

HORIZONTES CONTEMPORÂNEOS:

**ABORDAGENS E DESAFIOS
EM PESQUISAS ATUAIS**

VOL 02

**Liziany Müller
Ivanio Folmer**
Organizadores



HORIZONTES CONTEMPORÂNEOS:

**ABORDAGENS E DESAFIOS
EM PESQUISAS ATUAIS**

VOL 02

**Liziany Müller
Ivanio Folmer**
Organizadores



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
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 da Silva - 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 - UNISANTOS
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

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Horizontes contemporâneos [livro eletrônico] :
abordagens e desafios em pesquisas atuais: Vol 02/
organização Liziany Müller, Ivanio Folmer. -- 1. ed.
-- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

ISBN 978-65-5417-526-5

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação
3. Pesquisas educacionais I. Müller, Liziany.
II. Folmer, Ivanio.

25-252876

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370



10.48209/978-65-5417-526-5

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. 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.



APRESENTAÇÃO

Vivemos em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas, o que exige uma constante revisão das formas de produzir e compreender o conhecimento. Nesse cenário, surge a obra *Horizontes Contemporâneos: Abordagens e Desafios em Pesquisas Atuais – Vol. 02*, com o propósito de reunir pesquisas que refletem a diversidade, a complexidade e os desafios do conhecimento contemporâneo. Diferentemente de uma simples compilação de resultados, esta coletânea oferece uma visão crítica e reflexiva sobre os processos de investigação, destacando os caminhos percorridos pelos pesquisadores, os obstáculos enfrentados e as soluções propostas para problemas acadêmicos e sociais relevantes.

O campo da pesquisa científica tem se mostrado cada vez mais dinâmico e interdisciplinar. Questões globais, como mudanças climáticas, desigualdades sociais, transformações nas relações de trabalho, inovações tecnológicas e desafios educacionais, exigem abordagens sofisticadas que integrem múltiplas disciplinas e métodos de investigação. Nesse sentido, o segundo volume da coletânea *Horizontes Contemporâneos* apresenta um panorama amplo e atualizado sobre os desafios, tendências e possibilidades das pesquisas atuais, reunindo trabalhos que transitam entre diferentes campos do saber, da educação à sociologia, da comunicação à tecnologia, das ciências humanas às ciências naturais.

Cada capítulo selecionado para esta obra reflete um compromisso com a originalidade, relevância e rigor metodológico. Os textos apresentados exploram desde inovações em técnicas de pesquisa até reflexões críticas sobre fenômenos sociais contemporâneos, propondo soluções e estratégias para enfrentar problemas complexos. São trabalhos que demonstram a importância da interdisciplinaridade, da integração entre teoria e prática, e da construção coletiva do conhecimento. A diversidade de abordagens evidencia que a pesquisa contemporânea é plural, dinâmica e capaz de gerar insights significativos para a compreensão e transformação da realidade.

O volume destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento, mas tam-

bém se mostra relevante para gestores e formuladores de políticas públicas, ao fornecer subsídios teóricos e práticos sobre os processos de investigação científica e suas aplicações. Além disso, a obra contribui para o desenvolvimento de competências essenciais no mundo contemporâneo, como pensamento crítico, análise interdisciplinar, inovação metodológica e responsabilidade ética, elementos fundamentais para a produção acadêmica, a atuação profissional e a cidadania.

Ao reunir diferentes perspectivas e abordagens, *Horizontes Contemporâneos – Vol. 02* reafirma que a pesquisa científica não é apenas um instrumento de produção de informação, mas um espaço de diálogo, aprendizado contínuo e transformação social. Cada capítulo oferece aos leitores subsídios para compreender as tendências atuais da pesquisa, desenvolver novas metodologias e refletir sobre os impactos das descobertas acadêmicas na sociedade. O volume evidencia que, mesmo diante de desafios complexos e mudanças aceleradas, a investigação científica mantém-se como uma ferramenta essencial para a construção de conhecimento crítico, ético e inovador.

Dessa forma, esta coletânea representa um convite à reflexão, à atualização constante e à construção coletiva do saber. A diversidade de temas, métodos e abordagens evidencia que a pesquisa contemporânea é um campo aberto, plural e em constante evolução, capaz de contribuir significativamente para a compreensão de fenômenos complexos e para o desenvolvimento de soluções inovadoras.

