forma, no campo do conhecimento educacional, essa proposta se faz relevante ao passo que oferece uma nova perspectiva para o trabalho com o letramento literário ao ampliar o diálogo entre o aluno e a obra literária. Essa ampliação, por conseguinte, tem como intenção desenvolver o senso crítico do leitor, que, valorizando suas subjetividades, passa a ser protagonista de sua produção. Mais à frente, cotejaremos algumas habilidades elencadas pela BNCC com o desenvolvimento das etapas da sequência didática de Rildo Cosson (2020).

Nossa ideia, portanto, anseia propor o uso da autoficção como ferramenta de desenvolvimento crítico no processo de ensino e aprendizagem de literatura no Ensino Fundamental; ampliar o papel do aluno-autor ao possibilitar sua inserção na literatura, a fim de criar um diálogo entre as ideias da obra e seu contexto sociocultural; expandir a etapa de interpretação na sequência didática com o acréscimo da ideia de produção literária dialógica e autoficcional; e, principalmente, estreitar a relação entre aluno e literatura ao fomentar a autoficção como possibilidade de interpretação e exploração do texto literário.

Desse modo, apresentamos neste trabalho de cunho bibliográfico uma proposta didática desenvolvida a partir de nossas práticas enquanto professores e pesquisadores, compreendendo o cotidiano da escola e seus mecanismos de funcionamento.

ALUNO AUTOR, NARRADOR E PERSONAGEM: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM A AUTOFICÇÃO

Em nossas experiências profissionais como professores de línguas e de literatura, deparamo-nos muitas vezes com realidades escolares que não possibilitam ao professor uma prática reflexiva, nem ao aluno a condição mínima para seu desenvolvimento crítico. Nesse tipo de ambiente, o professor geralmente segue um livro didático sem questioná-lo, e os alunos, passivos, replicam esse comportamento.

Apesar da aparente resistência a mudanças por parte de escolas, como algumas que encontramos em nosso percurso docente, aos poucos conseguimos implementar em alguns desses contextos a experiência da leitura mais atenciosa e da produção literária, criando um espaço de troca de ideias e de afloração criativa. Não demorou para que os alunos comesçassem a aparecer com obras escolhidas por eles, externas ao círculo escolar.

Nesse sentido, proporcionar um contexto em que se desenvolva o prazer da leitura não é uma tarefa fácil, nem rápida. O professor precisa aliar teoria e prática à pesquisa e experimentar empiricamente. Em um processo de tentativa-e-erro, o docente passa a aprimorar suas aulas e a chegar a um lugar mais próximo do ideal no que se refere à sua prática. Por isso, decidimos compartilhar parte do ferramental de nossas práticas/pesquisas para aumentar as possibilidades de professores engajados com o letramento literário de seus estudantes.

Ao entrar em contato com as ideias de Rildo Cosson e suas propostas de sequências didáticas, vimos uma oportunidade de aliá-las à autoficção. Esse gênero literário, quando usado em sala de aula, dá visibilidade e voz ao sujeito ao dialogar com a obra de dentro dela, assumindo seu controle em um processo de autonomia como nenhum outro.

Serge Doubrovsky, criador do termo, define a autoficção como

ficção, de acontecimentos e de fatos estritamente reais; se preferirem, autoficção, por ter-se confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, avessa ao bom comportamento, avessa à sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontros, *files* de palavras, aliteraões, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz da música (1977 *apud* Lejeune, 2014, p. 23).

Na escrita dessa ficção a partir de acontecimentos e de fatos reais, de seu entorno, de sua vida, o aluno, agora autor, narrador e personagem de sua própria narrativa derivada da obra apresentada a ele, desenvolve seu senso crítico partindo de sua trajetória e de seu contexto sociocultural.

O trabalho com a autoficção relaciona-se com o âmbito do campo artístico-literário delineado pela BNCC, que trata de

possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego

dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (Brasil, 2018, p. 137).

A partir dessas habilidades e pelo trabalho com a autoficção, o aluno passa a se integrar com maior satisfação em atividades propostas a ele desde que o professor o coloque em uma situação de interação com as palavras de maneira criativa, “[é] como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (Cosson, 2020, p. 53).

A fim de desenvolver as práticas do aluno-autor, nossa proposição de desenvolvimento crítico a partir do uso da autoficção no letramento literário, como dito anteriormente, tem base na sequência didática proposta por Rildo Cosson (2020), que está dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, para deixarmos mais claros os ganhos pedagógicos desse trabalho, cotejamos essa possibilidade metodológica com algumas habilidades estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018) para o trabalho no campo artístico-literário da área de Linguagens (Língua Portuguesa) no Ensino Fundamental - Anos Finais.

A primeira etapa da sequência didática, a da *motivação*, prepara o aluno para receber o texto. De acordo com Cosson (2020), um bom exemplo para motivar a leitura de uma obra literária é criar uma situação em que o aluno tenha que se posicionar, estreitando o laço com o texto que será lido. Dessa maneira, o docente pode usar o tema da obra para despertar a curiosidade dos alunos sobre a narrativa em questão¹.

¹Sugerimos, para o trabalho em sala de aula, obras de Lygia Bojunga, em especial aquelas que apresentam traços autoficcionais, como *Fazendo Ana Paz* (1991) e *Paisagem* (1992) – esta analisada no artigo “*Paisagem*, de Lygia Bojunga, em interface com o fantástico” (Perim, 2017), estudo que demonstra o flerte da narrativa com uma vertente específica da autoficção que pode ser bastante produtiva nas aulas de Língua Portuguesa. Além dessas obras, *A bolsa amarela* (1976) e *O sofá estampado* (1980) também oferecem uma narrativa propícia para a produção do aluno-autor, como se pode constatar, por exemplo, no artigo “Um novo final para *O sofá estampado*: a formação de alunos-autores” (Dalla-Bona; Vargas; Silva, 2017).



A motivação, que normalmente tem a duração de uma aula, pode partir de outras ordens para além da temática. O professor pode trazer à tona memórias dos alunos ao apresentar uma obra que trata de saudade, por exemplo, ou, ainda, brincar com a estrutura de textos que utilizem esse recurso com mais evidência, como os poemas concretos. Nessa etapa, o professor deve tomar o cuidado de não impor sua interpretação do texto literário, nem de limitar as possibilidades de leituras dos alunos (Cosson, 2020).

Nessa esteira, a fim de formar um “leitor-fruidor”, a BNCC preconiza o desenvolvimento de algumas habilidades dos estudantes em que o trabalho docente deve se pautar. A primeira etapa da sequência didática de Cosson (2020) contribui à promoção das habilidades como

[i]nferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157, EF69LP44); [e] [m]ostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 157, EF69LP49).

A etapa seguinte, chamada *introdução*, consiste na apresentação do autor e da obra. Apesar de parecer um momento simples dentro da sequência didática, o professor deve tomar alguns cuidados ao colocá-la em prática, sendo “suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2020, p. 60). Dessa forma, o professor evita longas apresentações no que se refere à vida do autor da obra em uma aula unicamente expositiva.

O condutor das atividades deve estar atento, também, quanto à apresentação do livro. Nesse momento do processo pedagógico, o



professor pode falar da importância da obra e justificar aquela escolha de leitura. Dependendo da narrativa, ele pode ou não usar a sinopse para despertar o interesse dos alunos, causando curiosidade e evitando adiantamentos da narrativa – a não ser que fazê-lo seja de seu interesse. Assim, essa etapa dá valor a elementos contextuais da obra escolhida, o que desenvolve a habilidade dos estudantes de

[p]osicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (Brasil, 2018, p. 157, EF69LP45).

Segundo Cosson (2020), é essencial que o professor apresente aos alunos a obra em mídia física, de maneira material, para que eles possam interagir com o livro ao ler a capa, a orelha e outros elementos paratextuais que cercam o texto literário. Assim, os alunos podem levantar hipóteses sobre a história e comprová-las ou não durante sua leitura, explicando, depois, o porquê de suas primeiras impressões.

Essa etapa também não deve se estender muito, pois tem a função apenas de fazer com que o aluno receba a obra a ser lida de maneira positiva. Logo, uma boa introdução tem como características “a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar o aluno fazer por si próprio” (Cosson, 2020, p. 61).

A terceira etapa, a da *leitura*, mais do que fazer o que o título sugere, deve ser o momento de acompanhamento desse ato. Assim, “[o] professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2020, p. 62).

Considerando as habilidades promovidas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 159, EF69LP47), nessa etapa, os alunos são convidados a



[a]nalisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Quando o texto é longo e sua leitura precisa ser feita também fora de sala de aula, o professor pode fazer esse acompanhamento por meio de intervalos. Neles, o docente pode trazer outros textos menores que tenham algum tipo de ligação com a obra ou, ainda, ler um capítulo do livro para ser analisado na aula. É, pois,

durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (Cosson, 2020, p. 64).

Depois disso, chega-se à última etapa, a da *interpretação*. No letramento literário, Cosson divide esse momento em dois: um interior e outro exterior. O interior “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (2020, p. 65). Essa interpretação do “interior” se relaciona também à habilidade EF69LP47 citada acima (Brasil, 2018, p. 159).



O exterior, por sua vez, consiste na “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2020, p. 65). Sabido isso, é o ato da materialização que diferencia a leitura que se faz no letramento literário da leitura que se faz fora dele. Quando se lê uma obra fora do ambiente escolar, pode-se comentar ou indicar o livro a alguém. Na escola, a interpretação precisa ser compartilhada – é por meio do compartilhamento de interpretações que os alunos passam a ter consciência de que são partes de uma coletividade, construindo, assim, uma comunidade de leitores.

Na proposta de Cosson (2020), a externalização da leitura deve acontecer em forma de atividade de registro, que vai variar dependendo do texto e da faixa etária dos alunos. Assim, o registro de interpretação pode acontecer em forma de desenho para crianças e em forma de peça teatral para adolescentes, ou, ainda, o professor de Português pode sugerir uma atividade interdisciplinar ao professor de Educação Artística e desenvolver atividades de colagem, por exemplo. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, essa atividade de registro pode fazer o estudante

[e]ngajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2018, p. 159, EF69LP51).

Ao sugerir atividades de externalização e registro de interpretação, Cosson fala da possibilidade da escrita de um epílogo para a obra e da alteração do espaço da narrativa, em que os personagens se encontrariam em outro lugar. Além dessas possibilidades, ele cita a que vai ao encontro da pesquisa aqui proposta: a da “inclusão de outras personagens, inclusive o leitor” (Cosson, 2020, p. 69): o leitor, ao se inserir na obra e ao repensar os estatutos narrativos no desenvolvimento de seu texto, pode vir a usar o recurso da autoficção para construir sentido em sua interpretação.



Utilizando esse recurso narrativo, o aluno pode dialogar com a obra se ficcionalizando para dentro dela, levando consigo seu contexto sociocultural. Isso permite que o aluno dialogue com as personagens mostrando outros pontos de vista e questione o narrador original a partir de suas experiências pessoais. Dessa forma, o aluno desenvolve seu senso crítico ao refletir sobre as situações da obra lida, debatendo a narrativa com o próprio texto literário e criando um diálogo mais íntimo com a literatura.

Para compreendermos melhor a noção de autoficção, apresentamos a classificação de Vincent Colonna, responsável por criar uma segunda linha teórica acerca da autoficção ao ampliar o conceito de Doubrovsky, desdobrando o termo em quatro categorias: autoficção fantástica, biográfica, especular, e intrusiva/autoral – o que amplia, também, o leque de possibilidades de interação do aluno com a obra.

Colonna define a vertente fantástica como aquela em que “o escritor está no centro do texto como em uma autobiografia (é o herói), mas transfigura sua existência e sua identidade, em uma história irreal, indiferente à verossimilhança” (2014, p. 39). Então, a persona projetada na obra se torna um herói perfeito, um alguém fora do comum, que ninguém seria capaz de associar com a imagem do autor. Para exemplificar essa prática, o teórico cita um tipo de retrato renascentista chamado *in figura*, no qual o autor se pinta na tela emprestando seus traços a uma figura religiosa ou histórica, geralmente sendo possível identificar o pintor retratado na tela pelo olhar que foca diretamente no interlocutor. É importante notar, ainda, que há uma distância entre essas licenças pictóricas e uma representação de si situada em um mundo mítico ou lendário, diferenciando-se da autofabulação biográfica do mesmo modo que uma pintura *in figura* se difere do autorretrato tradicional (Colonna, 2014).

De acordo com Colonna (2014), é nesse tipo de autoficção, também, que se dá a coisificação do autor. A exploração do inumano, por exemplo, que pode ocorrer no fantástico, é estranha à tradição autobiográfica. Com essa ocorrência nesse tipo de texto, o leitor entra em contato com um escritor em estado de despersonificação, mas também de expansão do eu, ou seja, o escritor se autofabula, adquirindo um modo de ser fabuloso, como os heróis mitológicos.



Em contrapartida, na autoficção biográfica, “o escritor continua sendo o herói de sua história, o pivô do qual a matéria narrativa se ordena, mas fabula sua existência a partir de dados reais, permanece mais próximo da verossimilhança e atribui a seu texto uma verdade ao menos subjetiva” (Colonna, 2014, p. 44). Alguns escritores que se encaixam nessa categoria conferem datas e dados ao escreverem, e outros, que abandonam a realidade, permanecem plausíveis e evitam o fantástico, de modo que o leitor compreenda que se trata de um mentir-verdadeiro a serviço da veracidade. Além de ser a tendência mais difundida da autoficção, é a mais controversa, pois a (auto)mistificação é comum. Sobre isso, Colonna (2014) alega que a subjetividade substituiu a sinceridade e que “graças ao mecanismo do ‘mentir-verdadeiro’, o autor modela sua imagem literária e a esculpe com uma liberdade que a literatura íntima [...] não permitia” (Colonna, 2014, p. 46).

Nesse caso, o autor do romance ainda conta com a opção da autobiografia pura que permanece, podendo redigir sua vida – ou um episódio dela – romaneando-a moderadamente, sem que o grau de romaneação tenha grande importância. Segundo Colonna, “essa fórmula, na qual a veracidade se apaga diante da expressão, existia há muito tempo a título de poesia” (2014, p. 46). Inclusive, para alguns críticos, o critério que decide se uma obra é autoficção ou romance autobiográfico é a revelação do nome próprio. No romance autobiográfico os nomes estão cifrados, principalmente o do autor, e na autoficção os nomes próprios, sobretudo o do autor, figuram na obra sem qualquer pudor.

A autoficção especular, por sua vez, baseia-se no reflexo do autor dentro do livro sem que ele seja necessariamente sua personagem central, “ele pode ser apenas uma silhueta; o importante é que se coloque em algum canto da obra, que reflète então sua presença como se fosse um espelho” (Colonna, 2014, p. 53). Em outro paralelismo com a pintura proposto pelo teórico, pode-se pensar no quadro dentro do quadro, em que o pintor se representa na tela a pintando, como no conhecido *As meninas* (1656), de Velásquez. Assim, no caso do espelho dentro do quadro, Colonna elabora que “os dois



proclamam a reversibilidade do vidente e do visível, da essência e da existência, do imaginário e do real” (2014, p. 53), fazendo com que a literatura funcione “não como um espaço de ilusão [...], mas como um laboratório onde os mecanismos são desmontados e apresentados ao leitor com o fim de lhe proporcionar o prazer de descobri-los” (Colonna, 2014, p. 56).

Finalmente, a autoficção intrusiva/autoral pressupõe que “a transformação do escritor não acontece através de um personagem, seu intérprete não pertence à intriga propriamente dita. O avatar do escritor é um recitante, um contador ou comentador, enfim um ‘narrador-autor’ à margem da intriga” (Colonna, 2014, p. 56). Essa categoria, ainda, engloba um romance em terceira pessoa e um narrador que “faz longos discursos enfadonhos dirigidos ao leitor, garante a veracidade de fatos relatados ou os contradiz, relaciona dois episódios ou se perde em digressões, criando assim uma voz [...] paralela à história” (Colonna, 2014, p. 56). Dessa forma, de acordo com o teórico, esse autor-recitante, que perambula pelo *backstage* de suas obras, circula como filósofo, teósofo ou historiador, mas sempre se construindo como efeito do romance, e não o contrário. Assim, a criação abrange e transborda o próprio criador – a ficção, nesse caso, funciona como uma fita de Moebius, englobando a situação real da escrita.

Compreendendo as possíveis utilizações da autoficção, pode-se oferecer um vasto ferramental para que o aluno produza um texto literário de acordo com suas vontades, colocando-se nele também como narrador e personagem. Nesse processo, de criação fronteira entre a memória e a invenção, ou seja, da autoficção, a vertente fantástica, por exemplo, pode ser bastante produtiva no contexto da sala de aula, pois o verossímil deixa de ser limitante para as ideias do aluno-autor-narrador-personagem e o terreno fértil da imaginação pode intensificar suas expressões.

Nesse processo criativo, o aluno-autor trabalha com a possibilidade de se ficcionalizar, de enriquecer seu papel de contador e, ainda, de modular sua atitude em relação à história narrada por meio de comentários. O aluno, nesse momento, coloca em prática os re-

cursos da linguagem e a paixão fabuladora que habita o ser humano (Colonna, 2014).

A paixão fabuladora somada à materialização da interpretação do aluno faz com que a proposta da autoficção como ferramenta de desenvolvimento crítico no letramento literário seja um meio de usar as subjetividades e o contexto sociocultural do aluno a favor da prática pedagógica, evidenciando-o como protagonista de sua produção e do processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação dialoga com o que preconiza o campo artístico-literário delineado pela BNCC (Brasil, 2018), visto que o estudante tem contato com a arte literária, para que possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do cotejo com algumas habilidades propostas pela BNCC, a qual orienta o trabalho do professor de Língua Portuguesa em prol da ampliação do letramento dos alunos, apresentamos uma ideia de registro na sequência didática de Cosson (2020). Nesse trabalho, buscamos desenvolver especialmente o letramento literário (Cosson, 2020) com o estudante, oferecendo uma possibilidade de analisar e criar os seus papéis na interação com uma obra literária. A partir dessa proposta, com foco no gênero autoficcional, o aluno pode se tornar autor, narrador e personagem da obra enquanto está em contato com outros textos.

Desse modo, pela proposta de sequência didática em conjunto com as diretrizes da BNCC, mostramos como o professor pode motivar o aluno a ter contato com uma obra, a recebê-la de modo positivo, a se posicionar diante dela e a resgatar suas memórias para dialogar com outro(s) autor(es). Assim, o aluno é motivado a inferir relações culturais, sociais e de identidade, bem como a romper seu universo de expectativas. Além disso, o professor introduz a obra e o seu autor a partir de alguns elementos contextuais, justifica aquela escolha e ensina a escolher e põe o estudante em contato com outros gêneros de suporte (sinopses, resenhas etc.), provocando a curiosidade. Ainda, o professor acompanha a leitura dos alunos, au-



xilia-os em suas dificuldades, convida-os a analisar diferentes formas de composição próprias de cada gênero, aspectos linguísticos e estilísticos, enfim, efeitos de sentido decorrentes dos focos narrativos genéricos. Finalmente, o aluno vai poder registrar a suas interpretações, tornando-se autor, narrador e personagem, no caso do gênero autoficcional, materializando suas ideias em texto ou atividades interdisciplinares de registro, aprendendo a planejar, textualizar, revisar, editar e imaginar seu texto a partir de si.

Quanto ao gênero autoficcional, apresentamos os quatro tipos de autoficção a partir de Colonna (2014), sendo eles a autoficção fantástica, em que o (aluno-)autor transfigura sua existência e sua identidade, sem compromisso com a verossimilhança; a autoficção biográfica, pela qual o autor fabula sua existência, mais próximo da verossimilhança; a autobiografia especular, que promove o reflexo do autor dentro do livro sem que ele seja necessariamente sua personagem central; e a autoficção intrusiva/autoral, em que o autor se coloca como comentador da história. Com isso, demonstramos brevemente como o aluno pode participar da criação fronteiriça entre a memória e a invenção, bem como vimos que a vertente fantástica pode ser bastante produtiva no contexto da sala de aula.

Nossa ideia, a partir desse texto, é motivar professores a trabalharem com o gênero autoficcional em sala de aula, por acreditarmos que ele pode contribuir com o letramento literário dos estudantes e oferecer as condições para que eles possam compreender e fruir a literatura significativa e criticamente. Como vimos a partir da BNCC, nós, professores, podemos promover a interação dos estudantes com manifestações artísticas em geral, em especial as literárias, oferecendo-lhes as condições para que possam se reconhecer e valorizar a partir da leitura e da escrita. Por meio dessas atividades, dá-se lugar à dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura (e não utilitária), permitindo ao estudante se implicar nas obras, evidenciando a condição estética desse tipo de leitura e de escrita, desvendando suas múltiplas camadas de sentido, respondendo às suas demandas e firmando pactos de leitura.

REFERÊNCIAS

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

COLONNA, V. Tipologia da autoficção. In: NORONHA, Jovita M. G. (Org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALLA-BONA, E. M.; VARGAS, S. L.; SILVA; B. L. Um novo final para O sofá estampado: a formação de alunos-autores. *Ensino Em Re-Visita*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 221-243, 2017.

LEJEUNE, P. Autoficções & Cia.: peça em cinco atos. In: NORONHA, Jovita M. G. (Org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PERIM, R. S. M. Paisagem, de Lygia Bojunga, na interface com o fantástico. *Literartes*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 40-63, 2017.



10

CAPÍTULO



A LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deijanira Oliveira dos Santos Linck

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar uma compreensão dos pontos importantes que envolvem o uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa premissa, busca-se analisar esse processo por meio de uma visão científica fundamentada em pesquisa bibliográfica, utilizando artigos e pesquisas já publicadas que comprovam a eficácia do lúdico como ferramenta pedagógica.

O ambiente escolar proporciona a introdução de conhecimentos na vida dos indivíduos, sendo o local onde normalmente acontecem as interações sociais na infância por meio de esportes, brincadeiras e conversas. A escola representa um local de valor significativo para os alunos, sendo um lugar de encontro e interação com outros estudantes, o que desperta o interesse dos educandos. É interessante que a equipe pedagógica possa aproveitar esse interesse em atividades lúdicas para introduzir os alunos no processo de aprendizagem.

Nos anos iniciais do ensino fundamental os docentes possuem a oportunidade de utilizar o lúdico para elaborar atividades em sala de aula, incentivando os alunos a desenvolverem suas capacidades específicas. Diante das disciplinas presentes na grade curricular, a ludicidade se destaca como uma importante ferramenta de inclusão, pois possibilita aos alunos a apropriação de conhecimentos à medida que realizam as atividades. Assim, é evidente que o lúdico atua de forma efetiva como um meio pelo qual o professor pode incluir os alunos de maneira ativa em suas aulas, cabendo aos professores escolher o caminho pelo qual conduzirá essas aulas, aproveitando o potencial do lúdico para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

É importante afirmar que a escolha do tema se deu ao considerar a grande capacidade de contribuição que o lúdico possui para o processo de ensino, uma vez que essa ferramenta pedagógica proporciona uma nova visão sobre as metodologias educacionais. Cabe ainda expor que a temática possui uma estreita ligação com o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre as práticas de inclusão de novas metodologias nas aulas estão diretamente associadas a qualquer fase do processo educacional.

DESENVOLVIMENTO

O processo de transformação natural da humanidade tem causado modificações significativas nos mais diversos segmentos da sociedade, alterando substancialmente a maneira como as pessoas compram, vendem, viajam e aprendem. Essas mudanças visam acompanhar o ritmo acelerado das inovações tecnológicas, atendendo às necessidades emergentes dos alunos, que são cada vez mais expostos a um mundo digital e interconectado.

Nessa perspectiva de adaptação a novas metodologias, a ludicidade se apresenta como uma das abordagens mais promissoras, dado seu potencial de ensinar por meio de brincadeiras, sem cobranças, torna a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos quanto as atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental proporcionam desenvolvimento físico, mental e intelectual. (Silva, 2017), afirma que a ludicidade é um meio eficaz pelo qual os professores podem incentivar os alunos a desenvolverem sua criatividade e adquirirem conhecimentos de forma agradável e espontânea. Através do uso de atividades lúdicas, os educadores conseguem motivar os alunos de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo, divertido e educativo.

Segundo Moraes, Martins e Costa (2021), alguns profissionais têm a falsa impressão de que brincadeiras e jogos são sinônimos de bagunça dentro da sala de aula. No entanto, quando planejados e aplicados com um propósito pedagógico, jogos e brincadeiras podem ser grandes aliados para a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Teixeira, Rocha e Silva (2010), por meio do lúdico, a criança dispõe da oportunidade de se sentir mais segura ao exercer sua individualidade. Essa experiência melhora sua autoestima e facilita a integração no grupo, pois, o lúdico é um espaço de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes, proporcionando em simultâneo a chance de expressar e validar suas perspectivas.



À medida que a socialização ocorre, seja por meio de brincadeiras, cantigas ou jogos, os alunos interagem uns com os outros, evidenciando que o modelo tradicional de educação, no qual os alunos são meros espectadores, tornou-se obsoleto. Dessa forma, Almeida (2008) afirma que o lúdico deve ocupar uma posição de destaque no processo educacional nas escolas do Brasil, devido às importantes contribuições que tem oferecido para a formação integral dos indivíduos.

Diante da capacidade de proporcionar momentos únicos na vida educacional dos alunos, Almeida (2008, p.5) afirma que “o lúdico representa uma importante ferramenta educacional, possuindo grande importância para o desenvolvimento social, físico e situacional dos educandos”. Seguindo essa perspectiva, Teixeira (2020) destaca que ao utilizar o lúdico como ferramenta no processo de ensino, o professor tem a oportunidade de empregar novas formas de ensinar e transmitir conhecimento, conquistando, como consequência, a atenção dos alunos em relação ao conteúdo ministrado.

Segundo Teixeira (2020), essas contribuições são possíveis devido ao fato de o lúdico incluir “estratégias, técnicas e atividades voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula, tendo como objetivo propiciar condições para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos propostos” (Teixeira, 2020, n. p.).

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento, sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (Almeida, 2008, p. 57).

O uso do lúdico facilita a integração dos alunos ao ambiente escolar, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estimula a criatividade e a curiosidade. Nesse cenário, ao engajar os alunos de maneira interativa e divertida, os professores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e



eficaz, onde os alunos são motivados a participar ativamente do processo educacional.

Transformar o ambiente escolar tradicional em um espaço interessante aos olhos dos alunos por meio de práticas divertidas e interativas pode ser feito de maneira relativamente simples e tem a capacidade de tornar as crianças mais felizes e predispostas, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo. As práticas lúdicas, quando bem executadas, proporcionam muitos benefícios para os alunos e para o processo educacional, pois oferecem prazer e a possibilidade de novas descobertas e interações entre professor e alunos.

Por meio do lúdico, a criança terá a oportunidade de, aos poucos, sentir-se segura ao exercer sua individualidade, melhorando sua autoestima e integrando-se ao grupo. O lúdico é um espaço de interação e confronto entre diversas crianças com pontos de vista diferentes, onde cada uma terá a chance de expressar seu ponto de vista (Teixeira; Rocha; Silva, 2010, p.12).

O período de desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar deve ser repleto de boas relações, que são estabelecidas através de uma comunicação efetiva entre os envolvidos. Segundo Viegas (2018, p. 4), “para que as práticas de atividades lúdicas sejam bem executadas, elas devem primeiramente levar os alunos a desenvolver melhor o relacionamento entre si, criando afinidade e interação social, o que proporciona inúmeros benefícios psicológicos e fisiológicos”.

Ao transformar a sala de aula em um ambiente mais atraente e envolvente por meio do lúdico, os professores podem melhorar o aprendizado, assim como contribuir para o bem-estar geral dos alunos. Essa abordagem promove um desenvolvimento completo, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, e prepara melhor os alunos para as demandas educacionais.

A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica tem sido amplamente debatida no cenário educacional brasileiro, principalmente devido à sua capacidade de integrar metodologias complexas



e conhecimentos em atividades aparentemente simples, como brincar. Esse enfoque tem o potencial de desenvolver a criança de forma integral, rompendo drasticamente com o ensino tradicional.

Segundo Pereira (2005), as atividades lúdicas são muito mais do que momentos divertidos ou simples passatempos; elas são momentos de descoberta, construção e compreensão de si mesmos. Esses recursos estimulam a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos cruciais para a construção da aprendizagem. Além disso, permitem que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de vivenciar a educação (Pereira, 2005).

A ludicidade deve ser compreendida como uma metodologia que tem o potencial de integrar diversos conteúdos curriculares com momentos de descontração, o que permite que os alunos aprendam enquanto desfrutam de momentos de prazer e diversão (Pereira, 2005). Os recursos pedagógicos como jogos, brincadeiras, músicas, danças e outras atividades são amplamente utilizados na ludicidade devido à sua capacidade de promover a interação e o engajamento dos alunos.

As atividades escolares baseadas na ludicidade têm o potencial de oferecer uma educação rica em conhecimentos e experiências para as crianças de forma leve e agradável, tornando-as indivíduos motivados a aprender e participar dos conteúdos e atividades ministradas pelos professores. Nesse cenário de transformação, o ambiente escolar se torna o palco das mudanças físicas, emocionais e cognitivas alcançadas pelos alunos.

Kishimoto (1998) afirma que através das atividades lúdicas é conseguido identificar na criança muitos fatores, como suas emoções. e como ela faz do jogo uma identificação de sua vida, podemos conhecer melhor o aluno. Percebe-se que a brincadeira é considerada por muitos como 'perda de tempo', pois muitos professores ainda temem o brincar, por ser considerada por muitos pais uma atividade não importante na construção da aprendizagem do aluno. O que se quer e se precisa para a educação não são momentos somente de

brincadeira, de jogos isolados, nas atividades que englobem os conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor de forma lúdica. O professor deve contar com a brincadeira e o jogo como mais uma forma de qualificar seu trabalho” (Kishimoto, 1998, p. 23).

As atividades fundamentadas na ludicidade possuem uma vasta gama de conhecimentos que podem ser aproveitados no processo educacional, sendo, portanto, altamente indicadas para serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao desenvolver práticas que envolvem algum tipo de divertimento dos alunos em parceria com as propostas de ensino, a escola oferece uma educação diferenciada que tem a capacidade de transformar a percepção dos alunos em relação à educação tradicional.

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos de grande importância; mais do que apenas diversão, são um auxílio indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que transcendem o desenvolvimento do educando. Maluf (2008) destaca que “a ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens” (Maluf, 2008, p. 42).

Para Almeida (2014) “a criança desenvolve sua linguagem, pensamentos, atenção e concentração, conseguindo, assim, uma participação satisfatória na construção do seu conhecimento” (Almeida, 2014, p. 01). Essa visão é corroborada por Brennand (2009), que destaca que, em termos de benefícios físicos, a prática de atividades lúdicas auxilia no crescimento corporal, melhora a sensação de bem-estar e interfere diretamente na autoestima da criança.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque, tanto de forma livre quanto orientada. Na escola, busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. As brincadeiras na escola são propostas como formas de aprender e criar oportunidades de aprendizagem através de atividades lúdicas. Dessa forma, a criança é motivada a participar das atividades propostas e a se interessar

pelas temáticas apresentadas por meio do ato de brincar (Brennand, 2009, p.111 e 112).

Transformar o ambiente escolar em um lugar agradável para os alunos é um passo fundamental para o processo de evolução da educação, visto que possibilita a implementação de uma série de novas metodologias e práticas lúdicas que tornarão as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos. É importante ressaltar que desenvolver uma aprendizagem lúdica não se guia apenas pela inserção de brincadeiras desconexas. Cabe ao professor investigar o conteúdo a ser trabalhado e os tipos de brincadeiras que podem ser empregadas de maneira positiva, dando aos alunos a oportunidade de compreender o verdadeiro significado da brincadeira para a educação escolar.

Sendo assim, a ludicidade no ambiente escolar torna o aprendizado mais divertido e envolvente, promovendo um desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Por meio de atividades bem planejadas e direcionadas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem que é tanto educativo quanto prazeroso, beneficiando o crescimento e a formação dos alunos de maneira abrangente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises destacam vários resultados positivos decorrentes da implementação do lúdico como metodologia de ensino. Primeiramente, atividades lúdicas promovem o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, mentais e emocionais. Silva (2017) afirma que a ludicidade ensina de maneira brincada e sem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Essa abordagem ajuda as crianças a se sentirem mais seguras e integradas, proporcionando um espaço de interação e expressão, o que melhora sua autoestima e facilita a integração social (Teixeira, Rocha e Silva, 2010).

Além disso, as atividades lúdicas estimulam a criatividade e a curiosidade dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Almeida (2008) destaca que a ludicidade deve ocupar uma



posição de destaque no processo educacional devido às suas contribuições significativas para a formação integral dos indivíduos.

Conforme Pereira (2005), a implementação do lúdico no ambiente escolar traz diversos benefícios adicionais, pois, a ludicidade permite a integração de conteúdos curriculares de maneira descontraída e prazerosa, estimulando a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal. Essas atividades também aumentam o engajamento e a motivação dos alunos, tornando o ambiente escolar mais atrativo. As práticas lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o relacionamento interpessoal e a interação social, proporcionando benefícios psicológicos e fisiológicos (Viegas, 2018). A ludicidade contribui para uma abordagem mais holística da educação, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil e preparando melhor os alunos para os desafios futuros.

Sendo assim, a ludicidade no ambiente escolar contribui com o aprendizado mais divertido e envolvente, oportunizando um desenvolvimento integral das crianças. Por meio de atividades bem planejadas e direcionadas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem que é tanto educativo quanto prazeroso, beneficiando o crescimento e a formação dos alunos de maneira abrangente. O uso do lúdico como ferramenta pedagógica é, portanto, uma abordagem altamente recomendada para enriquecer o processo educacional nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

Diante dos pontos de vista apresentados ao longo deste trabalho, fica evidente que a utilização da ludicidade na educação escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tem a capacidade de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento à medida que eles adquirem experiências em seu próprio ritmo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o ambiente escolar passa a ser visto como um local interessante, em que a criança pode aprender e se divertir, independentemente de sua capacidade motora e cognitiva.



É importante mencionar que os conceitos referentes às práticas lúdicas apresentados não devem ser encarados apenas como jogos e brincadeiras sem fundamento. O lúdico deve ser um elemento presente em qualquer atividade destinada a transmitir conhecimento no ambiente escolar, permitindo que os educandos aprendam de forma autônoma, adquirindo conhecimentos, experiências e habilidades que os prepararão para a vida em sociedade.

Assim, cabe ao professor a tarefa de encontrar formas de trabalhar sua disciplina por meio de atividades lúdicas, levando os alunos a despertarem o prazer em frequentar o ambiente escolar e participar ativamente das aulas. Nessa perspectiva, os professores devem enxergar as atividades lúdicas como uma importante ferramenta para diversificar suas aulas, evitando que elas se tornem cansativas para os alunos.

Conclui-se, portanto, que é necessária uma melhor compreensão do corpo docente em relação às práticas lúdicas, cabendo a eles o processo de readaptação do modelo educacional vigente. A equipe pedagógica deve buscar novas formas de educar, criando uma concepção sobre o brincar, sendo fundamental que o corpo docente tenha em mente o impacto positivo da inclusão da ludicidade no ambiente escolar, possibilitando aos estudantes uma nova forma de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



MORAIS, Deimy Kellen Alves de; MARTINS, Pollyany Pereira; COSTA, Jani Marra da Fonseca. **A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.** Repositório IF Goiano: Iporá, 2021.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores.** Mauad X: Bapera, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm> Acesso em 10 mai. 2024.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino:** importância no processo de aprendizagem. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 23 de out. 2021.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf>. Acesso em 23 de out. 2021.

VIEGAS, Amanda. **Como incentivar os alunos a estudar?** Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-incentivar-os-alunos-estudar/> Acesso em 10 mai. 2024.



11

CAPÍTULO



ENVELHECIMENTO, GÊNERO E MIGRAÇÕES: AS FACES DAS VULNERABILIDADES DE MULHERES IDOSAS NAS TRAVESSIAS CONTEMPORÂNEAS EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA DAS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

*Luciano de Oliveira Souza Tourinho
Ana Paula da Silva Sotero*



Resumo: As migrações forçadas contemporâneas são formadas por perfis populacionais diversos, que buscam nas travessias o refúgio para garantia do cumprimento dos direitos humanos. Nesse ínterim, a população idosa tem se solidificado enquanto perfil migratório que requer a aplicabilidade de políticas migratórias inclusivas para a qualidade de vida na velhice. Por outro lado, o enfoque de gênero nas migrações forçadas dá conta que a vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres no contexto dos deslocamentos forçados se potencializa em razão da discriminação e violência de gênero. Nesse viés, o presente estudo tem por objetivo analisar as faces do envelhecimento nas migrações e suas intersecções de gênero, a fim de compreender as vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres migrantes idosas a partir de uma análise comparada das experiências do Brasil, Espanha e Portugal. Para tanto, a pesquisa utilizou o método comparativo, no intuito de desvelar as faces das vulnerabilidades de gênero e etárias enfrentadas pelas mulheres no contexto migratório do Brasil, Espanha e Portugal. Ademais, a incursão teórica adotou uma metodologia bibliográfica e documental, com uma abordagem histórico-dialética. Concluiu-se que as discriminações de gênero e etária potencializam as vulnerabilidades sociais enfrentadas pelas mulheres refugas.

Palavras-Chave: Discriminação de Gênero. Envelhecimento. Migrações Forçadas. Vulnerabilidades.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento das populações é uma realidade das nações contemporâneas que requer uma atenção necessária para que os idosos vivenciem a velhice com respeito à dignidade humana e o acesso aos direitos básicos para a qualidade de vida na terceira idade. O que não foi esperado e pouco é estudado é a interferência do envelhecimento nas migrações humanas.

Observa-se que as migrações contemporâneas também vêm apresentando o envelhecimento das populações que estão em deslocamento forçado e que são impelidos a buscar refúgio em outros

territórios em razão do contexto de grave crise de violação de direitos humanos que coloca em risco a sobrevivência humana.

Note-se, no entanto, que os maiores fluxos migratórios são feitos pela população em idade ativa. Mas, como nos aponta a Organização das Nações Unidas (2024), cada vez mais, as travessias de pessoas idosas tem se ampliado, ainda que não seja na mesma proporção das mobilidades humanas das populações jovens.

Diante desse cenário, não podemos desconsiderar a necessidade de estudo dos fluxos migratórios de idosos para analisar as políticas migratórias assistenciais para esse perfil populacional. Sob essa ótica, convém verificar quais os espaços sociais destinados aos migrantes forçados idosos no contexto contemporâneo.

Em uma leitura de gênero, observa-se que as mulheres idosas enfrentam as faces do envelhecimento sob o viés das discriminações de gênero. Nesse ensejo, a presente pesquisa se concentra em analisar, como temática principal, a intersecção das vulnerabilidades de gênero e etárias sofridas pelas mulheres idosas refugiadas a partir das experiências do Brasil, da Espanha e de Portugal.

Para tanto, a pesquisa se utilizou do método comparativo entre as realidades das mulheres idosas migrantes e refugiadas que vivem no Brasil, na Espanha e Portugal. Conforme nos orienta López Noguero (2009), a metodologia comparativa permite a assimilação histórico-dinâmica das ciências sociais aplicadas, a partir do estudo com recorte temporal e espacial.

Sob esse viés metodológico, a incursão teórica se valeu de uma abordagem exploratória, para compreensão dos conceitos normativos para as migrações forçadas e o envelhecimento do perfil migratório. Destacou-se, também a análise documental dos fluxos migratórios das mulheres idosas refugiadas, com vistas a desnudar a intersecção entre as vulnerabilidades de gênero e etárias enfrentadas pelas mulheres na velhice **à luz das experiências do Brasil, da Espanha e de Portugal.**

MIGRAÇÕES, GÊNERO E O ENVELHECIMENTO DOS IMIGRANTES: DESVENDANDO AS FACES DA EXCLUSÃO ETÁRIA NAS TRAVESSIAS CONTEMPORÂNEAS

As migrações contemporâneas são marcadas pelo intenso fluxo migratório de deslocamento de pessoas entre os territórios. Há uma relevância internacional do aumento das migrações movidas por contextos de grave violação de direitos humanos, que colocam em risco à sobrevivência dos povos nos seus países de origem. Nesse desiderato, o contexto de deslocamento forçado requer uma análise internacional das nações para cooperação para acolhida humanitária.

Por esse viés, como aduz Tourinho, Sotero e Rodríguez (2019) há a necessidade de classificação das migrações a partir das particularidades que levam aos deslocamentos, para compreender as causas e motivações, no intuito de identificar as fragilidades das travessias e das políticas migratórias enfrentadas pelas populações.

Nesse ínterim, como asseveram Echeverria (2014); Tourinho e Sotero (2023), as migrações forçadas se diferenciam das migrações voluntárias, uma vez que as primeiras são caracterizadas por contextos de crises de ordem política, social, econômica e/o ambiental que não deixa escolha para as populações, sendo as mobilidades um sinônimo de refúgio. De outra banda, as migrações voluntárias não se encontram abalizadas por contextos de violações de direitos humanos ou perseguição de povos. Ao revés disso, a voluntariedade reside na autonomia da decisão subjetiva dos deslocamentos.

À guisa desse entendimento, Rodríguez (2012), as migrações contemporâneas não podem ser investigadas sem analisar as particularidades que as compõem, uma vez que, segundo o referido autor (2014), a generalização das migrações conduz ao processo de esvaziamento das políticas migratórias, que não serão capazes de compreender os melhores mecanismos para a garantia de acolhidas humanitárias efetivas a todos os povos.



Na perspectiva dessa natureza, Blanco (2000) classificou quatro dimensões do estudo das migrações forçadas. A primeira dimensão é a demográfica, que busca analisar o perfil quantitativo dos migrantes, com classificação etária, de gênero, Já a segunda dimensão é a econômica, que busca traçar o perfil das pessoas em deslocamento forçado sob à ótica dos recursos financeiros que possuem. Em seguida, a referida autora (2000) atribui a terceira dimensão ao aspecto social dos territórios de origem e de recepção dos povos em deslocamento, a fim de discutir os desafios e paradigmas das travessias contemporâneas. E, por último, a quarta dimensão busca identificar as identidades e culturas das populações em deslocamento.

Apesar dos esforços dos estudiosos para compreensão das singularidades das migrações, na realidade, os estudos e estatísticas das migrações forçadas contemporâneas concentram seus esforços na compreensão das dinâmicas migratórias a partir do perfil majoritário das populações migrantes. Note-se que, como pondera Jovelin (2003), os olhares dos estudiosos das áreas das migrações forçadas tendem a se concentrar nos perfis de maior contingente populacional, quais sejam os jovens refugiados em idade ativa de trabalho.

No entanto, não podemos deixar de analisar as migrações forçadas dos grupos minoritários, como a população idosa, pois as suas mobilidades humanas requerem a inserção de políticas migratórias integrativas com vistas à garantia da qualidade de vida dos migrantes e refugiados na velhice. Em uma cegueira deliberada, as migrações dos idosos carregam consigo os preconceitos provenientes do etarismo com a população idosa.

Nas lições de Vecchia *et al.* (2005), a definição da velhice, por um critério biológico, é definida como “uma série concatenada de mudanças fisiológicas irreversíveis e inevitáveis que incluem alterações nos níveis de homeostase do organismo”. Ainda segundo os autores, o envelhecimento é a última das três fases do ciclo de vida: a primeira sendo a infância; a segunda marcada com a fase adulta; e a terceira com a velhice.



Conforme ponderam Pucci *et al.* (2017), o envelhecimento trata-se de um processo natural dos indivíduos na efemeridade da vida. No entanto, os processos de envelhecimento carregam consigo mais do que as definições biológicas. Os idosos enfrentam o estereótipo social da velhice como a fase negativa da vida.

Segundo Minayo e Coimbra Júnior (2002) a velhice é conceituada como a idade final da vida dos sujeitos, com uma caracterização negativa do envelhecimento, em um discurso carregado de ódio e preconceito que consideram o envelhecimento como sinônimo de perda da capacidade humana, alocando os idosos à margem da sociedade. Na esteira dessa linha de intelecção, Debert (1999) até a metade do século XIX, o envelhecimento foi registrado como uma etapa da vida de decadência e ausência de participação social.

As ausências na velhice passam a ser a rotina dos idosos. Percebemos a ausência de autonomia nos espaços familiares, em que os idosos são vistos como sujeitos não mais aptos a tomar decisões; ausência nos espaços de trabalhos, que são vistos como ultrapassados; e ausência de direitos, em que os discursos e as práticas de discriminação conduzem ao descumprimento dos direitos humanos à população idosa. Essa relação de ausências faz surgir o sentimento de não pertencimento aos idosos, alocados como estranhos ao convívio social, institucional e familiar.

No entanto, a virada do século XXI e o cenário contemporâneo têm evidenciado que a velhice não pode e não deve ser sinônimo de incapacidade, muito menos deve ser representada como a espera da morte. A vida se reconstitui na velhice e não está atrelada apenas como um rito de passagem para a morte.

Segundo o Relatório Mundial sobre o Idadismo da Organização Pan-Americana da Saúde (2022), os termos novo e velho não são mais limitados por um critério de idade. Cada vez mais, as densidades demográficas das populações têm aumentado a faixa etária do idoso. Como aponta o referido relatório, a expectativa de vida era de 50 a 60 anos, a nível global.



Em linhas contemporâneas, a pessoa de 60 anos ainda está ingressando na faixa etária idosa, em alguns países ainda nem ingressou. Tal fato reside no prolongamento da vida com a assistência à saúde e a modificação da ideia de que a velhice. Segundo o relatório apresentado pelo secretário-geral ONU para a 57ª sessão da Comissão de População e Desenvolvimento (2024) a expectativa de vida continuou registrando melhorias significativas, apesar de vivenciarmos o período de pandemia do Covid-19. Dessume-se dos dados do referido relatório (2024) que, em um nível global, a expectativa de vida saltou de 64,5 anos em 1994 para 73,7 anos em 2024.

Nesse panorama, diante das transformações do envelhecimento, cabe a nós a seguinte reflexão: Qual o papel da população idosa nas sociedades contemporâneas? Infelizmente, a resposta a essa pergunta vem atrelada às vulnerabilidades etárias que os idosos ainda enfrentam. Apesar de um mundo envelhecido, a velhice ainda carrega consigo os estigmas e preconceitos sociais que lastreiam a exclusão e marginalização das populações idosas. Segundo o Relatório Mundial sobre o Idadismo da Organização das Nações Unidas (2022), estima-se que uma em cada duas pessoas no mundo tenham atitudes discriminatórias contra idosos, que acarreta a deterioração da saúde mental e física das populações envelhecidas.

Quando nos deparamos com a realidade das migrações contemporâneas, percebemos que há um aumento expressivo de idosos em movimentos migratórios. Segundo Campos e Barbieri (2008) as causas que levam as mobilidades de idosos é diferente da busca da população jovem, uma vez que não se trata do início de uma nova vida, mas a possibilidade de envelhecer com qualidade de vida. Nesse aspecto, salientam Campos e Barbieri (2013) que o contexto de crise e violação de direitos humanos faz com que as aposentadorias não sejam suficientes para garantia da subsistência. Ademais, soma-se a esse aspecto, a precarização da saúde que afeta atenção primária para a população idosa.

Nesse panorama, o aumento das migrações dos idosos traz à baila a violação de direitos humanos que faz com que as nações não

consigam mais garantir o envelhecimento com dignidade e o refúgio se torna uma medida de proteção da velhice e de esperança de uma melhoria das condições de sobrevivência.

Em um giro científico, destaca-se, como aponta Louro (1997), que as mulheres também compõem o perfil minoritário dos estudos migratórios, que, em razão da incidência do sistema patriarcal nos fluxos migratórios, as mulheres migrantes e refugiadas eram apontadas apenas como meras acompanhantes das figuras masculinas, reconhecidas como os provedores das famílias. Vejamos:

A participação das mulheres nas migrações começou a ser analisada como um efeito colateral das migrações masculinas e, assim sendo, foi conceituada como imigração séquito ou de caráter associativo. Entendimento que começa a mudar a partir dos anos setenta do século XX, especialmente a partir do momento em que o pesquisador jamaicano radicado nos Estados Unidos, Orlando Patterson, começou a observar um crescimento exponencial de mulheres nos fluxos migratórios internacionais e já não mais só nas migrações de curta distância, assim como o fato de que as mulheres começaram a migrar de forma independente, ou seja, sem estar acompanhadas por e/ou ser dependente de um migrante homem (STOLZ, 2017, p. 399).

Diante dessa consideração, a feminização das migrações trouxe à baila as faces das vulnerabilidades de gênero perpetradas pelos próprios estudos migratórios que, de forma deliberada, silenciavam os perfis migratórios femininos desprendidas da associação discursiva à migração masculina. Nesse desiderato, a feminização das migrações, proposta por Mirjana Morokvasic (1984), em seu livro intitulado *Birds of passage are also women*, carrega consigo o desvelamento das discriminações de gênero nas travessias contemporâneas.

Como assevera Ballesteros (2017, p. 90) “en la actualidad, las mujeres siguen viendo conculcada su ciudadanía, em parte, por viejas formas de opresión y, en parte, por otras nuevas explicables desde las directrices de la emergente aldea global”. Nesse viés, a feminização das migrações contemporâneas mostra que estamos longe de atestarmos a concretude da equidade de gênero, posto que a



violência de gênero e as práticas do machismo se adaptaram e especializaram dentro das esferas e realidades sociais atuais.

Em cotejo desse entendimento, Martínez Quinteiro (2011) asseverou que a violência de gênero na atualidade, em sociedades democráticas, é um mecanismo de compensação pela frustração gerada pela perda do poder sobre o corpo e as ideias das figuras femininas. Por isso, mesmo em um contexto de necessidade de cooperação dos povos para acolhida humanitária das populações vulneráveis aos contextos de violação de direitos humanos vivenciados em seus territórios de origem, as violências e vulnerabilidades de gênero se impõem e se fortalecem, ganhando relevo e força superior ao olhar humanitário nas nações receptoras, em dissonância aos tratados internacional que versam sobre a proteção das mulheres migrantes e refugiadas.

Nesse ínterim, podemos inferir que as vulnerabilidades etária e de gênero se cruzam, em que as mulheres idosas migrantes e refugiadas são triplamente discriminadas. Em primeiro momento, a mulher idosa se vê refém da discriminação e violência de gênero nas travessias contemporâneas, expostas à exploração sexual. Já a segunda vulnerabilidade enfrentada pelas mulheres advém da própria condição de ser refugiada, em que há uma dissonância entre a normatividade de proteção integral dos direitos humanos a todos os povos e a realidade prática que se delineia nas nações em que as marcações sociais de gênero limitam a equidade de direitos e políticas migratórias.

Nesse desiderato, a Comissão para as Mulheres Refugiadas, em parceria com o Fundo de População das Nações Unidas (2017), ponderou que, desde 2016, as mulheres e meninas são mais vulneráveis a determinados tipos de violência, quais sejam a exploração sexual e o tráfico humano. A ONU, por meio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2024) também chamou a atenção, em seus dados estatísticos, para o aumento de 50% nos casos de violência sexual em locais de conflitos e de intenso fluxo migratório, sendo 95% dos casos contra mulheres e crianças.



Nesse mesmo entendimento, García Medina (2017) já apontou para a intensificação das explorações sexuais e violências de gênero no contexto de fragilidades das migrações forçadas, em que, em contextos de crise generalizadas de direitos humanos, as mulheres sempre lideram as principais estatísticas de supressão de direitos abalizadas pela violência de gênero.

Já a terceira vulnerabilidade é aplicável às mulheres idosas que são invisibilizadas enquanto perfil migrante, em uma cegueira provocada pelas marcas indelévels do etarismo social. Segundo nos informa a Organização das Nações Unidas (2023) mais de 5 milhões de idosos foram forçados a sair de seus territórios de origem até o ano de 2021. Destaca-se que cerca da metade desses idosos são mulheres. Nesse ínterim, a interseccionalidade entre as vulnerabilidades etárias e de gênero revelam que a fragilidade de mulheres idosas é ainda mais acentuada nas travessias contemporâneas.

O ENVELHECIMENTO E AS VULNERABILIDADES DE MULHERES IDOSAS NAS MIGRAÇÕES FORÇADAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

Para compreender as vulnerabilidades de gênero vivenciadas por mulheres idosas nas travessias forçadas contemporâneas passaremos a analisar as experiências normativas e sociais do Brasil, da Espanha e de Portugal, a partir da análise documental dos dados científicos das migrações, por uma perspectiva comparada.

Ao se observar o panorama das migrações contemporâneas no Brasil, observamos que os instrumentos normativos brasileiros garantem acesso irrestrito ao direito migratório, com a obrigatoriedade do Estado Brasileiro de efetivar políticas migratórias com vistas ao cumprimento dos direitos fundamentais estatuídos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

No que se refere ao contexto das mulheres idosas migrantes temos que, a promulgação da Constituição do Brasil de 1988 garantiu a



igualdade de direitos dos povos, sem distinção, trazendo em seu bojo normativo, a proteção dos idosos, com direito à saúde e a assistência social especializada para garantia da qualidade de vida no envelhecimento das populações brasileiras e estrangeiras, incluindo, neste cenário, a necessidade de políticas destinadas às mulheres idosas e migrantes.

Na década de 1990, foi criado o Programa de Atenção Integral à Saúde do Idoso pelo Ministério da Saúde, em 1994, com o intuito de criar mecanismos e planos de ação para promoção especializada da saúde e da qualidade de vida dos idosos, incluindo as mulheres migrantes e refugiadas. Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.741, que criou o Estatuto do Idoso, estabelecendo o parâmetro etário para consideração da pessoa idosa no Brasil, qual seja aqueles com idade a partir de 60 anos. Ademais, o referido estatuto garantiu o direito de preferência de acesso aos serviços públicos, bem como a garantia de políticas públicas voltadas para a proteção do idoso.

Em atenção à proteção da mulher contra à violência de gênero, em 2006 foi instituída a Lei Maria da Penha, a Lei nº 11.340, que solidificou a proteção da mulher contra qualquer espécie de discriminação e violência doméstica e familiar por questões de gênero, incluindo a sua adoção para as mulheres idosas refugiadas. Em atenção às vulnerabilidades de gênero e a interseccionalidade com as vulnerabilidades etárias da mulher idosas, foi estabelecido, em 2016, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher, que estabeleceu a necessidade de acolhimento das mulheres idosas e promoção da saúde integral na terceira etapa natural da vida, com o envelhecimento.

No que se refere à saúde da mulher idosa, o Estatuto do Idoso reforçou a garantia do acesso à atendimento individualizado e especial, voltado para a saúde preventiva das mulheres idosas. Insta consignar que o Estatuto do Idoso reforçou de que todas as normas constantes em seu bojo normativo são aplicáveis a qualquer idoso, independente da nacionalidade. Já em 2016, foi implementado o Programa Nacional de Assistência Social ao Migrante, que buscou



estabelecer a prioridade do suporte nacional para os migrantes em situação de vulnerabilidade, com destaque para as mulheres, crianças e idosos.

Em 2017, a legislação brasileira acerca do Direito Migratório alcançou uma grande conquista com a promulgação da Lei nº 13.445 de 2017, que deu contornos humanitários para a acolhida dos migrantes e refugiados no Brasil. Essa referida lei trouxe a primazia do acolhimento das pessoas idosas migrantes e refugiadas, com a ampla proteção do Estatuto do Idoso. Já em 2020, foi instituído o Plano Nacional de Políticas para Migrantes e Refugiados, com vigência entre os anos de 2020 e 2024, que reforça a inclusão de políticas especiais para proteção das mulheres idosas migrantes e refugiadas.

No entanto, apesar dos esforços legislativos, as vulnerabilidades de gênero e etárias sofridas pelas mulheres refugiadas e migrantes idosas no Brasil ainda são latentes e deixam marcas indeléveis. Segundo aponta os dados da ACNUR (2023), as mulheres idosas que estão em deslocamento forçado são, em sua maioria, da Venezuela, que estão em busca de melhores condições sanitárias para o amparo da velhice. Os dados dão conta que 290 residentes dos abrigos dos refugiados na região de Pacaraima são idosos e 51% são mulheres. Ainda aponta a ACNUR (2023) que uma em cada quatro dessas mulheres vivem em condições de saúde grave, que impulsionou as migrações forçadas.

Ainda nesse sentido, o relatório Refúgio em Números do OBMi-gra (2023) observou que, no ano de 2023, tivemos 1835 solicitações de reconhecimento de refugiados de pessoas idosas no Brasil, sendo que 51,2% são mulheres, com uma expressividade da necessidade de adoção de políticas migratórias efetivas para erradicar os entraves das vulnerabilidades etárias e de gênero enfrentadas pelas mulheres idosas refugiadas no Brasil.

Em uma análise da Espanha e Portugal, percebemos os países adotam as diretrizes da União Europeia, que separa as migrações irregulares das migrações de refúgio. Insta consignar que, assim como o Brasil, os fluxos migratórios são, em sua maioria da população em



idade ativa. Nesse ensejo, como os orienta Furquim (2016), há, inclusive, a investigação de que os fluxos migratórios são uma medida para a contenção do envelhecimento da população na Europa, que requer a atração de migrantes jovens para ocupar postos de trabalhos nos territórios europeus. No entanto, como nos orienta Machado (2010), o deslocamento de idosos também vem acontecendo e não podem passar despercebidos.

Nessa esteira, a legislação da Espanha traz em seu bojo normativo, a inclusão de proteção dos idosos migrantes no Plano Gerontológico de 1993, que estabeleceu medidas para o acesso à saúde integral dos idosos. No que se refere às mulheres idosas, verificamos que a Lei Orgânica 1/2004, que atribui medidas de proteção e promoção da igualdade de gênero, incluindo a proteção para mulheres idosas migrantes. Chama-se a atenção para o Pacto de Estado contra a Violência de Gênero, de 2017, que assumiu o compromisso no combate à violência de gênero, em especial aos grupos vulneráveis, que incluem mulheres e idosas.

Nesse mesmo sentido, a legislação de Portugal também apresenta a inserção da proteção e cuidado da população idosa, com enfoque da interseccionalidade de gênero e etário. A Lei n.º 129/99 trouxe à baila um conjunto de direito para vítimas de crimes, que teve impacto direto na proteção de mulheres idosas migrantes e refugiadas. Assim também foi a Lei nº 112/2009 que trouxe a proteção para as vítimas de violência de gênero, incluindo às migrantes.

Em termos de normas resolutivas, destacamos a Resolução 63-A de 2007 e a Resolução 61/2018 do Conselho de Ministros, que lançaram mecanismos para apuração das discriminações de gênero, bem como a proteção à saúde integral da mulher, incluindo os grupos vulneráveis, quais sejam migrantes, idosas e status migratório, com vistas a melhorar o acesso delas aos sistemas de saúde.

No entanto, a principal dificuldade da adoção de políticas migratórias efetivas para acolhimento das mulheres idosas refugiadas diz respeito ao status normativo migratório. Nesse viés, as diretivas de regresso das migrações irregulares acabam dificultando a solu-



ção das vulnerabilidades de gênero e etárias. Apontam os dados da Comissão Europeia (2024), que cerca de 57 mil migrantes forçados ingressaram na Espanha no ano de 2023, totalizando quase o dobro de travessias irregulares do ano de 2022. Ainda segundo o Instituto Nacional de Estatística da Espanha – INE (2023), o país chegou ao recorde de um aumento de 1,61% de crescimento de imigrantes, enquanto os nacionais cresceram na proporção de 0,08%.

Dentro desses fluxos migratórios, segundo a ONU (2024) houve um aumento de 50% nos casos de violência sexual em locais de conflitos, sendo que 95% dos casos envolvem crianças e mulheres. As regiões de conflito listadas pela ONU (2024) são Israel, Gaza, Sudão, Ucrânia, Haiti, Mianmar, República Democrática do Congo e RD Congo que escolhem Espanha e Portugal como rota de refúgio. Apesar dos dados apontarem para um aumento de violência entre mulheres mais jovens, as idosas não são poupadas das discriminações de gênero em suas travessias para a Espanha.

Em cotejo das experiências de Portugal, o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (2023), informou que 9,3% da população migrante regular residente em Portugal era idosa com mais de 65 anos e 77,1% eram jovens e adultos de 25 a 44 anos. Desses dados, 1369 eram mulheres idosas, já os homens idosos eram 1.339 anos, contexto em que as mulheres idosas estão em maior quantidade do que os homens.

Sob essa ótica, o Relatório Estatístico Anual de 2023 de Indicadores e Integração de Imigrantes em Portugal demonstrou que, a partir de 2019, inverteu-se as estatísticas das mulheres nos perfis demográficos, em que estas representavam a maioria da população migrante entre os anos de 2012 e 2018. Da mesma forma, observou-se a tendência maior de imigrantes jovens. No entanto, há um relevo populacional de imigrantes idosos em Portugal. Quando verificamos a proporção de homens idosos e mulheres idosas, observa-se que 9,4% das mulheres estrangeiras em Portugal tinham a idade de 65 anos ou mais. Já os homens idosos atingiram 9,7% nessa mesma faixa etária.

Nota-se que, apesar da menor proporção por quantidade, as mulheres idosas ainda estão mais sujeitas às vulnerabilidades sociais, em razão da discriminação de gênero e etárias. Conforme demonstrou o relatório, as causas dos fluxos migratórios foram as graves violações de direitos humanos que impediu a continuidade da qualidade de vida, sobretudo da saúde, na velhice.

CONCLUSÃO

Diante das ilações empreendidas na presente incursão teórica podemos inferir que as vulnerabilidades de gênero, quando somadas às vulnerabilidades etárias, potencializam a exclusão social das mulheres idosas refugiadas, que se veem reféns das práticas discriminatórias que dificultam o acesso às políticas sociais com equidade.

Ao se analisar as experiências das migrações de mulheres idosas no Brasil, Espanha e Portugal, percebe-se que, mesmo diante das diferenças dos países, as fragilidades das travessias das idosas são semelhantes. A primeira característica marcante se revela com o silenciamento de dados relativos à demografia migrante de mulheres idosas. A ausência de cifras estatísticas desnuda o esvaziamento de políticas migratórias efetivas capazes de garantir a equidade da qualidade de vida para a terceira idade.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Mulheres refugiadas que se deslocam pela Europa estão correndo riscos, afirma a ONU:** mulheres e meninas refugiadas e migrantes que se deslocam pela Europa enfrentam graves riscos de violência sexual e de gênero. ACNUR Brasil. Genebra, 26 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/01/26/mulheres-refugiadas-que-se-deslocam-pela-europa-estao-correndo-riscos-afirma-a-onu/>>. Acesso em: 28 de Abril de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Uma em cada cinco refugiadas é vítima de violência sexual no mundo.** Publicado em 23 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2017/06/23/uma-em-cada-cinco-refugiadas-e-vitima-de-violencia-sexual-no-mundo/>>. Acesso em: março de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 28 de Abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 29 de Abril de 2024.

BLANCO, Cristina. **Las migraciones contemporáneas.** Alianza. Madrid, 2000.

CAMPOS, M.B.D.; BARBIERI, A.F. Uma análise demográfica e espacial das migrações de idosos no Brasil, 1980 a 2000. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, Caxambu-MG, 29 de Setembro de 2008.

CAMPOS, M.B.D.; BARBIERI, A.F. Considerações teóricas sobre as migrações de idosos. **Revista Brasileira Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v.30, n.supl., p. 69-84, 2013.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, Sarah. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://portal-deimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf. Acesso em 04 de Junho de 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. **Estatísticas sobre os fluxos migratórios para a Europa, 2024.** Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_pt#passagens-irregulares-das-fronteiras. Acesso em 28 de Abril de 2024.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice**. São Paulo: Edusp, 1999.

ECHEVERRIA, Gabriel. De la "producción institucional de la irregularidad" a la "irregularidad sobrevenida": diez años de políticas migratorias en España. **Negociaciones identitarias de la población migrante**, Madrid, p. 11-23, 2014.

JOVELIN, Emmanuel (2003), "Le dilemme des migrants âgés: entre le désir du retour et la contrainte d'une vie en France", in **Pensée Plurielle**, n.º 6, pp. 109-117.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando. Fases y proceso de la investigación cualitativa. In: **Métodos de Investigación y planificación en intervención socioeducativa**. Edition: Sevilla Editors: Universidad Nacional de Nicaragua, 2009.

MARTÍNEZ QUINTEIRO, Maria Esther. Discursos y contradiscursos: Las relaciones de género en el cine. In: HIDALGO RODRÍGUEZ, David; CUBAS MARTÍN, Noemí; MARTÍNEZ QUINTEIRO, M^a Esther (Eds): **Mujeres en la historia, el arte y el cine. Discursos de género, variantes de contenidos y soportes: de la palabra al audiovisual**. Eds. Universidad, Salamanca, 2011.

MEDINA, Javier García. Una filosofía del derecho para el presente y para el futuro. **Anuario de filosofía del derecho AFD**, 2023 (XXXIX), Nº 39, 2023, págs. 145-166. ISSN 0518-0872. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9290046>. Acesso em 08 de Junho de 2024.

MINAYO, M. C. S; COIMBRA JR, C. E. A. Entre a liberdade a liberdade e a dependência (introdução). **Antropologia, Saúde e Envelhecimento**. Rio de Janeiro: ed. Fiocruz. 2002.

MOROKIVASIC, Mirjana. Birds of Passage are also women. **International Migration Review**, v. XVIII, n. 4, Winter 1984. p. 886-907.

OLIVEIRA, Catarina Reis de. **Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023**. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8) ISBN 978-989-685-138-5

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agência da ONU apoia migrantes e refugiados venezuelanos idosos no Brasil.** Publicado em 14 de Junho de 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/06/1815927>. Acesso em 19 de Junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **População mundial chegará a 9,9 bilhões em 2054.** Publicado em 29 de Abril de 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/04/1830966>. Acesso em 19 de Junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre o idadismo.** Washington, D.C., 2022. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275724453>. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55872>. Acesso em 19 de Junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **2023 foi o ano com mais mortes em rotas migratórias em todo o mundo.** Publicado em 06 de Março de 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/03/1828737>. Acesso em 28 de Abril de 2024.

PANDO BALLESTEROS, M. de la P. La ciudadanía femenina en el Siglo 21. **Revista Jurídica Portucalense**, [S. l.], n. 21, p. 80–102, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/9748>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PUCCI, R. V., FLORES DA SILVA, K., NOBRES DAMACENO, A., & HECK WEILLER, T. (2017). Integralidade Da Saúde Do Idoso Na Atenção Primária À Saúde: Uma Revisão Integrativa. **Revista de Atencao Primaria a Saude**, 20(2), 263–272

RODRÍGUEZ, Pedro Garrido. **Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2012.

RODRÍGUEZ, Pedro Garrido. **Inmigración y diversidad cultural en España. Su gestión desde la bonanza económica a la crisis.** Madrid: Editorial Fundamentos, 2014.

STOLZ, Sheila. A feminização das migrações e a internacionalização do trabalho reprodutivo e de cuidados: o revigoramento dos estereótipos de gênero e étnico-raciais, das desigualdades e da injustiça. In: IENSUE, Geziela; CARVALHO, Luciane Coimbra de. **A ordem internacional no século XXI: direitos humanos, migração e cooperação jurídica.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

TOURINHO, L. de O. S.; SOTERO, A. P. da S. A migração da população negra no Brasil e os efeitos necropolíticos do racismo nas políticas migratórias brasileiras contemporâneas. **Revista Internacional Consinter de Direito**, Paraná, Brasil, v. 9, n. 17, p. 229, 2023. DOI: 10.19135/revista.consinter.00017.09. Disponível em: <https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/444>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza, SOTERO, Ana Paula da Silva, RODRÍGUEZ, Pedro Garrido. El Discurso de Cualificación de Los Refugiados y Migrantes como Enemigos: De Las Crisis Migratorias Contemporáneas a La Creación de Una Conjetura de Inseguridad Social. **Revista de Direito Brasileira**, v. 21, n. 8, p. 361-384, mar. 2019. ISSN 2358-1352. Disponível em <<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4612>>, Acesso em 06 dez. 2022.

VECCHIA, R. D., RUIZ, T., BOCCHI, S. C. M., & CORRENTE, J. E. (2005). Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 8(3), 246–252. <https://doi.org/10.1590/s1415-790x2005000300006>



12

CAPÍTULO



BRINCAR E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Gleys Maria Antunes da Silva
Jane de Freitas Lopes
Maria Aparecida dos Santos Neves
Marina Ferreira da Cunha Fonseca
Rubiana de Oliveira Luiz*

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consiste em uma abordagem educacional que visa garantir o direito de todos os alunos à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, condições sociais, culturais, físicas ou intelectuais. A inclusão busca promover a inserção de estudantes com necessidades especiais, deficiências ou transtornos em ambientes educacionais regulares, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas, considerando suas condições de aprendizado.

As propostas de inclusão escolar refletem sobre a necessidade de os profissionais da educação desenvolverem práticas baseadas no princípio de igualdade para todos os alunos, reconhecendo que as crianças possuem singularidades distintas, torna-se essencial adotar uma abordagem inclusiva, utilizando estratégias facilitadoras como o lúdico. O lúdico, uma linguagem própria da infância que potencializa a efetividade dos objetivos educacionais.

A inclusão tem como principal objetivo atender às crianças com deficiência ou transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa condição apresenta desafios significativos para os docentes devido à variedade de características e necessidades, o que reflete na necessidade de abordagens educacionais diferenciadas e adaptadas. Nesse contexto, a ludicidade, compreendida como o uso do brincar, do jogo e da criatividade, desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na inclusão dessas crianças.

As crianças com TEA são classificadas em diferentes graus de severidade, o que influencia as abordagens pedagógicas necessárias para um ensino eficaz. Assim, surge a questão de pesquisa: “Como o lúdico pode contribuir para a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental?” e “Como as abordagens devem ser realizadas para garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos?”.

Apesar dos desafios na inclusão de alunos com TEA, é fundamental seguir esse caminho, pois todas as crianças têm direito à educação de



qualidade. Para isso, é essencial que os docentes se capacitem para uma educação lúdica, que atenda aos aspectos individuais de cada aluno, especialmente aqueles que necessitam de uma abordagem inclusiva. Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar o papel da ludicidade na promoção da inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, explorando como atividades lúdicas podem ser adaptadas e incorporadas às práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Abordar a ludicidade e a inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental é de extrema relevância para a comunidade científica, justificando a realização deste trabalho como fonte de reflexão e capacitação para docentes da educação especial e do ensino regular, visto que os alunos autistas devem ser incluídos junto às outras crianças, acessando seus direitos de igualdade. No entanto, para atingir a finalidade deste estudo, a metodologia escolhida foi a pesquisa de revisão bibliográfica. Esta abordagem se baseia na literatura científica como fonte de aquisição de informações, consultando artigos, monografias, estudos de caso, ensaios, entre outros, que descrevem assuntos semelhantes ao objetivo deste trabalho, dedicando-se à compreensão efetiva da ludicidade como elemento facilitador para a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

O transtorno do espectro autista (TEA) é amplamente reconhecido como autismo, é uma condição clínica caracterizada por déficits na comunicação e interação social, frequentemente acompanhados por comportamentos restritivos e repetitivos. A complexidade é uma das características definidoras do TEA, pois não há um padrão único que se aplique a todos os casos. As causas do transtorno são multifatoriais, envolvendo uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e ambientais.

Os indivíduos com TEA, especialmente enquanto crianças, frequentemente apresentam desafios na interação social, dificuldades na comunicação e um padrão restritivo, repetitivo e estereotipado



de interesses e atividades (Whitman, 2019). Os primeiros traços do transtorno geralmente surgem na infância, permitindo intervenções preventivas tanto na área da saúde quanto no processo educacional. Por ser um campo desconhecido por muitos, por vezes o autismo é tratado de outras formas, reforçando a necessidade de conhecimentos profissionais para atuação.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

A socialização de crianças com TEA não é um processo simples, pois esses indivíduos enfrentam desafios significativos na interação com outras crianças. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças com TEA podem apresentar problemas sensoriais, atrasos na linguagem e dificuldades consideráveis em comunicar-se, perceber e expressar sentimentos. O autismo é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e um distúrbio de desenvolvimento, revelando como característica sintomática a tendência ao isolamento (Cavaco, 2020, p. 5).

Segundo Santos e Vieira (2017), as manifestações do autismo são evidentes no cotidiano da criança, havendo déficit na comunicação e na linguagem pode se manifestar por meio da ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem oral. No que se refere à interação social, o autismo é marcado pela falta de reciprocidade, dificuldades de socialização e comprometimento no contato com os outros. Além disso, um fator perceptível no autista é o déficit comportamental, caracterizado pela necessidade de estabelecer uma rotina rígida, movimentos repetitivos e estereotípias. Estes comportamentos são comuns na maioria dos casos de autismo, impactando significativamente a vida diária da criança e de seus familiares (Santos; Vieira, 2017).

De forma geral, algumas características podem ser facilmente notadas em crianças com transtorno do espectro autista, como expõem a imagem publicada por Lorenz (2021), através do portal Informa SUS – UFSCAR.

Imagem 1 - Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que precisamos aprender?



Fonte: Lorenz (2021)

Evidentemente, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não se manifesta de maneira linear, pois não há uma fórmula única para evidenciar os sintomas relacionados ao autismo, o que por vezes representa um grande desafio. Identificar uma pessoa com TEA envolve reconhecer que as características, quais podem variar em evidência de acordo com o nível de gravidade do transtorno, mesmo que os sintomas não surjam de maneira uniforme para todos os indivíduos (Santos; Vieira, 2017). É necessário reconhecer que, embora possam existir semelhanças, cada caso é único, e nenhum autista é igual ao outro. A singularidade de cada situação reforça a importância de abordagens personalizadas considerando as individualidades, contribuindo com o diagnóstico e no tratamento do TEA.



A intervenção precoce e o suporte adequado são fundamentais para melhorar a qualidade de vida das crianças com TEA, o que reflete na necessidade de abordagens educacionais adaptadas, terapias comportamentais e estratégias de inclusão que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais (Oliveira, 2020). Assim, a colaboração entre educadores, profissionais da saúde e famílias é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e favorável para todas as crianças.

Devido às suas limitações, os estudantes com transtorno do espectro autista requerem atendimento especializado e a implementação de práticas inclusivas para garantir sua participação efetiva nas salas de aula regulares e acesso equitativo à educação junto com os demais alunos. A inclusão escolar se baseia na premissa de assegurar a todos os alunos oportunidades de aprendizado justas, independentemente de suas limitações.

Para que a inclusão de alunos com TEA seja eficaz, é fundamental que seja realizada de maneira criteriosa e bem orientada, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante, o que pode envolver o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, apoio de profissionais especializados e a criação de um ambiente acolhedor e adaptado. Conforme destaca Fácion (2009), a inclusão de alunos com necessidades especiais que apresentam autismo deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, que vai variar de acordo com as possibilidades individuais de cada indivíduo.

Para atender às expectativas educacionais das crianças com transtorno do espectro autista (TEA), o lúdico é um importante aliado, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes acesso aos conteúdos curriculares de uma forma adaptada ao seu estilo de aprendizagem. Segundo Picchi (2002), o brincar, além de possibilitar o prazer natural da brincadeira e de estar com o outro, é um excelente recurso para avaliar o aluno e detectar possíveis dificuldades.

De acordo com Silva e Albrecht (2022), a ludicidade desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão no ambiente escolar, especialmente nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que os elementos lúdicos tendem a aproximar as



crianças, ajudando-as a descobrir o ambiente escolar e a construir relações de forma compartilhada. As atividades lúdicas proporcionam um espaço de interação onde as crianças com TEA podem se envolver, explorar, criar e aprender junto com os demais, promovendo o desenvolvimento social e emocional de todos os alunos

Nesse contexto, o lúdico “contribui para um trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento significativo do educando, no qual as brincadeiras e os jogos constituem um veículo privilegiado que favorece o processo de ensino e aprendizagem” (Lope, 2020). Além disso, o uso de atividades lúdicas pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa.

A integração de atividades lúdicas no currículo escolar facilita a inclusão de crianças com TEA, enriquecendo o ambiente educacional para todos os alunos, por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas ajudam a desenvolver habilidades sociais, cognitivas e motoras, além de promoverem a empatia e o respeito mútuo entre as crianças (Silva; Albrecht, 2022).

Buscando melhorar os benefícios do lúdico na educação inclusiva, é essencial que os educadores recebam formação contínua sobre as melhores práticas e estratégias de ensino lúdico. A colaboração entre professores, especialistas em educação especial e famílias é extremamente necessária, visando criar um ambiente de aprendizagem adaptado e acolhedor. Portanto, o uso do lúdico na educação dos anos iniciais do ensino fundamental é uma abordagem poderosa para promover a inclusão de crianças com TEA, pois, oferece uma maneira eficaz de engajar todos os alunos em atividades educativas que são ao mesmo tempo divertidas e instrutivas, facilitando o desenvolvimento integral e a construção de um ambiente escolar inclusivo e solidário.

Para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através de metodologias lúdicas, é essencial que os professores personalizem as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Os educadores devem compreender profundamente os interesses e preferências dos alunos, bem como o nível de TEA e suas características, buscando



informações detalhadas sobre métodos de ensino que envolvam atividades lúdicas adaptadas, criando um ambiente inclusivo e centrado no aluno. A ludicidade deve engajar as crianças em experiências educativas significativas, ajudando-as a desenvolver habilidades de forma prazerosa e eficaz.

De acordo com Oliveira (2020), para incluir os alunos com TEA no mesmo espaço e processo de ensino-aprendizagem, os docentes devem utilizar recursos que despertem o interesse das crianças autistas. Atividades que estimulam a consciência sensório-motora, como uso de pinças, jogos com botões e materiais variados, são recomendadas. No início, o aluno pode demonstrar agressividade ou desinteresse, mas cabe ao educador criar estratégias para minimizar esses comportamentos e conduzir os conteúdos de forma adequada ao desenvolvimento do aluno. Segundo o autor, trabalhar com crianças autistas é um desafio diário, exigindo que o professor perceba as dificuldades, limitações e potencialidades de cada aluno. As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo, psicomotor e afetivo das crianças com TEA, proporcionando prazer no aprendizado e respeitando suas limitações (Oliveira, 2020).

As atividades lúdicas tornam os conteúdos mais envolventes e atraentes, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento educacional. Ao buscar efetivar a inclusão de alunos autistas por meio da ludicidade, os professores têm a oportunidade de adaptar abordagens lúdicas para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, garantindo um ambiente educacional inclusivo e centrado no aluno. “O brincar, além de proporcionar o prazer natural da brincadeira e da convivência com o outro, é um excelente recurso para avaliar o aluno e detectar possíveis dificuldades motoras, cognitivas e de relacionamento” (PICCHI, 2002, p. 41).

Ao adaptar atividades lúdicas, os educadores podem utilizar ferramentas como jogos educativos, atividades sensoriais e dinâmicas em grupo, que incentivem a participação ativa e a interação social das crianças com TEA. Essas atividades facilitam a aprendizagem de conteúdos curriculares e ajudam a desenvolver habilidades sociais, emocionais e motoras.



É claro que a inclusão de alunos com TEA requer uma abordagem flexível e personalizada, em que o professor atua como mediador e facilitador do processo educativo. Assim, é fundamental que os educadores recebam formação contínua sobre técnicas e práticas inclusivas, bem como suporte para implementar essas estratégias de forma eficaz. Nesse cenário, a colaboração entre escola, família e profissionais especializados são aspectos fundamentais para criar um plano de ensino individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno. A utilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos adaptados também pode ser uma ferramenta valiosa no processo de inclusão, refletindo na promoção de uma educação de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

Por meio deste estudo, ficou claro que a inclusão no ambiente escolar é um desafio constante, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A busca por estratégias que promovam a integração e o desenvolvimento dessas crianças é indiscutivelmente importante, nesse contexto, a ludicidade surge como uma ferramenta valiosa, utilizando a linguagem própria da infância para facilitar a inclusão.

A consulta à literatura científica e a análise de práticas existentes mostram que a ludicidade desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e envolvente para as crianças autistas. As atividades lúdicas incentivam a participação ativa das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicacionais e sociais, promovendo a socialização e a participação dos alunos com TEA, os estimulando a socializar positivamente com outras crianças.

Por meio do desenvolvimento de jogos e brincadeiras, as crianças com TEA têm a oportunidade de se expressar, explorar o mundo ao seu redor e interagir com seus pares de maneira significativa. A ludicidade favorece a aprendizagem inclusiva, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem de maneira autônoma e colaborativa.



No entanto, é fundamental reconhecer que a inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental é um trabalho contínuo que deve envolver educadores, profissionais da saúde, pais e familiares, devendo unir esforços para criar ambientes cada vez mais inclusivos e acolhedores. Embora a ludicidade seja uma ferramenta valiosa, o sucesso das atividades depende do comprometimento de todos os envolvidos. Assim, conclui-se que a ludicidade desempenha um papel relevante na inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, promovendo o desenvolvimento integral dessas crianças e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Nora. **Autismo: O Que Precisamos Saber?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FACIÓ, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

LOPE, Claudio Neves. **Olhos nos Olhos: Novos Paradigmas sobre a Inclusão Escolar na Contemporaneidade.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

LORENZ, Regina. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que precisamos aprender?**. Informas SUS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 2020. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-o-que-precisamos-aprender/>. Acesso em 20 mai. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros Da Inclusão Escolar.** São Paulo: Arte e Cênica Editora, 2002.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional.** Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social, 2017.



SILVA, Alyne Karla; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. **A importância da ludicidade para a criança em processo de inclusão.** Repositório UNINTER, 2022.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo.** MBooks, 2015.



13

CAPÍTULO



OS JOGOS E BRINCADEIRAS ENQUANTO RECURSOS FACILITADORES DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Gleys Maria Antunes da Silva

Jane de Freitas Lopes

Maria Aparecida dos Santos Neves

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Rubiana de Oliveira Luiz

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade proporcionar uma compreensão mais aprofundada do emprego de atividades como jogos e brincadeiras no ambiente escolar, analisando suas contribuições para o estabelecimento de relações afetivas e seu impacto no desenvolvimento dos alunos, a partir de uma perspectiva científica. A utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas em sala de aula oferece inúmeras vantagens para o processo de aprendizagem dos educandos, o que é corroborado por um vasto número de estudos e artigos publicados sobre o tema.

As atividades educacionais fundamentadas na ludicidade possuem um enorme potencial de transmissão de conhecimentos, que podem ser absorvidos pelos alunos à medida que participam das atividades propostas pelos professores. Ao incorporar atividades simples como jogos e brincadeiras na metodologia de ensino, a escola consegue envolver os alunos no processo educacional de uma forma divertida e motivadora. Essas atividades, elaboradas especificamente para atender demandas educacionais, promovem o desenvolvimento físico, emocional e social dos educandos.

A associação do divertimento dos alunos com as propostas de ensino representa uma forma de educação diferenciada, com grande potencial para transformar a percepção dos alunos em relação às práticas pedagógicas adotadas nas aulas da educação infantil. A necessidade de uma melhor compreensão dessa abordagem levou ao desenvolvimento de um estudo detalhado sobre a temática e sua aplicação no processo educacional. Momentos lúdicos proporcionados por jogos e brincadeiras têm se mostrado essenciais para a introdução de conhecimentos na vida dos indivíduos em idade escolar.

Portanto, este trabalho visa apresentar uma visão mais abrangente sobre a temática escolhida, respondendo a questionamentos sobre o desenvolvimento e os benefícios dos jogos e brincadeiras para as crianças, considerando o contexto educacional. Além disso, busca-se explorar como a ludicidade pode influenciar positivamente o ambiente



escolar, promovendo um aprendizado mais efetivo e prazeroso, que valoriza as relações afetivas e o desenvolvimento integral dos alunos.

A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

O período correspondente à infância é o momento da vida em que o indivíduo realiza seus primeiros passos no mundo, estabelecendo suas primeiras interações sociais fora da tutela dos pais. Nesse período, a criança começa a vivenciar uma série de sensações novas decorrentes de suas experiências sociais. A infância compreende o período da vida que vai desde o nascimento até a puberdade, expondo a criança a uma série de desafios físicos e psicológicos, geralmente até aproximadamente o décimo segundo ano de vida.

A infância consiste em é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, sendo necessário o desempenho de um olhar atento e cuidadoso no ambiente escolar, visando garantir que esses sujeitos tenham acesso a experiências ricas e variadas que promovam seu crescimento em todas as dimensões. A educação, a socialização e o cuidado emocional são pilares essenciais para que as crianças possam desenvolver todo o seu potencial e se tornarem adultos saudáveis e felizes.

Nesta fase, o ser humano apresenta um maior interesse por explorar o ambiente em que vive, buscando atividades que proporcionem prazer e alegria. É na infância que a criança dá seus primeiros passos fora do círculo familiar, sendo a escola seu primeiro contato significativo com outros indivíduos da mesma faixa etária, que compartilham a mesma ânsia de descobrir o mundo ao seu redor. Para Welter e Moraes (2016), a infância representa a fase mais significativa na formação humana. Com o avanço das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, torna-se cada vez mais evidente a importância de uma atenção cuidadosa à complexidade do crescimento infantil nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento positivo desse período é importante para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, sendo necessário proporcionar um ambiente seguro, estimulante e afetivo.



A primeira infância representa a base para o desenvolvimento integral do indivíduo. A curiosidade inata nas crianças serve como motor que impulsiona o processo de aprendizado, tanto no âmbito educacional quanto nos aspectos da vida em sociedade, fazendo com que elas busquem constantemente respostas (Welter; Moraes (2016). À medida que as crianças desenvolvem suas competências linguísticas, adquirem novas maneiras de se expressar, suas competências físicas, emocionais e sociais se integram, promovendo o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

É importante destacar que durante a infância, a formação de vínculos afetivos e a interação social desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento da personalidade e na construção da identidade (Silva, 2017). As experiências vivenciadas nesse período influenciam significativamente a forma como os indivíduos enfrentarão os desafios futuros e se relacionarão com o mundo ao seu redor. A escola, ao proporcionar um ambiente seguro e estimulante, contribui para que as crianças possam explorar, aprender e crescer de maneira saudável e equilibrada (Silva, 2017).

Para Vygotsky (1988), as crianças possuem características únicas e observam o mundo e o comportamento das pessoas ao seu redor de maneira muito distinta, pois, elas aprendem através da acumulação de conhecimentos, da criação de hipóteses e das experiências vividas. Esse processo de aprendizagem é dinâmico e contínuo, envolvendo a interação com o ambiente e com os outros. As crianças são naturalmente curiosas e exploram o mundo ao seu redor, utilizando a observação, a imitação e o jogo como ferramentas para entender e internalizar novas informações (Vygotsky, 1988).

Diante dessa realidade, o ambiente escolar tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, oferecendo as condições, meios e oportunidades necessários para que a criança utilize seus conhecimentos prévios e construa novas aprendizagens com base nos conteúdos expostos em sala de aula. A escola representa o local onde a criança pode construir e interiorizar regras sociais, aprender a compartilhar, lidar com frustrações e conquistar sua autonomia. Para Piaget (1972, p. 05), "a educação infantil é aquela

que deve possibilitar na criança um desenvolvimento amplo e dinâmico no período socio-motor.”

Se desejamos que as crianças pequenas sejam protagonistas de seu crescimento e desenvolvimento na comunidade em que habitam, são as gerações adultas ao seu redor que precisam criar e oferecer condições para que isso aconteça. É certo que queremos defender e promover os direitos das crianças, abrindo espaços e tempos para que seu potencial possa ser experimentado em plenitude (Welter; Moraes, 2016, p. 08).

A partir desses estímulos e interações, a criança desenvolve sua personalidade, um elemento fundamental para seu desenvolvimento integral. É nessa fase que a educação infantil e o papel da escola se tornam extremamente importantes no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O ambiente escolar deve servir como um canalizador de conhecimento, direcionando a criança para seu desenvolvimento social. Segundo Rogers (1997, p. 322), “a criança é um sujeito em desenvolvimento, uma pessoa capaz, que, como todo adulto, tem o direito de ser ouvida, respeitada, valorizada e incentivada em seu desenvolvimento.”

Além de proporcionar um espaço para o aprendizado acadêmico, a escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta livre para explorar, experimentar e crescer. As atividades lúdicas e pedagógicas são ferramentas essenciais nesse processo, pois permitem que as crianças aprendam de maneira natural e prazerosa. A interação com colegas e professores, as experiências de cooperação e resolução de conflitos, e a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Portanto, a infância deve ser vista como um alicerce para o desenvolvimento humano, onde o ambiente escolar desempenha um papel decisivo na formação de indivíduos autônomos, confiantes e bem-preparados para enfrentar os desafios da vida (Rogers, 1997). Nesse cenário, ao valorizar e respeitar a criança como sujeito de direitos e potencialidades, a escola cumpre sua missão de promover um desenvolvimento pleno e integral.