O segundo volume de *Horizontes Contemporâneos* consolida-se, portanto, como um recurso indispensável para todos que desejam explorar os caminhos da pesquisa científica atual, promovendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e estimulando a formação de leitores e pesquisadores críticos, engajados e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Boa leitura a todos e todas.

Santa Maria, 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	10
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA DOS CONTEÚDOS FÍSICO-NATURAIS NOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES.....	10

Lucas Santos Daniel

doi: 10.48209/978-65-5417-526-0

CAPÍTULO 2.....	26
RODAS DE LEITURA E INCLUSÃO: PRÁTICAS QUE APROXIMAM NOS ANOS INICIAIS.....	26

Ludimira da Silva Duarte; Mylena Francielle Medrado Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-526-1

CAPÍTULO 3.....	36
JOGOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM EFICIENTE	36

Laura Fernanda Ramos Santos; Leidiane Castro da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-526-3

CAPÍTULO 4.....	46
LA POESÍA VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	46

Renata Raissa de Oliveira; Maria José Souza Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-526-4

CAPÍTULO 5.....	60
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR), CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL.....	60

Cárla Callegaro Corrêa Kader; Vitória Wilma Estigarriba Flores

doi: 10.48209/978-65-5417-526-6

CAPÍTULO 6.....78
ALUNOS MONITORES DE LÍNGUA INGLESA: EM BUSCA DE
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....78

Cárla Callegaro Corrêa Kader; Felipe Fajardo Prates

doi: 10.48209/978-65-5417-526-7

CAPÍTULO 7.....86
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO PARA
FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ.....86

Gepherson Macêdo Espínola; Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-526-8

CAPÍTULO 8.....103
O PROCESSO HISTÓRICO-DISCURSIVO DA CONSOLIDAÇÃO
DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM NO
BRASIL.....103

Ana Caroline Moura Teixeira; Maraisa Lopes

doi: 10.48209/978-65-5417-526-9

CAPÍTULO 9.....113
HORIZONTES DE DIÁLOGOS ENTRE PATRIMÔNIO CULTURAL
E GEOGRAFIA URBANA.....113

Ana Paula Neves Lins

doi: 10.48209/978-65-5417-526-A

CAPÍTULO 10.....122
A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE
CONSCIENTIZAÇÃO FRENTE AOS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS
E MUDANÇAS CLIMÁTICAS.....122

Davi Laurentino da Silva; Lucas Santos Daniel

doi: 10.48209/978-65-5417-526-B

CAPÍTULO 11.....136
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A TEORIA DE
CURRÍCULO: UM DIÁLOGO COM ANÍSIO TEIXEIRA E
PAULO FREIRE A PARTIR DA DESCONSTRUÇÃO E DA
PSICANÁLISE.....136

Diogo Bogéa; Gabriel Pablo Freitas de Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-526-C

CAPÍTULO 12.....146

ENTRE ILHÉUS E ITABUNA: JORGE AMADO E OS ESPAÇOS CULTURAIS.....146

Marcelo Barbosa dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-526-D

CAPÍTULO 13.....159

PERCEPÇÕES SOBRE A RESTRIÇÃO AO ACESSO À REDE INTERNET E AO USO DO CELULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LEI 15.100/2025.....159

Alessandro dos Santos Dornelles; Guilherme Machado dos Santos; Maria Ester Ribeiro Rey; Silvana Duarte Veiga; Taniamara Vizzotto Chaves

doi: 10.48209/978-65-5417-526-E

CAPÍTULO 14.....174

FORMAÇÃO DOCENTE E DIREITOS FUNDAMENTAIS: INTERVENÇÃO JUDICIAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....174

Alan Silva das Virgens; Rafael Cruz Nascimento

doi: 10.48209/978-65-5417-526-F

CAPÍTULO 15.....189

EDUCAR PARA TODOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO.....189

Laerte Magno Muraro Descovi

doi: 10.48209/978-65-5417-526-G

SOBRE OS ORGANIZADORES.....201

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....203

CAPÍTULO 1

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA DOS CONTEÚDOS FÍSICO-NATURAIS NOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

Lucas Santos Daniel

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-0

INTRODUÇÃO

O ser humano e os processos naturais mantêm um diálogo contínuo, no qual ambos se influenciam mutuamente, de forma direta e indireta, gerando consequências tanto positivas quanto negativas. Nesse contexto, a compreensão do funcionamento das dinâmicas físico-naturais se torna essencial, pois, ao interagir com esses processos, os indivíduos podem melhor entender as transformações socioespaciais e as manifestações naturais em um determinado lugar (SACRAMENTO; KEDE, 2022). O ensino de Geografia, nesse cenário, desempenha um papel fundamental, pois permite a leitura dos fenômenos geográficos, possibilitando não apenas a análise das dinâmicas físico-naturais, mas também a compreensão das transformações que se produzem no espaço.

Apesar da crescente valorização dos conteúdos físico-naturais nas abordagens pedagógicas contemporâneas e da relação cada vez mais estreita entre esses conteúdos e os fenômenos sociais, a realidade educacional ainda não reflete completamente essa mudança. Afonso e Armond (2009) destacam que, no ensino fundamental e médio, os conteúdos sobre as dinâmicas naturais do espaço terrestre continuam sendo abordados de forma tradicional, focando em memorização e descrição, o que limita o desenvolvimento crítico dos alunos.

Essa abordagem tradicional também se reflete nos Pré-Vestibulares Populares (PVPs), que, apesar de representarem espaços de luta social, democratização do ensino superior e formação crítica (SANTOS, 2020; VASCONCELOS, 2015; THUM, 2000), muitas vezes ainda adotam práticas peda-

gógicas conteudistas e descontextualizadas. Nesse contexto, os PVPs, mesmo engajados por uma perspectiva libertadora, acabam reproduzindo métodos que reforçam um ensino tradicional, sem o rigor crítico necessário para promover uma transformação social efetiva. De acordo com Vesentini (1999), o sistema pedagógico atual ainda serve como ferramenta para a reprodução da sociedade capitalista, mantendo práticas que pouco contribuem para uma educação verdadeiramente emancipadora.

Portanto, é urgente repensar a abordagem dos conteúdos físico-naturais nos PVPs. Em um mundo no qual os estudantes interagem constantemente com os processos naturais, é fundamental que eles compreendam essas dinâmicas de forma crítica, reconhecendo a relação intrínseca entre as transformações naturais e os fatores sociais e econômicos que as condicionam. Moraes (2016) reforça que os elementos naturais não devem ser analisados isoladamente, mas sempre em sua relação com as dinâmicas sociais, para que a Geografia contribua efetivamente para uma formação crítica.

Este estudo justifica-se pela necessidade de repensar o ensino dos conteúdos físico-naturais nos PVPs, espaços essenciais para a inclusão de estudantes de classes populares no ensino superior. Embora esses cursos desempenhem um papel fundamental na democratização do conhecimento, a permanência de práticas tradicionais limita a formação crítica dos alunos e a compreensão aprofundada das dinâmicas geográficas. O objetivo deste trabalho é investigar como as práticas pedagógicas nesses espaços podem ser repensadas, promovendo uma abordagem mais significativa e transformadora da Geografia Física. Assim, a metodologia adotada combina análise bibliográfica, revisão de literatura e análise documental, com o intuito de identificar estratégias que possam renovar o ensino dessa área do conhecimento nos PVPs.

PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

A criação dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs), no Brasil, surgiu como uma resposta concreta às históricas barreiras de acesso ao ensino superior, que, por sua vez, estão enraizadas em profundas desigualdades sociais, raciais e eco-

nômicas. Nesse sentido, tais iniciativas não se restringem à função instrumental de preparação para exames seletivos, porém ao contrário, configuram-se como espaços de resistência, formação política e reinvenção das práticas pedagógicas tradicionais (VASCONCELOS, 2015; THUM, 2000).

Ademais, é importante destacar que os PVPs emergem em um contexto marcado pela ascensão dos movimentos sociais, sobretudo durante o processo de redemocratização do país. Nesse período, os debates sobre justiça social, cidadania e universalização do direito à educação se intensificaram, possibilitando a criação de iniciativas coletivas voltadas à democratização do ensino superior. Como resultado, os PVPs consolidaram-se como territórios de afirmação identitária, de fortalecimento das lutas populares e de enfrentamento às estruturas excludentes da universidade pública (NASCIMENTO, 2012).

Além disso, os PVPs se fundamentam em concepções pedagógicas libertadoras, notadamente influenciadas por autores como Paulo Freire. Por essa razão, adotam práticas educativas que visam à transformação social, à leitura crítica da realidade e à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Assim, buscam articular o conteúdo escolar às experiências concretas dos estudantes, promovendo o protagonismo discente, a valorização dos saberes populares e o fortalecimento da identidade coletiva (SANTOS, 2020; VASCONCELOS, 2015; THUM, 2000; SANTOS, 2011; FREIRE, 1991).