Diante de um ambiente atrativo e organizado como a sala de aula, a criança é exposta a uma série de desafios que a levam a aprender e adquirir novas formas de pensar, exercitando sua imaginação e aumentando sua construção de conhecimentos. Libâneo (1994, p. 15) afirma que “o convívio com outras pessoas é fundamental para proporcionar a aprendizagem da diversidade, como também o aprendizado de regras sociais e de convivência.”

A aprendizagem significativa vai além da simples acumulação de fatos, pois, provoca uma modificação no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. Trata-se de uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que influencia profundamente todas as parcelas de sua existência (Rogers, 1997).

A criança é um sujeito em desenvolvimento, uma pessoa capaz, que, como todo adulto, tem o direito de ser ouvida, respeitada, valorizada e incentivada em seu desenvolvimento. Além disso, ela interage, aprende, forma, cria e transforma. Todas essas condutas se dão por meio da capacidade que a criança tem de imaginar o mundo ao seu redor, assim, a criança, como sujeito ativo, constrói seu conhecimento através da interação com outras pessoas e com o meio em que vive.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam diferentes linguagens e exercem a capacidade de gerar ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o ambiente em que vivem. O conhecimento não consiste em uma simples cópia da realidade, sendo refletido sobre o resultado de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Demo, 2000).

Compreende-se que o ambiente escolar exerce grande influência no processo de ensino-aprendizagem, atuando como um agente catalisador de conhecimentos e experiências essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade. O desenvolvimento, por sua vez, é o resultado da convivência social e do processo de socialização, dependendo da aprendizagem no meio social, especialmente aquela sistematizada no meio escolar.



Portanto, a escola deve ser um espaço que além de transmitir conhecimentos, promove a interação social, estimula a criatividade e proporciona um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças possam explorar e aprender de maneira significativa (Souza, 2020). Nesse sentido, ao valorizar e respeitar cada criança como um sujeito único e ativo, a escola cumpre seu papel de promover um desenvolvimento integral, preparando os alunos para serem indivíduos autônomos, críticos e participativos na sociedade.

Nesse sentido, o ambiente escolar se apresenta como um local de valor significativo para o ser humano, pois é um espaço de aprendizado, encontro e interação com outras pessoas. Assim, na medida que o processo de socialização acontece no ambiente escolar, seja por meio de brincadeiras, cantigas ou jogos, os alunos desenvolvem um nível de interação espontânea, essencial para o seu desenvolvimento integral, preparando-os para a vida em sociedade. A escola é um espaço em que os alunos aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar as diferenças e a trabalhar em equipe, assim, essa interação social que ocorre naturalmente no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diante de um mundo cada vez mais tecnológico, as crianças têm acesso a uma variedade enorme de estímulos, como jogos online, aplicativos de conversas, sites de filmes e séries. Essa realidade tem causado um sério distanciamento de atividades ao ar livre, evidente na baixa frequência de crianças em playgrounds e praças de diversão. Para Oliveira (2002), por meio do brincar, as crianças aprendem a se relacionar com o mundo ao seu redor, socializam-se e, à medida que interagem, vão construindo relações e o conhecimento do mundo em que vivem.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”, se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isso implica que aquele que



brinca tenha o domínio da linguagem simbólica, o que significa que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe ofereceu o conteúdo a ser realizado. Nesse sentido, para brincar, é necessário apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, assim, toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Moura, 2008, p. 11).

O ato de brincar pode ser compreendido como uma forma de aprender, experimentar, compreender e se relacionar com outros indivíduos presentes na sociedade. Nesta perspectiva, a brincadeira é o meio pelo qual a criança pode expressar suas potencialidades à medida que desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, bem como seu raciocínio criativo. Moura (2008, p. 23) afirma que a criança, ao “praticar esportes e ter pequenas responsabilidades, como tomar banho ou vestir-se sozinha, indiscutivelmente terá uma área cognitiva prevalecendo sobre as outras.”

O jogo tradicional infantil é livre e espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de brincar, pertencendo à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme as motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Por meio do jogo e das brincadeiras que a criança se revela, a partir de suas inclinações boas ou más, sua vocação, suas habilidades, seu caráter — tudo o que ela traz em seu eu em formação — torna-se visível pelos jogos e brinquedos que executa (Vygotsky, 1984, p. 18).

Neste contexto, é essencial que os educadores e responsáveis incentivem as brincadeiras ao ar livre e a prática de jogos tradicionais, garantindo que as crianças tenham um desenvolvimento equilibrado e saudável. A integração de atividades físicas e lúdicas no cotidiano infantil promove o bem-estar físico, o emocional e social, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida adulta.



O ato de experimentar novas descobertas por meio de diversas situações inerentes ao ato de brincar permite que a criança aprenda a resolver conflitos e a construir e respeitar normas sociais. As brincadeiras são importantes fontes de estímulos para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, psicológico, social e afetivo. Segundo Vygotsky (1988), na brincadeira os objetos perdem sua força sobre o comportamento da criança, pois a ação em uma situação imaginária ensina a criança a direcionar seu comportamento pela situação que a afeta e pelo significado dessas situações.

Para Vygotsky (1988), o brinquedo fornece uma estrutura ampla e fundamental para mudanças nas necessidades e na consciência das crianças. A ação no âmbito da imaginação, em uma situação imaginária, permite a criação de intenções voluntárias e a formação de planos para a vida real, bem como motivações volitivas. É evidente que todos esses elementos estão presentes no ato de brincar, que se configura como o mais alto nível de desenvolvimento na fase pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade lúdica. Por meio do brincar, a criança aprende a resolver problemas, a tomar decisões e a entender o mundo ao seu redor. As interações sociais durante o jogo também são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a cooperação e o respeito pelas regras.

Para Friedmann (1995) afirma que o jogo tradicional é um patrimônio lúdico que é importante para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas. Na mesma linha, Oliveira (2000) destaca que como condição de todo processo evolutivo da criança, a prática de brincar se torna um momento de liberdade criadora, de afetividade, de significar e organizar sua realidade e seu mundo.

A brincadeira é alimentada pela imaginação, levando a criança a desenvolver seus fatores psicológicos e estimulando-a a pensar. Freire (2002, p. 09) afirma que a brincadeira é uma “linguagem infantil e, quando brinca, a criança tem o domínio da linguagem simbólica, ou seja, da imaginação. No ato de brincar, as crianças fazem sinais e gestos, e ao brincar elas recriam os objetos e repensam os acontecimentos que as rodeiam”.



As crianças brincam construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar, no universo infantil, uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Pode-se aprender com as crianças que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (Benjamin, 1984).

A brincadeira pode ser compreendida como uma linguagem natural da criança, sendo fundamental que esteja presente na escola desde os primeiros passos da educação infantil para que o aluno possa se descobrir e se expressar melhor. À medida que a socialização ocorre, seja por meio de brincadeiras, cantigas ou jogos, a interação entre os alunos se dá de forma espontânea, possibilitando a troca de experiências, o que, por sua vez, leva ao aumento da intimidade entre eles.

Ao brincar, a criança internaliza os diferentes papéis sociais que assume nas relações com os outros. Por exemplo, na brincadeira, a criança tenta ser o que pensa que uma irmã deveria ser, enquanto na realidade ela se comporta sem pensar que é a irmã de sua irmã. Desta forma, a brincadeira faz com que ela entenda e perceba que as irmãs têm entre si uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brincar” (Vygotsky, 1991, p. 108).

Os jogos e brincadeiras introduzem a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao contexto social e histórico-cultural, organizando sua realidade e possibilitando que ela aprenda a lidar com suas possibilidades, limitações e conflitos. Segundo Santos (1997, p. 15), “O brincar da criança tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação.”

Sendo assim, por meio de atividades simples como jogos e brincadeiras, criam-se as condições ideais para que o processo evolutivo neuropsicológico aconteça de forma saudável, abrindo caminho para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em



sua plenitude, favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade da criança, assim, a prática de atividades lúdicas guia a criança pelo caminho da descoberta, desenvolvendo seu raciocínio lógico, intelecto e habilidades sociais.

CONCLUSÃO

Diante da finalização desse trabalho, percebe-se a importância das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, no ambiente escolar, especialmente desenvolvidas na infância. Essas atividades tornam o aprendizado mais atraente e divertido, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Por meio da ludicidade, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, essenciais para sua formação como indivíduos plenos e bem-preparados para os desafios futuros.

A escola consiste-se em um espaço fundamental de socialização e aprendizado, deve incorporar metodologias que utilizem o brincar como ferramenta pedagógica. É perceptível que as brincadeiras e jogos permitem que as crianças experimentem novas formas de pensar, resolver conflitos e construir normas sociais de maneira espontânea e significativa, assim, esse tipo de aprendizado é mais profundo e duradouro, pois se alinha com a forma natural das crianças de explorar e entender o mundo ao seu redor.

Além disso, é evidente que o ambiente escolar deve ser um local seguro e acolhedor, onde as crianças possam se sentir livres para explorar suas curiosidades e desenvolver suas capacidades. A interação com colegas e professores, promovida por meio de atividades lúdicas, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a cooperação e o respeito pelas diferenças. Essas experiências são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Por fim, destaca-se que educadores e responsáveis reconheçam o valor do brincar no processo educativo e se esforcem para criar condições que promovam a ludicidade no cotidiano escolar. A integração de jogos e brincadeiras no currículo escolar enriquece o

aprendizado, além de contribuir para o bem-estar emocional e social das crianças. Assim, ao valorizar a ludicidade, a escola cumpre seu papel de formar indivíduos autônomos, criativos e preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, e educação**. Summus Editorial, São Paulo, 1984.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, J. B. O jogo: **entre o riso e o choro**. Autores Associados, Campinas, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender o resgate do jogo infantil**. São Paulo, 1995.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. Cortez, São Paulo, 1994.

MOURA, Selma Assis. **O resgate de brinquedos tradicionais da infância**. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, 2002.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1974.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na educação infantil**. Brasil Escola, 2017. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em 06 mai. 2024.

SOUZA, Ana Paula Pereira de. **A escola como espaço de desenvolvimento moral**. Enciclopédia Pelotas, v. 07, p. 4-11, Verão 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. Psicologia e Pedagogia. São Paulo, 1988.



VYGOTSKY, L.S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.**
São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELTER, Cristiane Backes; MORAES, Cineri Fachin. **Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil.** Editora da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.



14

CAPÍTULO

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Maria Elioneide Monteiro de Oliveira
Adailton Nunes de Moura*





Resumo: O interesse deste estudo se propõe a colaborar com pesquisas e modificações de procedimentos que cooperarão no estabelecimento de aprendizagens, e portanto, aperfeiçoar a qualidade da educação. Pretende ainda o debate sobre método e idealização da alfabetização que direcionam o ensino, dado que estes podem ser tidos como importantes instrumentos para estudo, uma vez que intervêm na obtenção de conhecimento. A formação de professores para alfabetização na educação infantil deve ser compreendida no contexto de constante evolução para superar os desafios e dificuldades desta profissão. Dessa forma, a pergunta principal deste trabalho é: Quais desafios devem enfrentar os professores e educadores para a alfabetização na educação infantil? O objetivo geral deste trabalho é identificar as dificuldades e desafios na alfabetização na educação infantil. Sugere-se que a literatura infantil seja uma ferramenta do educador, para promover a alfabetização e o letramento. Deste modo, constata-se a importância de perceber as histórias que os contos abrigam dentro de suas tipologias, narrativas curtas e lineares. Assim, as atividades de alfabetização constituem o pano de fundo para as aprendizagens em ambiente escolar, direcionados à leitura e escrita e, por conseguinte, ao letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Formação Docente; Letramento.

Abstract: This study aims to contribute to research and modifications in procedures that will enhance learning outcomes and thus improve the quality of education. It also seeks to debate the methods and ideologies of literacy that guide teaching, as these can be considered crucial tools for study, given their impact on knowledge acquisition. The training of teachers for literacy in early childhood education must be understood in a context of constant evolution to overcome the challenges and difficulties of this profession. Thus, the primary question of this work is: What challenges must teachers and educators face for literacy in early childhood education? The general objective of this work is to identify the difficulties and challenges in early childhood literacy. It is suggested that children's literature be an educator's tool to promote literacy and language development. Hence, it is important to understand the stories contained within tales, their typologies, and their short and linear narratives. In this way, literacy activities form the backdrop for learning in the school

environment, aimed at reading and writing, and consequently, literacy development.

Keywords: Literacy; Early Childhood Education; Teacher Training; Language Development.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o papel do ensino infantil varia do campo da pesquisa científica, ao planejamento, organização e gestão de instituições pré-escolares, com o objetivo de propor mudanças curriculares que são exigidas com a constante mudança da realidade. Os programas universitários de formação de pedagogos de crianças duram cinco anos e devem ser acreditados para oferecer seus serviços à comunidade; sua abordagem formativa é criar profissionais críticos de sua prática acadêmica (GOMES, 2013).

Como trabalham com crianças que estão na fase mais precoce da vida, em que a influência exercida sobre eles tem um impacto particular nas fases de aprendizagem subsequentes, a formação de educador infantil é uma questão complexa e difícil de elucidar (KRAMER, 2005).

A natureza técnica que por tantos anos teve a formação do educador de alfabetização infantil produziu uma deterioração na qualificação social desse profissional. Mesmo muitas instituições ainda contratam pessoas que não se formam na educação infantil ou na pedagogia e lhes atribuem uma responsabilidade pela qual não estão preparadas. Este é um problema enfrentado pelas instituições de formação de formadores, e, portanto, é importante criar espaços para reflexão contínua sobre as implicações para o futuro professor pré-escolar desta realidade social (OLIVEIRA, 2017).

O professor de alfabetização infantil deve estar bem-preparado para assumir a tarefa de educar as novas gerações, e isso implica não só a responsabilidade de transmitir conhecimentos básicos de pré-escolar, mas também o compromisso de fortalecer os valores e



atitudes necessárias para que eles possam viver e desenvolver suas potencialidades plenamente, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (GOMES, 2013).

Ser docente de alfabetização infantil é ter a oportunidade de enfrentar a cada dia uma caixa de surpresas: um sorriso, um choro, uma conquista, uma pergunta difícil de responder, situações que tornam o exercício acadêmico uma tarefa gratificante e um desafio permanente.

A educação infantil hoje já tem uma longa jornada de reflexões contrastantes entre os profissionais em qualquer área de atenção direta às crianças e de outras áreas científicas; uma longa jornada de experiências compartilhadas entre escolas e entre países, e de políticas educacionais que não podem ser evitadas, porque já são demandadas pela sociedade.

Cientistas de áreas muito diferentes - psicólogos, pedagogos, neurologistas, pediatras, filósofos etc. - têm expressado e explicado o enorme impacto que as intervenções educacionais têm nos primeiros anos de vida. As experiências educacionais muito diversas, escolares ou não, foram progressivamente definidas e, com o intercâmbio, foram mais enriquecidas e expandidas. As necessidades familiares e sociais tornaram-se evidentes e exigem quadros legislativos que garantam uma boa atenção educacional aos pequenos (GOMES, 2013; KRAMER, 2005).

Tudo isso ocorre em um processo dinâmico, interativo e complexo. Um processo que, como todos os processos vitais, se move: avança e retrocede, o interesse cresce e diminui, é regulado; é influenciado e influencia outros movimentos familiares, coletivos e sociais; ocorre dentro de um sistema muito mais amplo e precisa, e está criando, redes que o sustentam. É um processo que ainda tem um longo caminho a percorrer (OLIVEIRA, 2017).

A hipótese deste trabalho é de que a formação de professores para alfabetização na educação infantil deve ser compreendida no contexto de constante evolução para superar os desafios e dificuldades desta profissão. Dessa forma, a pergunta principal deste traba-

lho é: Quais desafios devem enfrentar os professores e educadores para a alfabetização na educação infantil?

O objetivo geral deste trabalho é identificar as dificuldades e desafios na alfabetização na educação infantil. Os objetivos específicos são:

1. Identificar os elementos do contexto da educação infantil.
2. Apresentar um estudo sobre a formação docente para atuar na alfabetização na educação infantil.
3. Discutir as dificuldades atuais dos docentes na alfabetização no ensino infantil e os caminhos a seguir para uma educação de qualidade.

Como metodologia, será adotada a pesquisa bibliográfica e descritiva e, por isso, as ideias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto serão investigadas. Em seguida, realizamos uma síntese de suas ideias e, além disso, acrescentamos nossas ideias, alinhavando-as e apurando-as de acordo com os nossos objetivos.

Fonseca (2002) reforça o caráter da pesquisa descritiva, dizendo que seus dados devem ocorrer em seu Habitat natural, coletados e registrados para estudo, para que o pesquisador possa descobrir uma nova percepção sobre um determinado fenômeno. O contato com artigos publicados em revistas de caráter científico sobre o assunto, dissertações na área e autores que abordam o tema escolhido neste trabalho, forneceu embasamento para a reflexão acadêmica e para descobrir respostas para as questões que foram levantadas.

Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a finalidade de uma pesquisa é descobrir respostas para as questões que são levantadas; a pesquisa parte de um problema que deve ser respondido, e as hipóteses levantadas podem ser confirmadas ou invalidadas.

Quando se menciona uma pesquisa descritiva, significa querer saber das características peculiares de um determinado grupo, utilizando um tipo de instrumento para verificar o que se deseja (GIL, 2008). No caso deste trabalho, será através da análise específica no contexto do desafio da alfabetização na educação infantil.

A base bibliográfica ajuda na conceituação dos termos a serem explicitados no trabalho, bem como basear-se em teóricos, artigos e livros que abordam o assunto a ser discutido neste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil, concebida como a primeira etapa da educação básica, começou a ser organizada e regulada a partir da Constituição Federal de 1988 e rege-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A Constituição Federal presta assistência gratuita a crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade como um direito social (Artigo 7, XXV), com o Estado garantindo esse atendimento (Artigo 208, IV). A Lei de Diretrizes da Educação Básica estabelece que a educação infantil é parte integrante da educação básica e do direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e um dever do Estado. Apesar disso, a educação das crianças não é obrigatória para a família, embora o Estado deva oferecer lugares suficientes para todos aqueles que desejam obtê-las.

Por ser o Brasil uma República Federativa constituída por 26 estados e pelo Distrito Federal, o sistema educacional é organizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O governo federal, representado pelo Ministério da Educação e do Esporte, organiza e financia o sistema federal de educação e presta assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas educacionais.

Nesse sistema, a educação inicial (creches e pré-escolas) é administrada por disposição legal pelos municípios (Art. 11, V, da Lei de Diretrizes), embora parte dela ainda seja gerenciada diretamente pelos municípios.

A alfabetização na educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, públicas ou privadas. A organização da educação infantil no Brasil não tem como referência o tipo de instituição e se a faixa etária das crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas.



Em 1998, as Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram publicadas e divulgadas. Concebido para servir de guia para a reflexão educacional, este documento aborda: objetivos, conteúdos e diretrizes didáticas para educadores, técnicos dos sistemas municipais e estaduais de educação e outros profissionais da educação infantil. Está organizado em três volumes: um volume introdutório que define conceitos e fundamentos, estabelece objetivos e eixos de trabalho e apresenta as linhas gerais do material; o segundo volume, relacionado ao campo das experiências de formação pessoal e social, concentra-se sobretudo na identidade e autonomia; O terceiro volume trata do conhecimento do mundo com foco em diferentes áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

A LDB determina que, para exercer a profissão docente na educação infantil, é necessário um nível mínimo de treinamento no nível normal. No entanto, a fim de oferecer uma qualificação mais adequada aos professores e eliminar as diferenças na formação entre a educação infantil e outros níveis de ensino, a LDB determina que, a partir de dezembro de 2007, apenas professores serão admitidos. grau completo, em nível superior, ou formado por treinamento em serviço (Artigo 87).

A educação fundamental tem sido uma prioridade nos dois últimos governos. Com a descentralização do sistema educacional, a educação passou a ser de responsabilidade dos municípios, que também não possuem fontes próprias de financiamento (CERISARA, 2002).

A educação infantil é considerada na Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da educação básica e é dividida em Creches (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos). As instituições de educação infantil devem elaborar suas propostas pedagógicas.

A importância da formação do Educador de Alfabetização Infantil foi adiada e muitas vezes deslocada de seu alcance real. A educação infantil não é uma ação que deve ser confiada à intuição dos profes-



sores, mas uma necessidade prioritária reconhecida e demonstrada como tal a partir de considerações psicossociais e educacionais. Há, portanto, a necessidade de formar profissionais especializados para orientar, estimular e promover o desenvolvimento infantil (KRAMER, 2005). Para Simões (2000, p.3),

Contar histórias a uma criança pequena é uma atividade bastante corriqueira, nas mais diversas culturas do mundo e em várias situações, tanto no âmbito familiar como no escolar. Como se sabe, essa prática vem se reproduzindo através dos tempos de maneira quase intuitiva. Contudo, alguns estudos já demonstraram o importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana. As histórias infantis são utilizadas geralmente pelos adultos interlocutores (sejam pais, professores ou terapeutas) como forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, frequentemente a criança sempre demonstra um interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença.

Bakhtin traz reflexões interessantes nessa questão dos níveis de hierarquia. A maneira geralmente com a qual os gêneros são discutidos tende a sugerir que alguns gêneros são superiores a outros. A história dos gêneros e classificações genéricas estão repletas dessas hierarquias mais ou menos explícitas: se o período clássico distingue muito claramente grandes e pequenos gêneros, hierarquias mais insidiosas também poderiam existir em tempos mais recentes, especialmente em torno do romance, incluindo os “subgêneros” (romance policial, romance sentimental, romance histórico etc.) ser assimiladas a uma “subliteratura” ou a uma “infraliteratura” (MAZZOLA, 2015).

Longe de constituir um obstáculo, essa heterogeneidade paradoxalmente torna a noção de gênero particularmente interessante, teórica e didaticamente. Diferentes tipos de textos que funcionam como padrões estáveis, universais e abstratos e anacrônicos, o gênero funciona como uma forma lábil, tanto aberta quanto relativamente restritiva, que liga um texto a uma sociocultura e a uma história. Essa heterogeneidade de gênero é, portanto, parte integrante da definição do conceito (MAZZOLA, 2015).



Existe uma tendência já cristalizada na educação brasileira que coloca o processo de ensino-aprendizagem como fundamentalmente associado ao cotidiano. Contra esse argumento não há resistência ou oposição. Decerto que associar os conteúdos científicos ao cotidiano contribui com uma educação para a vida, para a transcendência. No entanto, a compreensão de como essa articulação é desenvolvida muitas vezes relacionada a educação a um aprendizado superficial a respeito de coisas práticas. Nesse sentido, a educação perde a sua conexão com a transcendência, a estética e outras questões que são formativas e contribuem com o raciocínio crítico. A habilidade de usar um martelo é importante para a vida. Uma pessoa que sabe pregar um prego na parede não precisará de alguém que coloque os seus quadros. No entanto, se essa pessoa sabe como é feito o prego, o martelo e a parede, ela terá conhecimentos importantes para decidir se deve ou não furar. E é esse conhecimento que transcende o senso comum que a escola busca socializar. Isso posto, destaca-se que nem toda literatura será útil para a compreensão do cotidiano ou para um uso prático ou uma crítica social. A literatura é uma expressão artística e, como tal, tem um fim que também é estético. Por meio dela o aluno se emociona, compreende aspectos normativos importantes da língua, mas, antes, ele se conecta com sua subjetividade. Sendo assim, a literatura clássica, por não estar diretamente conectada com o cotidiano do estudante, não merece o desprezo da experiência da sala de aula. Ela pode ser ressignificada. Alguém aprende, neste momento, a respeito da literatura clássica. Algum jovem estuda, neste instante, Dom Casmurro e Dom Quixote. A literatura clássica nunca foi negada nas escolas, mas é reduzida em escolas voltadas para as crianças das periferias urbanas. E esse contexto é estimulado pela ideia de currículo mínimo (AMORIM, 2014).

Enquanto em escolas públicas as crianças recebem conteúdos mínimos, nas escolas das elites elas continuam conhecendo a literatura clássica. E existe um motivo para que isso aconteça. A escola reproduz as relações sociais existentes fora dela. Ela reproduz as desigualdades. Nesse contexto, a escola voltada para estudantes pobres foca na construção de habilidades voltadas para o cotidiano, a ação prática, o trabalho. Enquanto isso, a escola das elites foca na educação voltada para isso e todo o resto. Muitos conteúdos inexis-



tentes nas salas de aula de escolas públicas nunca desapareceram das escolas das elites. Conteúdos relacionados à estética, à arte e à contemplação são cada vez mais escassos em escolas periféricas, como se pensar, contemplar e observar não fossem habilidades necessárias para estes estudantes. A escola para os estudantes pobres tem sempre um caráter instrumental, utilitário. Aprende-se para agir no mundo, às vezes esse agir é chamado de agir de forma crítica, mas nunca se aprende para se pensar sobre o mundo. Com isso, a literatura clássica, por vezes considerada como ultrapassada e desnecessária, foi desaparecendo dos currículos mínimos (AMORIM, 2014).

Um investimento correto nos processos iniciais de educação será sempre uma resposta ao direito constitucional que ajuda as crianças a terem acesso a uma educação de qualidade intencionalmente organizada. Esse investimento deve focar parte de seus esforços, na formação de Educadores da Primeira Infância, como recurso fundamental para o desenvolvimento do país, pois são eles que canalizam e desenvolvem as enormes possibilidades que as crianças têm na idade pré-escolar para a formação de redes neurais-cerebrais, redes que são determinantes para a obtenção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criatividade, a formação de valores democráticos e a responsabilidade social (VIEIRA, 2017).

Universidades, centros de formação, institutos de formação de professores devem assegurar que estes, através da sua gestão diária, atinjam o desenvolvimento autônomo dos alunos, que alcancem o desenvolvimento de competências psicolinguísticas, intelectuais, artísticas e a criação de uma atitude. positivos para a vida, todos com um cuidado atento da esfera psicoafetiva. (PASQUALINE, 2010).

O educador tem que acreditar no potencial de cada um, respeitar as diferenças individuais; deve ser determinado e empenhado em avaliar os pontos fortes e, principalmente, ter a habilidades para trabalhar com a melhor ferramenta, que é o elemento afetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros cinco anos de vida constituem os mais significativos para o desenvolvimento do ser humano. Esta fase da formação do indivíduo é considerada como a etapa em que são estabelecidos os fundamentos do desenvolvimento da personalidade, que nas fases sucessivas de vida são consolidados e refinados (KRAMER, 2005).

Daí a importância extraordinária desta idade para o futuro do homem como indivíduo e como pessoa e a necessidade de compreender e lidar com as particularidades, as causas e condições do seu desenvolvimento, o curso de processos biológicos e maturação, fisiológica e funcional, psicológico e social, de modo que nós, adultos, têm uma influência positiva sobre esses mecanismos e estruturas que estão em plena formação e maturação, para alcançar os ganhos potenciais altos este desenvolvimento, permitindo que um indivíduo saudável, apto e capaz de crescer, seja feliz, transforme o mundo e transforme-se nesse empreendimento (GOMES, 2013).

Os professores da educação inicial devem ser capazes de ensinar, oferecendo trabalho de qualidade. Eles devem elaborar planos, programas e projetos que cubram as áreas curriculares para a realização do desenvolvimento harmônico dos alunos. Eles devem realizar atividades de estimulação precoce, bem como desenvolver e implementar propostas educacionais voltadas ao fortalecimento da criança e da família (OLIVEIRA, 2017).

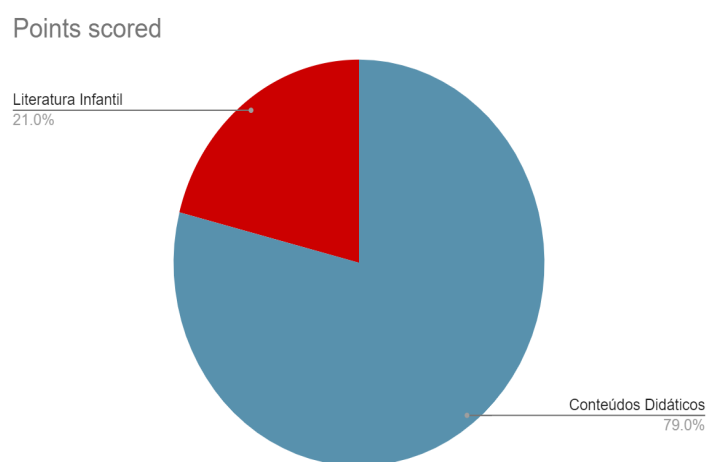
Para atingir os objetivos da educação inicial, para oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos, os professores devem possuir o conhecimento, competência, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação certa.

O livro infantil é um meio de a criança se aproximar do mundo e seus valores, hábitos e desdobramentos. Na escola a criança se instrumentaliza para a sua vida em sociedade em um mundo letrado. Deste modo, ela deve ser estimulada a ler e a produzir seus próprios textos, tendo em vista que a escrita e a leitura são importantes meios de comunicação. No entanto, o aprendizado da leitura e da

escrita não pode ser técnico e atender somente a uma expectativa de rendimento. Essa aprendizagem precisa ter materialidade na vida do aluno, de modo que ele veja algum sentido no que aprende.

Reis et al. (2016) analisaram o acervo literário distribuído para as escolas públicas municipais das escolas de São Paulo. Os autores identificaram que os livros selecionados para uso em escolas são instrumentais. Em geral, eles abordam temas que correspondem aos conteúdos a serem desenvolvidos em determinadas disciplinas. Além disso, há uma baixa oferta de livros infantis. Aproximadamente 79% dos livros tinham conteúdos didáticos ou paradidáticos e somente 21% correspondiam à literatura infantil.

Figura 1 - Gráfico



Fonte: Reis et al. (2016).

Conforme questionado nesta pesquisa, as autoras discutem que, no Brasil, a escola é a principal fornecedora de livros para as crianças. Os professores, em maioria significativa, não adotam hábitos de leitura. Com isso, priorizam livros curtos, simples, com linguagem simplificada e temas superficiais.

O potencial de transcendência oferecido pela literatura é esvaçado. No entanto, a releitura de uma obra clássica traz a possibilidade de explorar um texto literário canônico utilizando mecanismo que satisfazem as necessidades de um currículo mínimo e de uma conexão com o cotidiano e a formação do pensamento crítico. Uma



atividade possível é a adaptação do livro de Dom Quixote para a contemporaneidade. Os estudantes podem, inicialmente, ler o livro durante determinado período de atividades extraescolares. Ao final da leitura, se dividem em grupo e cada grupo escolherá uma das aventuras de Dom Quixote para adaptar para os dias atuais. Trata-se de uma atividade que explora os gêneros textuais de diferentes maneiras, realiza uma interpretação histórica de um texto clássico, e atualiza essa interpretação para um equivalente contemporâneo. Essa atividade foi realizada por Macedo (2019) com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. A atividade propôs um projeto de letramento, por meio do uso da obra de Cervantes. A atividade foi considerada profícua no ensino da língua portuguesa, bem como no desenvolvimento de habilidades de interpretação de textos e apropriação de significados.

CONCLUSÃO

A educação infantil deve ter como objetivo que as crianças se apreciem como pessoas, vivam valores significativos, se comprometam com o bem comum, expressem seu desejo de aprender, valorizem-se como atores sociais, descubram a arte como meio de alegria, conhecimento, expressão e comunicação e desenvolver diferentes tipos de pensamento e formas de comunicação, as experiências de aprendizagem mais oportunas e experienciais devem ser oferecidas para alcançá-las e as diretrizes metodológicas devem ser respeitadas, levando cada criança a se mobilizar em sentimento e pensamento, afeto e razão, com experiências eminentemente flexíveis.

Os professores desempenham um papel decisivo na formação de atitudes, positivas ou negativas, em relação ao estudo. São eles que devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular a disciplina intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Para atingir os objetivos da alfabetização na educação inicial, para oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos, os professores devem possuir o conhecimento, competência, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação certa.

Sugere-se que a literatura infantil seja uma ferramenta do educador, para promover a alfabetização e o letramento. Deste modo, constata-se a significância de perceber as histórias que os contos abrigam dentro de suas tipologias, narrativas curtas e lineares. E assim, os exercícios de alfabetização constituem o pano de fundo para as aprendizagens em ambiente escolar, direcionados à leitura e escrita e por conseguinte o letramento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, p. 231-262, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5/2009**. Estabelece diretrizes curriculares para a educação infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.seeduc.ro.gov.br/portal/legislacao/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil No Contexto Das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 326-345.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

GOULART, C. M. A; SOUZA, M. **Como alfabetizar?: na roda com professoras dos anos iniciais.** 1. ed. Campinas: Papirus, 2016. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

MAZZOLA, A. A. 2015. Ressonância magnética: princípios de formação da imagem e aplicações em imagem funcional. **Revista Brasileira De Física Médica**, v.3, n.1, p.117-129, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.29384/rbfm.2009.v3.n1.p117-129>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. G. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 173 f, 2017.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: Martins, L.M. e Duarte, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SEFTON, A. P.; GALINI, M. E. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

SIMÕES, V. L. B. **Histórias infantis e aquisição de escrita.** São Paulo em Perspectiva. v. 14, n. 1, p.22-28, 2000.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. **Educação Infantil Do Campo e Formação De Professores.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez, 2017.



15

CAPÍTULO

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues
Luciene Inácio Rodrigues

INTRODUÇÃO

Diante das crescentes demandas educacionais que desafiam os educadores a cada dia, a alfabetização e letramento emergem como um desafio e uma provocação que estimula a pesquisa e a adoção de novos métodos de ensino. A sociedade está em constante mudança, seja no âmbito político, social ou outros, e a escola, como instituição central na formação dos indivíduos, deve adaptar-se a esses novos contextos para cumprir seu compromisso com a comunidade.

A importância da escola na formação humana é inegável, proporcionando o desenvolvimento do potencial humano e o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e culturais. A educação é um direito social que possibilita a formação cidadã e o acesso aos bens sociais e culturais (Brasil, 2010). Nos anos iniciais do ensino fundamental, a base de todo ensinamento reside na alfabetização e letramento. As abordagens tradicionais que se limitavam à repetição estão sendo superadas, uma vez que é necessário contextualizar o aprendizado, atribuindo-lhe significado prático para os indivíduos contemporâneos.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, enfatiza-se a importância de proporcionar aos alunos o acesso à cultura letrada, utilizando diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais. Atualmente, as habilidades relacionadas ao letramento são fundamentais em todas as esferas da sociedade, pois, dominar a escrita amplia o contato do aluno com o mundo ao seu redor, como também enriquece suas percepções e aprendizados. **É importante distinguir entre alfabetização e letramento: enquanto a alfabetização se concentra na decodificação de letras e símbolos, o letramento envolve a compreensão, interpretação e uso eficaz da língua em contextos sociais diversos.**

Muitos estudiosos defendem o uso de métodos lúdicos como uma das melhores maneiras de promover a alfabetização e letramento, pois essas atividades não só estimulam o desenvolvimento e a curiosidade das crianças, mas também as preparam de maneira equilibrada para o processo de alfabetização. Diante do exposto,

este artigo visa refletir sobre as melhores práticas para promover a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é compreender as diferenças entre alfabetização e letramento e explorar métodos eficazes para conduzir esse processo.

OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental marca um momento significativo na vida da criança. Para alguns, é aguardado com expectativa o uso de novos materiais didáticos, enquanto para outras pode ser acompanhado de medo e insegurança diante das situações educacionais que se tornam mais complexas. Os anos iniciais do ensino fundamental são uma fase fundamental na trajetória escolar de todo aluno, iniciando geralmente aos 6 anos e concluindo por volta dos 10 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece competências essenciais que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, o artigo 32 destaca:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nos primeiros anos do ensino fundamental, inicia-se de maneira mais ampla o acesso à cultura letrada, introduzindo aos alunos a importância da leitura e escrita em diversos contextos. As disciplinas da grade curricular são apresentadas de forma mais específica, exigindo dos professores o desenvolvimento de habilidades para tornar esse acesso à complexidade atraente e prazeroso para as crianças.



Segundo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, as escolas que oferecem os anos iniciais devem estruturar suas atividades de forma a garantir a todos os alunos “o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura necessários para seu desenvolvimento pessoal e social, além dos benefícios de uma formação comum, independentemente da diversidade da população escolar e das demandas sociais” (Brasil, 2010, p. 01).

Outros documentos educacionais ressaltam os anos iniciais do ensino fundamental como um período de descobertas e complementação das aprendizagens adquiridas na educação infantil. De acordo com a base nacional comum curricular (BNCC),

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018, p. 59).

Embora respaldada por vários documentos orientadores, a educação enfrenta atualmente grandes desafios devido ao progresso da sociedade e às questões sociais existentes, o que leva os estudantes a se sentirem cada vez mais confusos quanto aos seus objetivos educacionais. “Os principais objetivos da educação atualmente são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver pacificamente, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento” (Fernandes, 2010, p. 19).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental valorizar as competências individuais de cada aluno e promover o treinamento da cidadania, incentivando o uso dos direitos e deveres dentro das instituições de ensino por meio de práticas vivenciadas no ambiente escolar, começando pela alfabetização, que é um dos principais pilares dessa etapa educacional. No entanto, para efetiva-



mente alcançar os objetivos e atribuições dos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental reafirmar as práticas de alfabetização iniciadas na educação infantil, de modo a proporcionar um aprendizado eficaz e rápido do letramento, garantindo que as crianças tenham acesso à vasta quantidade de informações disponíveis em diversos meios.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora frequentemente associados, os conceitos de alfabetização e letramento apresentam distinções significativas. Em geral, a alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem das habilidades de ler e escrever, enquanto o letramento envolve a aplicação prática dessas habilidades em contextos sociais diversos. A principal diferença entre os dois conceitos reside na utilização prática: uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever de maneira básica, enquanto uma pessoa letrada vai além, utilizando essas habilidades de forma eficaz em diferentes situações da vida.

Tornar-se letrado implica adquirir experiências que vão além da alfabetização, permitindo o acesso a um vasto repertório cultural. Santos et al. (2016) destacam que uma pessoa se torna letrada ao conviver em ambientes onde há práticas de letramento: “com pessoas que leem, que têm contato com revistas, jornais, gibis, ou qualquer material que promova a reflexão sobre leitura, ela se sentirá motivada a ler e escrever, começando desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos aos quais tem acesso” (Santos, 2016, p. 05).

É importante ressaltar que simplesmente decodificar letras e associá-las a palavras não é suficiente para atender às demandas sociais; é essencial compreender o significado das palavras dentro de um contexto mais amplo. Assim, fica claro que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado, e vice-versa, embora ambos os conceitos estejam inter-relacionados.



Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra, as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, saber interpretar o que lê. Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso (Santos, 2016, p. 06).

As práticas pedagógicas no ambiente escolar inicialmente se concentram em promover a alfabetização das crianças, ajudando-as a reconhecer letras, seus sons e como elas se aplicam em palavras. Embora o uso de cartilhas e atividades do “bê-a-bá” ainda seja comum, estas abordagens não necessariamente atendem às demandas educacionais contemporâneas. Portanto, é fundamental que os educadores escolham métodos de alfabetização e letramento que demonstrem aos alunos a importância de ler e escrever a partir de contextos significativos para eles.

Concordando com Silva e Santos (2020, p. 09), “para abordar a alfabetização sob a perspectiva do letramento, é fundamental criar situações reais que estejam presentes no cotidiano do aluno, substituindo as cartilhas e adotando práticas que façam parte da vivência diária”. Com o avanço das tecnologias e os estudos aprofundados sobre o tema, os educadores têm à disposição métodos mais eficazes para alfabetizar seus alunos, utilizando atividades simples, didáticas, dinâmicas e acolhedoras.

Considerando que a escola está lidando com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, o uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem pode ser uma forma positiva de satisfazer as expectativas dos alunos e alcançar os objetivos estabelecidos pelas instituições de ensino. Integrar jogos, brincadeiras e atividades práticas



tornam o aprendizado mais envolvente e permite que as crianças desenvolvam habilidades de forma natural e prazerosa.

ALFABETIZAR E LETRAR PELO LÚDICO

A necessidade de reformular o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais é amplamente discutida em congressos e seminários educacionais, pois a sociedade está em constante mudança e a escolarização precisa acompanhar essas transformações.

As brincadeiras são fundamentais na cultura infantil, como atividades sociais, sendo construtoras de significados que contribuem significativamente para o desenvolvimento humano. Para as crianças, o início dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser uma experiência desafiadora, pois representa um ambiente novo e repleto de informações (Dutra, 2014). É importante que esse novo ambiente seja acolhedor, incentivando os alunos a explorarem suas próprias linguagens de forma educativa.

Os brinquedos, jogos e outras atividades que estimulam a criatividade e imaginação são características intrínsecas da infância e desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades nessa fase. Esses elementos podem facilitar a integração das crianças nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental e têm um impacto direto nos processos de alfabetização e letramento, configurando uma metodologia lúdica de ensino.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança defronta-se com um mundo cheio de atrações (letras, palavras, frases, textos) e se engajará neste mundo muito mais facilmente se puder participar integralmente dele e se o processo for transformado num grande ato lúdico (participativo, inteligente, prazeroso), em oposição ao ato técnico (estático, repetitivo, mecânico) muito próprio das escolas. Portanto, percebe-se a necessidade de se relacionar o processo de alfabetização com o lúdico, na forma de jogos e brincadeiras, que despertam o interesse e arrebatam a atenção das crianças, tornando este processo cheio de significado (Dutra, 2014, p. 05).



O lúdico é uma abordagem educacional que utiliza brincadeiras e atividades divertidas para promover o processo de ensino e aprendizagem de forma socialmente integrada, focando em proporcionar momentos positivos e uma educação de qualidade. Conforme afirmado por Moreira et al. (2017, p. 3), “uma atividade lúdica é uma forma de entretenimento que proporciona prazer e diversão às pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está associado ao ludismo, ou seja, atividades relacionadas a jogos e brincadeiras”.

Por meio das atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula, os alunos são incentivados a aprender de maneira menos formal, experimentando tranquilidade, leveza e prazer, o que aumenta suas chances de alcançar um desenvolvimento mais completo. Segundo Pereira (2005), as atividades lúdicas transcendem simples momentos divertidos ou passatempos; são oportunidades de descoberta, construção e autoconhecimento, estimulando a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal. Desta forma, facilitam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado. Além disso, permitem que educadores e alunos se descubram mutuamente, se integrem e encontrem novas formas de experienciar a educação.

Para algumas crianças, o processo de alfabetização e letramento pode ser relativamente fácil, aprendendo rapidamente. No entanto, para outras, os métodos utilizados em sala de aula representam verdadeiros desafios, podendo causar estresse e desmotivação. Diante disso, é necessário que os educadores adotem metodologias inovadoras e atrativas, como o uso de atividades lúdicas.

Conforme destacado por Teixeira (2020), diante do atual cenário educacional, é essencial implementar estratégias, técnicas e atividades voltadas para diversas situações didáticas vivenciadas em sala de aula, visando proporcionar condições para que o aluno possa assimilar os conhecimentos propostos.

A integração de jogos e brincadeiras nos processos de alfabetização e letramento oferece às crianças maior segurança ao desenvolver suas habilidades no ambiente escolar, tornando as práticas educativas mais prazerosas, dinâmicas e desafiadoras de maneira



positiva. Nesse contexto, é fundamental que os adultos, especialmente os professores, estimulem a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento infantil por meio da ludicidade (Ribeiro, 2013, p. 01).

O professor deve alinhar seu planejamento com os objetivos educacionais, assim como assumir compromissos éticos e morais que contribuam para a formação integral dos alunos. Segundo Kishimoto (2016, p. 110), através das brincadeiras, as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades, a dar oportunidade aos demais e, enfim, a viver em sociedade.

De acordo com Assis (2017), o desenvolvimento das atividades deve estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve limitar-se a sugerir, estimular e explicar, sem impor sua própria forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, não apenas imitando. O ambiente em que as atividades são realizadas deve ser acolhedor, permitindo que as crianças se sintam descontraídas e confiantes.

A alfabetização por meio do lúdico promove melhorias significativas na aprendizagem, facilitando a internalização dos conteúdos abordados em sala de aula. É essencial não subestimar o que atrai a atenção das crianças, pois as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas, éticas, estéticas, de relacionamento interpessoal e de inserção social, além da aprendizagem específica da alfabetização. Por meio das brincadeiras, “a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores e conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais nas mais diversas formas de conhecimento” (Dutra, 2014, p. 05).

Os benefícios dos métodos lúdicos na alfabetização e letramento são vastos: desenvolvem capacidades cognitivas, estimulam a curiosidade e a descoberta, proporcionam conhecimentos práticos,



consolidam o aprendizado, utilizam elementos do cotidiano da criança, promovem bem-estar, constroem uma memória positiva e fortalecem o vínculo com o conteúdo aprendido (Guimarães, 2021).