Paralelamente, observa-se que esses cursos também são frutos de dinâmicas sociais mais amplas, como a expansão do acesso à educação básica, os avanços nas políticas públicas de inclusão e as transformações no mundo do trabalho, que passaram a demandar maior qualificação educacional. Portanto, a criação e a difusão dos PVPs estão intrinsecamente ligadas às mudanças sociais e econômicas que marcaram o Brasil nas últimas décadas (ZAGO, 2008).

Outro elemento central das perspectivas pedagógicas dos PVPs é a valorização da coletividade. Por conseguinte, esses espaços tendem a estabelecer relações horizontais entre educadores e educandos, baseando-se no trabalho voluntário, na escuta ativa e na construção coletiva dos currículos. Dessa forma, rompem com o academicismo tradicional e promovem uma educação pautada na solidariedade, no acolhimento das diversidades culturais e territoriais e no respeito às trajetórias de vida dos estudantes.

O relatório produzido por Falcão *et al.* (2024) através do Fórum de Pré-vestibulares populares do Rio de Janeiro (FPVP-RJ), evidencia que os PVPs não se restringem à função preparatória para exames seletivos, mas atuam, sobretudo, como espaços de formação política, fortalecimento da identidade coletiva e produção de saberes comprometidos com a transformação social. Consequentemente, essas práticas se alinham a promoção do protagonismo de sujeitos historicamente excluídos, a valorização dos saberes comunitários e o enraizamento das ações educativas nos territórios.

Entretanto, apesar desse caráter emancipador, os PVPs enfrentam o desafio de preparar seus alunos para exames altamente conteudistas e excludentes, como o ENEM e os vestibulares tradicionais (VASCONCELOS, 2015). Assim, configura-se uma tensão pedagógica constante entre, de um lado, o desejo por uma formação crítica e, de outro, o pragmatismo imposto pelos modelos avaliativos vigentes. Em resposta a esse dilema, alguns cursos adotam metodologias interdisciplinares, utilizam temas geradores e promovem a contextualização dos conteúdos, de modo a articular os saberes escolares com questões sociais relevantes.

Dessa maneira, as perspectivas pedagógicas dos pré-vestibulares populares evidenciam um compromisso com uma educação engajada na luta por transformação social. Ao ampliar o sentido do aprender, tais espaços transcendem a lógica meritocrática e reafirmam a educação como um direito e uma ferramenta fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SANTOS, 2020; VASCONCELOS, 2015; THUM, 2000; SANTOS, 2011; FREIRE, 1996). Com isso, os PVPs constituem não apenas espaços de ensino, mas também de resistência e reexistência, nos quais se sonha, se luta e se constrói coletivamente um novo projeto de sociedade.

A GEOGRAFIA FÍSICA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

A Geografia Física desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, sendo uma ferramenta essencial para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais que moldam o território. Ao conectar o

conteúdo geográfico com a realidade do estudante, o ensino da Geografia Física pode promover uma visão holística do espaço, em que sociedade e natureza estão interligadas (SANTIAGO, 2021). Isso contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental e social, capacitando os alunos a perceberem os fenômenos naturais como partes de um sistema dinâmico que impacta diretamente sua vida cotidiana.

Para que o ensino de Geografia seja eficaz, é necessário que ele vá além de um estudo teórico dos fenômenos naturais. Como destacam Daniel e Lopez (2024), o ensino geográfico deve ser uma estratégia ativa de conscientização ambiental, tornando o aprendizado mais significativo ao conectar os conteúdos com as experiências vividas pelos alunos. Nesse sentido, a Geografia Física não se limita a uma disciplina escolar, mas se torna um instrumento para a formação do aluno enquanto cidadão capaz de entender as interações entre os elementos naturais e sociais, além de agir de forma responsável e engajada.

Nascimento et al. (2024) enfatizam que a Geografia Física é essencial para despertar nos alunos a compreensão sobre os fenômenos ambientais e suas implicações no cotidiano das populações. Ao integrar esse conhecimento com a realidade social, a disciplina ajuda a formar um cidadão crítico, preparado para lidar com os desafios socioambientais. Para Cavalcanti (2002), o ensino da Geografia deve estar baseado na análise das interações entre os elementos naturais e sociais, permitindo que os estudantes compreendam a construção e transformação do espaço geográfico.