No entanto, por meio de recursos simples como cartolina, lápis, canetas coloridas, papel, entre outros, é possível criar atividades que promovem a alfabetização e letramento de maneira lúdica. Cabe ao docente estimular a imaginação e criatividade das crianças utilizando esses materiais. Dessa forma, diversos jogos lúdicos podem ser desenvolvidos com o objetivo de vivenciar a alfabetização e letramento de forma acessível, permitindo que as crianças tenham acesso ao aprendizado enquanto se divertem e exploram a cultura letrada.

CONCLUSÃO

Diante das complexidades contemporâneas da educação, a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental emergem como desafios cruciais. A escola, como instituição central na formação dos indivíduos, deve adaptar-se continuamente às mudanças sociais e tecnológicas para cumprir seu papel essencial na preparação dos alunos para a vida em sociedade.

É importante que os educadores abandonem abordagens tradicionais limitadas à mera decodificação de letras em favor de métodos que contextualizem e deem significado prático ao aprendizado, capacitando os alunos a ler e escrever, bem como a compreender e utilizar a linguagem de maneira eficaz em diversos contextos sociais. Os anos iniciais do ensino fundamental representam uma fase fundamental na formação educacional das crianças, pois, é nesse período que se inicia de forma mais ampla o acesso à cultura letrada, introduzindo os fundamentos da leitura, escrita e cálculo, além de fomentar a compreensão do ambiente natural, social e cultural.

Assim, nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas pedagógicas devem assegurar o desenvolvimento escolar, assim como o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, essenciais para a integração plena dos alunos na comunidade escolar e na sociedade em geral, compreendendo as complexidades do mundo ao redor de forma consciente e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em 15 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DUTRA, Lenice Ramos. **A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento**. Monografias Brasil Escola, 2014.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MOREIRA, A. C. A.; GIRALDO, M. F.; NOGUEIRA, R. S.; SCOSS, D. M. **A Importância Do Lúdico na Educação Física Para O Desenvolvimento Integral e Inclusivo**. Revista Gestão Universitária, 2017.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino: importância no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 15 mai. 2024.



16

CAPÍTULO

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI N.º 11.892/2008

*Ivoneis Macedo Duarte
Jaqueline Daniela Basso*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação - Profeduc/UEMS e tem como objetivo resgatar um breve histórico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também conhecida como Rede Federal de EPCT, ou somente Rede Federal. Essa expansão deu início em meados da década de 2000, com a concepção dos Institutos Federais (IFs), proveniente tanto da implantação de novas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quanto das modificações de nomes das que já existiam. Para isso, lançamos mão de pesquisa bibliográfica e análise de indicadores estatísticos disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), de acesso público.

A expansão da Rede Federal de IFs no Brasil surge como um relevante marco de transformação da EPT no país. A propagação dessa rede educacional foi fundamentada em políticas governamentais voltadas ao atendimento das demandas por qualificação profissional, fomentando a inclusão social e o desenvolvimento regional. Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020), ao analisarem o papel social dos IFs, ressaltam que aquela expansão esteve intrinsecamente ligada à compreensão da educação profissional como um motor essencial para formar cidadãos habilitados a contribuir com o avanço econômico e social de suas regiões (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA A PARTIR DOS ANOS 2000

A Rede Federal de EPCT concebida pela Lei n.º 11.892/2008 e é composta atualmente por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 01 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às univer-



sidades federais e o Colégio Pedro II. Todos esses organismos estão distribuídos segundo a Plataforma Nilo Peçanha em abril de 2024 em 656 unidades nas 27 unidades federativas do país, disponibilizando 1.067.552 em 11.814 cursos (Brasil, 2008b, 2019, 2023a).

A RFEPCT cresceu com a criação de novos Institutos Federais, construção de campus em várias regiões do país e o crescimento quantitativo do número de matrículas em cursos técnicos e tecnológicos. As políticas públicas que abrange a EPT interage com as necessidades do setor produtivo e permite um melhor cenário econômico fortalecendo uma promissora trajetória da educação profissional no Brasil (Tano; França, 2016).

Entre os anos de 2003 a 2007, as políticas voltadas para educação profissional foram readequadas, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003), as atribuições da formação profissional era compartilhada entre o Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento e a partir de uma nova organização da EPT volta a dar mais autonomia ao Ministério da Educação (MEC) e em parcerias com as redes estaduais em uma tentativa de investir na educação profissional, então começaram a surgir programas como o Brasil Profissionalizado (2007) e o Ensino Médio Inovador (2009) (Manfredi, 2016, p. 258).

Em 2004, por decreto, confrontando as forças neoliberais o Decreto n.º 5.154 em julho de 2004, ordena a dirimir atenções para instigar a reestruturação dos sistemas educacionais dos cursos de qualificação profissional, da educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, dessa forma deu-se o cancelando do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 2004), assim, parte da Lei n.º 9.649/1998 em seu artigo 47, parágrafo sexto, dá-se intenções claras de uma austeridade em relação a área de educação, fortalecendo a paralisação e impedindo a expansão da Rede Federal (Brasil, 1998) durante o governo de viés mais neoliberal, no caso, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003). Assim começa a ser reestabelecido por decretos em favor da expansão da Rede Fede-

ral, que regulamenta e fortalece os artigos da LDB e que tratam da educação profissional pautando nas premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia [...]. III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; [...] IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 2004, p. 1).

Portanto, evidencia a relação direta entre trabalho, educação e empregabilidade na educação profissional, que poderá ser implementada por meio de cursos e programas de: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014) (Brasil, 2014, p. 1); II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004, p. 1).

Os cursos e programas de EPT são organizados e regulamentados pelo MEC através de trajetórias formativas que permitem a continuidade nos estudos daqueles que os frequentarem. “[...] Consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2004, p.1)

Sendo assim, a partir do ano de 2004, houve um estímulo ao ensino técnico de modo, que se materializou na expansão da RFEPT. É essencial pontuarmos, mesmo que de modo breve, que o crescimento da Rede de Institutos Federais no Brasil se deu em meio à lógica neoliberal que tem imperado nas políticas públicas brasileiras em todos os setores, sobremaneira, a partir da década de 1990, culminando com privatizações, terceirizações e submissão cada vez mais evidentes da educação à lógica de mercado. Segundo Andrade (2019), o neoliberalismo, busca defender que o mercado deve ter o papel de organizar a sociedade. Muito semelhante as perspectivas liberais e também muito controverso, buscando uma abordagem teórico e empírica nas ciências sociais.



De acordo com Guitarrara (2023) o processo neoliberal soa um engodo e cada vez mais percebemos a concentração de monopólios, ou seja, quando uma determinada empresa ou governo domina um determinado segmento de produção de produtos ou serviços, no caso as chamadas *Big Techs*, corporações que envolve a área tecnologia da informação e inovação, e tem adquirido empresas menores e *startups* (empresas com baixo custo inicial e, sendo de grande interesse dos investidores) com um potencial de crescimento e anexado ao seu menu de produtos e serviços.

Essa lógica econômica, pautada nos monopólios represados pelos grandes conglomerados de empresas que dominam o mercado mundial contribuem para o avanço das desigualdades sociais e educacionais em todo o globo, afetando ainda mais países em desenvolvimento como o Brasil. A ofensiva neoliberal vem revestida de um discurso de que estamos enfrentando grave crise econômica, que justifica inclusive as políticas de austeridade fiscal em curso no país.

No caso do Brasil, além da suposta crise econômica, o país tem enfrentado grave crise política, a partir de 2014, e que foi agravada no ano de 2016, resultando no golpe de 2016 com o impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), sendo substituída pelo ex-presidente Michel Temer (31 agosto de 2016 a 1º janeiro de 2019 (Calgaro; Ramalho; Garcia, 2016).

O Governo Temer foi responsável, dentre outras coisas, pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016b), que congelou os gastos públicos por vinte anos, imprimindo um regime de austeridade às contas públicas brasileiras. A promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 dificultou ainda mais o avanço das políticas públicas educacionais, uma vez que limita o potencial de financiamento do Estado.

Naquele período conturbado da história do Brasil, no qual predominava uma grave crise política, assim como nos dias atuais (ano de 2024) havia um forte apelo à crise econômica, que justificaria o enxugamento nos investimentos públicos, dos quais a educação.



Após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), com os governos de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 1º de janeiro de 2019) e Jair Messias Bolsonaro (1º de janeiro de 2019 a 1º de janeiro de 2023), ocorreu um acirramento da lógica neoliberal, favorecendo ainda mais a elite econômica e financeira com as privatizações e anistias, em detrimento da classe trabalhadora com o aumento do desemprego e consequentemente favorecendo a redução dos salários, dada a maior oferta de mão de obra. Deste modo, ao acirrar a desigualdade, concentrando a riqueza na mão de poucos grupos sociais, a política neoliberal impacta negativamente as políticas públicas voltadas ao financiamento da Educação.

Portanto, a criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008 ocorreu em meio à predominância da lógica neoliberal no Estado brasileiro. Estas instituições foram criadas com o objetivo de ofertar cursos Técnicos e Tecnológicos, atendendo também as demandas do mercado (Brasil, 2008b). Portanto, a expansão dos IFs corrobora com um gama de políticas públicas que buscam também atender interesses do mercado, se utilizando das instituições pública de ensino, com isso essas instituições seriam capazes de produzir profissionais capacitados para atender uma demanda de profissionais de baixo custo e com isso ajudariam a promover o desenvolvimento econômico do país (Fernanda Gomes Pedrosa, 2016).

Destarte, essa proximidade entre os Institutos Federais e o mercado pode implicar em condições negativas na formação dos estudantes, pois o atendimento a lógica de mercado pode produzir profissionais apenas com habilidades técnicas ao invés de uma formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura) (Pacheco, 2012, p. 9). Assim, não podemos baixar a guarda à lógica de mercado no contexto neoliberal e abrir mão de uma formação integral dos nossos estudantes, bem como além de buscar uma formação técnica ou tecnológica de excelência, nesse caso atendendo as demandas de mercado e também buscar promover uma formação geral, humanística e de qualidade, assim como defende as elites para seus filhos (Pacheco, 2020, p. 12).



No decorrer dos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011) e da presidente Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016) foram concebidas mais de 500 novas unidades de IFs, sendo que, em torno de uma década, cresceu mais do que cerca três vezes e meia a quantidade de unidades da Rede Federal, saindo de 144 unidades em 2006 para 644 em 2016 (Brasil, 2016c). Naquele período, nota-se tanto a expansão quanto a interiorização das Instituições Federais de EPT, no entanto em 2018 somou-se a 659 unidades no Brasil e atingindo todas as regiões, sendo que 643 já estão em plena atividade. O projeto educacional a partir dos novos investimentos na expansão dos institutos federais permitiu:

[...] a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com o todo social. [...] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2009, p. 3-4).

No entanto, em 2024, os IFs procuram atingir novos ajustes que permita estabelecer um novo formato para reorganizar essa instituição identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no Brasil. Para compreendermos melhor as finalidades e objetivos dos IFs, precisamos esclarecer o significado do termo Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que é fortemente consolidado no Brasil para se referir a modalidade de educação profissional, na literatura inglesa utiliza o termo *Vocational Education and Training* (VET), que em tradução livre para o português seria “Educação e Formação Profissional”, na língua hispânica “formação profissional” (*formación profesional*) (Magalhães; Castioni, 2019, p. 734-735).



A EPT introduz níveis distintos e modalidades educacionais, bem como as dimensões do trabalho que está prenunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Dessa forma, os cursos da EPT são organizados por eixos tecnológicos que proporcionam a possibilidade de diversos itinerários formativos. Assim, esses cursos são: “I - de formação inicial e continuada”, conhecidos como cursos FICs ou qualificação profissional; “II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996, p.21).

O documento que orienta a oferta de cursos técnicos é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 15 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), que determina a oferta de cursos de EPT técnica em nível médio, exercendo a função de orientar e informar os estudantes, as empresas, as instituições de ensino bem como a sociedade em geral. Atualmente o CNCT está em sua 4ª edição e suas informações são atualizadas de acordo com as demandas socioeducacionais pelo Ministério da Educação (Brasil, 2021) .

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem a finalidade de preparar o estudante para o exercício de profissões de acordo com seu eixo tecnológico, de forma que o cidadão possa ser inserido no mundo do trabalho colaborando com suas atividades na vida em sociedade (Brasil, 2008a, 2008b). Assim, o futuro profissional terá a sua disposição condições de desenvolver habilidades nas próprias instituições de ensino médio ou em cooperação com organismos especializadas em educação profissional e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dessa forma, seguirá seu progresso nos seguintes formatos conforme detalhado na LDB em seu artigo 36-B, alterado pela Lei n.º 11.741:

I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas

complementares dos respectivos sistemas de ensino; III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (Brasil, 2008a, p. 2)

Vale destacar que a oferta articulada de educação profissional com o ensino médio, é chamada de curso Técnico Integrado (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2010a), na forma subsequente onde o estudante cursa as unidades curriculares (disciplinas ou matérias) relacionada a profissão após a conclusão do ensino médio (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2010b), e na forma concomitante o estudante cursa as unidades curriculares de formação técnica profissional enquanto faz o ensino médio em outra instituição.

Os cursos técnicos podem oferecer certificados intermediários no decorrer do curso. O CNCT também orienta quanto as possibilidades de verticalização para cursos de graduação (Curso Superior de Tecnologia, Bacharelado, Engenharia e Licenciatura) buscando atingir uma verticalização de acordo com seu eixo tecnológico (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2010a). Também é possível ofertar formação continuada em cursos de especialização técnica (pós-técnico), de acordo com cada eixo, segundo o CNCT (Brasil, 2021).

Nos IFs a educação superior incorpora os cursos de graduação, que podem ser o superior de tecnologia, bacharelado, engenharia e licenciatura, bem como também ocorre oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2023).

O documento que norteia a oferta de cursos superiores de tecnologia é o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) que procura atingir às exigências específicas do mercado de trabalho, que assim como os cursos técnicos, são compiladas em eixos tecnológicos. Esse catálogo fornece informações sobre a oferta da educação profissional e tecnológica e serve para orientar as instituições, os estudantes, os educadores, os sistemas e redes de ensino e a sociedade em geral no que tange os conteúdos a serem atingidos pelos estudantes concluintes dos cursos disponíveis nesse catálogo. Esse catálogo está atualmente em sua 3ª edição (Brasil, 2016a). Tan-



to CNCT quanto o CNCST procuram amoldar-se a formação ofertada e as denominações empregadas pelas instituições de ensino com arranjos alinhados a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que é um documento que define as profissões do mercado de trabalho brasileiro. Esse documento foi instituído através da Portaria n.º 397, de 09 de outubro de 2002 (Brasil, 2002).

Os IFs, tem em seu portfólio o atendimento aos estudantes de nível médio, além de ofertar cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e engenharia procurando formar profissionais para os mais distintos setores da economia e áreas do conhecimento, também devem “oferecer um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Silva *et al.*, 2009).

Na pós-graduação, os IFs podem ofertar curso *lato sensu*, ou seja, os também chamados de especialização, aperfeiçoamento, MBA (*Master Business Administration*), e outros, com duração mínima de 360 horas, e ao final do curso o estudante atingirá conhecimentos para receber um certificado e não diploma, e *stricto sensu*, nesse caso quando se trata de mestrado e doutorado, e ao findar o curso o estudante atingirá os conhecimentos para receber um diploma (Brasil, 1996, 2023b). Visando assim, contribuir para promoção de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, procurando gerar e inovar setores tecnológicos (Brasil, 2008a). Com isso, busca “formar cidadãos críticos-reflexivos, éticos, dotados de competência técnico-científica e que sejam protagonistas da constituição de uma sociedade alicerçada em valores humanistas” (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2018).

Os IFs foram criados com o objetivo de oferecer uma educação profissional técnica de nível médio, observando um formato integral, ou seja, os estudantes que conclui o nono ano do ensino fundamental podem adentrar nessas instituições a partir de seus mecanismos de seleção para continuar seus estudos de forma integral. Nessa for-



mação integral se compreende as unidades curriculares do núcleo comum, ou seja, o ensino médio regular articulado às disciplinas da formação técnica, priorizando além dos estudantes do ensino fundamental, também estudantes do público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008b).

Entretanto, também objetiva a oferta de capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, além disso também tem vocação de realizar pesquisas aplicadas, ou seja, aquelas que de alguma forma possa gerar um novo conhecimento que seja realmente aplicado, atingindo a alteração da situação atual, um processo, um fenômeno ou um sistema, de forma que seja incentivado a promover soluções técnicas ou tecnológicas, consistindo em um resultados que atendam aos interesses da comunidade (Brasil, 2008b).

Com as atribuições das ações de extensão também conciliam com os objetivos e finalidades da EPT e que procuram estar planejados com o mundo do trabalho e com os interesses das comunidades, esforçando para atingir de maneira solene o desenvolvimento, a produção, e a difusão das habilidades científicas e tecnológicas adquiridas. Incentivando e contribuindo com processos educativos de forma que produzam mecanismos que gerem trabalho e renda, desenvolvendo o espírito empreendedor e permitindo ao cidadão uma autonomia e uma melhor perspectiva em sua jornada acadêmica, auxiliando assim, no progresso de desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008b).

O alcance da Rede se ampliou nos últimos anos, conforme os dados da Tabela 1, referentes aos anos de 2016 a 2022:

Tabela 1 - Unidades por Estado entre os anos de 2016 a 2022.

Estado	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Acre	6	6	6	6	6	6	6
Alagoas	16	17	17	17	17	17	17
Amapá	5	6	6	6	6	6	6
Amazonas	15	15	15	16	17	17	17
Bahia	37	37	36	37	37	37	37
Ceará	31	32	32	32	32	33	33
Distrito Federal	11	10	10	10	10	10	10
Espírito Santo	22	22	22	22	22	22	23
Goiás	26	26	26	26	26	26	26
Maranhão	29	29	31	31	31	30	30
Mato Grosso	19	19	19	19	19	19	19
Mato Grosso do Sul	10	10	10	10	10	10	10
Minas Gerais	56	72	73	73	73	72	72
Pará	18	20	20	20	20	20	20
Paraíba	18	24	24	24	24	24	24
Paraná	25	25	25	26	26	26	26
Pernambuco	22	24	24	24	24	24	24
Piauí	20	23	23	23	23	23	23
Rio de Janeiro	24	49	50	50	50	51	50
Rio Grande do Norte	20	23	23	24	24	25	25
Rio Grande do Sul	41	44	45	45	45	45	45
Rondônia	9	9	9	10	10	10	10
Roraima	5	6	6	6	6	6	6
Santa Catarina	37	38	38	38	38	38	38
São Paulo	38	37	37	37	37	38	38
Sergipe	10	9	9	9	9	9	9
Tocantins	10	11	11	12	12	12	12
Total	580	643	647	653	654	656	656

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023a).



Os dados evidenciam que o crescimento mais expressivo se deu entre os anos de 2016 e 2017, nos anos seguintes o quantitativo de instituições variou pouco, cenário que, a nosso ver reflete a política de austeridade fiscal em curso no Brasil desde a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016. Assim, o desenvolvimento dessas instituições se deu de modo desigual nas diferentes regiões do Brasil. Uma parte relevante dos IFs foram concebidas por meio da remodelação e modificações dos antigos organismos federais de ensino técnico existentes, a exemplo do caso de Rondônia no qual o Instituto Federal desse Estado foi criado a partir de unidades já existentes das antigas Escolas Técnicas Federais (Instituto Federal de Rondônia, 2022), ou até mesmo o Estado de Tocantins que o Instituto Federal foi criado a partir da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Instituto Federal do Tocantins, 2021).

Em Mato Grosso do Sul os investimentos na educação pública profissional federal foram acontecendo de forma mais tardia, dessa forma a prioridade foi a construção de campus e implementação de IFs nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior em unidades da federação que ainda não tinham sido implantadas essas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal (Brasil, 2019; Turmena; Neves De Azevedo, 2017).

Manfredi (2016, p. 126) contribui com essa discussão explicando que:

[...] no estado de São Paulo, o ensino profissional adquiriu, desde o início do século XX, um desenvolvimento maior, impulsionado pelos interesses vinculados aos industrialistas. [...] dos antecedentes históricos, demonstramos que, apesar de existirem parâmetros nacionais, houve um desenvolvimento diferencial desse tipo de ensino nos vários estados e regiões. Na maioria das unidades da Federação, as iniciativas públicas ficaram dependentes das iniciativas do governo federal. Já em outras, foram impulsionadas pelas ações dos governos estaduais. Assim sendo, não é possível falar em um sistema público único e homogêneo.

Ou seja, o ensino profissional se expandiu acompanhando as demandas do capital e os estágios de desenvolvimento das diferentes

regiões brasileiras, uma vez que, a Medida Provisória n.º 1.549-28 de 1997 preconizava a estreita colaboração entre os entes federados e setores produtivos para a ampliação da oferta de ensino técnico, conforme expresso em seu 44º artigo, no parágrafo 5º:

A expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1997).

Nessas circunstâncias se perfila à lógica de desconcentração da oferta educacional brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Lei n.º 9.394 promulgada um ano antes, em 1996 e à demanda do mercado de trabalho pela qualificação de mão de obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a Rede Federal de EPCT apresentou um crescimento expressivo a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000, uma vez que, em 2006 contava com apenas 144 unidades, que saltaram para 644 unidades em 2016, portanto, mais que quadruplicaram as instituições voltadas à formação profissional tanto em nível médio, por meio dos cursos profissionalizantes, quanto em nível superior através dos cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação, que além do ensino, provêm a pesquisa e a extensão.

Percebe-se que o investimento nesta modalidade de ensino se alinha às necessidades de formação de mão de obra para o mercado de trabalho sob a ótica neoliberal, que impera no Estado brasileiro desde a década de 1990 e que, contraditoriamente, também é responsável pelo desaquecimento do crescimento da Rede Federal de EPCT dada a política de austeridade fiscal reforçada pela promulgação da Emenda Constitucional 95 / 2016, que congelou os gastos públicos principalmente nas áreas sociais por vinte anos exercício.

Podemos dizer que se trata de um movimento contraditório, uma vez que, os Institutos Federais se proliferaram nas duas primeiras décadas dos anos 2000 sob a missão de formar integralmente os jovens e adultos com vistas ao desenvolvimento do país, entretanto, a lógica neoliberal e o regime de austeridade fiscal adotado, sobremaneira, a partir de 2016, impossibilita que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica continue crescendo com a mesma consistência do que foi vivenciado nas últimas duas décadas, portanto, limitando a ampliação da oferta de vagas nessas instituições.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, p. 211–239, 2019.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos>.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. [S. l.: s. n.], 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 23 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 8.268**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 18 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 15 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal**. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Instituto Federal - Expansão da Rede Federal**. [S. l.], 2016c. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.741**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 16 jul. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 29 dez. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA No 1.549-28, DE 14 DE MARÇO DE 1997**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 14 mar. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1549-28.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Mensagem nº 622**. 27 maio 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/1998/Mv622-98.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **PNP - Plataforma Nilo Peçanha**. [S. l.], 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/pnp-plataforma-nilo-peçanha>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 397**. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. 9 out. 2002. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada%20INC%208189/2006.

BRASIL. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?**. [S. l.], 2023b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**. No portal você pode realizar buscas sobre portarias, resoluções, decretos e outros atos normativos produzidos pelos dos conselhos de municipais, estaduais e federal de educação. 15 dez. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22020.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

CALGARO, Fernanda; RAMALHO, Renan; GARCIA, Gustavo. Câmara cassa mandato de Eduardo Cunha por 450 votos a 10. **Política**, [s. l.], 12 set. 2016. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/09/camara-cassa-mandato-de-eduardo-cunha-por-450-votos-10.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FERNANDA GOMES PEDROSA. Política de educação profissional e tecnológica: análise da modalidade Pronatec Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores. **Dissertação de Mestrado**, [s. l.], n. IPEA, p. 148, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 26, p. 1087–1113, 2005.

GUITARRARA, Paloma. **O que são big techs?**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-sao-big-techs.htm>. Acesso em: 12 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital n.º 084/2018 - Ensino Superior**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/ensino-superior-edital-no-084-2018>. Acesso em: 15 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Pós-Graduação**. [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/cursos/pos-graduacao/copy_of_pos-graduacao. Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Técnico Integrado**. [S. l.], 2010a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/cursos/integrado/integrado>. Acesso em: 24 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Técnico Subsequente**. [S. l.], 2010b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/cursos/subsequente/subsequentes>. Acesso em: 24 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. **Sobre o IFRO**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/sobre-o-ifro>. Acesso em: 17 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Apresentação - Instituto Federal do Tocantins**. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 27, n. 105, p. 732–754, 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 101, p. 120–145, 2020.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 4–22, 2020.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: 26 jan. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio - proposta de diretrizes curriculares**. [S. l.]: Moderna, 2012.

SILVA, Caetana Juracy Rezende *et al.* **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008 Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192.



TANO, Cleide Francisca de Souza; FRANÇA, Robson Luiz de. Contexto e Política de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. [s. l.], p. 24, 2016.

TURMENA, Leandro; NEVES DE AZEVEDO, Mário Luiz. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 54, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21938>. Acesso em: 13 maio 2024.



17

CAPÍTULO

FINANCIAMENTO DOS INSITUTOS FEDERAIS E DO IFMS: ALGUNS INDICADORES

*Ivoneis Macedo Duarte
Jaqueline Daniela Basso*

INTRODUÇÃO

O financiamento diz respeito à disponibilização de recursos financeiros para a materialização das políticas públicas em todas as áreas, incluindo a educação. A compreensão da estrutura orçamentária e a busca por uma distribuição eficaz de recursos, capaz de atender às necessidades da sociedade, são temas essenciais na gestão pública, especialmente no contexto das instituições de ensino.

Assim, este estudo, que resulta de pesquisa de mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação-Profeduc/UEMS, tem como objetivo compreender o processo de financiamento dos Institutos Federais (IFs) e, mais especificamente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), para tanto lançamos mão de pesquisa bibliográfica e análise de indicadores disponibilizados na Plataforma Nilo Peanha (PNP) e no Portal IFMS em Números.

PROCESSO DE FINANCIAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONCEITOS BÁSICOS

O orçamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPTC) é regido pela Matriz do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF), Científica e Tecnológica, esse conselho promove o debate e a defesa da educação pública, gratuita e de excelência (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2023). A Matriz de distribuição de recursos que parte de um modelo matemático desenvolvido em colaboração com o Ministério da Educação (MEC). No entanto, observa-se que o modelo atual não atende integralmente ao Decreto n.º 7.313/2010 (Brasil, 2010a), que estabelece critérios para as propostas orçamentárias anuais (Ferreira Menezes et al., 2021).

O orçamento desempenha um papel crucial como ferramenta de planejamento, controle financeiro e tomada de decisões na gestão



pública. É por meio dele que os gestores demonstram seus planos e programas dentro de um período determinado (Xerez, 2013, p. 2). O orçamento engloba a previsão de receitas e a definição de despesas, sendo a alocação eficiente de recursos um fator essencial para o êxito do planejamento e do desenvolvimento empreendido (Conselho Nacional do Ministério Público, 2020, p. 9).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi inserido importantes inovações ao orçamento público brasileiro. Entre elas houve inserção de mecanismos de planejamento - Plano Plurianual (PPA), Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA) (Xerez, 2013, p. 10). Esses mecanismos estabelecem diretrizes, metas e prioridades, buscando estabelecer uma conexão mais estreita entre planejamento e orçamento. Com isso, eles corroboram com a transparência das informações e permite uma maior participação da sociedade no acompanhamento e fiscalização das contas públicas. Paralelamente, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (Lei Complementar 101 de 04 de maio de 2000) (Brasil, 2000), surgiu como uma regulamentação fundamental para a gestão responsável dos recursos públicos, instituindo metas e limites para o gerenciamento das receitas e despesas (Xerez, 2013, p. 6-7).

Os IFs, objeto deste estudo, são financiados com recursos do Fundo Público Federal (FPF), abastecidos a partir de taxas, contribuições e impostos provenientes de pagamentos feitos pela população brasileira. Essas instituições têm que competir por financiamento em um amplo cenário envolvendo diversos atores públicos e privados. Os recursos do FPF também financiam outras áreas governamentais, como saúde, assistência social e subsídios a empresas. Os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2018) recebem recursos obrigatórios, definidos por lei, mas também buscam recursos próprios por meio de serviços, projetos e cooperação. A autonomia financeira é vital para as políticas educacionais dos IFES. Desde a Constituição de 1988, a garantia de financiamento público para a educação tem sido reestruturada, e os IFES têm perscrutado meios para complementar seus orçamentos, procurando atingir a geração de receitas próprias. O financiamento público é fundamental para a



ampliação e manutenção no processo de desenvolvimento dos IFES, e nesses desafios compreendem a falta de recursos patrimoniais, servidores públicos capacitados para desenvolver os serviços da área de educação e fundos para sustentar os organismos federais de ensino. A política macroeconômica também afeta os recursos, influenciando custos e investimentos (Santos, 2013, p. 20–22).

Existem também recursos específicos vinculados provenientes de um fundo denominado Fundo Especial instituído pela Lei n.º 4.320/64 (Brasil, 1964), que instrui que “só poderão ser aplicados na área especificada da lei que o instituiu”, assim se tem uma lei que cria uma determinada despesa e nessa lei determina o procedimento de utilização dos recursos (ENAP, 2024).

O financiamento público da educação superior, bem como também dos IFs é crucial para o desenvolvimento e qualidade das instituições. O papel do Estado nesse financiamento é essencial para garantir a eficácia, relevância e equilíbrio das missões educacionais e sociais. Nas atuais condições das instituições federais, a questão do financiamento se dedica na busca por recursos que atinjam níveis suficientes para promover as ações que permitam o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme exigido por lei (Brasil, 1994). Diferentes mecanismos de financiamento, como incremental, por fórmulas e contratuais, são utilizados pelos estados (Santos, 2013).

No entanto, encontrar o modelo ideal é complexo. Portanto, os IFES têm seus orçamentos acordados a partir de arranjos de financiamento incremental e fórmulas, tendo como base variáveis, que se amparam em número de docentes e estudantes a partir de matrículas em cursos. A distribuição de recursos entre as instituições é um desafio, buscando equilíbrio entre missões e características diversas. Os recursos podem ser próprios (gerados por serviços e convênios) ou do tesouro nacional (oriundos de impostos). A redução crônica de recursos federais nas instituições de ensino superior tem impactado seu desenvolvimento e intervenção na realidade do país, ressaltando a importância do financiamento para a soberania nacional (Santos, 2013, p. 26-27).



Os meios de financiamento do Tesouro dedicado aos IFES são oriundos a partir de um planejamento que resultam de arranjos de fatores macroeconômicos e políticas públicas educacionais. A literatura destaca a insuficiência desses recursos, especialmente para despesas de pessoal. Questões como a valorização da carreira docente e a expansão das vagas no contexto de ajuste fiscal dos anos 1990 geraram incoerências. O Brasil tinha (e continua tendo) investimentos baixos em ciência e tecnologia em comparação com outros países. Esse cenário levou à expansão do setor privado na oferta de vagas. A autonomia financeira dos IFES é debatida, questionando sua capacidade de gerar recursos próprios em substituição aos do Estado. Santos (2013) esclarece que a contenção orçamentária afetou diversos aspectos da vida acadêmica e levou os IFES a buscar fontes alternativas de recursos para sobreviver e manter suas atividades. A reforma da educação superior visa refinar, transformar e estabelecer novas regras para orientar os sistemas público e privados a enfrentar os novos desafios (Santos, 2013, p. 28–29).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), no que anuncia em seu artigo 212 que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, p. 120).

A responsabilidade pela educação segundo as regras da constituição não é apenas do Governo, mas também da sociedade em seu parágrafo quinto do artigo 212 também menciona que “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (Brasil, 1988, p. 120).

No que tange à responsabilidade do Estado, a LDB prevê em seu nono artigo que “a União incumbir-se-á de: [...] II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios [...]” (Brasil, 1996, p. 6). Já quanto aos estabelecimentos de ensino, a LDB também afirma em seu artigo doze que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as



normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” (Brasil, 1996, p. 6). Portanto, a legislação vigente prediz a responsabilidade do Governo Federal ante o financiamento das instituições por ele mantidas, por sua vez, a administração do pessoal e recursos é de cada uma das instituições.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) , aprovado através da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), trazendo 20 metas que foi apresentada à sociedade após debates das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) que ocorreu em 2014 e trouxe a Temática “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, esse CONAE foi convocado pela Portaria n.º 1.410 (Brasil, 2012).

Podemos destacar a Meta 11 que se refere a Educação Profissional Técnica (EPT). Nessa meta pretende-se triplicar a quantidade de matrículas ofertadas na Rede Federal para a educação profissional técnica de nível médio, avalizando garantir uma qualidade de ensino e expandir as ofertas de vagas em 50% (cinquenta por cento) no setor público. Essa busca pelo aumento da quantidade de vagas em EPT de nível médio na rede pública, permitindo o acesso, sobretudo pelos filhos da classe trabalhadora, colaborando assim, com a redução das desigualdades sociais no Brasil.

Por sua vez, a Meta 20 do PNE, menciona diretamente a ampliação do financiamento do investimento da educação e prevê seu aumento no setor público de maneira que atinja no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência da Lei, ou seja, até o ano de 2018, e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, portanto, até 2024 (Brasil, 2015, p. 335–338).

Embora o PNE preveja a ampliação dos recursos financeiros para a educação e ampliação da EPT, a política de austeridade fiscal adotada no país desde 2016, com a implementação da EC 95 / 2016 dificulta o avanço nas metas.



No que tange aos recursos financeiros destinados aos IFES, são definidos a partir dos valores estabelecidos num determinado ano, dos quais constituem-se dos recursos compreendidos no ano anterior, reservado o volume de recursos que é estabelecido pelo Governo Federal e aprovado pelo Congresso Nacional sem nenhum questionamento a comunidade acadêmica sobre as necessidades reais das instituições.

Os volumes de valores que compõe o Fundo Público Federal (FPF) e financiam as ações dos IFES são recursos da arrecadação da instituição muitas vezes através de taxas de inscrições de seleção, alugueis de espaços entre outras e sendo divididos entre os campi denominadas de recursos próprios; e os valores oriundos de convênios e contratos com organismos públicos e ou privados e recursos procedentes de outras fontes, como impostos, taxas, contribuições, onde esses formam um montante que são chamados de recursos do Tesouro Nacional.

Assim como nos demais IFES, os resultados contábeis do IFMS são elaborados de acordo com os dispositivos da Lei n.º 4.320/1964, do Decreto-Lei n.º 200/1967, do Decreto n.º 93.872/1986, da Lei n.º 10.180/2001 e da Lei Complementar n.º 101/2000 (Brasil, 1964, 1967, 1986, p. 10, 2000, 2001). Além de envolver também, as Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBCASP) do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP) e o Manual Siafi.

O “Caixa e Equivalentes de Caixa” são um montante apresentados na conta que são relativos aos saldos constantes na “conta única” originária do Tesouro Nacional que é mantida no Banco Central do Brasil, e é empregada para expor a movimentação dos valores financeiros administrados pelo IFMS, da mesma forma como acontecem nas demais instituições, órgãos ou entidades da Administração Pública (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 94).

Além disso, o IFMS também pode receber recursos proveniente do grupo de contas “Exploração e venda de bens, direitos e serviços” que atualmente abrange: recebimentos de locações dos espaços re-



servados às cantinas dos campi do IFMS; valores recebidos proveniente a vendas de produtos derivados de origem animal e produtos agrícolas realizadas pelos campi Nova Andradina e Ponta Porã; prestação de serviços administrativos realizado pelos campi do IFMS, e arrecadação de taxas oriundas de inscrição em concursos públicos pela Unidade Gestora da Reitoria (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 98).

As Demonstrações Contábeis (DCs) são concebidas através das informações inseridas no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), conciliando com as bases propostas pelas práticas contábeis brasileiras. Sendo assim, as DCs são compostas por: "I. Balanço Patrimonial (BP); II. Demonstração das Variações Patrimoniais (DVP); III. Balanço Orçamentário (BO); IV. Balanço Financeiro (BF); e V. Demonstração dos Fluxos de Caixa (DFC) (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 94).

O Balanço Patrimonial (BP) é composto pelos "Ativo" que se divide em: "Ativo Circulante" e "Ativo Não Circulante", e pelos "Passivo" que se divide em: "Passivo Circulante" e "Passivo Não Circulante" onde a dedução dos valores do Ativo pelo Passivo forma o "Patrimônio Líquido".

A Demonstração das Variações Patrimoniais (DVP) é criada a partir das Variações Patrimoniais Diminutivas (VPD). As VPDs ocorrem quando for previsível que os decréscimos nos proventos econômicos para o órgão, implicando na dedução dos recursos, diminuindo os ativos ou até mesmo reconhecendo os passivos, observando o regime de competência. Nessas alterações também existe exceção que se refere às cessões concedidas, estando de acordo com o regime de caixa, o que é autorizado e estando em consonância com o Plano de Contas Aplicado ao Setor Público (PCASP). Ao que se refere ao DVP também existe as Variações Patrimoniais Aumentativas (VPA) do PCASP. As VPAs têm a finalidade de demonstrar as variações aumentativas que ocorrem no patrimônio da instituição, observando lógica do regime de competência.

A DVP está regulamentada na Lei n.º 4.320/1.964, em seu artigo 104, afirmando que: "a Demonstração das Variações Patrimoniais



evidenciará as alterações verificadas no patrimônio, resultantes ou independentes da execução orçamentária, e indicará o resultado patrimonial do exercício” (Brasil, 1964, p. 14). O Balanço Orçamentário (BO) é o resultado obtido a partir da comparação entre as receitas e as despesas empenhadas no orçamento. Nesse resultado pode se obter superávit ou déficit. O BO está regulamentado na Lei n.º 4.320/1.964, em seu artigo 102 que depõe a seguinte redação: “O Balanço Orçamentário demonstrará as receitas e despesas previstas em confronto com as realizadas” (Brasil, 1964, p. 14).

No Balanço Financeiro (BF), dispõe o resultado financeiro que é o resultado obtido a partir da dedução entre as entradas ou ingressos e a saída ou dispêndios, sendo um montante orçamentário e extraorçamentários que ocorreram no ano do exercício do orçamento (Brasil, 1964, p. 14).

A Demonstração dos Fluxos de Caixa (DFC) procura contribuir para transparência na gestão pública, buscando um eficiente gerenciamento e controle financeiro dos órgãos e entidades do setor público. Dessa forma, se busca projetar cenários de fluxos futuros de caixa, elaborar análise e prospectar modificações no que tange a capacidade de manutenção do monitoramento do financiamento dos serviços públicos (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 38).

A manutenção efetiva dos IFES, é entendida como os recursos de Outras Despesas Correntes, deduzindo os benefícios, também conhecidos como salários indiretos, que tem o interesse aliviar a falta de reajustes salariais em série, bem como auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio creche, assistência médica e odontológica, entre outras (Santos, 2013, p.51).

O IFMS desde o ano 2020, possui uma ferramenta que se chama “IFMS em Números”, que é um painel que permite ao cidadão e a comunidade acadêmica em geral acompanhar o orçamento institucional diariamente. Esse painel está disponível na internet e possui gráficos que facilita a compreensão do cidadão. A atualização desse painel é realizada a partir de extrações de informações do Tesouro

Gerencial (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2023, 2024b). Dessa forma, essa política está alinhada ao princípio da transparência na administração e empenho de recursos públicos e é dele que extraímos parte significativa dos indicadores que apresentaremos e discutiremos no capítulo seguinte.

ALGUNS INDICADORES DO FINANCIAMENTO DO IFMS ENTRE OS ANOS DE 2017 E 2022

Visando elucidar como se dá o financiamento do IFMS na prática, na Tabela 1, elaborada a partir de informações retirada da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), retrata-se a evolução, entre os anos de 2017 e 2022, dos valores de custeio no IFMS. Na primeira coluna é informado o ano de exercício, na segunda coluna os gastos totais, nos quais estão incluídos os gastos com pessoal, encargos sociais, investimentos, ou seja, o custeio em geral. Na terceira coluna informa os Investimentos e Inversões, onde os investimentos são os valores disponibilizados para o planejamento e a execução de obras, inclusive as destinadas à aquisição de imóveis considerados necessários à realização destas últimas, além de programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamentos e material permanente e constituição ou aumento do capital (Ceges, 2023). Já as inversões financeiras fazem parte de um grupo denominado Grupo de Natureza de Despesa (GND 5) que é destinado à aquisição de imóveis ou bens de capital que estão em utilização, à aquisição de títulos representativos do capital de empresas ou entidades de qualquer espécie já constituídas, desde de que a operação não importe aumento do capital, e à constituição ou ao aumento do capital, além de outras despesas (Brasil, 2023b). Na quarta coluna os Outros Custeios são valores que não se enquadram nas outras despesas, mas podem variar de acordo com a produção da instituição. Na quinta coluna temos a Gastos de Pessoal que abrange as despesas com servidores ativos, aposentados e pensionistas (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 68).

Tabela 1 - Valores de Custeio no IFMS de 2017 a 2022

Ano	Gastos Totais	Investimentos e Inversões	Outros Custeios	Gastos de Pessoal
2017	R\$ 175.679.318,51	R\$ 6.582.482,82	R\$ 25.559.065,25	R\$ 134.528.137,85
2018	R\$ 184.925.765,59	R\$ 4.944.232,22	R\$ 33.988.827,61	R\$ 144.391.125,28
2019	R\$ 213.039.622,07	R\$ 13.577.259,32	R\$ 29.577.009,60	R\$ 169.885.353,15
2020	R\$ 215.553.824,33	R\$ 10.433.650,21	R\$ 24.474.795,99	R\$ 180.645.378,13
2021	R\$ 218.627.435,75	R\$ 6.495.984,67	R\$ 21.252.603,50	R\$ 190.879.722,34
2022	R\$ 243.657.606,48	R\$ 19.504.994,51	R\$ 28.583.754,67	R\$ 195.574.537,56

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023a).

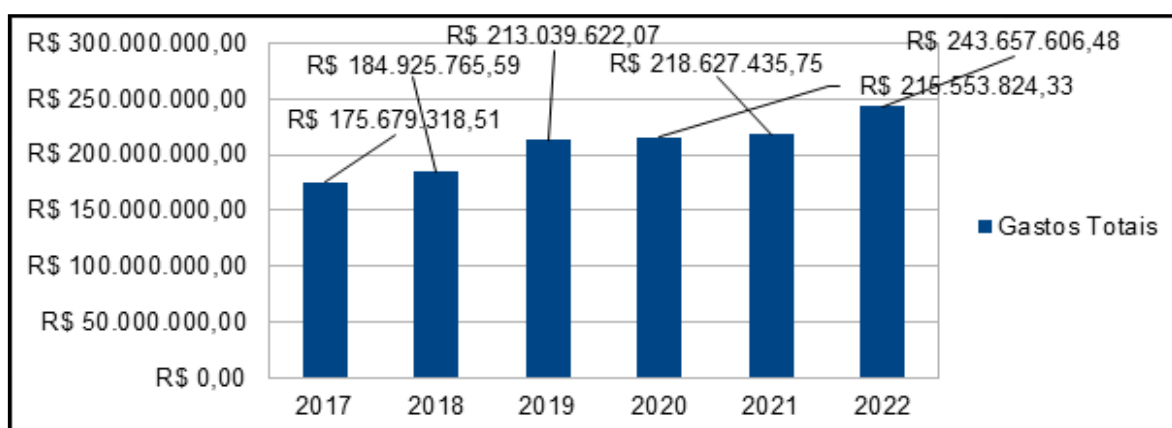
No Gráfico 1, gerado a partir de informações da tabela, observa-se que os valores de custeio total no IFMS foram crescentes de 2017 até 2022, demonstrando que, mesmo após a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95/2016) não ocorreu corte no total de recursos investidos no IFMS.

Os “Investimentos e Inversões” e “Outros Custeios” são valores não obrigatórios e podendo ser contingenciados diferentemente de “Gastos de Pessoal” que são valores obrigatórios e considerando que os campi ainda se encontram em expansão desde infraestrutura como em pessoal esses valores de “Gastos de Pessoal” são crescentes, bem como os valores de “Investimentos e Inversões” e “Outros Custeios” em consequência das obras que são desenvolvidas em etapas (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2024a).