A formação cidadã promovida pela Geografia Física não é apenas teórica, mas envolve uma leitura crítica do território, que leva os alunos a perceberem como as dinâmicas naturais influenciam a sociedade e vice-versa. Como Afonso (2017) observa, a Geografia deve deixar de ser apenas um estudo de fenômenos naturais para se tornar uma ferramenta de análise crítica do mundo. O ensino de Geografia Física deve ajudar os alunos a perceberem como os conceitos aprendidos em sala se aplicam diretamente à sua realidade, preparando-os para agir de maneira consciente e responsável.

Nesse sentido, a abordagem do espaço vivido pelos alunos é essencial, pois permite que eles apliquem os conhecimentos teóricos à prática cotidiana.

Silva (2024) ressalta que a aprendizagem significativa é crucial nesse processo, pois promove a integração entre as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e os conteúdos acadêmicos. Ao conectar o que os estudantes já vivenciam ou compreendem sobre o mundo real com o aprendizado escolar, o ensino se torna mais relevante e acessível, favorecendo a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente o espaço em que estão inseridos.

Freire (1991) afirma que a verdadeira educação é aquela que favorece a autonomia, indo além da mera memorização de conteúdos e permitindo que os alunos questionem sua realidade e atuem sobre ela. Nesse contexto, Callai (2012) destaca que a disciplina de Geografia deve possibilitar ao aluno a análise da sociedade e do mundo a partir da espacialidade dos fenômenos. Assim, o ensino de Geografia Física contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante, ao proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos físico-naturais, capacitando-o a analisar criticamente a espacialidade dos fenômenos e, conseqüentemente, a se tornar um cidadão consciente e engajado nas transformações de seus espaços.

DESAFIOS E CONTRADIÇÕES PEDAGÓGICAS NO INTERIOR DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

Como exposto anteriormente, os espaços dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) consolidam-se como importantes instrumentos de democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo para estudantes oriundos das camadas populares, historicamente excluídos pelo sistema educacional hegemônico. Entretanto, apesar de sua inegável relevância social e política, essas iniciativas enfrentam diversos desafios de ordem estrutural e pedagógica, os quais comprometem diretamente sua eficácia e sustentabilidade.

Nesse sentido, Santos (2005) e Vasconcelos (2015) observam que os PVPs não dispõem de um modelo de financiamento estruturado. Os autores relatam que estes espaços se fundamentam, em grande medida, no princípio do voluntariado, distanciando-se de lógicas de financeirização e da dependência de políticas públicas de custeio. Dessa forma, um dos obstáculos mais significativos refere-se à ausência de material didático adequado, em que, por operarem com

recursos limitados, devido à inexistência de verbas públicas ou financiamentos privados, esses cursos frequentemente carecem de livros atualizados e de materiais pedagógicos que dialoguem com a realidade dos estudantes atendidos.

Além disso, Vasconcelos (2015) chama atenção para uma contradição presente nesses espaços que, embora tenham emergido no contexto dos movimentos sociais, sendo ancorados em perspectivas de transformação social e enfrentamento das desigualdades, há educadores voluntários que não desenvolvem uma reflexão crítica sobre o papel político e social de sua atuação. Como consequência, reduzem sua prática a ações assistencialistas ou solidárias, descoladas do compromisso com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, merece destaque também a forma como determinados conteúdos são abordados no interior dos PVPs. Especificamente no que se refere ao ensino de Geografia Física, observa-se, com frequência, uma abordagem excessivamente teórica e descritiva, que negligencia a dimensão crítica do conhecimento. Desse modo, em alguns casos, as práticas pedagógicas adotadas por certos docentes permanecem atreladas a modelos tradicionais e transmissivos, contrariando os pressupostos de uma educação libertadora, conforme proposto por Freire (1991).

Esse tipo de abordagem tende a tornar os conteúdos excessivamente abstratos e distantes da realidade concreta dos estudantes, enfraquecendo o potencial formativo e emancipador que caracteriza os espaços de educação popular (VYGOTSKY, 1998; 2001). Assim, quando o ensino se restringe à reprodução mecânica de fórmulas, conceitos e classificações descontextualizadas, compromete-se a capacidade dos educandos de estabelecer conexões entre os fenômenos físico-naturais, suas experiências cotidianas e os problemas socioambientais que enfrentam.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos PVPs a partir de uma perspectiva crítica e dialógica, que reconheça as limitações concretas enfrentadas por essas iniciativas, mas que, ao mesmo tempo, se comprometa com a busca por superações coletivas. Nessa direção, é fundamental que os geógrafos, munidos de seu ar-

cabouço teórico e orientados por um posicionamento ético e engajado, contribuam de maneira efetiva para a construção de alternativas que dialoguem com os desafios impostos à educação e à sociedade brasileira (ANDRADE, 1999).

Portanto, a construção de uma Geografia Física nos PVPs que se fundamente no espaço vivido dos estudantes, tornando-se significativa e enraizada em suas realidades concretas e ancorada em um pensamento crítico, representa uma reafirmação dos princípios originários desses cursos, concebidos como movimentos sociais voltados à inclusão e ao reconhecimento dos sujeitos historicamente vulnerabilizados pelo sistema dominante a instituições de ensino superior.

CAMINHOS PARA O ENSINO CRÍTICO-SIGNIFICATIVO DOS CONTEÚDOS FÍSICO-NATURAIS NOS PVPS

Os estudantes dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) mantêm uma relação constante com o espaço em que vivem. Considerando a perspectiva inclusiva desses cursos, voltada para grupos historicamente marginalizados, observa-se que os ambientes frequentados por esses sujeitos são, em grande parte, marcados por situações de vulnerabilidade. Nessa linha, Falcão et al. (2024) ressaltam que os PVPs emergem como uma resposta à necessidade de enfrentamento das múltiplas dimensões da desigualdade social, da violência e do adoecimento, elementos recorrentes na realidade dos seus participantes, que residem em territórios socioambientalmente fragilizados. A partir de uma abordagem interseccional, os autores destacam ainda a importância de promover atividades territorializadas, que reconheçam as complexidades das experiências vividas por essas populações e contribuam para a redução das desigualdades sociais, especialmente por meio do acesso à educação e da promoção da saúde nos próprios territórios.

Sob esse ponto de vista, quando se analisa o conceito de espaço abordado por Santos (2008), entende-se que este não pode ser dividido em partes isoladas, isto é, os sistemas de objetos, considerado a parte material, e o sistema social, abrangendo as partes econômicas, sociais e culturais, devem estar sempre interligados. Nessa perspectiva, compreender os fatores físico-

-naturais a partir da análise integrada aos fatores socioeconômicos e culturais é primordial, visto que os ambientes naturais e o ser humano estão em constantes diálogo.

Entretanto, essa perspectiva torna-se ainda mais significativa quando se compreende a contradição presente no espaço geográfico (SANTOS, 2008). A partir disso, entende-se que as desigualdades sociais são frutos dessa contradição, na qual o espaço, moldado em favor dos interesses do sistema, atua como agente de segregação, vulnerabilizando e marginalizando parcelas da sociedade. Aplicado à Geografia Física, esse entendimento permite interpretar fenômenos naturais não como ameaças em si, mas como resultados da interação desigual entre os sistemas naturais e as ações humanas, como, por exemplo, áreas sujeitas a deslizamentos ou inundações não são, por natureza, espaços de risco, mas tornam-se perigosas quando populações em situação de vulnerabilidade são forçadas a habitá-las por falta de alternativas habitacionais.

Em contraste com as situações de risco e vulnerabilidade anteriormente mencionadas, torna-se ainda mais evidente a contradição do espaço quando se observa a presença de regiões com abundantes recursos naturais, como aquíferos e áreas de proteção ambiental, que são frequentemente apropriadas por interesses externos. Nesses casos, a população local é sistematicamente excluída dos benefícios gerados, reforçando processos de desigualdade e injustiça socioespacial. Ademais, embora os impactos das mudanças climáticas sejam de alcance global, seus efeitos incidem de maneira desproporcional sobre os grupos socialmente vulneráveis, intensificando a contradição entre os fenômenos naturais e a desigualdade social. Diante disso, uma abordagem crítica da Geografia Física revela-se fundamental para compreender as dinâmicas territoriais sob a ótica das relações de poder e exclusão, superando, assim, uma perspectiva meramente descritiva do meio físico (SACRAMENTO; KEDE, 2022; AFONSO; ARMOND, 2009; MORAIS, 2016; SANTOS, 2008).

Dessa maneira, um dos primeiros passos para construir uma educação geográfica crítica e significativa nesses espaços, que, em sua grande maioria, se constituem de seres humanos marginalizados e vulnerabilizados pela sociedade, é não dissociar os espaços social e natural. Sendo assim, Moraes (2016)

salienta a necessidade de o ensino da Geografia Física estar em constante diálogo com os fatores sociais, de modo que os conteúdos não sejam tratados de forma isolada ou puramente descritiva, mas articulados às realidades vividas pelos alunos.