Os Institutos Federais em comparação com outros organismos até mesmo dentro do poder executivo como no caso dos colégios militares que como exemplo podemos pegar o Colégio Militar de São Paulo que está em construção cuja área é de 82.500 metros quadrados e terá capacidade de atender 1.000 estudantes, e que virá equipado com um complexo esportivo com campo de futebol, pista de atletismo, ginásio de esportes e parque aquático (Exército Brasileiro, 2022), com isso, segundo a imprensa os valores das obras do Colégio Militar de São Paulo poderá chegar a cerca de 300 milhões (Resende; Tomazelli, 2022), diferentemente do que ocorre no IFMS que muitas vezes inicia suas atividades em prédios alugados ou ce-

dados e que não oferecem a infraestrutura adequada, o que nos permite afirmar que, mesmo com um orçamento crescente desde 2017, se comparado, por exemplo ao caso do Colégio Militar de São Paulo, podemos dizer que há precarização no financiamento do IFMS. Os indicadores apresentados a seguir comprovam nossa afirmação, visto que, embora ascendente, o incremento nos recursos não acompanha a elevação no custeio e a necessidade de reajustes salariais dos funcionários.

Gráfico 1 - Valores dos Gastos Totais no IFMS de 2017 a 2022.

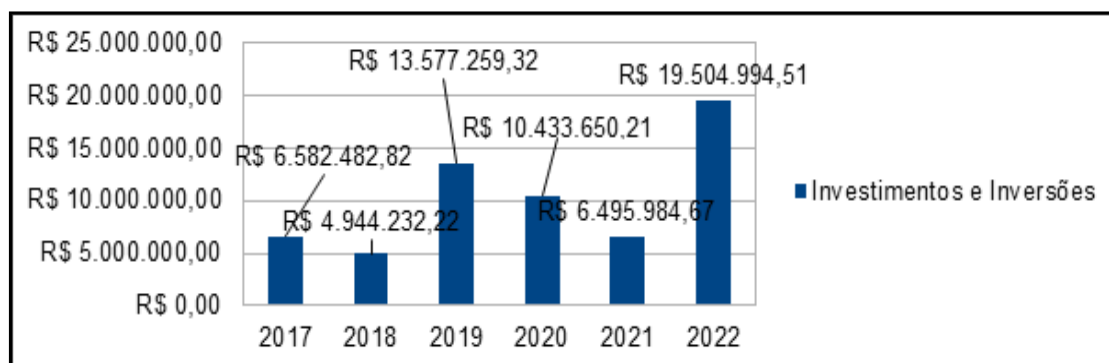


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações retiradas
Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Isso porque, os indicadores evidenciam houve um acréscimo de 5,26% de investimentos no ano de 2018 em relação ao ano de 2017. No ano de 2019 houve um acréscimo de 15,20% sendo o maior investimento nesse intervalo de anos. Em 2020 ocorreu um acréscimo 1,18% consistindo no menor acréscimo nessa série histórica. No ano 2021 aconteceu um crescimento de 1,43%. E por fim, no ano de 2022 apresenta o maior crescimento da série, em relação ao ano anterior, com aumento dos investimentos em 11,45%. Excetuando os anos de 2019 e 2022, com acréscimos de mais de 10% de um ano a outro, nos demais anos esses valores ficaram longe de acompanhar os índices da inflação brasileira, o que na prática significa diminuição no potencial de investimento.

A seguir o Gráfico 2, retirado da Tabela 1 permite uma melhor visualização em gráfico de colunas os Investimentos e Inversões do IFMS:

Gráfico 2 - Valores dos Investimentos e Inversões realizados no IFMS de 2017 a 2022.

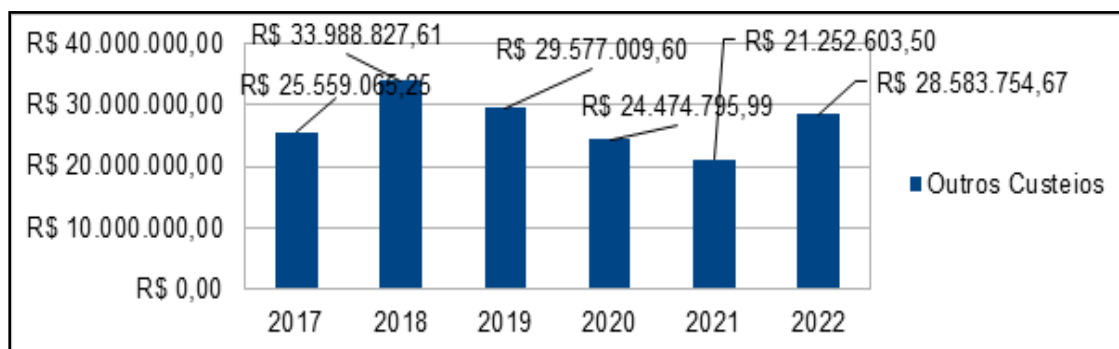


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações retiradas
Plataforma Nilo Peçanha (2023).

O Gráfico 2 retrata a evolução de 2017 a 2022, dessa forma é possível observar que, do ano de 2017 para o ano de 2018, ocorreu um decréscimo de 24,89% de Investimentos e Inversões. No ano seguinte de 2019 houve um acréscimo nos investimentos de 174,61% em relação ao ano de 2018. E no ano de 2020 nota - se novamente um contingenciamento e se permite observar que os valores de Investimentos e Inversões são reduzidos em 23,15%. No entanto, no ano de 2021 novamente se observa outra redução dos valores de Investimentos e Inversões em de 37,74%, mas do ano de 2022 ocorreu uma recuperação dos valores de Investimentos e Inversões e é acrescentado 200,26% em relação ao ano de 2021. Esses números mostram que o incremento de recursos não é constante, sofrendo grandes variações, o que na área da educação pode representar a descontinuidade em cursos, financiamento de projetos de pesquisa e extensão; redução na disponibilidade de recursos para a permanência estudantil e tantas outras frentes que são essenciais para o funcionamento destas instituições.

O Gráfico 3 seguinte permite a visualização dos chamados "Outros Custeios" no período de 2017 a 2022, ou seja, valores variáveis que não se enquadram nas outras modalidades de despesas.

Gráfico 3 - Valores dos Outros Custeios realizados no IFMS de 2017 a 2022.

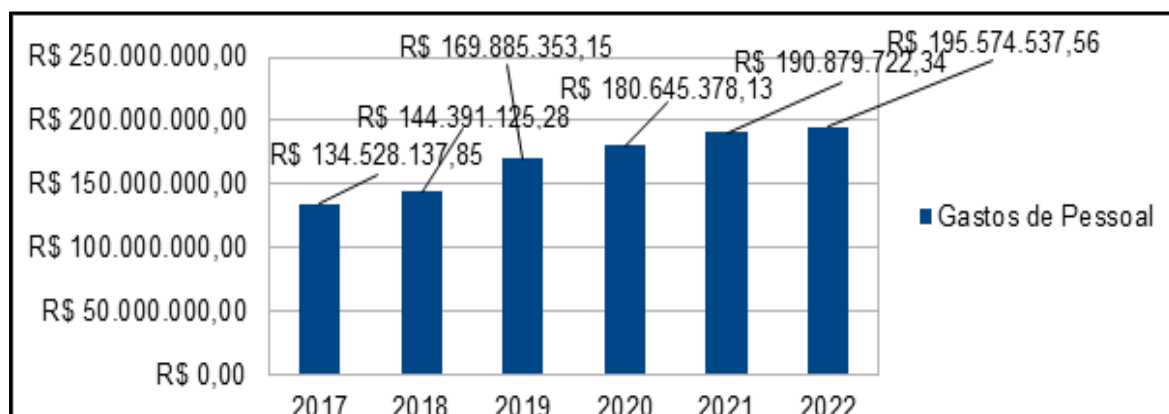


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações retiradas
Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Assim como os dados anteriores, é possível observar grande variação na disponibilidade de recursos, visto que, no ano de 2018 ocorreu um acréscimo de 32,98% nos valores da despesa denominada Outros Custeios. No ano seguinte, 2019, houve um decréscimo de 12,98% em relação ao ano de 2018. No ano de 2020 nota-se novamente uma redução nessa modalidade de gasto em 17,25%. No ano de 2021 novamente nota-se outra subtração dos valores em 13,17%, mas do ano de 2022 houve uma recuperação dos valores de Outros Custeios e é acrescentado 34,50% em relação ao ano de 2021.

O Gráfico 4 a seguir, retrata uma visualização no período de 2017 a 2022 de Gastos de Pessoal, ou seja, valores que abrange os gastos ou despesas com servidores ativos, aposentados e pensionistas.

Gráfico 4 - Valores dos Gastos de Pessoal realizados no IFMS de 2017 a 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações retiradas
Plataforma Nilo Peçanha (2023).



No Gráfico 4, está disposto os valores de Gastos de Pessoal de 2017 a 2022, dessa forma, observar - se que no ano de 2018 ocorreu crescimento de 7,33% na despesa Gastos de Pessoal. No ano de 2019 houve o maior aumento percentual de investimentos em Gastos de Pessoal nesse intervalo de anos, aumentando em 17,66% se comparado ao ano de 2018. Em 2020 observa - se um aumento percentual de 6,33%. No entanto, no ano de 2021 novamente se nota outro aumento percentual em relação a 2020 de 5,67%. Em 2022, podemos constatar um tímido percentual de crescimento em relação ao ano anterior, perfazendo um aumento de 2,46%.

Assim, ao olharmos para os indicadores dos grupos de investimentos segmentados em: “Gastos Totais, Investimentos e Inversões, Outros Custeios e Gastos de Pessoal”, demonstrando os investimentos no IFMS no período de 2017 a 2022, percebemos que um primeiro olhar menos atento poderia indicar que o IFMS não foi atingido pelos cortes de gastos recorrentes na educação brasileira desde a promulgação da EC 95/2016, visto que o montante total investido não diminuiu. Entretanto, ficou evidente que o incremento de recursos é bastante frágil, visto que, na maioria dos anos (com exceção de 2019 e 2022) não chegou a 2%, não atingindo sequer o índice do IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, que em 2024 chegou a 3,8% e que é referência para evolução dos gastos públicos a partir da EC 95/2016. Ou seja, mesmo não tendo diminuição no montante total investido, o IFMS tem passado por contingenciamento de recursos.

Assim, a expansão dessas instituições, notáveis por sua oferta de educação técnica e profissionalizante, traz consigo uma necessidade incontestável de recursos adequados para manter e aprimorar a qualidade da educação fornecida. No entanto, a própria restrição financeira imposta pela “Emenda Constitucional 95/2016”, também conhecida como “Teto dos Gastos Públicos”, configura um desafio significativo para o financiamento das atividades educacionais, incluindo a educação pelos Institutos Federais (Agência Senado, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do número de Institutos Federais exigiu alocar recursos não somente para a criação de novos *campi*, mas também para estruturas físicas, laboratórios, quadras poliesportivas, bibliotecas, espaço de inovação tecnológica, entre outras infraestruturas. No entanto, a garantia de investimentos adequados pode afetar diretamente a capacidade dessas instituições em garantir uma educação de qualidade.

O desafio financeiro também se entrelaça de forma intrínseca com a busca incessante por qualidade educacional nos Institutos Federais. Essas instituições se destacam por fornecer formação técnica e profissional de excelência, mas a restrição orçamentária pode dificultar a atualização constante dos currículos, aquisição de tecnologia de ponta e incentivo à pesquisa e inovação. Tais elementos são cruciais para manter a pertinência dos cursos ofertados e atender às demandas dinâmicas do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO, Senado Federal. **Teto de gastos provocou queda de recursos para educação, apontam especialistas.** [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.313.** Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 22 set. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7313.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 93.872.** Dispõe sobre a unificação dos recursos de caixa do Tesouro Nacional, atualiza e consolida a legislação pertinente e dá outras providências. 23 dez. 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d93872.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 200**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. 25 fev. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Ifes - Institutos Federais de Ensino Superior**. [S. /], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/103-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-1999-614197231/36-ifes-institutos-federais-de-ensino-superior-sp-275694020>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 101**. 4 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.320**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. 17 mar. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.958**. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. 20 dez. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.180**. 6 fev. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10180.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público. [s. /], n. 3a edição, 2010b. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9::::9:P9_ID_PUBLICACAO_ANEXO:2053. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **PNP - Plataforma Nilo Peçanha**. [S. l.], 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/pnp-plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 1.410**. Dispõe sobre a II Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014. 3 dez. 2012. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1410_03122012.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Termo: Inversões Financeiras - Glossário de Termos Orçamentários - Congresso Nacional**. [S. l.], 2023b. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-orcamentario/-/orcamentario/termo/inversoes_financeiras. Acesso em: 1 ago. 2023.

CEGESP. **Direito Público - Módulo 4 - Aula 07**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.cegesp.com/copia-dir-publ-mod-4-aula-06>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **CONIF**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Orientações sobre orçamento e fundos dos direitos da criança e do adolescente - Conselho Nacional do Ministério Público**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/244-relatorios/13680-orientacoes-sobre-orcamento-e-fundos-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ENAP. **Unidade 1: Noções Gerais sobre as Transferências Fundo a Fundo e o Transferegov.br - Módulo 1 - Transferências Fundo a Fundo e o Transferegov.br**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://cdn.evlgov.gov.br/cursos/649_EVG/scorm/modulo01_scorm01/scormcontent/index.html#/lessons/4NVxPleyNQ529JryHxv5kdrS1u73GNHv. Acesso em: 16 abr. 2024.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Obras do Colégio Militar de SP.** [S. l.], 2022. Disponível em: <https://cro2.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias/182-obras-do-colegio-militar-de-sp.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA MENEZES, Mauricio *et al.* Matriz de distribuição do orçamento para a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: análise crítica e proposição de um novo modelo. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.altecasociacion.org/handle/20.500.13048/1342>. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Conceitos Importantes.** [S. l.], 2024a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/gestao/planejamento/orcamento/conceitos/conceitos-importantes>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **IFMS em Números.** [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/ifms-em-numeros>. Acesso em: 1 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão - Exercício 2021.** [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/RelatriodeGestodoIFMS2021_verso_final_Diret.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão - Exercício 2023.** [S. l.: s. n.], 2024b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao#>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RESENDE, Thiago; TOMAZELLI, Idiana. Bolsonaro dá mais dinheiro para construir escola militar em SP do que para casas populares. **Folha de S.Paulo**, [s. l.], 23 out. 2022. Mercado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/10/bolsonaro-da-mais-dinheiro-para-construir-escola-militar-em-sp-do-que-para-casas-populares.shtml>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, Fernando Soares dos. Financiamento público das instituições federais de ensino superior - IFES: um estudo da Universidade de Brasília - UnB. [s. l.], 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14141>. Acesso em: 15 ago. 2023.

XEREZ, Sebastião Regis Dias. A evolução do Orçamento Público e seus instrumentos de planejamento. [s. l.], 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/evolucao-do-orcamento-publico-e-seus-instrumentos-de-planejamento>. Acesso em: 16 ago. 2023.



18

CAPÍTULO

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Déborah Cristina Lima
Gilvanir Soares Guimarães
Lucia Pires da Silva
Luciene Ferreira dos Santos
Rosilene Pires da Silva*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida para verificar se o uso de metodologias alternativas auxilia, de maneira efetiva, na aquisição de aprendizagem significativas para as crianças, tendo como base a aplicação de jogos matemáticos que visam facilitar o ensino aprendizagem nas aulas de matemática, no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Barra do Garças, com 23 alunos.

A intervenção pedagógica partiu do pressuposto de que com o advento da tecnologia os alunos da atualidade têm se mostrando, em muitos casos, desmotivados para aprender conhecimentos sistematizados, do processo de educação formal. Isso tem sido debatido nos diversos contextos sociais. O fracasso escolar do aluno surge como resultado de práticas docentes excessivamente tradicionais ou superadas.

Visto assim, a pesquisa-ação, apresentada neste estudo, objetivou uma investigação das práticas tradicionais e a intervenção na sala de aula, com metodologias para o ensino aprendizagem de forma significativa. Do ponto de vista da importância pedagógica, partiu-se da hipótese de que o desenvolvimento educacional em toda sua amplitude deve considerar em seus processos a aprendizagem significativa.

Nesse contexto os recursos lúdicos utilizados no processo de ensino aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de capacidades físicas (manipulação de materiais, objetos, desenvolvimento do corpo, capacidades afetivas, valores, atitudes, interesses e apreciações) e capacidades cognitivas (aquisição de determinados conhecimentos).

Diante disso justifica-se esse estudo pela necessidade de compreender com as competências a serem desenvolvidas contribuem para a formação de um indivíduo crítico e preparado para exercer a cidadania, e diminuir o desinteresse e bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática tradicional de cálculos, re-



soluções, equações, regras e fórmulas que não fazem parte da realidade do aluno.

Portanto, muitos teóricos como Kishimoto, Grando e Moura, afirmam que os jogos utilizados para aprendizagem da Matemática trazem inúmeras contribuições e através deles a criança aprende, de maneira lúdica, conceitos e procedimentos matemáticos que não conseguiria convencionalmente ou da forma tradicional.

Possivelmente a leitura dessa pesquisa será de interesse maior aos educadores que poderão utilizar como suporte teórico para melhorar as suas práticas pedagógicas, utilizando o jogo como ferramenta de ensino nas aulas de matemática, de forma dar significância ao ensino aprendizagem.

RECURSOS DE ENSINO PARA O PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Na visão de Piletti (2000) recursos de ensino são elementos que auxiliam no processo da aprendizagem, quando usados de maneira adequada colaboram para o desenvolvimento das capacidades do aluno, motivando e despertando o interesse, aproximando-o da realidade vivenciada, concretizando os conteúdos e permitindo a fixação da aprendizagem, possibilitando noções abstratas e experiências concretas.

Na mesma perspectiva, Libâneo (1994 p.173), afirma que recurso de ensino são “materiais utilizados para a organização do processo de ensino, pelo professor e pelos alunos. São os recursos pedagógicos que combinados com os métodos permitem ao professor e aos alunos alcançar objetivos da aula de uma forma metódica, efetiva e racional”.

Segundo Vygotsky (1996, p.98), “o conhecimento não procede apenas da experiência única dos objetos e nem de uma programação inata do sujeito, mas são resultados tanto da relação recíproca do sujeito com seu meio, quanto das articulações e desarticulações

do sujeito com seu objeto”. Dessas interações surgem construções cognitivas sucessivas, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante que possibilita novas aprendizagens.

De acordo com Piletti (2000) os recursos de ensino podem ser humanos e materiais. Os materiais são classificados em: recursos visuais que contemplam a visão como ilustrações, fotografia; recursos auditivos que contempla a audição como músicas, contação de história; recurso audiovisual que contemplam a visão e audição como filmes; recurso múltiplos que contempla todos os sentidos do aluno como a encenação de teatro.

Critérios e princípios para utilização dos recursos de ensino

Para Piletti (2000) os recursos de ensino podem ser qualquer objeto, desde que estabeleça uma relação de construção de conhecimento entre o sujeito e o objeto e tem como função aumentar o alcance das mensagens, ou seja, fazer com que o maior número de alunos possa assimilar o conhecimento que o recurso está transmitindo.

Dessa forma, o autor afirma que, quanto maior a diversidade de recursos, melhor ocorrerá a aprendizagem. Para que os recursos de ensino realmente colaborem no ensino aprendizagem, em sua utilização devem ser observados alguns critérios e princípio: deve-se ter em vista os objetivos almejados; conhecer e manusear corretamente; focar na interação entre os recursos e os alunos; devem estar relacionados com as funções de conhecimento a ser adquirido na aula por meio deles, contemplando a realidade cognitiva e social; a preparação e utilização dos recursos deve ser planejado com antecedência.

Conforme Souza (2007, p. 113), “O uso de recursos de ensino deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Portanto, é necessário que o professor dê significância ao conteúdo que está sendo ministrado, mostrando para o aluno



aplicações práticas do conteúdo em seu cotidiano, para que, numa perspectiva científica, ele possa interferir em seu ambiente de forma positiva e consciente, caracterizando assim, os resultados de uma aprendizagem significativa; ou seja; trata-se de um conhecimento que perpassa a sala de aula.

Pensando assim, o professor deve utilizar recursos de ensino como os jogos que promovem a aprendizagem de forma espontânea, divertida e significativa no estudo da matemática. Por isso, os jogos são vistos como atividades, particularmente, valiosas para o exercício da vida social e da atividade construtiva do aluno. Segundo Braga (2007, p. 5), “nos dias atuais [...] os jogos podem ser utilizados como um ótimo recurso para a aprendizagem dos conteúdos escolares”.

Conceituação de Jogo

Volpato (2002) alega que o jogo está presente desde o início da humanidade, em todas as culturas e sociedades, fazendo parte de seu desenvolvimento. Nas civilizações mais antigas o jogo fazia parte de rituais, em etapas da vida das pessoas, de uma fase para outra, por exemplo, da infância para a fase adulta. Naquele contexto, os jogos já eram utilizados para desenvolver habilidades que se adquiria através de regras estabelecidas nos jogos, ou seja, tinham o objetivo de educar o corpo e a mente, promovia a interação entre as pessoas, independentemente da faixa etária; tendo em vista que naquela época as pessoas tinham mais tempo disponível para se socializar.

De acordo com Moura (1991, p. 24):

Jogo é uma palavra, uma maneira de expressar o mundo e, portanto de interpretá-lo. Precisamos, reconhecer que estamos tratando de uma concepção complexa na medida em que em torno de um nó de significações, giram valores bem diferentes: a noção aberta a interpretações e, sobretudo, a novas possibilidades de análise. Pode-se descobrir um paradigma dominante em torno da oposição ao trabalho, mas também potencialidades diversas conforme se favoreça essa ou aquela direção de seu desenvolvimento.



De acordo com o pensamento de Silva e Kodama (2004) o jogo é toda e qualquer atividade em que exista a figura do jogador como indivíduo praticante e regras que podem ser para ambiente restrito ou livre. Sua presença é importante em vários aspectos, entre eles a regra define o início e fim do jogo, pode envolver dois ou mais indivíduos, jogando entre si, como adversários ou cooperativamente, com grupos de adversários.

Ainda, segundo as autoras é importante que um jogo tenha adversários interagindo e como resultado de interação exista um vencedor e um perdedor. Jogos são atividades estruturadas, praticadas com fins recreativos e em alguns casos fazem parte de instrumentos educacionais, envolvendo estimulação mental ou física e muitas vezes ambos. Muitos deles ajudam a desenvolver habilidades práticas, servem como uma forma de exercícios ou realizam um papel educativo, uma simulação ou atividade de raciocínio lógico, considerando que a utilização do jogo está presente nas diversas culturas e sociedades, desde o início.

Para Kishimoto (2001) os jogos são classificados em: Educativos: recurso que auxilia no ensino, ajuda no desenvolvimento e na educação de uma maneira prazerosa, como quebra cabeça, domino e outros. Tradicionais infantis: são aqueles considerados como parte da cultura popular, expressando-se principalmente pela oralidade, como por exemplo, a amarelinha, pião, papagaios e outras, cujos criadores são anônimos. Os de faz-de-conta: - são simbólicos, deixando evidente a presença de situação imaginária, sendo a principal importância dessa modalidade a aquisição do símbolo, que é o elemento que ajuda a garantir a racionalidade do ser humano, como brincar de casinha, detetive e muitos outros. Os de construção - são de grande relevância, pois enriquecem a experiência sensorial, auxilia o estímulo, a criatividade e desenvolve habilidades, o indivíduo poderá expressar seu imaginário, desenvolvendo a afetividade e o cognitivo da criança, como blocos de montar, sucatas e outros.

Huizinga (1971, p. 57 -58) define jogo como:

[...] uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e lugar, segundo uma regra livre-

mente concedida, mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente do que se é na vida cotidiana.

De acordo com Piaget (1978) o jogo é indispensável na busca do conhecimento, pois a inteligência desenvolve-se para preencher uma necessidade. Partindo desse pressuposto, é necessário estimular a inteligência e preparar as crianças para descobrir e inventar. Nesse contexto, os jogos são buscados espontaneamente pelas crianças como meio de chegar a uma descoberta, inventar estratégias, pensar o novo, construir, agir sobre as coisas; com isso desenvolvendo a aprendizagem.

O jogo e a aprendizagem da matemática

Com as dificuldades existentes no ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, torna-se necessário a aplicação de propostas metodológicas e recursos didáticos que auxiliem o professor na sua prática cotidiana em sala de aula, resultando em aprendizado para alunos durante as atividades com as operações matemáticas que resultam em maior compreensão desse conteúdo.

Moura e Viamonte (2009) pontuam que a utilização dos jogos na sala de aula pode ser um recurso pedagógico que incentiva o aluno na tarefa de construir seu conhecimento matemático. Consequentemente, os jogos matemáticos podem favorecer o planejamento de aulas mais dinâmicas, fazendo com que as aulas se tornem mais atrativas e desafiadoras, mostrando que a Matemática pode ser interessante e facilitando o entendimento dos conteúdos matemáticos. Grando (2000, p. 24) ressalta que:

Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória.



No ponto de vista de Moura e Viamonte (2009) o jogo não tem apenas o poder de tornar as aulas mais interessantes, mas sim, ser útil para que o professor seja capaz de identificar as principais dificuldades dos seus alunos, servindo de diagnóstico de aprendizagem. A construção do conhecimento matemático, a partir de jogos no ambiente escolar, traz muitas vantagens, pois ao jogar, o aluno faz isso por prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário de alcançar o objetivo.

Pensando assim, a utilização dos jogos como recurso para o ensino e aprendizagem na sala de aula, vem acontecendo de forma lenta, pois os alunos precisam de tempo para se acostumar às novas metodologias. Nesse processo, torna-se necessário que o professor seja um mediador da construção da aprendizagem do aluno, quando utilizá-los, pois deve ser criado um ambiente onde os alunos sejam instigados a desenvolver a criatividade, ousando ao problematizar as informações, desafiando as possibilidades de aprendizagem e comprovando ou negando hipóteses.

Logo, percebe-se que o interesse na adequação de novos métodos pedagógicos, visando o aprendizado dos alunos, deverá partir do professor, seguido da escola e dos alunos. Partindo do princípio de que o professor é capaz de identificar as principais dificuldades dos seus alunos, os resultados dessa avaliação podem servir de diagnóstico de aprendizagem, que possibilitará um replanejamento das ações pedagógicas, incluindo novas metodologias.

Os parâmetros curriculares nacionais e a proposta da utilização de jogos nas aulas de matemática

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN de Matemática (1998) uma vantagem relevante na utilização dos jogos pedagógicos é o desafio que eles apresentam ao aluno ou grupo de alunos, tendo em vista que tais recursos possibilitam maior interesse pela aprendizagem.



Os jogos são recursos fundamentais que estimulam a ampliação da cognição, o desenvolvimento do raciocínio lógico e muitas outras habilidades que resulta na competência necessária para as práticas sociais e à autonomia do aluno; ou seja, as aulas nas quais são utilizados os jogos com objetivo de formar cidadãos têm uma tendência de ser mais dinâmica e produzir excelentes resultados de aprendizagem, pois estão destinados à formação de pessoas conforme às exigências da sociedade moderna que privilegia indivíduos capazes de buscar soluções, enfrentar desafios, desenvolver estratégias e posicionar-se de forma crítica diante da realidade.

O PCN de Matemática (1998) destaca a importância dos jogos como recursos pedagógicos destacando que eles são um objeto sociocultural em que a matemática está presente. O jogo é apontado como uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e supõe um fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle. No jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento e o conhecimento dos outros. “Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginado por elas” (PCN, 1998 p.48).

Em período mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas como jogos de regras, e passam a compreender que as regras podem ser arbitrárias e que os jogadores percebem que só podem jogar se estiver com outro companheiro. Sendo assim, os jogos com regras têm um aspecto importante, pois neles é preciso compreender e respeitar as regras, e assim os colegas.

A participação em jogos de grupo também representa conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, sendo importante que os jogos façam parte da educação e do convívio escolar (PCN, 1998).

O papel do professor na utilização de jogos no ensino aprendizagem

Segundo Grando (2000) o professor de Matemática se apresenta como um dos grandes responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem do aluno. Portanto, qualquer mudança necessária a ser realizada no processo ensino-aprendizagem da matemática estará, sempre, vinculada à ação transformadora do professor.

Pensando assim, a estratégia de ensino do professor pode ser planejada considerando a utilização de jogos matemáticos que envolvem os diferentes aspectos das aulas e podem ser desenvolvidas numa sequência didática. O professor deve antes, pensar quais possíveis explorações ele permitirá aos alunos e quais os resultados podem ser alcançados com a utilização dos jogos como recursos lúdicos direcionados para aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Conforme as ideias de Smole; Diniz e Milani (2007, p.14):

Um jogo pode ser escolhido porque permitirá que seus alunos comecem a pensar sobre um novo assunto, ou para que eles tenham um tempo maior para desenvolver a compreensão sobre um conceito, para que eles desenvolvam estratégias de resolução de problemas ou para conquistarem determinadas habilidades que naquele momento você vê como importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Grando (2000) considera alguns momentos durante a realização das atividades de intervenção com jogos em situações de sala de aula: familiarização com o material do jogo - os alunos entram em contato e experimentam o material através de simulações de possíveis jogadas; reconhecimento das regras pelos alunos - através de explicações do professor ou identificadas através da realização de várias partidas-modelo entre o professor e um dos alunos; o "Jogo pelo jogo" - o aluno tem a possibilidade de jogar para garantir a concepção das regras; intervenção pedagógica verbal - os alunos passam a jogar contando com as intervenções do professor, com objetivo de propor a realização das análises de suas jogadas; registro do



jogo - dependendo da natureza do jogo que é trabalhado e dos objetivos que se tem com o registro; intervenção escrita - o professor elabora situações-problemas de jogo para que os alunos resolvam; jogar com “competência”- retorno à situação real de jogo.

O autor citado acima, reforça a importância de o aluno regressar à ação do jogo para que execute muitas das estratégias definidas e analisadas durante a resolução dos problemas. A denominação deste momento por “jogar com competência”, deve-se a análise de que o aluno, ao jogar faz uma reflexão sobre as possíveis jogadas, adquirindo uma certa “competência” naquele jogo.

Saraiva (2012), afirma que para utilizar os jogos para fins de aprendizagem é papel do professor planejar as ações a serem executadas durante as aulas com objetivos pré-definidos, apresentar as regras dos jogos, organizar uma simulação para identificar os alunos que desconhecem aqueles jogos, acompanhar a organização dos grupos para as rodadas de jogo, mediar as situações de conflito, acompanhar o desempenho dos alunos para reorganizar as ações educativas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa para realização do Trabalho de Conclusão de Curso é do tipo exploratória, que de acordo com Gil (2002), visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese acerca dele. Assim, tem como objetivo principal compreender como se dá a utilização de recursos de ensino, jogos para o aprimoramento da aprendizagem do aluno, com o intuito de propor mudanças na metodologia do processo de ensino de matemática.

A escolha por esse tipo de pesquisa se deu pelo fato de ser mais flexível seu planejamento, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos, relativos ao fato estudado. Essa pesquisa envolve, levantamento bibliográfico, e oficinas, utilizando jogos pedagógicos para o ensino de matemática.



Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica ocorre através do estudo de registros disponíveis resultante de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e outros. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados, que servem como fundamentação teórica do estudo.

Nesse contexto, Severino (2007) argumenta que a pesquisa-ação é aquela que possibilita ao pesquisador a oportunidade de compreender e intervir na situação, com vista a modificá-la. Este conhecimento visa articular a finalidade intencional de alteração da situação para contribuir com a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos nas mudanças algumas ações que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Os dados levantados foram a partir da observação e intervenção, sendo analisados por meio do método qualitativo. Esse método traz como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capaz de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos investigados (NEVES, 1996 p. 05).

As ações para a efetivação deste estudo foram planejadas a partir da disciplina de Estágio Supervisionado, momento no qual surgiu a necessidade de unir os resultados das atividades de observação e regência em sala de aula com a pesquisa-ação; que ocorreu no Centro Municipal de Educação Básica, situado na cidade de Barra do Garças, Mato Grosso.

A Instituição oferta o nível básico de educação, Ensino Infantil e Fundamental. A história de fundação do C.M.E.B está interligada com a trajetória histórica do município de Barra do Garças, relacionada com o período em houve uma demanda de trabalhadores na região, para abertura e implantação de fazendas, com a distância destas fazendas e o grande número de crianças em idade escolar, a prefeitura teve a necessidade de criar várias escolas, entre elas, a Escola campo. A partir disso, além de atender os alunos das fazendas e chácaras da região, também passou a atender as crianças daquele bairro.



A escola citada serviu de campo para o desenvolvimento desta pesquisa, que foi realizada na sala do 5º ano A, do período vespertino, a qual é composta de 23 alunos, com idades entre 10 e 11 anos, onde teve início o trabalho de pesquisa pela observação, com o intuito de realizar uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a disciplina de matemática, conteúdo de multiplicação.

Para elaborar a intervenção foi executada uma pesquisa sobre os recursos de ensino, que melhor atendesse os objetivos da pesquisa-ação compreender se a utilização de recursos lúdicos, jogos matemáticos de multiplicação contribuem para práticas de ensino aprendizagem significativas, em seguida foi elaborada a estratégia de ensino e partiu-se para a aplicação das ações planejadas, atendendo uma carga horária de 5 horas semanais.

A aplicação da metodologia se deu seguindo os seguintes passos: foi organizada uma roda de conversa com a turma para conceituar o termo multiplicação, em seguida apresentou-se o conceito de acordo com o dicionário. Após isso, foi explicado o conceito utilizando materiais concretos. Em seguida foi orientada uma atividade lúdica com o jogo “dominó humano”, visando a aprendizagem significativa dos alunos, no conteúdo da multiplicação dos números. Na segunda etapa foi orientada uma atividade considerada tradicional, pelo uso da tabuada e resolução de exercícios de contas de multiplicar, repetidas.

O objetivo era de realizar uma comparação entre o interesse da criança pela aprendizagem durante as atividades com o recurso do jogo e com a metodologia tradicional. As ações executadas durante essa pesquisa e os resultados obtidos foram devidamente registrados no caderno de campo e estão disponíveis neste trabalho.

Os recursos de ensino utilizados para a aplicação da intervenção foram: computador, lousa, pincel, livros, tabuada, lápis, caderno, borracha, fichas de E.V.A com números (dominó humano).

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos da pesquisa ação, compreender se a utilização de recursos lúdicos, jogos, contribuem para práticas de ensino-aprendizagem significativas foi aplicada a intervenção da sala 5º ano do Ensino Fundamental, seguindo um planejamento das ações didáticas; com o intuito de mostrar para o aluno que existe formas de aprendizagem que se afastam das práticas mecanizadas, que levam o aprendiz a memorizar sem relacionar o conhecimento com seu uso social.

Dessa forma, partiu-se para a observação de sala de aula, a qual era composta por alunos de faixa etária de 10 a 12 anos de idade, na qual foi observado que a professora titular – graduada em Pedagogia, recém formada, procurava ministrar aulas bem dinâmicas, utilizando diversos recursos didáticos, dentre eles, obras de literatura, material dourado, pesquisa na internet, jogos de quebra cabeça, atividades em grupo.

A docente apresentava um perfil profissional ético e atuava em prol de orientar seus alunos para uma convivência pacífica, pautada no respeito e solidariedade, a professora apresentava-se disponível para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Porém, foi percebido, que nas aulas de matemática havia uma defasagem, possivelmente, de anos anteriores, na aprendizagem de alguns alunos, principalmente, no que se referia a operação matemática com uso da multiplicação, ou seja, muitos alunos não conseguiam resolver as situações problema, quando envolvia a multiplicação dos números.

Na etapa seguinte, apresentou-se o projeto de pesquisa à direção da escola e a professora titular, ficando agendado um período de cinco aulas para a aplicação da intervenção. Após isso, foi realizada uma pesquisa nos sites do MEC para selecionar os jogos a serem utilizados durante a aplicação das atividades nas aulas de matemática, assim foi escolhido o jogo chamado “domino humano”.



A aplicação das atividades ocorreu na seguinte forma: orientou-se os alunos a desenvolver uma atividade dita tradicional em que deveriam realizar os exercícios repetitivos com resolução de problemas matemáticos e operações de multiplicação, foi apresentada a proposta para os alunos. Neste momento, a turma se empenhou para desenvolver a atividade, porém, houve muitas dúvidas, no que se referia a multiplicação dos termos. Do número total de 23 alunos, oito deles não conseguiram resolver os exercícios sem acompanhamento, porque lhes faltavam habilidades, conhecimentos básicos para a execução da tarefa.

Ao término dessa atividade, foi apresentado e contextualizado a atividade seguinte: “Jogo de dominó humano”. O objetivo deste jogo era de trabalhar com o aluno a operação matemática pela multiplicação dos números, de maneira lúdica; com o intuito de desenvolver o gosto pela aprendizagem da tabuada, ajudando o aluno em seu raciocínio lógico-matemático, estimulando a observação e concentração dele; conduzindo-o a utilizar estratégias próprias para o cálculo mental.

O jogo foi confeccionado artesanalmente, utilizando os seguintes materiais: cartões em E.V.A, com papel sulfite impresso com resultados e operações de multiplicação da tabuada. Para o desenvolvimento do jogo foi explicado sobre as regras do dominó humano. Com esse recurso foi possível a participação de todos os alunos ao mesmo tempo. O jogo dominó humano, consiste em distribuir entre os jogadores as questões e as respostas, com os seguintes dizeres, por exemplo: “Eu tenho 12 Quem tem 6×7 ?”, a partir disso, cada aluno ficava atento para completar a questão do colega e colaborava com aqueles que apresentavam dificuldades para jogar e aprender; e assim eles foram jogando e aprendendo a tabuada de forma lúdica.

Assim, foi embaralhado e distribuído os cartões entre os participantes e eles executaram a brincadeira. Um voluntário deu início ao jogo e os demais deram sequência, onde ia sendo anotado os acertos e erros dos participantes; de forma que eles iam se juntando conforme os resultados das operações de multiplicação, até formar um dominó humano, o jogo não tem ganhador, pois tem o intuito de

estimular a curiosidade, raciocínio lógico e a concentração e não a competitividade.

Os alunos ficaram empolgados e foi repetido esse jogo por mais duas vezes; durante esta atividade, os alunos que havia apresentado dificuldades na atividade tradicional, também, tiveram momentos em que foram auxiliados pelos colegas; porém, se mostraram mais confiantes e interagiram para aprender.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa trata de compreender se a utilização de recursos lúdicos, jogos de multiplicação, contribuem para práticas de ensino-aprendizagem para o ensino aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que muitos teóricos e educadores indicam que os jogos contribuem para o trabalho do professor, no sentido de ministrar aulas lúdicas visando uma aprendizagem significativa do aluno. Isso por que existe entre muitos alunos o pensamento de que a matemática é uma disciplina de difícil compreensão, tornando as aulas de matemática em momentos de resistência à aprendizagem do conteúdo.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, considerando que a intervenção pedagógica foi aplicada, os alunos aceitaram a metodologia, realizaram as atividades de forma voluntária e apresentaram bom desempenho durante a realização do jogo. Pelas ações desenvolvidas em sala, foi possível observar que no processo de ensino aprendizagem o professor é o sujeito protagonista que promove a aprendizagem do aluno, nos limites que lhe é permitido.

A prática pedagógica tem uma tendência de conduzir professor e aluno a uma rotina, que se não repensada pelo professor, em relação da inovação, com metodologias e recursos de ensino diferenciados vai se tornando maçante sem nenhum atributo que motiva o aluno a querer ou se empenhar a construir o conhecimento escolarizado; resultando em baixo rendimento escolar.

Nesse contexto, as metodologias para o ensino aprendizagem vão além de ministrar aulas utilizando apenas os recursos de ensino



mais elementares, ou seja, a lousa, pincel, livro didático, caderno, etc. Ao diversificar a metodologia utilizando novos recursos o professor deve conduzir o aluno a construir uma aprendizagem com os novos significados, fazendo com que o ele compreenda e enfrente as dificuldades, com as quais se depara no dia a dia, possibilitando a melhoria da qualidade do ensino e o rendimento escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática, (BRASIL, 1998), conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. Dentre elas, o ensino da Matemática com recursos como jogos educativos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para a construção das estratégias de resolução; levando o aluno a desenvolver suas próprias estratégias, pelo raciocínio lógico.

A utilização dos jogos em sala de aula, possibilita ao aluno a organização das ações, o estabelecimento das regras e a competição, por outro lado, o professor é aquele que projeta as ações com objetivos de aprendizagem bem claros; devendo mostrar que os jogos nas aulas de matemática devem facilitar o aprendizado do conteúdo para aprender ,conhecer, fazer, viver e ser; havendo facilidade de construção de conceitos importantes, desenvolvendo habilidades e aquisição de competências para o uso social dos conhecimentos.

Os jogos na matemática ajudam a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico. Sendo um recurso de ensino, é uma ferramenta importante para resolver problemas e cálculos; se bem utilizados pelo professor, além do aluno aprender brincando, é um desencadeador da aprendizagem de novos conceitos, em que professor e aluno interagem. Para isso é necessário que o professor, juntamente, com a escola crie projetos que utilizem recursos didáticos, metodológicos eficazes para a construção do conhecimento dos alunos.

O desenvolvimento desta pesquisa foi de suma importância para a formação acadêmica, tendo em vista, que o contato com a realidade da escola possibilitou momentos de aprendizagem que geraram experiências fundamentais para o exercício da profissão de pedagogo.

REFERÊNCIAS

Massa, E. C. & Ribas, R. C. (2016). **A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática.** Revista Educação Pública. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br](<http://educacaopublica.cecierj.edu.br>) oai_citation:1,Revista Educação Pública - A utilização de jogos como ferramenta auxiliar-no-e-sino-da-Matemática-(<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>).

Nascimento, K. C. & Araújo, M. S. T. (2018). **A utilização de jogos como recurso pedagógico para o ensino e a aprendizagem de Matemática** no Ensino Fundamental. Anais da SBEM. Disponível em: [\[sbembrasil.org.br\]](http://sbembrasil.org.br)(<http://sbembrasil.org.br>) [oai_citation:2,Revista Educação Pública - A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática](<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>).

Mendonça, C. (2017). **Jogos como tecnologias sustentáveis para o ensino de figuras planas: estudo em uma escola pública.** Revista de Ensino de Matemática. Disponível em: [\[researchgate.net\]](http://researchgate.net) (<http://researchgate.net>) [oai_citation:3,Revista Educação Pública - A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática](<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>).

Andrade, A. L. (2017). **Os jogos educativos digitais e o ensino da Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental.** Revista de Educação Matemática. Disponível em: [\[repositorio.ufsm.br\]](http://repositorio.ufsm.br)(<http://repositorio.ufsm.br>) [oai_citation:4,Revista Educação Pública - A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática](<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>).

Carcanholo, M. (2015). **Os jogos como recurso pedagógico para o ensino da Matemática.** Revista Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: [\[repositorio.ufpb.br\]](http://repositorio.ufpb.br)(<http://repositorio.ufpb.br>) [oai_citation:5,Revista Educação Pública - A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática](<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>).

ABEC – FACUDADES UNIDAS DO VALE DO ARAGUAIA. **Elaborando Trabalhos Científicos** – Normas para Apresentação e Elaboração. Barra do Garças – (MT): Editora ABEC, 2015.

BRASIL, Ministério da educação - Secretaria de educação fundamental - **PCN'S Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRANDO, R. C. A, **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática**. Campinas, SP, 1995. 175p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brincadeira e a educação**. (Org.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23ed. São Paulo: Ática, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.



19

CAPÍTULO

EXPLORANDO A GAMIFICAÇÃO E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO

Luís Eduardo Carvalho Noskoski

André Luis Saldanha Botton

Estéfani Gysi

Nelson Guilherme Machado Pinto

João Pedro Velho



Resumo: A crescente demanda por uma educação dinâmica e adaptada às exigências contemporâneas tem impulsionado a integração de tecnologias avançadas no ensino técnico agropecuário. Nesse contexto, a gamificação surge como uma abordagem promissora, proporcionando experiências de aprendizado mais imersivas e interativas. Este estudo investiga a eficácia da convergência entre inovação tecnológica, jogos educativos e ensino técnico agropecuário por meio de uma revisão bibliográfica da literatura, analisando artigos científicos e publicações relevantes. Os resultados destacam a eficácia dos jogos no treinamento agropecuário, criando ambientes simulados que replicam condições reais do campo, permitindo o desenvolvimento de habilidades práticas e a tomada de decisões complexas. Simulações detalhadas e feedback imediato são fundamentais para a retenção de informações e personalização do aprendizado. Contudo, desafios como a infraestrutura inadequada e a acessibilidade limitada em áreas rurais podem dificultar a adoção dessas tecnologias. Além disso, a transferência de habilidades do ambiente simulado para o real é uma preocupação importante, assim como a manutenção e integração da tecnologia. Conclui-se que a gamificação no treinamento de alunos técnicos agropecuários é uma abordagem inovadora com potencial significativo para melhorar a formação profissional, apesar dos desafios.