Para autora, essa educação geográfica deve partir do estudo e reflexão do território dos estudantes. Nessa perspectiva, em relação ao estudo dos rios, deve buscar a compreensão do motivo que levou um determinado morador a interferir na dinâmica de um leito fluvial ou a construir edificações naquele ambiente. Assim, tal abordagem desloca o foco do simples repasse de conteúdos para a organização de saberes com sentido, superando uma perspectiva baseada na memorização de tipologias e localizações desconectadas da análise processual e da vivência dos sujeitos (MORAIS, 2016).

Para tornar mais evidente a diferença entre uma abordagem tradicional e uma abordagem crítico-significativa dos conteúdos físico-naturais no contexto dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs), apresenta-se a seguir uma tabela comparativa. Nesse sentido, essa tabela busca destacar como esses conteúdos são geralmente tratados de forma descritiva e descontextualizada no ensino tradicional, contrastando com propostas pedagógicas que articulam o saber geográfico às vivências dos alunos, aos conflitos socioambientais e às dinâmicas físico-naturais que marcam seus que marcam suas realidades.

Tabela 1- Perspectivas das abordagens dos conteúdos físico-naturais nos PVPs

Conteúdos físico-naturais	Abordagem tradicional-memorização	Abordagem crítico-significativa
Hidrologia	- Apresenta os conteúdos de forma fragmentada e centrada em definições e classificações, como tipos de rios, bacias hidrográficas e ciclo da água, sem conexão com a realidade dos estudantes e deixando de lado a relação entre sociedade e recursos hídricos.	- Relacionar a ocorrência de inundações com ações humanas, como intervenções indevidas nas margens dos rios e a ocupação de áreas de planície de inundação, o aluno compreende a dinâmica natural do território e seus impactos no espaço urbano (Santos, 2022).

Climatologia	- Foca na repetição mecânica de conceitos, classificações e dados climáticos, como tipos de clima, médias térmicas e índices pluviométricos, sem relação com o cotidiano dos estudantes.	- Partir da vivência dos estudantes, relacionando os fenômenos climáticos às transformações observadas em suas cidades ou regiões. Além disso, compreender a dinâmica do clima e seus vínculos com a ação humana (Gomes, 2022).
Geomorfologia/ relevos	- Essa geomorfologia se concentra na memorização de tipos de relevo, como montanhas, planícies, colinas, vales, e outras formas geomorfológicas, muitas vezes descritas de maneira isolada e técnica. - Além disso, os processos de formação, como a erosão, sedimentação e atividades tectônicas, são explicados de maneira formal e muitas vezes sem conexão com as realidades locais ou com as implicações sociais e ambientais.	- Na abordagem da Geomorfologia, o professor deve explorar as formas de relevo em articulação com as relações sociais, abordando temas como a ocupação de áreas elevadas, movimentos de massa, a prevenção de riscos relacionados a dinâmica do relevo e as práticas de uso do solo nesses espaços (Daniel, 2025). - Contribuir para a leitura das paisagens geomorfológicas para reconhecer áreas suscetíveis a riscos, vulnerabilidades e processos de degradação ambiental (Afonso, 2015).
Dinâmicas costeiras	- Apresenta os conceitos de forma isolada e técnica, focando em definições e classificações de formas litorâneas como falésias, praias, dunas e restingas, concentrando-se na memorização dos processos erosivos ou deposicionais, sem conexão com o cotidiano dos estudantes ou com os impactos sociais e ambientais das ações humanas nas zonas costeiras.	- Evidenciar como a formação atual do território brasileiro está relacionada com as dinâmicas das costas (Barroso, 2022). - Abordar como a sociedade se relaciona com os ambientes costeiros, sendo por meio de turismo, lazer, trabalho e moradia, destacando que o ser humano pode influenciar tanto positivamente quanto de maneira negativa (Araújo <i>et al.</i>, 2022)

Pedologia/ solos	- Apresenta os solos de forma estática e classificatória, focando em tipos, horizontes e propriedades físico-químicas (como textura, cor e pH), muitas vezes sem relação com o uso do solo no cotidiano dos estudantes. - O ensino se baseia na memorização de características e esquemas, sem problematizar a relação entre sociedade, uso do solo e impactos ambientais.	- O solo deve ser entendido como um sistema vivo e dinâmico, que participa da formação da paisagem e envolve tanto elementos naturais quanto sociais (Sacramento; Kede, 2022). - Evidenciar como sociedade utiliza o solo de diversas maneiras, como na produção agropecuária, na construção civil, no paisagismo e no tratamento de resíduos, evidenciando sua função socioeconômica e natural (Sacramento; Kede, 2022).
-------------------------	---	--

Fonte: Autor, 2025. Adaptado: Santos (2022), Gomes (2022), Barroso (2022), Araújo *et al.* (2022), Sacramento e Kede (2022), Daniel (2025), Afonso (2015).