Palavras-chave: Agronegócio, Aprendizado imersivo, Inovação educacional.

Abstract: The growing demand for dynamic education adapted to contemporary demands has driven the integration of advanced technologies in agricultural technical education. In this context, gamification emerges as a promising approach, providing more immersive and interactive learning experiences. This study investigates the effectiveness of the convergence between technological innovation, educational games and agricultural technical education through a bibliographic review of the literature, analyzing scientific articles and relevant publications. The results highlight the effectiveness of games in agricultural training, creating simulated environments that



replicate real field conditions, allowing the development of practical skills and complex decision-making. Simulations and immediate feedback are essential for information retention and personalized learning. However, challenges such as integrated infrastructure and limited accessibility in rural areas can hinder the adoption of these technologies. In addition, the transfer of skills from the simulated to the real environment is an important concern, as is the maintenance and integration of technology. It is concluded that gamification in the training of agricultural technical students is an innovative approach with significant potential to improve professional training, despite the challenges.

Keywords: Agribusiness, Immersive learning, Educational innovation.

INTRODUÇÃO

A crescente demanda por uma educação dinâmica e adaptada às exigências contemporâneas tem impulsionado a exploração de novas metodologias de ensino (BOMBANA e TEIXEIRA, 2020). A convergência entre inovação tecnológica e educação é um dos principais motores dessa transformação, especialmente quando se trata de integrar ferramentas avançadas no ensino técnico agropecuário (RYSCHAWY et al., 2022).

Nesse contexto, segundo Eugenio (2024), a gamificação emerge como uma abordagem promissora, revolucionando os métodos tradicionais de ensino e promovendo um aprendizado mais engajador e eficaz. A inovação tecnológica redefine os métodos de ensino convencionais, proporcionando experiências de aprendizado mais imersivas e interativas.

A implementação de tecnologias digitais no ensino técnico agropecuário não apenas facilita o acesso a conteúdo atualizados, mas também permite a criação de ambientes de aprendizagem personalizados e adaptativos. Tecnologias como realidade aumentada, realidade virtual e simuladores têm sido empregadas para criar cenários realistas onde os estudantes podem aplicar seus conhecimentos de maneira prática e segura (TOMELEI, 2017).



Essa abordagem não apenas melhora a compreensão dos conceitos teóricos, mas também desenvolve habilidades críticas para o manejo de situações reais no campo, como a tomada de decisões sob pressão e a solução de problemas complexos. A combinação de tecnologia e gamificação não apenas transforma o ambiente de aprendizagem, mas também prepara os futuros profissionais para enfrentar as demandas de um setor em constante evolução, garantindo que estejam bem equipados para contribuir com inovações e práticas sustentáveis no agronegócio (PITUBA, 2024).

O setor agroindustrial enfrenta uma série de desafios, como a necessidade de práticas sustentáveis e a adoção de tecnologias avançadas para otimizar a produção (NEVES, 2021). Assim, a formação de profissionais no ensino técnico agropecuário deve evoluir para acompanhar essas mudanças, proporcionando aos alunos habilidades práticas e conhecimentos atualizados (RYSCHAWY et al., 2022).

Diante desse cenário, o presente estudo explora como a implementação de tecnologias inovadoras e a integração da gamificação podem aprimorar significativamente a formação técnica agropecuária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para investigar a eficácia da convergência entre inovação tecnológica, jogos educativos e ensino técnico agropecuário, realizamos uma pesquisa abrangente utilizando a revisão bibliográfica da literatura, analisando artigos científicos e publicações relevantes sobre inovação tecnológica, educação por meio de jogos e ensino técnico agropecuário no Portal de Periódico CAPES.

A revisão bibliográfica da literatura é um método de estudo secundário que busca fornecer uma visão geral do estado atual do conhecimento sobre determinado tema, identificando lacunas na pesquisa existente e justificando a necessidade de novos estudos (CRESWELL, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eficácia dos Jogos no Treinamento Agropecuário

A integração de jogos no treinamento de profissionais do agro-negócio tem se mostrado uma abordagem inovadora e altamente eficaz. Os jogos proporcionam ambientes simulados realistas que replicam condições do campo, permitindo que os participantes pratiquem habilidades essenciais de forma prática e contextualizada (SCHWERING et al., 2022; VIGOROSO et al., 2023).

Segundo Ramos e Rocha (2017), os ambientes simulados dos jogos são cruciais para a retenção de informações e a capacidade de resolver problemas, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. A realidade virtual e aumentada dos jogos é fundamental na criação de experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas, destacando a capacidade dos games de fornecer feedback contínuo e personalizado, o que reforça a eficácia do treinamento (KLEIJ et al., 2015).

Para Moraes e Melo (2023), o feedback imediato não apenas orienta os aprendizes em tempo real, mas também permite ajustes rápidos nas estratégias, facilitando a personalização do aprendizado. Além disso, a possibilidade de adaptar o conteúdo dos jogos às necessidades individuais dos estudantes é uma vantagem significativa (VIGOROSO et al., 2023).

Além dos benefícios mencionados, a utilização de jogos no treinamento de profissionais do agronegócio também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe. De acordo com Vigoroso et al. (2023), em muitas simulações os participantes são incentivados a colaborar e tomar decisões em grupo, o que espelha as dinâmicas de trabalho no campo real.

Essa interação social é essencial para a construção de habilidades de comunicação e liderança, que são fundamentais no setor agroindustrial (NEVES, 2021). Outro aspecto relevante é que através dos jogos a possibilidade de simular cenários de risco e situações de crise em que os profissionais podem ser expostos a desafios como desastres naturais, falhas no maquinário ou flutuações de mercado,

permitindo que desenvolvam habilidades de resolução de problemas e adaptação em um ambiente controlado.

A integração tecnológica no agronegócio, como o uso de drones, sensores e sistemas de gestão, também é abordada de forma prática nos jogos e esses recursos permitem aos participantes experimentar e compreender o impacto dessas tecnologias no dia a dia do campo, desde o monitoramento de plantações até a gestão de recursos hídricos (KLEIJ et al., 2015).

Ao simular o uso de tecnologias avançadas, os jogos ajudam a diminuir a curva de aprendizado e aumentam a confiança dos profissionais ao adotarem essas inovações em suas atividades cotidianas, preparando melhor esses futuros profissionais para enfrentar os imprevistos do mundo (PITUBA, 2024).

Desafios

No entanto, a implementação de jogos no treinamento dos estudantes agropecuários e demais cursos voltados ao agronegócio enfrenta diversos desafios, especialmente em relação à infraestrutura e acessibilidade (SILVA et al., 2019). Aguilera et al. (2020), destacam que a falta de infraestrutura adequada, como acesso confiável à internet e equipamentos tecnológicos, juntamente com a limitada acessibilidade em áreas rurais, pode dificultar a adoção e a efetividade dessas tecnologias no setor.

Outro desafio significativo é a transferência de habilidades do ambiente simulado para situações reais, pois, embora os jogos de simulação sejam projetados para imitar a realidade, eles inevitavelmente simplificam ou distorcem certos aspectos para tornar a experiência gerenciável e educativa (AGUILERA et al., 2020). Ainda, segundo Aguilera et al. (2020), essa simplificação pode resultar em uma representação incompleta ou imprecisa dos desafios reais, o que pode comprometer a compreensão e a aplicação das habilidades adquiridas durante o treinamento.

Em um ambiente simulado, as variáveis podem ser mais controladas e previsíveis, como condições climáticas ou comportamentos de outros participantes. No entanto, no mundo real, os profissionais



do agronegócio enfrentam uma série de fatores imprevisíveis e complexos que podem afetar significativamente suas decisões e ações e a ausência dessas variáveis nos jogos pode levar os estudantes a uma falsa sensação de segurança ou a uma preparação inadequada para situações imprevistas.

Portanto, é crucial que os educadores prestem atenção a esses aspectos para garantir que o treinamento seja o mais realista e aplicável possível. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por desenhar e implementar experiências de aprendizagem que não apenas engajem os participantes, mas também reflitam com precisão os desafios do mundo real (BEHL et al., 2023).

De acordo com Rocha e Araújo (2013), no contexto escolar, a integração e manutenção da tecnologia apresentam desafios consideráveis que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. A necessidade de garantir a interoperabilidade das diversas plataformas utilizadas nas escolas é um desses desafios.

Com o uso crescente de sistemas de gestão escolar, plataformas de ensino à distância e ferramentas digitais interativas, é essencial que esses sistemas possam se comunicar e operar de forma conjunta, evitando fragmentações na experiência educacional (SCHERER e BRITO, 2022). No entanto, a falta de interoperabilidade pode resultar em processos administrativos ineficientes e dificultar o acesso dos alunos aos materiais de aprendizagem (ROCHA e ARAÚJO, 2013).

Além disso, Rocha e Araújo (2013), enfatizam que, a constante necessidade de atualizar o hardware é um grande desafio, pois, equipamentos antigos não só dificultam o acesso a softwares e recursos educativos mais modernos, mas também podem colocar em risco a segurança e a eficiência das atividades escolares. Esse problema é ainda mais complicado pelas limitações financeiras de muitas escolas, que muitas vezes não têm orçamento suficiente para acompanhar o rápido avanço da tecnologia (STINGHEN, 2016).

A formação inadequada de professores para o uso dessas tecnologias e a escassez de pessoal técnico qualificado para manutenção e suporte são outros aspectos críticos, que podem levar ao subapro-

veitamento das ferramentas disponíveis. Dessa forma, esses desafios tecnológicos não só dificultam a implementação de uma educação contemporânea e de alta qualidade, mas também exacerbam as desigualdades educacionais, afetando especialmente as escolas em comunidades menos favorecidas (STINGHEN, 2016; SCHERER e BRITO, 2022).

Exemplos Práticos e Benefícios da Gamificação

Apesar desses desafios, os exemplos práticos de jogos no treinamento agropecuário demonstram uma diversidade de enfoques e benefícios. Jogos como FarmQuest, AgroSim, CattleMaster, HarvestHero e GreenTechTycoon oferecem oportunidades valiosas para a aplicação prática de conceitos teóricos e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e gerenciais. O quadro 1 apresenta alguns exemplos de jogos e faz um comparativo de experiências entre eles.

Quadro 1 - Comparativo das experiências oferecidas pelos jogos.

EXPERIÊNCIA	ÊNFASE	BENEFÍCIOS	DESAFIOS
FarmQuest	Exploração e aplicação prática	Engajamento e aplicação de conceitos.	Requer investimentos em desenvolvimento.
AgroSim	Simulações empresariais e decisões acompanhamento	Visão holística, tomada de decisão e avaliação.	Necessita de gestão estratégica.
CattleMaster	Gerenciamento de rebanho	Enfoque prático na criação de gado	Requer atualização constante sobre práticas
HarvestHero	Desafios de colheita e logística	Otimização de processos e logística.	Dependência de infraestrutura de simulação.
GreenTechTycoon	Empreendedorismo e inovação	Desenvolvimento de habilidades empreendedoras.	Necessita de avaliação contínua de resultados.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do estudo.



Esses jogos não apenas permitem a aplicação prática de conceitos teóricos, mas também ajudam no desenvolvimento de habilidades empreendedoras e gerenciais essenciais para o setor. Ao analisar as ênfases, benefícios e desafios de cada um, é possível identificar as ferramentas mais adequadas para atender às necessidades específicas de aprendizado dos alunos e educadores.

Essa diversidade de recursos lúdicos e educativos mostra como a gamificação pode ser uma poderosa aliada na educação agropecuária, oferecendo experiências de aprendizagem imersivas e personalizadas. Cada abordagem oferece distintas vantagens, e a escolha dependerá dos objetivos específicos de aprendizado e das preferências dos educadores e alunos (PITUBA, 2024).

Essa integração de jogos no treinamento de profissionais oferece uma abordagem inovadora que pode revolucionar as metodologias de ensino, proporcionando experiências de aprendizagem mais imersivas e práticas (BOMBANA e TEIXEIRA, 2020).

Simulações realistas e feedback contínuo são ferramentas valiosas que promovem uma melhor retenção de informações e habilidades, preparando os profissionais para enfrentar os desafios do campo com maior eficácia. A imersão e a adaptabilidade dos jogos contribuem para um aprendizado mais envolvente e personalizado, enriquecendo a formação prática (BEHL et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos no treinamento de alunos técnicos agropecuários e demais estudantes das áreas afins do agronegócio, representa uma abordagem promissora que pode transformar a forma como os profissionais adquirem e aplicam suas habilidades. A aplicação desses jogos no treinamento desses futuros profissionais não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também os prepara para os desafios e oportunidades do setor.

Embora existam desafios associados à infraestrutura, acessibilidade e transferência de habilidades, os benefícios proporcionados pela imersão, feedback contínuo e personalização indicam que os jo-

gos têm um potencial significativo para melhorar o desenvolvimento dos futuros profissionais no setor.

As metodologias inovadoras permitem um aprendizado mais interativo e prático simulado em ambientes virtuais que refletem situações reais do campo. Esse tipo de treinamento não só aumenta o engajamento dos estudantes como também facilita a compreensão de conceitos complexos e o desenvolvimento de habilidades críticas, melhorando a tomada de decisões sob pressão.

Dado o papel crucial do agronegócio, que não apenas fornece alimentos essenciais para a população, mas também contribui significativamente para a economia de muitas regiões, gerando emprego e renda é vital que os futuros profissionais da área estejam bem preparados e atualizados com as melhores práticas e tecnologias disponíveis.

Portanto, é essencial encontrar alternativas para enfrentar os desafios identificados, garantindo que a integração de jogos no treinamento seja eficaz e acessível a todos os profissionais da área. Além disso, é fundamental buscar maneiras de ampliar a gamificação na grade curricular, para que mais alunos possam se beneficiar dessas abordagens inovadoras.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, J. N. H.; MAUERMAN, M.; HERRERA A.; VASILAKY, K.; BAETHGEN, W.; LOBOGUERRERO, A. M.; DIRO, R.; TEKESTE, Y. T.; OSGOOD, D. Games and Fieldwork in Agriculture: A Systematic Review of the 21st Century in Economics and Social Science. **Games**, 11, 47, 2020. doi: <https://doi.org/10.3390/g11040047>.

BEHL, A.; SAMPA, B.; GAUR, J.; PEREIRA, V.; LAKER, B.; SHANKAR, A.; SHI, Y.; ROOHANIFAR, M. Can gamification help green supply chain management firms achieve sustainable results in servitized ecosystem? An empirical investigation. **Elsevier Ltd**. 2023.

BOMBANA, C. G. G., & TEIXEIRA, A. C. As Metodologias Ativas e o Sistema Atencional: um Estado do Conhecimento. **Teoria E Prática Da Educação**, 23(1), 73-88, 2020. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.48582>.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

EUGENIO, T. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. Évora, 2024.

KLEIJ, F. v. d.; FESKENS, R.; EGGEN T. J. H. M. Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, January 2015. 10.3102/0034654314564881.

MORAIS, A. A.; MELO, L. B. **Efeitos do Uso de Gamificação Personalizada e Genéricas sobre a Ótica dos Professores em Materiais para Aprendizado do Conteúdo de Programação**. Congresso Brasileiro de Informática para a Educação, 2023.

NEVES, M. F. O potencial das exportações do agronegócio. **Revista de Política Agrícola**, [s. l], p. 1-4, 2021. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/228869/1/O-potencial-das-exportacoes.pdf>. Acesso em: 21 jun 2024.

PITUBA, F. Gamificação na educação a utilização de jogos como forma de melhorar o engajamento dos alunos e os desafios para a educação pública. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 270-274, 2024.

RAMOS, D. K.; ROCHA, A. **As contribuições dos jogos cognitivos digitais para o aprimoramento da resolução de problemas**. UFSC (2017).

ROCHA, R. V. da; ARAUJO, R. B. de. Metodologia de Design de Jogos Sérios para Treinamento: Ciclo de vida de criação, desenvolvimento e produção. **SBC – Proceedings of SBGames**, 2013.

RYSCHAWY, J.; GRILLOT, M.; CHARMEAU, A.; PELLETIER, A.; MORAINÉ, M.; MARTINS, G. Uma abordagem participativa baseada no jogo sério Dynamix para co-desenhar cenários de integração lavoura-pecuária entre fazendas. **Sistemas Agrícolas**, 2022.

SCHERER, S.; BRITO, G.D.S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76252>.



SCHWERING, D. S.; BERGMANN, L.; SONNTAG, W. I. How to encourage farmers to digitize? A study on user. Department of Agricultural Economics and Rural Development, **Elsevier B.V.** 2022.

SILVA, R. J. R. da. RODRIGUES, R. G. LEAL, C. T. P. Gamification in Management Education: A Systematic Literature Review. BAR – **Brazilian Administration Review**. Maringá, PR, Brazil, v. 16, n. 2, art. 3, e180103, 2019.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar**. Trabalho de conclusão de curso. UFSC, 2016. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_6f22fb7cb6b93359d647374cf2706db0. Acesso em: 31 jul 2024.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

VIGOROSO, L.; CAFFARO, F.; CREMASCO, M. M.; CAVALLO, E. Developing a more engaging safety training in agriculture: Gender differences in digital game preferences. **Elsevier Ltd.** 2023. Doi: 10.1016/j.ssci.2022.105974.



20

CAPÍTULO

ENSINO PELA GAMIFICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Darcilene Nery Piaui

Rosália Rosa de Carvalho

Gilvanir Soares Guimarães

Rivânia Maria De Souza Martins

Delza Maria Pereira Silva

Lessania de Sousa Barros

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está em constante evolução, impulsionada por avanços tecnológicos que moldam nosso modo de vida diário. Essa transformação se reflete também no ambiente educacional, onde as mudanças têm sido especialmente rápidas e impactantes. Ferramentas tecnológicas têm encontrado espaço crescente nas salas de aula, revolucionando a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam.

Nesse contexto, as metodologias ativas têm emergido como uma abordagem pedagógica fundamental, que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Ao invés de serem apenas receptores passivos de informações, os alunos se tornam protagonistas ativos, engajados em atividades que promovem a construção do conhecimento de forma significativa.

Dentre essas metodologias, a gamificação se destaca como uma ferramenta poderosa para introduzir elementos lúdicos e tecnológicos no ambiente escolar. Ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e divertida, os jogos educacionais cativam a atenção dos alunos e estimulam sua motivação intrínseca para aprender. Especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, a gamificação tem se mostrado particularmente eficaz, uma vez que os recursos de jogos são altamente atrativos para essa faixa etária. Os alunos se envolvem de forma natural e entusiasta, o que contribui significativamente para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas e sociais.

Esse trabalho busca explorar os princípios fundamentais da gamificação, suas aplicações práticas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e os benefícios que essa abordagem pode trazer para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. Além disso, serão discutidos os desafios e as considerações éticas envolvidas na implementação da gamificação na educação básica, bem como as perspectivas futuras dessa tendência inovadora no campo da pedagogia.



Por meio desta análise abrangente, pretende-se fornecer informações que contribuam com os educadores, gestores escolares e pesquisadores interessados em explorar o potencial da gamificação como uma ferramenta transformadora no processo educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, este trabalho visa explorar a gamificação como uma metodologia ativa de ensino, destacando sua aplicação prática e os benefícios que oferece para o processo de aprendizagem dos alunos nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao incentivar a participação ativa dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, a gamificação se revela como uma ferramenta essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo das últimas décadas, o campo educacional tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelo reconhecimento crescente da importância das metodologias ativas. Estas abordagens não apenas desafiam, mas também revolucionam os métodos tradicionais de ensino, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Diferentemente das práticas convencionais, que frequentemente relegam os alunos a meros espectadores passivos, as metodologias ativas valorizam suas habilidades e capacidades, encorajando-os a questionar, refletir e construir suas próprias compreensões do mundo.

Conforme a descrição de Silva (2020), os anos iniciais do ensino fundamental, compreendidos do 1º ao 5º ano, marcam a transição da educação infantil. Durante esta fase, as crianças participam de atividades lúdicas que promovem seu desenvolvimento motor, cognitivo e social (SILVA, 2020).

De acordo com Oliveira (2009), ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca, visto que há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. A complexidade do mundo contemporâneo demanda uma reavaliação constante do processo educacional, exigindo dos educadores a adaptação contínua, a



habilidade de orientar atividades relevantes e de definir estratégias que promovam uma aprendizagem significativa, tanto individualmente quanto em grupo.

Segundo Pereira (2012, p. 06), as metodologias ativas representam um “processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante”. Esta abordagem desafia a noção de que o conhecimento é transmitido exclusivamente pelo professor e pelos livros didáticos, reconhecendo que os alunos têm um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Bacich e Moran (2018) criticam a exclusividade dos modelos tradicionais ainda presentes nas escolas, afirmando que as metodologias ativas são estratégias de ensino que promovem a participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem. Em um mundo cada vez mais conectado e digital, essas abordagens se adaptam de maneira flexível e híbrida, combinando diversos métodos para oferecer soluções educacionais relevantes para os alunos contemporâneos.

O processo educacional está se tornando mais dinâmico e interativo, com as metodologias ativas desempenhando um papel fundamental na integração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Medeiros (2014), estas metodologias envolvem a criação de situações de ensino que promovem uma aproximação crítica do aluno com a realidade, oferecendo problemas que despertam curiosidade e desafio, e fornecendo recursos para pesquisa e resolução de problemas.

Seguindo essa ótica, Berbel (2011) afirma que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29).



As metodologias ativas buscam fomentar a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (LYCEUM, 2021). É evidente que ao adotar as metodologias ativas, os educadores aprimoram o planejamento das aulas, enriquecendo-as com recursos pedagógicos que facilitam o aprendizado dos alunos.

As metodologias ativas transformam as aulas, tornando-as mais dinâmicas e integradas, rompendo com a concepção obsoleta de que a escola se limita a cadernos e respostas padronizadas. Ao empregar uma variedade de recursos, como vídeos, imagens e textos em diferentes formatos, as metodologias ativas atendem às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, incentivando a concentração e o engajamento, sem sobrecarregar os professores (Lyceum, 2021).

Representando uma ponte essencial para a interação entre os estudantes e a educação, as metodologias ativas estimulam os alunos a desenvolverem suas próprias perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Diante desse contexto em constante evolução, a incorporação de ferramentas digitais no ambiente escolar tornou-se uma prática comum, refletindo a crescente tendência de adaptação das instituições de ensino às demandas e benefícios proporcionados pela tecnologia.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas oferecem aos educadores a oportunidade de revitalizar as aulas convencionais, transformando-as em experiências de aprendizagem verdadeiramente cativantes para os alunos. Estas abordagens são especialmente relevantes na era da cultura digital, uma vez que as expectativas dos estudantes em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento são distintas das gerações anteriores (Bacich; Moran, 2018, p. 10). Ainda, segundo os autores:

Desenvolver metodologias ativas por meio das mídias e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC significa reinterpretar concepções e princípios elaborados em um contexto histórico, sociocultural, político e econô-



mico diferente do momento atual. Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo (BACICH; MORAN, 2018, p. 18-19).

A integração de recursos tecnológicos na educação através das metodologias ativas representa uma tendência irreversível, desafiando a equipe pedagógica a repensar suas práticas e incorporar meios digitais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. É evidente que as metodologias ativas que adotam tecnologias como parte essencial do ambiente escolar despertam maior interesse dos alunos, que estão imersos na cultura digital contemporânea.

Entre as diversas abordagens ativas presentes no cenário educacional, a gamificação vem ganhando destaque por sua capacidade de introduzir uma variedade de ferramentas digitais no contexto educacional. Ao utilizar elementos característicos dos jogos, a gamificação torna as aulas muito mais atrativas para os jovens, que estão familiarizados com o universo digital.

A gamificação, enquanto metodologia ativa, tem demonstrado resultados promissores ao implementar jogos como ferramenta educacional. No entanto, vai além da simples utilização de jogos, representando um processo mais abrangente que envolve a aplicação de diversos elementos mecânicos e alternativos, além dos próprios jogos, para promover uma aprendizagem envolvente e significativa. Como destacado por Souza e Paulo (2018), a gamificação pode transformar tarefas tediosas do cotidiano em atividades divertidas e prazerosas, o que a torna uma estratégia pedagógica valiosa.

Nessa abordagem, autores como Muur e Ferrari (2020) argumentam que a gamificação busca incorporar a estética, a estrutura e a lógica presente nos jogos, visando não apenas motivar ações, mas também facilitar a aprendizagem e resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam os jogos envolventes (Murr; Ferrari, 2020).

Entre os principais atributos das metodologias ativas, ressaltados por Cecílio, Araújo e Pessoa (2019), estão:

A gamificação na aprendizagem emprega elementos dos jogos, visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games. Como uma das metodologias ativas, a gamificação se apresenta como técnica capaz de impulsionar o envolvimento nas atividades educacionais. Como uma das metodologias ativas, a gamificação se apresenta como técnica capaz de impulsionar o envolvimento nas atividades educacionais. Gamificar atividades educacionais não significam trazer ou realizar jogos em sala de aula. Antes é incorporar os conceitos, dinâmicas, interação e desafios presentes no universo dos jogos para potencializar o processo de aprendizagem. Interatividade, resolução de problemas, trabalho de equipe, linguagem tecnológica, competição, estabelecer missões e desafios, pontuação a cada fase vencida, ranking de acordo com a pontuação, virtualidade, avatares, prêmios: durante o jogo e ao final e outros são alguns dos aspectos presentes na gamificação, que podem ser incorporados na educação (Cecílio; Araújo; Pessoa, 2019, p. 02).

É evidente que o período educacional correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental é uma fase fundamental para a formação dos estudantes, demandando uma abordagem pedagógica cuidadosa. Durante essa etapa, os alunos estão em constante desenvolvimento, explorando seus interesses pessoais, como música favorita, time de futebol, desenhos animados, animes e jogos eletrônicos.

A gamificação pressupõe a incorporação de elementos típicos dos jogos, como narrativa, feedback, recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos claros, níveis e tentativa e erro, em atividades não diretamente relacionadas aos jogos, visando alcançar o mesmo nível de engajamento e motivação (Cunha, 2014, p. 16). Estes elementos visuais dos jogos têm o potencial de estimular as habilidades cognitivas dos alunos e contribuir ativamente para sua aprendizagem.

A gamificação, quando aplicada como ferramenta de ensino, utiliza uma variedade de técnicas lúdicas, pedagógicas e interativas para explorar os aspectos emocionais e as habilidades de aprendiza-



gem dos alunos. Isso não só promove a interação social e o desenvolvimento da personalidade e sensibilidade, mas também estimula a motivação e a criatividade.

Bacich e Moran (2018) destacam que as abordagens de ensino envolvendo a gamificação estão cada vez mais presentes nas escolas, servindo como estratégias eficazes para promover um aprendizado mais envolvente e próximo da vida real. Jogos como o Minecraft, com seu formato de construção aberta, são especialmente eficazes para estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade dos alunos.

No entanto, apesar da importância das aulas gamificadas, muitos professores ainda demonstram resistência a essa abordagem, citando falta de conhecimento sobre gamificação. É fundamental que os educadores busquem jogos adequados aos objetivos de ensino, incorporando-os ao planejamento de forma a tornar as aulas mais atrativas e envolventes para os alunos. Assim, o professor deve selecionar jogos que possam ser integrados aos conteúdos curriculares, adaptando-os de acordo com as características da metodologia gamificada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura científica aponta que por meio de aulas gamificadas, os alunos se engajam mais nas atividades, uma vez que essa metodologia conta com elementos lúdicos e desafiadores despertaram o interesse dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e dinâmico. A literatura aponta que por meio da gamificação há melhoria no desempenho acadêmico dos alunos envolvidos nas atividades, uma vez que a participação ativa com os conteúdos curriculares, combinado com a motivação intrínseca proporcionada pelos jogos, contribuiu para uma melhor assimilação e compreensão dos temas abordados.

A gamificação proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, trabalho em equipe, resolução de conflitos e resiliência. A flexibilidade e adaptabilidade da gamificação permitem a personalização da



aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos. Cada estudante pode progredir em seu próprio ritmo, recebendo resultados imediatos e ajustes conforme seu desempenho (Bachich; Moran, 2018).

O uso de elementos de jogos, como recompensas, desafios e progressão de níveis, estimula a motivação intrínseca dos alunos para aprender. O aspecto competitivo saudável e a sensação de conquista proporcionada pelos jogos incentivam a persistência e o interesse contínuo pelos estudos. Apesar dos benefícios observados, foram identificados desafios na implementação da gamificação, como a necessidade de formação e capacitação dos professores, a escolha adequada de jogos e sua integração com os conteúdos curriculares (Berbel, 2021). Além disso, algumas limitações técnicas, como a disponibilidade de recursos digitais, também foram identificadas. Os resultados obtidos indicam um amplo potencial para o uso da gamificação no ensino fundamental, chamando a atenção para a necessidade de exploração contínua e o desenvolvimento dessa abordagem, já que pode contribuir significativamente para uma educação mais envolvente, inclusiva e eficaz.

CONCLUSÃO

Por meio da realização desse trabalho, conclui-se ser evidente que as metodologias ativas emergem como uma abordagem pedagógica essencial, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem e promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. A gamificação, como uma das metodologias ativas, destaca-se por sua capacidade de introduzir elementos lúdicos e tecnológicos no ambiente escolar, tornando o aprendizado uma experiência interativa e envolvente.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a gamificação tem se mostrado particularmente eficaz, visto que os recursos dos jogos são altamente atrativos para essa faixa etária. Os alunos se engajam de forma entusiasta, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. Além disso, a



gamificação proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, resolução de conflitos e resiliência.

Apesar dos desafios enfrentados na implementação da gamificação, como a necessidade de formação dos professores e a seleção adequada de jogos, os resultados obtidos indicam um vasto potencial para o uso dessa abordagem no ensino fundamental. A exploração contínua e o desenvolvimento da gamificação podem contribuir significativamente para uma educação mais envolvente, inclusiva e eficaz, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Nesse sentido, a gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrou ser uma estratégia promissora para transformar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando o engajamento dos alunos, melhorando o desempenho acadêmico e desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais. No entanto, é fundamental superar os desafios e explorar plenamente o potencial dessa abordagem inovadora, visando fornecer uma educação de qualidade e relevante para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção d autonomia de estudantes**. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br> acesso 29 ago 2021.

CECÍLIO, Ana Rosa Lago; ARAÚJO, Marcelo Pereira de; PESSOA, Romilianne Cavalcante.

Cunha, M. V. John Dewey: **uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2014. São Paulo: Vozes.

LYCEUM. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las**. Disponível em: https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/#O_que_sao_as_metodologias_ativas Acesso em 03 jan.2023.



MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MOURA, M. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UAB, 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, Gabriele. **O que são anos iniciais e finais do ensino fundamental?** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-sao-anos-iniciais-e-finais-do-ensino-fundamental> Acesso em 03 jan.2023.



21

CAPÍTULO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Veridiana dos Santos Almeida
Ana Paula Silva da Conceição
Karina de Oliveira Santos Cordeiro*

INTRODUÇÃO

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire 1996, p. 67).

Freire (1996) nos convoca a perceber a realidade das coisas como são, para que num incessante movimento de busca, curioso e indagador, possamos não apenas nos adaptar a ela, mas, intervir para mostrar que sua transformação é possível. Ele nos lembra que somos seres historicamente situados e que a compreensão da realidade não pode se dar fora da compreensão do processo histórico.

A apreensão da realidade aqui referida diz respeito à assimilação, percepção da situação acerca dos processos de formação docente historicamente constituído, para realizarmos uma leitura problemática daquilo que estamos vivendo hoje em termos das contribuições das políticas institucionais de formação docente.

Apesar da formação continuada ser o foco dessa investigação, salienta-se aqui a importância de nunca a tratar desassociada da formação inicial, pois compreendemos que não há uma relação dicotômica que reforça um discurso recorrente de que a formação continuada precisa dar conta das lacunas da formação inicial. Nessa discussão situa-se as duas em “momentos em que se organizam o desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 1999).

Desse modo, realiza-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, uma síntese das políticas de formação docente no Brasil, articulando aspectos da formação inicial e continuada especificamente no que se refere à formação de professores da Educa-



ção Infantil, com destaque para historicidade da oferta da formação continuada institucionalizada pelos órgãos competentes. Em seguida, aprofundaremos essa análise, ao contextualizarmos como aconteceu o desenvolvimento dessas políticas no município de Alagoinhas – BA, lócus dessa investigação.

As primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabeleciam a obrigatoriedade da Educação Infantil e orientavam que esta poderia ser ofertada em escolas maternais, jardins de infância e outras instituições. A LDB 4024/61, considerava a educação de crianças menores de sete anos como uma “educação pré-primária” e indicava que as empresas que tivessem mães a seu serviço seriam estimuladas a manter e organizar a educação pré-primária em cooperação com o poder público ou por iniciativa própria (Brasil, 1961). Com ações vinculadas ao cuidado, nessas instituições não se exigia formação específica e não havia diretrizes que orientassem o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da infância como vemos hoje.

A LDB 5.692/71, enfaticamente normatizava o ensino de 1º e 2º graus que só poderia ser acessado com a idade mínima de sete anos. Para as crianças com idade inferior, a Lei determinava que os sistemas de ensino atentariam para que estas recebessem adequada educação nas escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (Brasil, 1971 § 2º). Por conseguinte à intencionalidade de sua promulgação, as orientações acerca da formação e do currículo estavam voltadas especificamente para as etapas de Ensino Fundamental e Médio, como conhecemos na atualidade.

Com a Constituição de 1988, vivemos uma conquista histórica com relação aos direitos sociais. No texto constitucional, os direitos das crianças no que se refere especificamente à Educação é precedido por um conjunto de regulamentações necessárias, principalmente quanto a obrigatoriedade da oferta da Educação infantil.

Depois de oito anos de intenso debate, aprovou-se a LDB 9394/96, com importantes decisões acerca da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e com isso o reco-

nhecimento de que para assegurar a qualidade da oferta, precisaríamos também assegurar a qualidade da formação das/dos profissionais (Coutinho e Côco, 2022).

A partir da promulgação desse dispositivo legal, vivenciamos políticas curriculares e consequentemente formativas que impactaram a Formação Docente para a Educação Básica. Com relação a formação inicial, a lei admitiu formação mínima em nível médio na modalidade normal para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos anos posteriores, apesar das mudanças na redação da lei quanto à Formação dos Profissionais da Educação, manteve-se a flexibilidade da formação mínima do docente da Educação Infantil.

As exigências da LDB 9394/96 implicavam a definição de normas para a elaboração de propostas educativas para a Educação Infantil, até então ausentes nas legislações educacionais que a antecederam.

Em 1998 foi publicado o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o objetivo de contribuir com a formulação de políticas e programas e de oferecer orientações para a implementação de práticas educativas de qualidade. No âmbito da formação continuada, o documento preconizava a “formação do coletivo institucional” para assegurar a construção do projeto educativo das instituições de Educação Infantil:

O coletivo, segundo as características apontadas acima, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (Brasil, 1998, p. 67,68)



Com a implantação do primeiro Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que estabelecia como meta habilitar professores em exercício através da formação em serviço, houve intensa dedicação a propostas de formação.

Para atender a esta prerrogativa, o Ministério da Educação (MEC), implantou no ano de 2005 o Programa de Formação Inicial em nível médio para Professores em exercício na Educação Infantil, o Proinfantil¹ e em 2006, o curso de Pedagogia passou a considerar a Educação Infantil como parte integrante do currículo da formação dos professores.

Nesse movimento de institucionalização das políticas de formação, no ano de 2007 foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Cinco anos depois de sua implantação, o programa contou com a cooperação técnica firmada entre o Ministério da Educação – MEC e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. O Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA tinha como principal ação a oferta de orientação/formação, para profissionais atuantes na Educação Infantil dos municípios que aderiram ao programa.

Dentre outros profissionais, representantes de professores tiveram uma participação expressiva, assim como coordenadores pedagógicos que tinham a incumbência de organizar e executar a formação continuada dos professores da Educação Infantil em suas redes de ensino (Santos e Ribeiro, 2014).

Em 2009, a inserção do parágrafo sobre o regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação dada pela Lei 12.056, respaldou a Política Nacional de Forma-

1 O ProInfantil era um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destinava-se aos profissionais que atuavam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tinha o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na educação infantil.



ção Docente. Nesse mesmo ano, sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integrado ao Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR) é elaborado com o objetivo garantir formação acadêmica a professores em exercício. Essas políticas de formação certamente elevaram o nível de escolaridade dos professores, mas ainda assim isso ocorria de forma muito tímida em relação aos professores da Educação Infantil (Fernandes e Kuhlmann Jr., 2019, p. 18-19)

O PAR, instituído a partir de 2007, que consiste numa estratégia de assistência técnica e financeira aos municípios para o diagnóstico e o planejamento de políticas educacionais organizado em quatro dimensões, sendo uma delas de formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, possibilitou em alguns momentos de sua implementação a adesão e pactuação de cursos de especialização *latu senso*, em alguns contextos, voltados para Docência na Educação Infantil em parceria com as Universidades Públicas.

Em 2013, a inclusão de um novo parágrafo pela Lei 12.796, enfatizou a necessidade de que os entes federados assegurassem mecanismos que facilitassem o acesso e a permanência dos professores em cursos de formação de nível superior. Para tanto, contariam com a assistência técnica e financeira da União (Fernandes e Kuhlmann Jr., 2019).

Vale salientar também que no ano de 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 02/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para formação continuada, que definia princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de cursos de formação (Brasil, 2015).

Na atualidade, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dada a sua "obrigatoriedade e força de lei", é tomada como indutora das políticas de formação inicial e continuada. Em decorrência disso podemos mencionar a criação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica



(BNC) – Formação, instituída pela Resolução CNE/CP n. 02/2019 e o Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial e continuada de professores e diretores escolares, instituído pela portaria MEC n. 412/2021.

No âmbito da formação continuada para a Educação Infantil, essa exigência é percebida na organização de programas como o Primeira Infância na Escola e mais recentemente na proposta do LEEI – Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil que compõe as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Importante sinalizar aqui que além das iniciativas do Governo Federal, os municípios gozam de certa autonomia para aderir e investir em ações formativas através de parcerias com instituições privadas, organizações da sociedade civil e contratações de consultorias educacionais.

A política de formação continuada para a Educação Infantil do município de Alagoinhas / BA

A partir do conhecimento da historicidade das políticas de formação para Educação Infantil, consideramos importante descrever alguns aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais do *lócus* desta pesquisa e discorrer sobre como essas ações se desenvolveram no seu cenário educacional.

Alagoinhas é um município da região litoral norte e agreste baiano com uma população de 151.055² habitantes distribuídos nos perímetros urbano e rural. Seu povoamento está ligado ao processo histórico de colonização, iniciado por um sacerdote português que a partir da fundação de uma capela, deu origem a um povoado denominado Santo Antônio das Lagoinhas. Nessa época, a população era composta por indígenas, negros, boiadeiros, migrantes e tropeiros viajantes.

Sua localização geográfica favoreceu a instalação da ferrovia que impulsionou o desenvolvimento econômico, elevando-a categoria de Vila e posteriormente de cidade. Localizado a 107 Km da ca-



pital Salvador, o município é conhecido pela ampla diversidade cultural resultante das crenças e valores oriundos dos diferentes povos indígenas, quilombolas e ciganos que habitam seu território e pela qualidade e intensidade de sua reserva de águas subterrâneas, localizada no aquífero São Sebastião, característica profícua que favoreceu também a implantação de indústrias do ramo.

No campo educacional, o município de Alagoinhas dispõe de uma Universidade pública estadual, o Campus II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e diversas instituições privadas, algumas já há muito tempo instaladas no município.

Na história do processo de formação de professores em Alagoinhas, destacamos a Escola de Formação de Professores, fundada em 1973 por iniciativa da Secretaria de Cultura em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, que formava profissionais licenciados em História, Geografia e Letras.

No ano de 1994, se estabeleceu na cidade o CAMPUS II da UNEB, com sede própria e oferta de outros cursos de Licenciatura na área de Letras, Biologia e Educação Física. Nesse período, não havia a oferta do curso de Pedagogia na cidade. Posteriormente no ano 2000, uma parceria entre a UNEB e as prefeituras municipais implantaram o Programa REDE UNEB 2000, com o objetivo de assegurar a formação inicial em Pedagogia para professores com nível médio, seguida também por um grande movimento de oferta de instituições privadas de ensino superior.

As instituições responsáveis pela Educação para a infância do município de Alagoinhas - BA tem sua historicidade vinculada a esses processos de desenvolvimento econômico e social da cidade. Com a chegada da ferrovia, a instauração do processo industrial e o crescimento urbano devido às transições demográficas, as famílias inseriram-se no mercado de trabalho precisavam de um espaço para que as crianças pudessem estar.

Nesse período, Alagoinhas insere-se no Projeto Casulo, impulsionado pela Fundação Legião Brasileira de Assistência - FLBA, que tinha como objetivo assistir às crianças em creches instaladas em es-

paços disponíveis nas comunidades, nos aspectos de saúde, higiene, alimentação e segurança. Vieira (2022) elucida esse momento das histórias das creches no Brasil ratificando:

A criação de creches no país será impulsionada pela LBA por meio do “Projeto Casulo”, nos governos do General Geisel e do General Figueiredo. Com objetivos compensatórios, propunha-se a criação das “creches-casulo”, implantadas a baixos custos. Para isso, adotou-se a estratégia de utilização da capacidade ociosa ou espaços disponíveis nas entidades sociais ou comunidades das periferias urbanas, por meio de uma nova modalidade de financiamento que seriam os convênios, onde os recursos financeiros, para cobrir parte do custeio, seriam repassados na forma de “per-capita”. O que significava o estabelecimento de um valor monetário por criança atendida, adotado nacionalmente. (Vieira, 2022, p. 36)

O projeto, portanto, possuía uma série de deficiências em sua implementação, inclusive relativas às questões orçamentárias e passou a adotar ações de execução indireta através de convênios firmados com entidades beneficentes comunitárias.

Assim, no ano de 1999, a organização Cáritas Brasileira assume a administração das creches em Alagoinhas concomitantemente com a promulgação da Lei 5.692/71, que em seu parágrafo segundo, estabelecia que os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (Brasil, 1971).

A finalidade desses espaços organizados pelo grupo era oferecer um ambiente acolhedor para as crianças cujos pais teriam que trabalhar ou que se encontrasse em situação de vulnerabilidade social. O grupo foi responsável pela construção e manutenção de 12 creches e pré-escolas comunitárias no município. A rotina das crianças era organizada em ações de cuidado: higiene pessoal, alimentação, repouso e com atividades para a celebração de datas comemorativas.

Com a recomendação da LDB/1971, a Secretaria da Municipal Educação passou a disponibilizar professoras com formação mínima exigida e técnicas pedagógicas para apoiar esses profissionais, dan-



do início a uma primeira ação formativa em contexto em que se discutiam e se realizavam práticas de planejamento e preparação das atividades para os estudantes. No ano de 1990, a Secretaria e Ação Social assume a administração das creches e segue contando com a disponibilização dessas profissionais.

Em 1996, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou a inserção da Educação Infantil na Educação básica, e o sistema de ensino do município passa a se mobilizar para essa nova organização. Em primeira instância, assume as unidades escolares que ofertavam a pré-escola e gradativamente incorporou, até o ano de 2009, as creches nesse processo.

Apesar de haver um quantitativo significativo de professores leigos na rede ou formados em outras graduações, não houve adesão ao Proinfantil e a formação inicial para esses profissionais só foi garantida anos mais tarde com a inscrição de alguns profissionais no Programa Rede UNEB 2000.

Em 1988, com a criação e implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEIs, a recomendação para as redes era a de que as unidades de ensino organizassem momentos de formação em contexto para estudo e compreensão do documento e sua incorporação nas práticas pedagógicas. Esse formato não foi possível na rede de Alagoinhas, porém, o grupo de supervisoras técnicas da SEDUC, inseriu a discussão do documento em suas pautas de encontros para planejamento. Este grupo também participava de encontros formativos na capital sobre a implantação dos RCNEI. Esses encontros, denominados "Cirandas formativas" aconteciam inicialmente em períodos quinzenais, sendo esse formato reduzido, passando a acontecer mensalmente.

No ano de 2007, com a adesão ao programa Proinfância, a equipe técnica passou a participar das formações do curso oferecido pelo MEC/UFBA, o que é considerado pela equipe como uma fase de desconstrução, estranhamento e de novos olhares para a Educação Infantil, que exigia estudo e redefinição do trabalho de formação e das práticas. Os conhecimentos adquiridos no curso eram repassados nos encontros mensais de planejamento e segundo o relato das supervisoras, um grupo de professoras questionavam algumas



mudanças, justificando que o que faziam dava certo, demonstrando resistências e inflexibilidade nas práticas, enquanto outro grupo se colocava na condição de mudança, assumindo a necessidade de atualizar seus conhecimentos.

Em 2008, a SEDUC estabelece uma parceria com a UFBA e a Faculdade Santíssimo Sacramento e oferta o curso de extensão para professoras de creche. A necessidade do curso nasceu do diálogo com as professoras nos encontros de planejamento, em que foram levantadas informações sobre as necessidades de formação do grupo. O curso teve duração de três meses e teve significativa relevância enquanto formação continuada na rede.

No ano de 2012, o município torna-se polo de uma importante ação formativa institucionalizada pelo PAR: o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, relativo à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em parceria com a UFBA.

A pós-graduação teve duração de dois anos e carga horária de 360 horas, ofertadas na modalidade presencial aos sábados, com vagas disponibilizadas para a região do Litoral Norte Agreste Baiano. Da rede municipal de Alagoinhas 83 educadores se inscreveram e 22 foram selecionados. Destes, 02 abandonaram o curso e 20 conseguiram concluir e realizar a produção do trabalho de conclusão de curso. A certificação oportunizou além da ampliação de seus conhecimentos, progressão horizontal em sua valorização salarial prevista no Plano de Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério Público Municipal.

Em 2018, a Secretaria Municipal da Educação consolida uma parceria de cunho privado com a Bahia Specialty Cellulose - BSC Copener/ Bracell Florestal, tendo como Parceiro Técnico o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa- ICEP, para institucionalização do Programa Educar com Você de Formação Continuada para Professores de Creches e Pré-escolas, em efetivo exercício na rede.

Até o ano e publicação desta pesquisa (2024), o município dispõe atualmente de 57 escolas, sendo 13 creches e 53 unidades que ofertam a pré-escola. Essas instituições atendem um quantitativo de



2.770 crianças matriculadas na Educação Infantil, segundo dados do censo escolar, sendo assistidas por 168 professoras e 84 auxiliares de classe.

Do número de professoras, 104 são funcionárias efetivas e 64 trabalham em regime de contratação temporária. Essa rotatividade de professoras tem se constituído um desafio para a continuidade dos processos. A continuidade das ações de desenvolvimento profissional institucionalizados é comprometida quando se rompe o vínculo contratual.

No ano de 2024, a Seduc adere ao programa do Governo Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, que concomitantemente ocorre junto a ação formativa financiada pela Bracell Florestal, resultados dessas formações poderão ser vislumbrados em novos estudos.

A realização dessa pesquisa consistiu numa investigação qualitativa para compreender os processos das políticas de formação continuada para a Educação Infantil no município de Alagoinhas (BA) e suas implicações na prática pedagógica. Seus resultados podem subsidiar ações outras de análise, de avaliação, de adesão e de reconfiguração de políticas de formação continuada para essa etapa de ensino.

Contudo, essas ações não podem prescindir, da análise dos contextos e da participação ativa dos professores nesse processo, reiterando que o pensamento e a inteligência cultural desses profissionais têm implicações para o processo de implementação dessas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa de que as experiências docentes precisam ser objeto de conhecimento dos projetos de formação continuada contribuem para a criação de sentido por parte dos professores envolvidos, promovendo assim uma ação respeitosa e promotora de decisões didáticas que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos especializados.



Nesse mapeamento histórico, constatamos a seguridade da oferta da formação continuada enquanto direito dos profissionais previstos na legislação vigente, caracterizado por períodos de organização de momentos de formação interna, realizada através de suporte técnico disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação, ações em parceria com as Universidades públicas e privadas e com instituições vinculadas ao terceiro setor.

Contudo, a continuidade do desenvolvimento profissional das professoras que atuam nessa etapa de ensino também foi atravessada pelas descontinuidades provenientes do desfazimento das políticas públicas para o ensino em determinados períodos da história política do nosso país. A história da constituição da profissionalidade da professora/professor da Educação Infantil, nesse contexto, nos revela percursos de invisibilidade e luta pelo reconhecimento de sua importância para a educação básica.

Nessa perspectiva, se reforça o necessário repensar das funções dos órgãos responsáveis pela operacionalização das políticas públicas para a educação, a fim de que se promovam mudanças estruturais nas condições de trabalho e na organização dos sistemas educativos que interferem na qualidade da atuação dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 14 de julho de 2024.

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. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 14 de julho de 2024.

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

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 02/2015. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para 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: MEC

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, v 14 . 8, n. esp, p. 127–148, 2022.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moysés. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras, Dourados**, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Marlene de Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Uma História Da Política De Creches No Brasil: O Projeto Casulo Da LBA (1977-1985)." **Zero-a-seis** 24.45 (2022): 34-66.



22

CAPÍTULO

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Franciele Del Vecchio dos Santos

Carlos Eduardo da Silva

Jefferson Luis Brentini da Silva

Roberta Seixas

Alessandra de Fátima Alves

Denise Maria Margonari Favaro

INTRODUÇÃO

A ascensão da globalização neoliberal, juntamente com a implementação da Nova Gestão Pública (NGP), provocou mudanças profundas nas dinâmicas laborais, marcadas por uma reestruturação produtiva que prioriza a flexibilidade e, muitas vezes, leva à precarização do trabalho. Essas transformações, que ganharam força nas últimas décadas do século XX e se consolidaram no início do século XXI, tiveram um efeito substancial sobre as relações sociais, redefinindo os papéis tradicionais de instituições fundamentais, como o Estado e a escola, na sociedade contemporânea. As mudanças impostas por esse novo paradigma influenciaram diretamente a forma como o trabalho é organizado e percebido, especialmente em setores como a educação, onde a estabilidade e a segurança no emprego passaram a ser cada vez mais ameaçadas.

Antunes (2018) destaca que esse processo resultou em um cenário de crescente insegurança para os trabalhadores, que passaram a enfrentar contratos temporários, terceirização, aumento do trabalho informal e uma redução significativa dos benefícios sociais. Essas mudanças não apenas enfraqueceram a estabilidade no emprego, mas também evidenciaram uma deterioração das condições laborais, expondo os trabalhadores a uma maior vulnerabilidade diante das flutuações e incertezas do mercado.

Esse quadro de precarização afeta de maneira significativa diversos setores, especialmente a educação, onde o impacto é particularmente visível. A intensificação dessas práticas, como a terceirização e a redução de direitos, contribui para a fragilização das carreiras docentes, comprometendo a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos professores. Além disso, a insegurança gerada pela precarização tende a limitar a capacidade dos docentes de se engajarem plenamente em suas atividades, afetando a motivação e a continuidade do desenvolvimento profissional. Assim, o cenário traçado por Antunes (2018) reflete uma realidade cada vez mais presente, onde as conquistas históricas dos trabalhadores são gradativamente enfraquecidas, colocando em risco não só a dignidade do trabalho, mas também a própria função social das instituições educativas.



A Nova Gestão Pública (NGP) refere-se a um conjunto de reformas no setor público que, ao invés de simplesmente reduzir o papel do Estado, procurou redefini-lo com base em princípios e práticas oriundos da gestão empresarial. Verger e Normand (2015) explicam que a NGP não teve como objetivo eliminar a administração estatal dos serviços públicos, mas sim reconfigurar suas funções para torná-las mais eficientes e orientadas para resultados. Isso se deu através da introdução de práticas empresariais no setor público, como a adoção de métricas rigorosas de desempenho, o controle de resultados e a ênfase na disciplina financeira.

Esses princípios foram promovidos como meios essenciais para garantir a qualidade e a eficiência dos serviços públicos, especialmente na educação. A implementação dessas reformas resultou na consolidação de mecanismos de regulação por parte do Estado, que passou a focar menos nos processos e mais nos resultados obtidos. Isso significa que o sucesso das políticas e serviços públicos passou a ser avaliado pela sua capacidade de entregar resultados quantificáveis e tangíveis, muitas vezes em detrimento de uma análise mais aprofundada dos processos envolvidos.

Como consequência das mudanças impulsionadas pela Nova Gestão Pública, o sistema educacional passou por reformas significativas, especialmente no contexto latino-americano, onde organizações e corporações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), desempenharam um papel central. Essas reformas foram orientadas por um núcleo de doutrinas neoliberais que, junto com o discurso que as legitimava, contribuíram para a formação de um consenso global que reconfigurou profundamente a política educacional (Gentili, 1996).

No Brasil, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), essas influências internacionais se materializaram em um conjunto de reformas que afetaram diretamente as relações de trabalho dentro das escolas. Essas mudanças resultaram na intensificação da precarização do trabalho docente e na consolidação de um processo de mercantilização da educação (Piolli, 2019).



Freitas (2018) afirma que a mercantilização da educação, incentivada pela NGP, contribuiu para a intensificação da precarização das condições de trabalho dos docentes. O aumento da terceirização, a flexibilização dos contratos de trabalho e a sobrecarga de responsabilidades administrativas são alguns dos aspectos que passaram a caracterizar o cotidiano dos professores. Essas mudanças levaram a uma deterioração das condições laborais, com impactos diretos na qualidade do ensino. O enfoque na lógica do mercado desconsidera a complexidade do trabalho docente e tende a tratar a educação como uma mercadoria, onde o valor é determinado pelos resultados quantitativos, em detrimento de uma visão mais holística que considera o processo educativo em sua totalidade. Assim, a NGP, ao buscar eficiência e resultados imediatos, contribuiu para a precarização do trabalho docente e para a desvalorização da educação enquanto bem público essencial para o desenvolvimento social.

Segundo Oliveira (2010), essas reformas levaram à expansão das tarefas, funções e responsabilidades dos professores, muitas vezes sem o devido reconhecimento ou compensação formal. Além disso, houve um aumento da jornada de trabalho efetiva, criando uma divisão técnica do trabalho que sobrecarregou os docentes e intensificou a precarização.

Essa reconfiguração do trabalho docente, que se insere dentro de um contexto mais amplo de mercantilização da educação, tem implicações profundas para a qualidade do ensino e para a própria condição profissional dos educadores. A sobrecarga de responsabilidades, sem o correspondente reconhecimento, não apenas enfraquece a motivação e o bem-estar dos professores, mas também compromete a eficácia do sistema educacional como um todo. Ao mesmo tempo, a mercantilização da educação, vista como um produto a ser gerido sob uma lógica empresarial, transforma o papel da escola e do professor, subordinando-os a critérios de eficiência e resultados que nem sempre refletem a complexidade e a importância da educação enquanto um bem público.

Sumário

A presente discussão tem como objetivo refletir sobre a precarização do trabalho docente no âmbito da NGP. Para tanto, será ne-



cessário explorar as particularidades da profissão docente, tal como descritas na literatura especializada, e examinar as principais implicações das reformas educacionais implementadas na década de 1990, que tiveram um papel crucial na reconfiguração das condições de trabalho dos professores, levando à sua crescente precarização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo se fundamenta na análise crítica das reformas educacionais promovidas no Brasil durante a década de 1990, impulsionadas pela Nova Gestão Pública (NGP) e suas consequências para a precarização do trabalho docente. Através do diálogo com autores como Antunes (2018), Freitas (2018), Ball (2012), Verger e Normand (2015), e Piolli (2019), busca-se compreender as dinâmicas que moldam as condições de trabalho dos professores e as implicações dessas reformas para a qualidade da educação pública e para a profissão docente.

Entre os principais conceitos explorados, destaca-se a precarização do trabalho, por Antunes (2018) e Piolli (2019). Esse conceito refere-se à deterioração das condições laborais, caracterizada pela instabilidade no emprego, contratos temporários, terceirização de serviços, aumento do trabalho informal e a redução de direitos trabalhistas. No contexto educacional, essa precarização é uma consequência direta das reformas orientadas pela NGP, que enfatizam a flexibilidade e a eficiência econômica, muitas vezes em detrimento da qualidade das condições de trabalho dos docentes.

Outro conceito relevante é a mercantilização da educação, explorado por Freitas (2018) e Ball (2012). Esse conceito descreve o processo pelo qual a educação passa a ser tratada como uma mercadoria, submetida a uma lógica de mercado que prioriza a eficiência e os resultados quantitativos sobre o desenvolvimento integral dos estudantes e as condições de trabalho dos professores. A mercantilização, fomentada pelas políticas da NGP, promove uma visão tecnicista da educação, onde a função social da escola é relegada em favor de uma gestão voltada para o mercado.



O conceito de desprofissionalização também é central nesta análise, sendo discutido por Ball (2012) e Magliavacca (2010). A desprofissionalização refere-se à perda de autonomia e reconhecimento do trabalho docente como uma profissão especializada. No contexto da NGP, a adoção de práticas gerencialistas nas escolas reduz o papel do professor a uma mera execução de tarefas previamente determinadas, limitando a capacidade de reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Por fim, o impacto das reformas educacionais dos anos 1990 é analisado com base nas contribuições de Verger e Normand (2015) e Oliveira (2010). Essas reformas, orientadas pelos princípios da NGP, introduziram mudanças profundas na estrutura do sistema educacional, resultando em uma crescente centralização do controle sobre as escolas e uma padronização das práticas educativas. Esse processo, que buscava alinhar a educação aos princípios de eficiência e *accountability*, muitas vezes ignorou as complexidades do trabalho docente e as necessidades específicas das diferentes realidades escolares, contribuindo para a intensificação da precarização do trabalho na educação.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza teórico-bibliográfica, fundamentando-se na historicidade e ancorado na premissa de que o trabalho docente, enquanto atividade humana dotada de complexidade, está sujeito às transformações sociais capitalistas, mas também possui características próprias que precisam ser compreendidas em seu contexto específico. De acordo com Gil (2008), a pesquisa teórico-bibliográfica envolve a análise e interpretação de obras acadêmicas, documentos e outras fontes de informação disponíveis na literatura existente, com o objetivo de compreender, discutir e criticar determinados fenômenos ou questões teóricas.

O arcabouço teórico é composto por contribuições de autores como Antunes (2018), Freitas (2018), Ball (2012), Verger e Normand (2015) e Piolli (2019). Esses autores foram selecionados por suas



análises aprofundadas sobre a precarização do trabalho docente, a mercantilização da educação e as políticas neoliberais que influenciaram as reformas educacionais na década de 1990. A metodologia teórico-bibliográfica permitiu uma revisão crítica da literatura, incluindo livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações, documentos oficiais e relatórios de políticas públicas, que elucidam as reformas educacionais implementadas nesse período.

Essa abordagem possibilita a identificação e análise das interações entre as políticas neoliberais, representadas pela Nova Gestão Pública (NGP), e seus efeitos sobre o trabalho docente. Ao explorar a historicidade dessas transformações e as teorias que as sustentam, o estudo busca oferecer uma visão crítica das atuais condições de trabalho dos professores, contribuindo para o debate sobre a necessidade de políticas que promovam a valorização da educação e dos profissionais que nela atuam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do trabalho docente requer uma compreensão abrangente e dinâmica de sua natureza, que é constantemente moldada e remodelada pelas interações e transformações dos sistemas educativos e das relações de trabalho ao longo de diferentes períodos históricos (Hypolito, 2020). Essa perspectiva destaca a necessidade de considerar o contexto histórico e social em que o trabalho docente se desenvolve, reconhecendo que ele não é estático, mas sim profundamente influenciado pelas mudanças nas políticas educacionais e nas condições laborais.

Compreender as reformas que afetam a educação no Brasil e seus impactos sobre o trabalho docente envolve explorar um cenário extenso e intrincado. Esse cenário ultrapassa a esfera educacional, refletindo uma reconfiguração socioeconômica da sociedade capitalista a partir do final do século XX e início do século XXI. Nessa perspectiva, a intervenção do Estado em todas as esferas sociais, incluindo a educação, está intrinsecamente ligada a novas relações sociopolíticas que se desenvolveram globalmente dentro do sistema capitalista.



As mudanças no contexto político-social contemporâneo têm impactos significativos no cenário brasileiro, afetando profundamente suas políticas públicas, especialmente as voltadas para as instituições escolares. As políticas educacionais, em particular, determinam e estruturam a organização do trabalho nas escolas públicas (Rigolon; Venco, 2013). Portanto, as transformações nas formas de trabalho dentro das instituições escolares estão fortemente ligadas às mudanças na legislação educacional, mostrando que as políticas públicas, sobretudo as educacionais, não são estáticas ou derivadas de iniciativas abstratas, mas sim uma estratégia intencional do Estado para intervir na estrutura social (Evangelista; Moraes; Shiroma, 2011).

O trabalho docente, enquanto atividade humana dotada de complexidade, está sujeito às transformações sociais capitalistas, mas carrega particularidades. Oliveira (2010) sublinha a importância da educação e do trabalho como elementos fundamentais que constituem a condição humana e moldam nossas experiências. Dentro desse panorama, o trabalho docente assume um papel central na socialização do conhecimento acumulado ao longo da história, desempenhando uma função vital em todo o processo educativo. O trabalho docente, portanto, envolve todo o processo de realização dentro da educação, ultrapassando os limites do ensino formal e da sala de aula (Oliveira, 2010). Dessa forma, não se restringe apenas à figura do professor, mas engloba uma ampla categoria que inclui diversos sujeitos, cargos, funções e tarefas que compõem o universo escolar. Isso significa que a educação é um processo coletivo e multifacetado, no qual diferentes atores desempenham papéis vitais para seu sucesso.

Apesar de os professores serem frequentemente reconhecidos como os principais responsáveis pelo processo educativo, sobretudo nas políticas educacionais, Oliveira (2010) destaca que esse reconhecimento nem sempre se traduz em valorização ou apoio ao desenvolvimento de suas atividades profissionais. Ao analisar as condições de trabalho e a remuneração dos professores no Brasil, Barbosa (2011) torna evidente que, embora carreguem a responsabilidade central pela educação, esses profissionais muitas vezes enfrentam desafios

significativos, como baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de incentivo.

Conforme já evidenciado, a partir da década de noventa, o Brasil apresentou ao conjunto de suas escolas uma série de medidas que transformaram a estrutura educacional existente. Tais medidas, de caráter burocratizante, expressaram as novas políticas públicas para educação, uma vez que além de cunhar leis, decretos, resoluções e materiais orientadores de práticas nas escolas, trouxeram em seu cerne, profundas mudanças na forma de conceber a função social da escola, vista, a partir de então, com ênfase na produtividade e na busca de eficiência com baixo investimento financeiro (Oliveira, 2005). É também nesse contexto, que o neoliberalismo se torna cada vez mais hegemônico e passa a determinar mudanças radicais em áreas estruturais da sociedade. O modelo de ensino e de currículo adotado a partir desse período impôs à rede pública mudanças sem precedentes, que afetaram diretamente os professores, exigindo deles adaptações significativas (Barbosa; Fernandes, 2016). Essas mudanças incluíram a padronização dos currículos, a implementação de avaliações externas em larga escala e o aumento da carga burocrática, muitas vezes desvinculadas das realidades locais e das necessidades dos estudantes.

Freitas (2018) contribui para essa discussão ao criticar a adoção de modelos gerenciais e empresariais no campo educacional, onde a eficiência e a produtividade são priorizadas em detrimento de uma formação integral dos estudantes. O autor argumenta que essas políticas têm levado à precarização do trabalho docente, pois os professores são pressionados a atingir metas de desempenho que muitas vezes ignoram as condições reais de ensino e as especificidades de cada comunidade escolar. Essa pressão por resultados numéricos desconsidera a complexidade da prática educativa, reduzindo-a a um conjunto de indicadores que não refletem o verdadeiro alcance do processo pedagógico.

Com o avanço da Nova Gestão Pública (NGP) e a implementação de reformas educacionais, as avaliações em larga escala emergiram como um dos principais instrumentos regulatórios do Estado. Verger, Parcerisa e Fontdevilla (2018) destacam que essas avaliações produ-



zem resultados padronizados e mensuráveis, os quais são utilizados como indicadores da qualidade da educação. O argumento central dessas mudanças é a necessidade de fornecer à sociedade indicadores objetivos da qualidade educacional, promovendo, em teoria, maior transparência e participação social. No entanto, essa prática de avaliação educacional, caracterizada pela ênfase na produção de dados quantitativos, tem orientado de maneira significativa o sistema educacional brasileiro (Bonamino; Souza, 2012).

Apesar de a mensuração ser um instrumento diagnóstico essencial, a busca por eficiência focada exclusivamente em resultados quantitativos negligência processos subjetivos e contextuais, conforme destaca Ball (2012). Essa abordagem reduz a qualidade educacional a uma lógica competitiva e mercadológica, ignorando fatores intrínsecos ao ambiente escolar e classificando as escolas com base em critérios de mérito que nem sempre refletem a realidade educacional.

Essas políticas evidenciam uma centralização nos aspectos econômicos, deslocando a educação para a esfera do mercado e dos modelos gerenciais. A educação pública, que deveria ser garantida pelo Estado como um direito social, passa a ser vista sob a ótica de uma deficiência dos usuários, com a qualidade subordinada à lógica instrumental e economicista (Hypolito, 2020). Essa mudança de perspectiva coloca em risco a função social da escola, transformando-a em um espaço de cumprimento de metas e produção de dados, em detrimento de um lugar de desenvolvimento integral e formação cidadã.

Ball (2012) argumenta que essas práticas instauram uma cultura de performatividade competitiva, que combina descentralização, metas e incentivos para criar perfis institucionais. Nesse contexto, um sistema de recompensas e sanções vincula o desempenho das escolas à sua reputação e à alocação de recursos, gerando novos papéis e relações de trabalho que frequentemente exacerbam a precarização e a desigualdade. Embora a mensuração seja, sem dúvida, uma ferramenta diagnóstica importante, a ênfase exclusiva na eficiência baseada em resultados de avaliações em larga escala desconsidera aspectos subjetivos e não mensuráveis do processo educativo, como



a formação de valores, o desenvolvimento crítico e a capacidade de adaptação dos alunos a contextos diversificados.

Freitas (2018) também alerta para os perigos da centralização e padronização das práticas educativas, que, ao desconsiderarem a autonomia dos professores e a diversidade cultural e regional do Brasil, podem levar a uma homogeneização do ensino que não atende às necessidades reais dos alunos. A insistência em resultados e indicadores quantitativos transforma a educação em um processo técnico e desumanizado, onde o aprendizado é medido apenas por testes padronizados, ignorando o desenvolvimento integral do estudante e a importância de uma educação que contemple as especificidades de cada contexto escolar.

Essa complexidade intrínseca ao trabalho docente torna evidente que a precarização das condições laborais dos professores, impulsionada por reformas como as da NGP, não afeta apenas os profissionais em si, mas tem implicações diretas na qualidade da educação como um todo. A relação entre as condições de trabalho e o processo educativo é, assim, indissociável, e entender essa conexão é crucial para avaliar os impactos das políticas educacionais sobre a sociedade. Reconhecer a educação e o trabalho docente como pilares da construção humana é essencial para promover reformas que valorizem e fortaleçam o papel do professor na sociedade contemporânea, garantindo que o conhecimento seja transmitido de forma significativa e que o processo educativo se desenvolva plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais introduzidas na década de 1990, guiadas pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), transformaram profundamente o ambiente escolar e as condições de trabalho dos educadores. Essas mudanças não só intensificaram a carga de trabalho dos professores, mas também reduziram a estabilidade no emprego, aumentaram a pressão por resultados e contribuíram para a erosão dos direitos laborais, criando um ambiente de trabalho cada vez mais precarizado.



A ênfase excessiva em resultados e na eficiência econômica pode levar à desvalorização de aspectos qualitativos e subjetivos essenciais no trabalho educacional, como o desenvolvimento integral dos alunos. A adoção de práticas de gestão empresarial na educação pode, ainda, gerar uma cultura de competição e pressão sobre os profissionais, exacerbando a precarização do trabalho docente. Esse foco restrito nos resultados frequentemente desconsidera as complexidades e particularidades de cada setor, resultando em uma visão simplificada e inadequada da realidade educacional e de outras áreas sociais.

As políticas da NGP, ao afetarem diretamente a docência, destacam as consequências dessas mudanças tanto para os profissionais da educação quanto para a qualidade do ensino oferecido. A reflexão crítica sobre essas políticas e suas repercussões no cotidiano dos professores é essencial para entender o impacto real dessas reformas.

A disparidade entre a importância atribuída ao trabalho docente e as condições reais enfrentadas pelos professores evidencia a necessidade urgente de políticas que valorizem esses profissionais de maneira genuína. Garantir-lhes condições adequadas de trabalho é fundamental não apenas para a dignidade dos educadores, mas também para a manutenção da qualidade do ensino e para o fortalecimento do papel essencial que desempenham na sociedade. Somente por meio de uma valorização real e de políticas que assegurem um ambiente de trabalho justo e motivador, será possível reverter o processo de precarização e promover uma educação que verdadeiramente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o avanço da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen J. **Performatividade, controle e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun. 2016.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, D. B. Avaliação educacional: tendências e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1105-1123, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional: a gestão do trabalho e da pobreza**. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, A. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

MIGLIAVACCA, A. **Condições de trabalho do professor**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil Pós-Golpe Institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2019.

RIGOLON, W; VENCO, S. Quem quer ser professor? A precarização objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Anais Eletrônicos... Goiânia, 2013. docente. 2013.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald (Orgs.). **Avaliação e políticas de accountability: tendências globais e políticas educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 81-103.



23

CAPÍTULO



CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

*Ana Flávia Castilho de Souza Vitorino
Janiny Soares de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um levantamento bibliográfico com finalidade de descrever a importância do lúdico nas aulas de Educação Física, sendo essa uma disciplina predominantemente prática, utilizando recursos que estimulam o corpo humano a se movimentar e explorar suas variadas manifestações. Tradicionalmente, era vista como um meio de selecionar os melhores atletas e prepará-los para competições. Atualmente, tornou-se mais dinâmica e humanizada, valorizando a diversidade de habilidades e aptidões dos alunos.

Muitas vezes, a Educação Física é associada apenas a práticas corporais, mas essa visão evoluiu ao longo do tempo, segundo Melo, Souza e Silva (2010), a Educação Física escolar hoje trata da cultura corporal com o objetivo de formar cidadãos capazes de produzir e reproduzir essa cultura na sociedade. Desde cedo, a disciplina está presente na educação escolar, promovendo a saúde e sensibilizando os alunos sobre a importância da prática regular de atividades físicas como prevenção de doenças (Santana; Costa, 2016).

A Educação Física abrange uma ampla variedade de atividades, permitindo a inserção natural de jogos e brincadeiras nas aulas, pois, aprender por meio do prazer é uma característica do lúdico, reforçando a necessidade de metodologias lúdicas nas aulas. A pesquisa busca responder à questão: “quais são as contribuições do lúdico nas aulas de Educação Física para o benefício do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?” Silva, et al., (2020), argumentam que o ensino lúdico pode dinamizar e tornar as aulas mais atrativas e inovadoras, enriquecendo o aprendizado. O objetivo deste estudo é apontar as contribuições do lúdico para as aulas de Educação Física, conceituar a Educação Física Escolar, verificar como o lúdico ocorre nas aulas e como pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física desempenha um papel essencial no processo de inclusão ao proporcionar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas aptidões ou limitações, possam participar ativamente, promovendo a socialização, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais. Por meio de atividades adaptadas, a Educação Física permite que alunos com necessidades especiais se sintam parte integrante do grupo, contribuindo para a autoestima e o bem-estar geral, além de facilitar a interação entre alunos, encorajando a cooperação e a empatia, valores fundamentais para uma sociedade inclusiva.

No espaço escolar, a Educação Física é reconhecida como uma disciplina de grande importância, visando inserir todos os estudantes na cultura corporal do movimento. O objetivo da disciplina é formar cidadãos capazes de usufruir, produzir, reproduzir e “transformar essa cultura, capacitando-os a participar de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Dessa forma, promove-se o exercício crítico da cidadania e a melhoria da qualidade de vida” (CONFEEF, 2002, p. 01).

O lúdico tem uma importância significativa na educação inclusiva, pois proporciona um ambiente de aprendizagem mais agradável e motivador para todas as crianças. As atividades lúdicas são adaptáveis e podem ser moldadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, facilitando a participação ativa de todos. O jogo e as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, contribuindo para a quebra de barreiras e promovendo a aceitação das diferenças e a inclusão de maneira natural e eficaz.

Entre suas finalidades, a Educação Física tem como principal objetivo despertar nos alunos o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais, criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos (Cardoso, 2019, p. 01). Por meio dos ensinamentos presentes nas aulas de Educação Física, os estudantes são estimulados a reconhecer e respeitar as características

físicas e o desempenho de si próprios e de outros indivíduos, não segregando nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e sociais (Cardoso, 2019, p. 01).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atual que orienta as práticas educacionais, destaca a Educação Física como um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Essas práticas são entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais ao longo da história (Brasil, 2017). A Educação Física promove o desenvolvimento físico dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e valorizar a diversidade cultural e social presente nas práticas corporais.

A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental é uma disciplina necessária para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis, melhorando a condição física e prevenindo problemas de saúde. Além disso, é essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como coordenação, equilíbrio e força, desempenhando um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo valores como o trabalho em equipe, a disciplina, o respeito e a resiliência.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

As aulas de Educação Física possuem um elemento natural de fundamental importância para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, necessitando que esse elemento seja inserido nas



demais disciplinas por meio de estratégias específicas. Esse elemento é o lúdico, que, ao envolver atividades físicas, proporciona aos estudantes a oportunidade de aprender conteúdos curriculares por meio de jogos e brincadeiras.

O principal propósito da inclusão de atividades recreativas nas aulas de Educação Física é promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível para todos os alunos. As atividades recreativas são fundamentais para desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais de forma lúdica e envolvente, ajudando a criar um senso de comunidade e pertencimento, incentivando a cooperação, a comunicação e a empatia entre os alunos. Além disso, essas atividades são adaptáveis e permitem que cada aluno participe de acordo com suas capacidades, garantindo que todos tenham a oportunidade de se desenvolver e se expressar plenamente.

De acordo com Silva (2017), o lúdico se trata de uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam, na educação infantil, desenvolvimento físico, mental e intelectual (Silva, 2017, p. 01). A inserção do lúdico nas aulas de Educação Física facilita o aprendizado de conteúdos específicos, colaborando para o bem-estar geral dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. Por meio de atividades lúdicas, os estudantes podem desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira integrada e prazerosa, refletindo positivamente em seu desempenho escolar e em sua formação integral como indivíduos.

O lúdico busca desenvolver a criatividade dos estudantes, tornando-os mais capazes de tomar decisões (Hirt Júnior, 2013). De acordo com o autor, o lúdico auxilia no desenvolvimento motor, tornando as aulas mais atrativas para os alunos e proporcionando situações de descontração que permitem ao docente desenvolver diversos conteúdos voltados para os valores e noções de cidadania.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento, sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p. 57).

Hirt Júnior (2013) ressalta as contribuições do professor de Educação Física ao inserir metodologias de ensino lúdicas em suas aulas, considerando fundamental que os profissionais de Educação Física busquem novas formas de possibilitar aulas dinâmicas que resgatem o ato de brincar, realizando a tarefa com prazer e enfatizando o lazer e a importância das relações, sem competitividade definida.

Melo, Souza e Silva (2010), afirmam que o professor desempenha um papel indiscutível ao trabalhar os conteúdos, visto que a metodologia utilizada, bem como a conduta, autonomia e envolvimento, fazem com que a aula seja mais proveitosa e valorizada. Os autores reforçam a importância do lúdico, destacando que o professor, como ator principal e condutor de tais práticas corporais, deve propiciar atividades lúdicas em todos os níveis de ensino, garantindo que os alunos menos habilidosos também participem das aulas (Melo; Souza; Silva, 2010).

Além dos benefícios relacionados ao conhecimento, as atividades lúdicas nas aulas de Educação Física promovem entretenimento, diversão e lazer, incentivando a prática de atividades físicas e demonstrando aos alunos que a Educação Física é uma área abrangente, indo além dos esportes de competição. Segundo Hirt Júnior (2013), por meio de aulas lúdicas, os estudantes desenvolvem capacidades físicas, participam de aulas dinâmicas e veem nelas um espaço acolhedor.

Por meio de atividades lúdicas, os estudantes têm acesso a diferentes tipos de movimentos, o que contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo. Nas aulas de Educação Física, é possível que



as crianças brinquem, pulem, girem, engatinhem, imitem e saltem de maneira descompromissada com a precisão, o objetivo dessas atividades é incentivar os estudantes a descobrirem suas próprias potencialidades de maneira autônoma.

O uso do lúdico nas aulas de Educação Física enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove um ambiente mais inclusivo e motivador, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, podem se envolver ativamente e desfrutar dos benefícios das atividades físicas. Dessa forma, a Educação Física lúdica se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma vida mais saudável e socialmente integrada.

A BNCC associa as práticas de Educação Física a perspectivas lúdicas, afirmando que a compreensão do lúdico permeia todas as práticas corporais, mesmo que não tenham finalidades diretamente vinculadas ao desenvolvimento escolar. De acordo com o documento, ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, os estudantes, além de se envolverem na ludicidade, se apropriam das lógicas intrínsecas dessas atividades, como regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização e táticas (Brasil, 2017).

A utilização do lúdico nas aulas de Educação Física vai além do simples entretenimento; ele desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Por meio de atividades lúdicas, os alunos desenvolvem suas capacidades motoras, aprimorando habilidades cognitivas e sociais, como a resolução de problemas, a cooperação e o respeito às regras. Essas experiências contribuem para a construção de uma cidadania mais consciente e participativa, preparando as crianças para enfrentar desafios e tomar decisões no contexto escolar. Assim, a Educação Física lúdica se torna um poderoso instrumento educativo, capaz de integrar conhecimentos e promover o desenvolvimento dos alunos.

No contexto lúdico, as atividades comuns vivenciadas nas aulas de Educação Física podem adquirir novas formas, sem que o pro-



fessor precise adotar exclusivamente jogos e brincadeiras. Mesmo nos esportes, é possível vivenciar momentos lúdicos, desde que os estudantes sejam incentivados a abandonar a competitividade e a valorizar cada avanço no próprio potencial e no dos colegas.

Ao brincar, os estudantes têm a oportunidade de estruturar seu esquema corporal, o jogo e a brincadeira possuem o benefício adicional de trabalhar suas frustrações; ao perder ou ganhar, a criança precisa compartilhar momentos coletivos, satisfazendo a vontade de jogar e aprendendo a conviver em grupo (Faria, 2016). Utilizar metodologias lúdicas permite que os estudantes tenham seus aspectos afetivos estimulados, criando vínculos com os demais por meio de trocas significativas, pois, os jogos e brincadeiras proporcionados pelo lúdico auxiliam os estudantes a interagirem de forma natural, sem a tensão associada às competições.

Ao incorporar atividades lúdicas, o professor de Educação Física pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e agradável, em que os alunos se sintam à vontade para explorar suas habilidades e desenvolver novas competências. Compreende-se que esse enfoque promove o desenvolvimento emocional, social e físico dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida.

O lúdico desenvolve os aspectos cognitivo, afetivo social e motor. As crianças, ao brincar com jogos que envolvam disputa de equipes, descobrem-se participantes de um meio social. Ao deixar de pensar de forma individual, os menores criam laços afetivos, aproximando-se daqueles com os quais se identifica, criando elos, que muitas vezes serão para a vida toda. Durante a resolução dos impasses propostos pelos exercícios, os pequenos forçam a expansão mental, desenvolvendo sua cognitividade. “É por todos estes motivos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas como aprendizado.” (Faria, 2016, p. 01).

Dessa forma, o lúdico enriquece as aulas de Educação Física, ajudando os alunos a desenvolverem uma atitude positiva em relação à atividade física e ao aprendizado em geral, o que torna as aulas mais dinâmicas e envolventes, fomentando a participação ativa e a



colaboração entre os alunos, e fortalecendo a importância da Educação Física como um componente essencial do currículo escolar.

Promover o ensino de Educação Física por meio do lúdico contribui significativamente para que os estudantes desenvolvam competências essenciais para lidar com situações cotidianas de maneira criativa e eficaz. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (1997, p. 46), nas aulas de Educação Física, as crianças estão muito expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, entre outros, umas veem o desempenho das outras e já são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Além disso, o documento resalta que o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação à nova situação (Brasil, 1997, p. 46).

Nesta concepção, é fundamental que os estudantes se sintam valorizados e acolhidos na escola, dispondo da autonomia para criar situações e experimentar avanços de forma independente. Com os recentes avanços na educação, é necessário que o professor se reinvente e busque novas formas de promover o ensino, sendo o lúdico uma ferramenta essencial para alcançar esses objetivos, oportunizando aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Ao integrar o lúdico nas aulas de Educação Física, os professores podem proporcionar um local seguro de aprendizado mais envolvente e motivador, em que os alunos se sentem incentivados a participar ativamente e a explorar suas capacidades de maneira criativa, o que melhora o desempenho físico e cognitivo dos alunos, mas também fortalece sua confiança e capacidade de enfrentar desafios, promovendo um desenvolvimento integral que abrange aspectos físicos, emocionais e sociais.

Portanto, a utilização de metodologias lúdicas nas aulas de Educação Física é uma estratégia poderosa para tornar o ensino mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz, o que assegura que os alunos estejam preparados para lidar com diversas situações cotidianas, tornando-se indivíduos mais resilientes, criativos e colaborativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Física é essencial para a inclusão, proporcionando uma realidade diferente do tradicional, em que os estudantes independentemente de suas habilidades, participam ativamente. As atividades adaptadas facilitam a socialização, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, permitindo que alunos com necessidades especiais se integrem ao grupo e melhorem sua autoestima e bem-estar geral

O lúdico desempenha um papel significativo na educação inclusiva, proporcionando um ambiente de aprendizagem agradável e motivador. As atividades lúdicas adaptáveis atendem às necessidades de cada aluno, facilitando a participação ativa e estimulando criatividade, imaginação e habilidades sociais e cognitivas, pois, elas ajudam a quebrar barreiras e promovem a aceitação das diferenças de forma natural e eficaz. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a Educação Física é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para hábitos saudáveis e prevenindo problemas de saúde.

De acordo com Silva (2017), o lúdico ensina brincando, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade, desenvolvendo físico, mental e intelectual. Faria (2016) destaca que aulas lúdicas proporcionam diversão e estão relacionadas à saúde física e psicológica, desenvolvendo o corpo como um todo (Faria, 2016, p. 01).

O uso do lúdico nas aulas de Educação Física vai além do simples entretenimento; ele desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Por meio de atividades lúdicas, os alunos desenvolvem suas capacidades motoras e aprimoram habilidades cognitivas e sociais, como a resolução de problemas, a cooperação e o respeito às regras. Essas experiências contribuem para a construção de uma cidadania mais consciente e participativa, preparando os alunos para enfrentar desafios e tomar decisões informadas. No entanto, utilizar metodologias lúdicas nas aulas de Educação Física é uma estratégia poderosa para tornar o ensino dinâmico e



adaptável às necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e eficaz, o que assegura que os alunos estejam preparados para lidar com diversas situações cotidianas, tornando-se indivíduos mais resilientes, criativos e colaborativos.

CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, diversos apontamentos importantes foram identificados, destacando a importância da Educação Física no ambiente escolar para a formação dos estudantes, assim como a necessidade de metodologias lúdicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando a educação um processo mais significativo.

A educação avançou consideravelmente ao longo dos anos, exigindo que as formas de promover o ensino sejam adaptadas para acompanhar esses avanços. Nesse contexto, o lúdico se apresenta como uma ferramenta essencial de apoio às aulas de Educação Física, proporcionando momentos divertidos e possibilitando aos alunos adquirirem conhecimentos enquanto aprendem novos conteúdos. A diversidade de temas relacionados à cultura corporal do movimento se encaixa perfeitamente nos objetivos da Educação Física Escolar, contribuindo para um aprendizado mais abrangente e integrado.

Dessa forma, a realização deste trabalho revelou-se amplamente positiva, destacando a relevância das metodologias lúdicas para alcançar melhor resultados nas aulas de Educação Física. Essas metodologias incentivam os estudantes a serem independentes e a valorizarem suas potencialidades. É evidente que as aulas de Educação Física devem assumir um caráter lúdico, proporcionando aos estudantes experiências mais significativas e melhorando significativamente a aprendizagem. Isso permite que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em suas próprias vidas, promovendo um desenvolvimento integral e duradouro.

Portanto, a adoção de práticas lúdicas nas aulas de Educação Física não só enriquece o processo educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para

enfrentar os desafios do cotidiano. A valorização das potencialidades de cada aluno, aliada a um ambiente de aprendizado envolvente e prazeroso, fortalece a importância da Educação Física como um componente essencial do currículo escolar, garantindo uma educação de qualidade e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 01 mai. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em 01 mai. 2024.

CARDOSO, Maurícia. **A Importância da Educação Física Escolar na Formação do Indivíduo**. Disponível em: https://www.prevest.com.br/dados/editor/file/Conteudo_de_ed._fisica_3__Bim.pdf Acesso em 01 mai. 2024.

CONFEEF. **Educação Física Escolar**. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR.PDF Acesso em 01 mai. 2024.

FARIA, Bruna Barcelos; COSTA, Costa, Célia Regina Bernardes. **Educação Física e atividade Lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento Infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 136-155, Outubro / Novembro de 2016.

HIRT JUNIOR, Ricardo Carlos. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Cadernos PDE, 2013.

MELO, Diogo Marques de; SOUZA, Tiago Antonio de; SILVA, Bruno Emmanuel Santana da. **O conceito/olhar da Educação Física Escolar para alunos e professores: refletindo sobre suas diversas faces**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010.



SANTANA, Dayane Pereira de; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação Física escolar na promoção da Saúde. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento. Ano 01, Edição 01, Vol. 10, pp. 171-185, Novembro de 2016.

SILVA, Adriana Bonifácio; et al. **A relevância do lúdico nas aulas de Educação Física no segundo ciclo (6º ano 9º ano) do Ensino Fundamental**. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_31_1412711754.pdf Acesso em 01 mai. 2024.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Monografias: Brasil Escola, 2017.



24

CAPÍTULO



A TRAGÉDIA NOS ENSINOU ALGO? NOTAS REFLEXIVAS SOBRE OS AVANÇOS DA CRISE SOCIOAMBIENTAL E CAPITALISMO CANIBAL NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Gabriel Loschiavo Cerdeira



Resumo: O artigo a seguir visa refletir sobre a manutenção da crise socioambiental no período pós-pandêmico, no trabalho discutimos que apesar dos grandes impactos decorrentes da pandemia de COVID-19, não ocorreram mudanças estruturais para superação dos problemas que geram esse sistema-mundo em colapso. Sendo assim, discutimos o conceito de capitalismo canibal, presente na obra de Nancy Fraser (2024), como base teórica fundamental para entendermos o período atual e seu papel de alicerce para o reforço de uma visão e prática ecocrítica, a qual é extremamente necessária para superação e rompimento com as lógicas hegemônicas que ameaçam a humanidade.

Palavras Chaves: Crise socioambiental, Capitalismo Canibal e Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Pouco tempo separa a produção desse texto dos momentos de dor e temor causados pela pandemia de COVID-19, milhões de mortos e o escancaramento da crise socioambiental de escala global que vivemos, não resultaram ao menos até o momento em transformações concretas nas estruturas que produzem o caos decorrente do capitalismo canibal que se impõe de forma hegemônica no sistema-mundo moderno-colonial em que estamos inseridos.

Romper com o cenário de múltiplas crises que ameaçam as condições ambientais fundamentais para manutenção da sobrevivência humana ao longo do século XXI, não é obviamente tarefa fácil, mas trata-se, sobretudo, mais de um problema político do que uma questão tecno-científica-informacional.

Se de fato a humanidade tiver de enfrentar o colapso do mundo da forma que conhecemos, isso não será resultado da falta de capacidade de produzir estratégias para solucionar os problemas ou da inabilidade intelectual de compreender as razões da crise. A crise socioambiental atual é um problema político e apesar da capacidade da ciência evidenciar essa questão, a solução nos parece distante no horizonte.



Uma normalidade perversa, retornou após o período mais sombrio da pandemia, e essa situação é extremamente problemática, ao invés da dor servir como agente catalisador para eclosão de uma necessária e solidária governança popular global anticapitalista, o momento atual parece um devaneio com tons de um patológico esquecimento, disputas nos escombros entre importantes atores da geopolítica mundial e distopia cinematográfica onde megabilionários articulam redes globais da extrema direita negacionista, racista e violenta.

Aqui pensamos, que não paramos, seguimos acelerando, pisando em corpos, não havendo luto, o sistema-mundo moderno-colonial mantém sua estrutura de poder dentro da lógica do capitalismo canibal que ao se reproduzir trabalha para sua autodestruição.

Esse texto, é em parte fruto dessa incapacidade de parar, pois a academia segue cada vez mais produtivista e insensível, o que fica evidente no adoecimento mental da população acadêmica brasileira (COSTA; NEBEL; 2018).

Em meio a esse contexto, buscamos construir um breve exercício reflexivo sobre a manutenção e ampliação da crise socioambiental no mundo pós-pandêmico, pensando a necessidade de barrarmos os avanços da extrema-direita articulada em nível global e a imperiosa reafirmação de uma visão ecocrítica popular anticapitalista no mundo. Discutindo a temática e partindo principalmente das contribuições da obra o Capitalismo Canibal de Nancy Fraser (2024).

DEVORANDO O MUNDO: O CAPITALISMO CANIBAL E A CRISE SOCIOAMBIENTAL

Em tempos de ansiedade climática o fim parece estar fugando em nossos cangotes, somos tomados por uma constante necessidade de pensar a crise, mas também para seguir operando nossa existência material dentro da lógica de produção capitalista, seguimos sendo força de trabalho que opera e movimenta a máquina que incessante, não para.

Nesse ritmo, a observação do mundo nos permite ponderar que o desejo de Ailton Krenak na obra “a vida não é útil”, lançada ori-

ginalmente em 2020, em plena pandemia não se concretizou até o momento. Nessa obra o autor escreveu:

tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Depois disso tudo as pessoas não vão querer disputar de novo o seu oxigênio com dezenas de colegas num espaço pequeno de trabalho (KRENAK, 2020, p.91).

Por mais imoral que pareça essa “normalidade” cruel, desencantadora, que explorar e devora mundos (KRENAK, 2019), segue operante, hegemônica, e produzindo uma crise socioambiental permanente. Sendo necessário pensarmos por qual motivo ela resiste e compreendermos como o capitalismo segue canibalizando o mundo.

Segundo Nancy Fraser, precisamos pensar o capitalismo para além das relações econômicas, mas como uma ordem social institucionalizada que opera e transforma o mundo. Nesse sentido a autora provoca que para sua sobrevivência o capitalismo canibal se apropria do ambiente, expandindo-se territorialmente sobre diversas áreas do mundo e impondo-se violentamente sobre os povos, bem como canibaliza o trabalho por meio da exploração inclusive do serviço de cuidado.

Para a autora,

mais do que uma relação com o trabalho, *o capital também é uma relação com a natureza*, uma relação extrativa e canibal que consome cada vez mais a riqueza biofísica para acumular cada vez mais “valor” enquanto denega as “externalidades” ecológicas. (FRASER, 2024, p.103).

Sendo assim, na sede incessante dos agentes que (re)produzem o capital, ocorre uma busca infinita por acumulação de riqueza, obviamente essa corrida acelerada é inviável em um mundo finito marcado por ciclos biogeoquímicos que ocorrem em uma dinâmica temporal muito diferente da ânsia veloz dentro do estágio atual do capitalismo financeiro (SANTOS, 2010). Esse é um sistema projetado com base na exploração ambiental, “que de fato não consegue se repor de forma ilimitada, a economia capitalista está sempre à beira de

desestabilizar suas próprias condições ecológicas de possibilidade” (FRASER, 2024, p.103).

Dessa forma, fica evidente a contradição que se impõe como um limite ecológico do sistema capitalista, bem como fica manifesto que não podemos considerar o atual contexto de crise um problema demográfico ou técnico (PORTO-GONÇALVES, 2006). A crise socio-ambiental que vivemos, na qual a trágica e recente pandemia é um doloroso sintoma, é resultado da “orgia capitalista canibal” (FRASER, 2024), que chega ao seu auge, fruto de um processo histórico que desenvolveu ao longo do tempo as condições para sua existência, possível somente por meio da expansão territorial marcada pelo colonialismo, neocolonialismo e a globalização confeccionaram um sistema-mundo moderno-colonial marcado por perversidades e disparidades que prejudicam ainda hoje principalmente as populações empobrecidas e racializadas do sul global (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Sendo assim, em um olhar ecocrítico não podemos perder de vista que

o deslocamento de matéria e energia realizará uma geografia profundamente desigual dos proveitos e dos rejeitos pois, afinal, a clivagem racista e escravocrata é constitutiva, e não acessória, dessa ordem mundial contraditória. Os números são avassaladores: os 20 % do andar de cima do planeta consomem 80 % das matérias e das energias do planeta. O estilo de vida de um *european and/or american way of life* equivale a 173 etíopes ou a 52 paquistaneses em termos de consumo de matéria e energia (PORTO-GONÇALVES, 2002, p 44-45).

Ao longo dessa trajetória, cada vez mais a natureza passa a ser tratada como uma simples fonte de recursos naturais, sobre a qual deve imperar a lógica do mercado, tornando-se um produto a ser explorado dentro das relações de produção capitalista (PORTO-GONÇALVES, 2006 a e b). Exemplos dessa lógica são o processo de mercantilização da água e o mercado de créditos de carbono (FRASER, 2024).



Em decorrência desse processo de mercantilização, a natureza é vista como um objeto que pode ser dominado pelos sujeitos. Contudo, evidentemente dentro de uma ordem marcada pela competição e desigualdade, onde nem todas as pessoas tornam-se proprietárias dos recursos da natureza e aproveitam da qualidade de vida que as tecnologias atuais podem ofertar (PORTO-GONÇALVES, 2006 b, p.26).

Dentro dessa lógica desigual o pós-pandemia vem sendo marcado pela ampliação da concentração de riqueza e poder no mundo. O último relatório de desenvolvimento humano publicado pela Organização das Nações Unidas denuncia o aumento para o aumento da desigualdade e para maior dificuldade dos países menos desenvolvidos conseguirem se recuperar das perdas decorrentes do período de pandemia, estando os indicadores desenvolvimento humano abaixo do esperado em projeções anteriores (ONU, 2024).

É evidente que toda essa desigualdade segue beneficiando uma ínfima parte da população mundial localizada predominante no norte global ou nas pequenas “bolhas” de prosperidade das elites do sul global.

Enquanto, o norte global mantém seu poder econômico por meio do tripé “pós-material”: serviços, tecnologia da informação e setor financeiro, movendo enormes montantes de recursos do sul global para seus cofres e criando condições para um “capitalismo verde” em seus territórios. Esse pós-materialismo do norte não existiria sem toda exploração ambiental do sul global, olhemos para o agronegócio, a mineração e a indústria que pra cá veio após a reestruturação produtiva do capital (FRASER, 2024).

Nesse balaio, é necessário somar o fato que a expansão capitalista ao longo da história ocorreu com base no racismo, que significou a exploração do trabalho dentro da escravidão, mas também da expropriação dos recursos naturais e desterritorialização de povos e comunidades não brancas, as quais ainda hoje sofrem como as consequências do racismo ambiental.

Lembramos que, o racismo ambiental pode ser definido como o impacto desproporcional da falta de infraestrutura, injustiças so-

ciais e problemas ambientais que ocorrem em territórios ocupados majoritariamente por populações composta por pessoas racializadas e povos tradicionais (Herculano, 2008). Essa dinâmica não é uma casualidade, mas fruto de uma estrutura social alicerçada nas relações capitalistas de produção que opera com base no racismo, machismo e classismo.

Como escrever Fraser

a acumulação do capital age não apenas pela exploração de trabalhadores e trabalhadoras assalariados (duplamente) livres, mas também pela expropriação de populações dependentes que foram despidas de poder político e direitos efetivos. Essa distinção entre exploração e expropriação corresponde à linha de cor global. Recurso inerente à sociedade capitalista, a predação racial-imperial imbuí todos os aspectos da atual crise. No nível global, impacta a geografia da devastação ecológica, em que o capital sacia sua sede de “natureza barata” em grande medida apoderando-se de terras, energia e riqueza mineral de populações racializadas. Privadas dos meios de se defender e sujeitas a subjugação, escravização, genocídio e despossessão, essas populações carregam uma fatia indevida da carga ambiental global (FRASER, 2024, 180).

Dessa forma, fica evidente que para construirmos uma visão ecocrítica precisamos também pensar o impacto do racismo na produção da sociedade, entendendo que para uma real justiça ambiental e sustentabilidade é imperativo a destruição da ordem social do capitalismo canibal.

Não menos importante para o capitalismo canibal, é a exploração do trabalho das mulheres, sobretudo o do cuidado, que por não ser reconhecido e devidamente remunerado, degrada a condições das pessoas que exercem essas funções, gerando assim novas crises associadas a reprodução da própria sociedade.

É imperativo pensarmos que uma crise do cuidado reflete também uma face da crise ecológica, pois o cuidado envolve diversas dinâmicas essenciais da vida, como por exemplo a alimentação, e as transformações nesse campo dialogam com a degradação ambiental. Podemos refletir que em uma sociedade onde não há o reconhecimento



da importância do trabalho do cuidado e que pessoas são coagidas a terem menos tempo para dedicar-se aos preparos de alimentos frescos e saudáveis, a opção pelo consumo de ultraprocessados ganha força, processo intrínseco a lógica produtiva do agronegócio que é extremamente degradadora do ambiente.

Dessa forma, para avançarmos no sentido de uma prática ecológica, precisamos valorizar e partilhar de forma adequada o trabalho de cuidado, bem como garantir para todos(as) trabalhadores(as) condições dignas de trabalho e remuneração, em jornadas menores, para que assim as pessoas tenham o tempo para se dedicar ao cuidado pessoal, comunitário e ambiental.

Infelizmente ao invés de avanço nesse campo, vemos retrocessos atroz na relação capital-trabalho, tendo em vista principalmente as transformações recentes decorrentes das novas tecnologias, avanços do neoliberalismo e urberização com bem apontou Ricardo Antunes (2015) na obra *O Privilégio da Servidão*. Lembrando que esses processos foram intensificados durante o período da pandemia de Covid-19.

No capitalismo o patriarcado viola os direitos e corpos das mulheres, bem como destrói paisagens e ambientes na ânsia por acumulação de riqueza. Nesse sentido, a expansão das relações capitalistas de produção, sempre buscou negar a valorização do trabalho do cuidado, buscando separa-lo da economia e impondo-o de forma compulsória e exploradora as mulheres.

O capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo. O capitalismo precisa justificar e mistificar as contradições incrustadas em suas relações sociais – a promessa de liberdade frente à realidade da coação generalizada, e a promessa de prosperidade frente à realidade de penúria generalizada – difamando a “natureza” daqueles a quem explora: mulheres, sujeitos coloniais, descendentes de escravos africanos, imigrantes deslocados pela globalização (Federici, 2017, p .37).

Como vemos o capitalismo canibal alimenta-se não só da exploração do trabalho, mas também do racismo-imperialismo-colônia-



lidade e do machismo. Por mais, que evidentemente o século XX e início do XXI, apresentem evidentes avanços do combate ao racismo e ao machismo, havendo conquistas importantes do movimento negro e do feminismo, não podemos também deixar de notar que de forma contraditória ainda ocorre no Brasil e no mundo o recrudescimento misógino e racista de parcelas da população mundial que são alicerçadas e produtoras de uma rede de extrema direita global, fortemente organizada pelas redes sociais explorando as novas mídias de comunicação.

Essa rede extremista e conservadora, também ataca a agenda ambiental, partilhando de uma visão negacionista das mudanças climáticas e dos problemas ambientais, defendendo um modo de vida altamente degradante do ambiente e pautado no consumo exacerbado de recursos naturais.

O negacionismo e a visão antiacadêmica acabaram por agravar os impactos da pandemia global, criando condições favoráveis para o espalhamento do vírus, assim causando um custo enorme de vidas humanas devido à falta de respeito a estratégias básicas de segurança dentro do contexto pandêmico, servindo de exemplo os desrespeitos ao uso de mascarar ou vacinação adequada.

A extrema direita também dialoga com outro elemento chave do capitalismo canibal produtor da crise socioambiental: o neoliberalismo retomando a compreensão do capitalismo canibal proposto por Nancy Fraser,

as contradições do sistema o inclinam não apenas a crises econômicas, mas também a crises de cuidado, ecologia e política — todas absolutamente afloradas hoje, cortesia do longo período de comilança empresarial conhecido como neoliberalismo (FRASER, 2024 p.17).

Nesse contexto de globalização neoliberal, vemos que o estado-nação passa a atender cada vez mais os desejos das grandes corporações. Devido ao seu poder financeiro e político, as transnacionais influenciam diretamente nas decisões governamentais, o que resulta no enfraquecimento da democracia, pois as necessidades da população passam a ficar em segundo plano em um mundo em que se destaca a competição de empresas, pessoas e lugares (SANTOS, 2015).



Dentro da lógica neoliberal, os investimentos públicos e a capacidade de resposta dos Estados, são atacadas, o orçamento é drenado para atender os interesses do capital financeiro e especulativo. Nesse cenário de terra arrasada, produzida em muitos países pelos avanços neoliberais das últimas décadas que a Covid-19 avançou, encontrando diversos Estados que se curvando às demandas dos “mercados” haviam cortado “gastos sociais, inclusive na infraestrutura da saúde e na pesquisa” (Fraser, 2024, 179).

Quando olhamos para a pandemia, fica evidente a importância da retomada do investimento públicos, pois os Estados, mesmo avariados pelo avanço neoliberal, foram essenciais para a superação da crise global, não foram as empresas, ou o livre mercado que fizeram os investimentos necessários para evitar um número ainda maior de vítimas no Brasil e no Mundo. Aqui precisamos ressaltar trabalho hercúleo dos(as) trabalhadores(as) do Sistema Único de Saúde, que na linha de frente salvaram muitas vidas no nosso país.

Assim como, não foram as empresas privadas nem os especuladores do capital financeiro internacional que moveram os esforços mais significativos para salvar vidas na pandemia, não podemos esperar que desse grupo surja a solução da crise socioambiental, principalmente, pois eles são os reais beneficiários desse sistema em colapso que é o capitalismo canibal que destrói sua própria possibilidade de existência a longo prazo.

Não é o mercado de carbono que criará as condições necessárias para a necessária transformação estrutural no sistema-mundo moderno-colonial, dentro dessa lógica de reduzir tudo a mercadoria não existe uma solução para o cenário de crise que vivemos.

Após a pandemia vemos que não ocorreu um avanço significativo de combate as estruturas que a produziram, o agronegócio e o regime alimentar corporativo global seguem poderosos e produzindo condições ideais para o surgimento de outros saltos zoonóticos que possibilitem a eclosão de novas pandemias em um futuro próximo.

Como base no exposto é possível dizer que capitalismo canibal segue produzindo destruição, canibalizando territórios, pessoas



e ambientais para acumulação de um grupo cada vez menor bilionários, formando um cenário de crise constante e que tende ao agravamento.

CONSIDERAÇÕES

A elaboração desse artigo, reconhece as contribuições valiosas que a obra de Nancy Fraser oferece para pensarmos como comportamento canibal do capitalismo, que precisa urgentemente ser superado, afeta o mundo.

Consideramos também que infelizmente toda a dor causada pela pandemia de Covid-19 não resultou em transformações estruturais no sistema-mundo moderno-colonial, pois até o momento não é possível identificar uma superação concreta do capitalismo canibal para o enfrentamento da crise socioambiental que estamos inseridos.

No sentido oposto, vemos que a extrema direita segue ampliando sua influência política eleitoral em diversos países da Europa e do mundo, estando muito bem articulada nas redes sociais, representando uma grave ameaça para a humanidade, ao reproduzirem um discurso racista, machista, xenófobo e negacionista.

O negacionismo da crise ecológica é extremamente perigoso, atrasa nossas possibilidades de resposta, gera conflitos e desinforma a população, justamente em um período no qual não podemos mais postergar para o futuro as ações necessárias de transformação das estruturas de produção para evitarmos os piores cenários decorrentes das mudanças climáticas e desequilíbrio ecológico.

Infelizmente as crises se acumulam e se agravam, como consequência é latente a organização e mobilização necessária para barrar esses avanços, bem como reforçarmos uma visão ecocrítica sobre a crise socioambiental, pois não há solução para o cenário atual sem uma profunda transformação nas estruturas perversas que operam o sistema-mundo moderno-colonial vigente.

Nesse sentido, é necessário que as universidades invistam mais em ações extensionistas, aproximando-se cada vez mais das comu-



nidades e pessoas que estão fora dos muros da academia e pisando no chão dos territórios. Entendemos que o produtivismo precisa ser repensado, principalmente em um momento que precisamos superar a lógica de exploração do trabalho, e que tornar o conhecimento acadêmico acessível é fundamental para combater a desinformação e a propagação de mentiras que se acumulam nas redes sociais.

Aqui reforçamos que a academia, também não pode reproduzir o modelo da colonialidade do poder e do saber, bem como não pode se reduzir ao serviço subserviente aos interesses do grande capital internacional. É sempre importante pontuar que a academia precisar respeitar, interagir, dialogar e aprender com outros conhecimentos produzidos nas comunidades e povos tradicionais, bem como atuar para promoção da melhora da qualidade de vida da população global, estando ao serviço dos interesses e bem estar dos povos. Reforçamos que agravamento da crise socioambiental ao longo dos últimos dois séculos, passa também pelo surgimento de uma ciência eurocêntrica que durante muito tempo serviu a dominação imperial e racista na expansão do sistema de relações capitalistas (QUIJANO, 2002), o que deve ser combatido na atualidade.

Sendo assim, a teoria e ação ecocrítica devem trazer em si o combate a colonialidade, ao machismo, racismo e ao capitalismo canibal. Obviamente isso não é uma tarefa fácil, mas é uma luta que não podemos deixar de encampar.

Por fim, concluímos que apesar da simplicidade esse artigo reflexivo nos convida a pensar que nesses primeiros anos de pós-pandemia de Covid-19, o capitalismo canibal segue arriscando a sustentabilidade ecológico do planeta e continua degradando as condições de vida de parcela significativa da população global. Para enfrentá-lo é necessária forte articulação de redes globais de movimentos socioambientais que sejam ecocríticos e a construção de governos populares e comprometidos com avanços na agenda ambiental e com a promoção da justiça social, passando necessariamente por uma postura anticapitalista, fortalecendo a oposição ao avanço da extrema direita e do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 328p.

COSTA, E. G. NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, agosto 2018. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=es&nrm=iso>. Aceito em: 29 agosto 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. *A vida não é útil* São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

FRASER, N. Capitalismo Canibal: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. Elivros. 2024

QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia** in: Novos Rumos ano 17 • Nº 37, 2002.

SANTOS, B. S. **Para Além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes in: epistemologias do sul org. Santo, B.S.; Menezes M. P. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 23ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, F. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva. Ed. Elefante. 2017.

ONU. **Informe sobre desarrollo humano 2023/2024**: panorama general. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2024. Disponível em: [<https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>]. Acesso em: 30 ago. 2024.



25

CAPÍTULO



SABERES AFRODIASPÓRICOS E A CAPOEIRA ANGOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Gabriel Loschiavo Cerdeira



Resumo: O artigo a seguir pretende discutir como saberes e práticas afrodiaspóricas e a linguagem de tambores podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dentro de espaços formais, aqui queremos dizer escolas da rede pública de educação básica. Considerando as diversas dificuldades encontradas em seu ofício a pessoa que se dedica ao trabalho de ensinar pode aprender estratégias e conhecimentos ao vivenciar práticas afrodiaspóricas, propiciando caminhos para melhorar a comunicação com educandos(as), bem como estudar formas de abordar temas essenciais na formação escolar de forma lúdica, mais atrativa, afrocentrada e antirracista.

Palavras Chaves: Educação; Capoeira Angola; Geografia.

INTRODUÇÃO

Em um mundo marcado por certa dose alarmante de desencantamento (KRENAK, 2019), o espaço formal de educação, isto é o chão das escolas públicas e particulares do Brasil, pode muitas vezes torna-se um lugar de desanimo e insatisfação, onde jovens se sentem forçados a estar.

Buscando diversificar estratégias de ensino-aprendizagem com o objetivo de cativar educandos(as) em relação aos diversos conteúdo, principalmente da geografia, inserimos em nossas práticas pedagógicas elementos da linguagem de tambores e da poética das culturas afrodiaspóricas, principalmente da capoeira angola.

As pessoas que perpetuaram e ainda hoje manifestam as culturas afrodiaspóricas, entre elas: baque de maracatu, capoeira angola, samba e candomblés, desenvolveram ao longo do tempo meios de contar a história do povo preto brasileiro, seus saberes, dores e amores (SANTOS, 2012). Muitas vezes denunciando as injustiças perpetradas por uma história eurocentrada e as relações de produção capitalistas que seguem ainda hoje explorando a população, para o gozo de uma pequena casta de privilegiados.



A linguagem de tambores, apresenta um potencial educativo vigoroso (SIMAS, 2022). Não tem compromisso com academicismos, formalismos, estéticas que desencantam o mundo e produzem certa colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2002), em caminho oposto ao formalismo eurocentrado a língua dos tambores dialoga com o corpo, vibra em nossos ouvidos, nos inserindo em ciclos percussivos repetitivos que se desenrolam como uma espiral ascendente, convidando-nos ao transe, quebrando barreiras e verbalizando saberes e lutas narradas em suas cantigas (SANTOS, 2012).

Se para alcançarmos o título de licenciado(a) em geografia ou em outras disciplinas da educação básica formal, necessitamos de muitas horas de leituras e vivência em campo, onde investimos energia e tempo, sobretudo, em esforços teóricos. As práticas afrodiaspóricas, por sua vez, nos exige a vivência constante e compromisso com o movimento, a brincadeira, o toque, sendo seu processo formativo constituído principalmente da ação e da dinâmica, não deixando de produzir por meio do corpo presente um exercício reflexivo sobre nós, o ambiente, a sociedade e o mundo.

Essa forma de pensar afrocentrada ensinada dentro de práticas afrodiaspóricas, nos permite desenvolver um pensamento e práticas didáticas, que rompem com estruturas eurocêntricas e nos aproximam da estruturação circular, territorializada e contra colonizadora proposta pelo pensador quilombola Antonio Bispo (2015).

Se por um lado ainda é muito comum encontramos nas escolas a velha estrutura de carteiras em filas, alinhadas e com um(a) educador(a) na frente da lousa, em práticas afrodiaspóricas como a capoeira angola ou mesmo o samba, a roda é a principal forma de organização para meio do qual ocorre sua manifestação, consequentemente a circulação de energia e a troca de saberes.

Dessa forma, é necessário refletirmos como esses saberes afrodiaspóricos e a linguagem de tambores podem criar experiência pedagógicas lúdicas e significativas dentro do espaço escolar formal.

NEM TUDO QUE RELUZ É OURO

Antes de aprofundarmos nas discussões é preciso pontuar que o processo de formação dentro da linguagem dos tambores e de práticas afrodiaspóricas como a capoeira angola são extremamente demorados, inclusive em processos que podem demorar mais do que os rituais acadêmicos para obtenção de um título de licenciatura.

Sendo assim, o aqui proposto não é uma receita que pode ser reproduzida partindo somente da leitura do texto. Para buscarmos ensinar geografia, ou outra disciplina por meio dos tambores e ladinhas, necessitamos antes de tudo propiciar que nossos corpos se constituam em territórios dessas práticas, o que só é possível com anos de vivência, dedicação e contato com os(as) mais velho(as) detentores(as) dos saberes.

Aqui compartilharemos um pouco de nossa experiência enquanto um angoleiro em formação que obtém seu sustento atuando como um professor formal de geografia, levando parte dos aprendizados da pequena roda da vida (roda de capoeira) para o chão da escola, visando propiciar lampejos de encantamento aos educandos(as) abrindo brechas para o debate crítico de conteúdos trabalhados pela ciência geográfica.

Dessa forma, é necessário extremo respeito aos mestres e mestras que permitiram que os conhecimentos das práticas afrodiaspóricas e suas formas de comunicação por meio de tambores e outros instrumentos chegassem até o período em que vivemos.

Nossa história já é marcada por um longo processo de expropriações dos povos tradicionais, indígenas e africanos, e cabe a pessoa que educa não compactuar com esse processo, não podemos vulgarizar ou usar de forma indevida esses saberes, por isso reforçamos que sempre é importante uma vivência de longo prazo e orientação com mestres(as) reconhecidos dentro de suas práticas afrodiaspóricas.

Outro ponto é que a escola e a educação formal, devem reconhecer o trabalho dos(as) mestres(as) abrindo oportunidades de

diálogos e troca de saberes, bem como respeitando esse ofício com o suporte justo que deve inclusive envolver a devida remuneração. Muitos foram os relatos de mestres com os quais convivemos que passaram anos desenvolvendo trabalhos voluntários, compartilhando valiosos conhecimentos, mas sem receber nenhum tipo de contrapartida.

É PRETO, É PRETO, O KALUNGA

O processo de atravessamento da Kalunga, que aqui entenderemos como o grande oceano atlântico, não significou o esquecimento para as populações negras em diáspora, pois por meio de (r) elaborações de diversas práticas culturais essas comunidades conseguiram perpetuar até a atualidade importante parte de sua memória e saberes em terras americanas.

Quando pensamos a diáspora africana, estamos rememorando um processo violento de espalhamento involuntário de povos africanos, perpetrado pelo tráfico escravagista colonial que foi decorrente do racismo europeu e das primeiras etapas de desenvolvimento do sistema de produção capitalista.

É necessário pontuar que

o tráfico transatlântico de escravos africanos tomou no Brasil uma dimensão inédita no Novo Mundo. Do século XVI até 1850, no período colonial e no imperial, o país foi o maior importador de escravos africanos das Américas. Foi ainda a única nação independente que praticou maciçamente o tráfico negreiro, transformando o território nacional no maior agregado político escravista americano. Consubstancial à organização do Império do Brasil, a intensificação da importação de escravos africanos após 1822 explica a longevidade do escravismo até sua abolição em 1888 (Alencastro, 2018, p.57).

Essa migração involuntária de milhões de pessoas da África para América, marca de forma singular nossa história e nossa identidade, buscar ensinar o que é o Brasil passa necessariamente por um olhar atento sobre o que é e foi o continente africano e seu povo. Porém, durante muito tempo, e de certa forma até atualidade, as escolas e



universidade contaram uma história bastante embranquecida, eurocêntrica e propositalmente uma visão esquecida, ou melhor invisibilizadora, por isso mesmo violenta, que cria uma realidade em que muitas vezes educandos(as) aprendam mais sobre a mitologia grega da antiguidade do que sobre os povos Banto ou Ioruba da África.

Apesar do projeto de dominação colonizador, da política de embranquecimento e do racismo estrutural, foi nos barracões e nos terreiro, onde as práticas afrodiaspóricas resistiram e construíram sua trajetória, elaborando uma memória e uma visão da história afrocêntrica, produzida e transmitida, graças as pessoas que vivenciaram e ensinaram práticas como a capoeira, o baque de maracatu, o samba, o jongo e as religiões de matriz africana.

Sendo assim, levar essas práticas para escola é também buscar empretecer a educação formal, buscando superar a colonialidade do saber (QUIJANO, 2002), e constituindo caminhos para romper com racismo ainda hoje presente na sociedade.

A DISPORÁ E A CAPOEIRA ANGOLA

Nesse trabalho entendemos a capoeira enquanto um jogo, uma forma de vadiagem que mescla brincadeira, luta e arte, onde diversas formas de expressão, como a música, poesia, teatralidade e dança, são vivenciadas.

Muito mais do que simples prática esportiva, a cultura da capoeira envolve uma rica expressividade popular, dentro de uma tradição e ritualística afrodiaspórica que é centrada transmissão oral de conhecimento, constituindo um universo amplo, marcado por uma, ou várias, filosofias de vida (ARAUJO, 2004). Tendo por consequência a construção de identidades e comunidades que gravitam dentro desse universo.

A capoeira é uma prática cultural resultante da diáspora negra, associada às danças de guerra e lutas ritualísticas africanas que se espalharam pelo atlântico negro. Suas raízes se perdem na profundidade e escuridão do tempo pretérito, porém é evidente sua es-



sência afrodiaspórica resultante das experiências vividas pela população negra, portadora de memórias, gestualidade e conhecimento cunhados na África, dentro do contexto escravista do Brasil colonial (ASSUNÇÃO, 2005 p.31).

Em meio às memórias e conhecimentos das populações africanas que chegavam a América Latina, estava presente um gama de técnicas, meneios e rituais que compunham as danças de guerra e lutas ritualísticas da África.

As danças de guerra e lutas ritualísticas africanas envolvem jogos de combates que abarcam movimentos de agarrões, mãos, chutes e cabeçadas, podendo estar presente o uso do bastão e outras armas (SOARES, 1998). Essas atividades apresentavam funções sociais como rituais de passagem e disputas para casamento, praticado por homens e mulheres, sobretudo jovens. É necessário dizer que grande parte desses jogos envolviam cerimônias com danças e músicas.

Na busca de suas origens a capoeira tem sido associada a um desses jogos de combate conhecido como n'golo que é característico do sul da Angola, principalmente dentro da capoeira angola.

As associações entre a capoeira e o n'golo ganharam força na década de 1960 quando o artista angolano Albano de Neves e Souza afirmou ter identificado fortes ligações entre os movimentos praticados no n'golo e os da capoeira. Esse artista teve contato com Mestre Pastinha e Câmara Cascudo, o primeiro foi mestre da capoeira angola e ainda hoje é uma grande referência desse universo, o segundo um folclorista que atuou de forma ativa na historiografia da capoeira (ASSUNÇÃO, 2005). Porém, é improvável que a origem africana da capoeira seja "monogenética" (ASSUNÇÃO, 2005) baseada única e exclusivamente no n'golo. Nesse sentido, é necessário entender que a capoeira pode ter sofrido a influência de outras práticas lúdicas e marciais africanas, uma vez que ao longo da história negra diversos povos africanos se encontram na América Latina.

Dessa forma, a capoeira, bem como outras práticas afro-brasileiras, possui "raiz marcada por uma convergência de gestualidade



e ritmos, gestados pelas centenas de povos diferentes que tiveram seus filhos jogados nos porões dos negreiros (Soares, p.479, 1998).

Seu caráter lúdico envolve a vadiação, festa, reunião e a brincadeira, é a sua forma de jogo e folguedo onde o exercício permitia o relaxamento muscular e mental de uma jornada exaustiva de trabalho. Fazendo intersecção com outras práticas lúdicas e rituais de matriz afro-brasileira.

A força e técnicas da capoeira possibilitavam a resistência do negro, tornando o corpo do praticante em uma arma em potencial, permitindo a sua defesa em momentos de violências e humilhações perpetradas por senhores e policiais. Os movimentos praticados na capoeira, chutes e cabeçadas, tornava-se uteis em embates diretos principalmente em um período onde as armas de fogo eram menos eficazes e usais.

É importante destacarmos que a força física e as técnicas de capoeira não eram as únicas armas do povo negro contra os aparelhos repressivos da sociedade escravocrata da primeira metade do século XIX, uma vez que a feitiçaria era vista como uma força capaz de prejudicar seus algozes. Devemos entender que as pontes entre a capoeira e as religiões de matriz africana são muitas, envolvendo: músicas, gestuais, preceitos e a mandinga.

Quando analisamos as músicas e conversas entorno da capoeira, é possível identificar que essas produzem uma memória e um debate que traz à tona questões impescindíveis e importantes a sociedade brasileira, como a valorização do povo negro e o combate ao racismo, bem como a construção de uma sociedade mais justa e solidaria (YAHN, 2012).

A liberdade e uma abordagem antirracista é muito presente dentro da memória e dos grupos de capoeira angola, um sentimento que busca romper com as opressões cotidianas impostas no Brasil e no mundo, fruto de um sistema capitalista onde a desigualdade, a competição e o preconceito infelizmente encontram terreno fértil (CESSE NETO 2014).



Acreditamos que a capoeira angola exerce um papel de combate a manutenção dessas perversidades que nos cercam. Assim, os corpos e mentes permanecem resistindo e perpetuando uma memória de luta dentro dos ritos das rodas que marcam a cultura da capoeira angola (YAHN, 2012).

A EXPERIÊNCIA EM SALA

Partindo do apresentado, resolvemos levar para o ambiente escolar, alguns conhecimentos que aprendemos em nossa vivência com mestres e colegas mais velhos de Capoeira Angola.

Para avaliar a reação dos(as) educandos(as) utilizamos a observação direta em sala de aula, nas quais inserimos durante nossas aulas a musicalidade da capoeira angola e o toque do berimbau para trabalharmos temas estudados no ensino fundamental.

Utilizamos a linguagem proposta em salas do sétimo ano, ao discutirmos a formação do povo brasileiro, aspectos demográficos da população e a diversidade cultura das regiões do Brasil e no oitavo ano para refletirmos a relação umbilical entre a África e a América.

Isso posto, destacamos que cancionário elaborado por mestres(as) da capoeira angola nos permite trabalhar com uma diversidade imensa de temas indo do movimento de rotação da terra, como proposto na ladainha de Mestre Boca Rica, até a Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai lembrada em ladainha de Mestre Trairá.

Além do toque da capoeira angola, levamos para o chão da escola o pandeiro versando com coco pernambucano e samba, bem como a alfaia do baque de maracatu, partilhando um pouco da linguagem dos tambores, essa forma de comunicação potente presente dentro dos barracões e terreiros de onde eclode a potência das práticas culturais afrodiaspóricas.

Por meio do samba discutimos a violência e as consequências do processo de especulação imobiliária, tocando e discutindo a música "Desfecho Cruel" de Toinho Melodia e a formação do povo brasi-



leiro com a canção o “Canto das Três Raças” de composição de Paulo Cesar Pinheiro.

O coco por sua vez permitiu as emboladas de improviso, desafio que cativa os jovens e nos faz desenvolver a criatividade e pensamento rápidos, utilizamos os versos de coco para ajudar na memorização das principais características do relevo brasileiro e apresentar um pouco da obra de Josué de Castro com base na cantiga entoada por Mestre Nilton Junior.

Já o baque de Maracatu, foi apresentado por meio do toque de arrasto fazendo tremer a sala de aula com sua amplitude, para assim manifestar a potência e diversidade cultural afropernambucana, despertando os(as) educandos(as), isto significa retirar de certa monotonia tão comum nas escolas onde muitas vezes a rotina de educadores(as) e educandos(as) se resumem a aulas expositivas, exercícios teóricos sentados e em casos mais graves pura e simples cópia de livros.

RESULTADOS

A vivência até o momento mostrou-se efetiva, apesar de ainda precisar de certo refinamento metodológico, demonstrou ser capaz de chamar atenção do(as) educandos(as) para os temas propostos, fazendo emergir sorrisos e curiosidade em tocar e saber mais dos(as) jovens.

Destacamos que as experiências com essas linguagens de tambores e saberes das práticas afrodiáspóricas conseguiram encantar principalmente os(as) educandos(as) que demonstravam pouco interesses em nossas aulas e dificuldade de aprendizagem.

Após as vivências educandos(as) que costumavam nos desrespeitar em sala, estabeleceram outra relação conosco, passando a ter mais curiosidade no que tínhamos a ensinar e compartilhar.

Por fim, destacamos que, assim como outras metodologias, a linguagem de tambores e a utilização de saberes das práticas afro-

diaspóricas, com destaque para capoeira angola, também possui limitações, pois envolve recursos, isto é, instrumentos e formação dos educadores(as) dentro dos espaços culturais. Entretanto, é uma opção viável para criar laços, construir reflexões geográficas, bem como de outras disciplinas e retomar o encantamento dentro do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F. África, números do tráfico Atlântico in: **Dicionário da Escravidão e Liberdade** org. Schwarcz L. M e Gomes F. S. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2018

ASSUNÇÃO, M. R. **Capoeira: The History of an Afro-Brazilian Martial Art**, ed. Routledge, London and New York, 2005. p.269

CESSE NETO, J. **A arte-luta da capoeira angola e prática libertárias**, tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia in: **Novos Rumos** ano 17 • Nº 37, 2002.

SANTOS, M. V. F. Da música das festas à musicalidade das memórias. In: **Culturas Africanas e Afro-brasileiras** em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos. Org: Felinto, R. Belo Horizonte, MG, 2012

SOARES, C. E. L. **A capoeira Escrava no Rio de Janeiro, 1808-1850**, Tese (doutorado em História) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998 p.479

SIMAS, L. A. **O corpo encantado das Ruas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

YAHN, C.A. **Versos, Veredas e Vadição**: uma viagem no mundo da Capoeira Angola, dissertação (mestrado em letras), Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.p.9

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adailton Nunes de Moura

Professor de Língua Inglesa no município de Fortaleza/Ceará. Licenciado em Português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Inglesa e em Educação e Jogos para a Aprendizagem. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

E-mail: adailton.nunes@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Adilson Tadeu Basquerote

Dr.C., Profesor Titular, Universidad para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil.

ORCID: 0000-0002-6328-1714.

E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

Ana Flávia Castilho de Souza Vitorino

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR, 2003); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR, 2020).

E-mail: anaflaviacsv18@gmail.com

Ana Paula Silva da Conceição

Doutora em Educação-FACED/UFBA, Profa. Titular do DEDC I e Docente permanente do Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade/ PPGEDUC, Lpq2, do DEDC, Campus I, UNEB e Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA-FORINLEJA /DEDC I/ PPGEDUC /LPQ2 /UNEB. Coordenadora de Área de Didática e Tecnologia do Colegiado de Pedagogia do DEDC I/UNEB; Coordenadora Colegiada da Brinquedoteca Paulo Freire- DEDC I/ UNEB; Coordenadora do curso de Pedagogia- UAB/ UNEAD/ UNEB. E-mail: apsconceicao@uneb.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>.

Ana Paula da Silva Sotero

Doutoranda e Mestra em Direito pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

E-mail: anapaula_sotero@hotmail.com.

André Luis Saldanha Botton

Mestrando em Agronegócios pela Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das missões.

E-mail: albotton4@hotmail.com

Alessandra de Fátima Alves

Doutoranda em Educação Escolar, professora de Matemática, Bacharel de Sistemas de Informação, Licenciada em Matemática e Pedagogia. E-mail: aletcph@gmail.com

Alencar Guth

Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutorando e mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Faz parte do grupo de pesquisa "Estudos do Texto e do Discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos – GPTD" (Unicentro/UFPR).

E-mail: alencar.guth@ifpr.edu.br.

Bárbara Jordão

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

Carlos Eduardo da Silva

Doutor em Educação, Pedagogo e Advogado.

E-mail: prof.cadututor@gmail.com

Darcilene Nery Piaui

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Faculdade Integradas de Várzea Grande – FIVE (2020).

E-mail: darcinery@gmail.com

Denise Maria Margonari Favaro

Doutora em Educação escolar. Professora do Departamento de Educação e da Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP/Araraquara. E-mail: denise.margonari@unesp.br

Deijanira Oliveira dos Santos Linck

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP); Licenciada em Ciências Biológicas pela UNIBF; Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais.

E-mail: deijaniraoliveiradosantos@gmail.com

Deborah Cristina Lima

Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. E-mail: cristina2014_lima@hotmail.com

Delza Maria Pereira Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Afirmativo (2018). E-mail: delzabg@gmail.com

Douglas Marques Silva

Formado em Engenharia Civil / Técnico de edificações - atualmente Servidor público federal da UFRJ -Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: douglasmdasilva_@hotmail.com

Estéfani Gysi

Docente no Centro Universitário UNIIDEAU.
E-mail: gysiestefani1@gmail.com

Fábio Lopes

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

Felipe Krul Bettiol

Doutorando e mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Faz parte do grupo de pesquisa "Literatura em rede" (CNPq) e do projeto de pesquisa "A prosa de ficção brasileira dos anos 1920: história literária e editorial" (UFPR).
E-mail: felipekbettiol@gmail.com

Franciele Del Vecchio dos Santos

Doutora em Educação Escolar, professora na Educação Básica, Licenciada em Ciências Sociais, Pedagogia.
E-mail: fran.delvecchio@gmail.com

Gabriel Loschiavo Cerdeira**Gilvanir Soares Guimarães**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2010); pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIVE (2011).
E-mail: gilvanirsoa@gmail.com

Gleys Maria Antunes da Silva

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR (2017); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (2018).
E-mail: Sho.maria1701@gmail.com

Ivonete Aparecida Braga Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Câmpus Cora Coralina.

Ivoneis Macedo Duarte

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-Profeduc/UEMS. Professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFMS. CV: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9834284223964598>, E-mail: ivoneis.duarte@ifms.edu.br

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Unidas do Vale (2008). E-mail: ivoneidemine@gmail.com

Jane de Freitas Lopes

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa Ação Transdisciplinar pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR (2013). E-mail: freitasjane432@gmail.com

Jaqueline Daniela Basso

Doutora em Educação. Professora Adjunta da UEMS e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-Profeduc/UEMS. CV: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4224464620856250>, E-mail: jaqueline.basso@uems.br

Janiny Soares de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST, 2019); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2021). E-mail: janynesoares2023@gmail.com

Jefferson Luis Brentini da Silva

Doutor em Educação Escolar, Coordenador de Gestão Pedagógica Geral. E-mail: brentini.fil@gmail.com

Josany Keise de Souza David

Advogada, Mestranda em Constitucionalismo e Direitos da Amazônia pelo Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGD-UFAM). E-mail: davidjosany@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9741-4239>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7828622336508677>.

João Pedro Velho

Docente na Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das missões. E-mail: velhojp@ufsm.br

José Edézio da Cunha

Doutor - Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.
E-mail: edeziocunha@hotmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Pós-doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Pós-Doutora em Educação (UFMG). Doutora em Educação (UFBA). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO).
E-mail: koscordeiro@ufrb.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9136-1383>.

Lessania de Sousa Barros

Licenciada em História pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020); Especialista em Geo-história pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2023).

Lucineide dos Santos Rodrigues

Graduada em Geografia, Especialista em Neuropsicopedagogia, Mestranda na Universidade Ecumenical.junho,2023.

Luciene Inácio Rodrigues

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007); Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019); Especialista em Educação em Educação em Unidades Prisionais pela Universidade Cândido Mendes.
E-mail: Luciene_inacio06@hotmail.com

Luciano de Oliveira Souza Tourinho

Pós-doutor em Direitos Humanos (Direitos Sociais) pela Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha. Doutor e Mestre em Direito Público - Direito Penal pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Doutorando em História Contemporânea pela Universidad de Salamanca -Espanha. Doutorando em Estado de Direito e Governança Global pela Universidad de Salamanca - Espanha. Professor Adjunto de Direito Penal e Direito Processual Penal na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil.
E-mail: luciano.tourinho.jus@gmail.com.

Luís Eduardo Carvalho Noskoski

Mestrando em Agronegócios pela Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das missões.

E-mail: luiseduardocnoskoski@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Neves

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa Ação Transdisciplinar pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR (2013).

E-mail: mariaaparecida181285@gmail.com

Maria Elioneide Monteiro de Oliveira

Professora de Língua Portuguesa no município de Itaitinga/Ceará. Licenciada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Linguística Aplicada à Educação e em Gestão Escolar.

E-mail: ely.monteirodeoliveira@gmail.com

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar – UNOPAR (2010); Especialista em Língua Brasileira de Sinais com Ênfase no Bilinguismo pela FABEC (2012).

E-mail: marinna.fe@hotmail.com

Miguel Gonçalves

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School | Portugal. E-mail: mgoncalves@iscac.pt

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutora – Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: marlisch20@hotmail.com

Náyade Saínz Amador

Ing., Profesora Asistente del Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible, Guantánamo, Cuba.

ORCID: 0000-0001-5456-0941.

E-mail: nayade@catedes.gtmo.inf.cu

Nelson Guilherme Machado Pinto

Docente na Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das missões. E-mail: nelson.pinto@ufsm.br

Norca Favier Chibas

Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba.

ORCID: 0000-0001-7767-3981

E-mail: norca@cug.co.cu

Rivânia Maria De Souza Martins

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2004); Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2010). E-mail: rivaniacamargo@gmail.com

Rodrigo Oliveira Acioli Lins

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Advogado, Especialista em Direito Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Mestrando em Constitucionalismo e Direitos da Amazônia pelo programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGD-UFAM). E-mail: samaro36@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6659-1892>
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6804915745465079>

Rosália Rosa de Carvalho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2017). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Instrucional pela FABEC - Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2018) rosa.carvalho0221@gmail.com

Rodrigo Marcos Welter

Mestre – Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. E-mail: digo_magrao@hotmail.com

Roberta Seixas

Doutoranda em Educação Escolar, gestora e professora na Educação Básica e do ensino superior, Licenciada em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras. E-mail: roberta.seixas.21@hotmail.com

Rubiana de Oliveira Luiz

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2017); Especialista em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Facuminas (2022). E-mail: rubianadeoliveiraluiz@gmail.com

Sónia Rito

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

Veridiana dos Santos Almeida

Mestranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA-FORINLEJA/DEDC I/PPGEDUC/LPQ2/UNEB. E-mail: veridianaalmeidaassessoria@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0124-5906>

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952