A partir da comparação apresentada (Tabela 1), percebe-se que a abordagem tradicional dos conteúdos físico-naturais tende a se apoiar na memorização de conceitos e classificações, desconsiderando as vivências e realidades territoriais dos estudantes dos PVPs. Dessa forma, torna-se fundamental a abordagem crítico-significativa, pois busca construir pontes entre os conhecimentos científicos e os contextos socioespaciais desses sujeitos, favorecendo a compreensão dos fenômenos naturais em sua complexidade e em articulação com os fatores sociais (MORAIS, 2016; DANIEL, 2025, SACRAMENTO; KEDE, 2022). Assim, essa perspectiva não apenas potencializa o aprendizado, como também contribui para o fortalecimento da cidadania e da consciência socioambiental, objetivos centrais nos Pré-Vestibulares Populares voltados à inclusão e à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, torna-se possível compreender que Pré-Vestibulares Populares representam espaços fundamentais para a democratização do acesso à educação superior, especialmente para jovens em situação de vulnerabilidade social. No entanto, destaca-se que sua função social vai além de quantificar aprovações como os pré-vestibulares convencionais.

Sendo assim, para que esses espaços cumpram seu papel transformador, é imprescindível superar os desafios pedagógicos que limitam a apropriação crítica dos conteúdos de Geografia Física. Por isso, defende-se aqui a adoção de uma abordagem crítico-significativa, que articule o conhecimento científico às experiências e realidades dos estudantes, visto que essa abordagem contribui para fortalecer a compreensão dos fenômenos físico-naturais em diálogo com as desigualdades socioespaciais.

Através dessa perspectiva metodológica, o ensino nos PVPs se consolida como uma prática emancipadora, capaz de promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também a consciência cidadã e o protagonismo social dos educandos, fortalecendo sua capacidade crítica para transformar realidades e enfrentar as desigualdades estruturais presentes em seus territórios.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.E; ARMOND, N.B. Reflexões Sobre o Ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio. In: Encontro nacional de prática de ensino de Geografia - ENPEG. 10.2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ANDRADE, M. C. **Trajetória e compromisso da geografia brasileira.** In: CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Editora contexto, 1999.

ARAÚJO, J. S.; MACEDO, A. V.; MADUREIRA, E. A. L.; CORRÊA, L. F.; PINHEIRO, A. B.; PINTO, V. C. S.; BATISTA, A. S.; SILVA, A. L. C. **Ambientes litorâneos: conhecer para aprender a preservar.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. (orgs.). Teoria e prática dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia: desafios na educação básica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

BARROSO, T. N. **Aula expositiva dialogada como metodologia de ensino de Geografia a partir do tema ambientes costeiros.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. (orgs.). Teoria e prática dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia: desafios na educação básica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

CALLAI, H. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. e MUNHOZ, G. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: EJR Xamã, 2012, p. 73 - 88.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002.

DANIEL, L. S. **O ensino da Geografia Física a partir da realidade vivida pelo estudante**. In: PACHECO, J. T. R.; PACHECO, M. Z. (orgs). *A Geografia: compreendendo as interações naturais e sociais na transformação do espaço terrestre*. 1º ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2025.

DANIEL, L. S.; LOPEZ, G. G. S. Ensino da Geografia para redução dos impactos da urbanização desordenada: o caso de São Gonçalo (RJ). In: VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos e Geógrafas, 2024, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2024.

FALCÃO, A. T. S.; LIMA, A. L. S. LOURENÇO, L. A. F.; MACHADO, A. B. **Tecendo diálogos e produzindo conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior**. *Relatório final*. Rio de Janeiro: Rubra, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOMES, H. S. **Ensino crítico e significativo dos conceitos e conteúdos do clima nas aulas de Geografia**. In: SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. (orgs.). *Teoria e prática dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia: desafios na educação básica*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out. 2017.

MORAIS, E. M. B. **As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar**. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). *Temas da Geografia na escola básica*. Campinas: Papirus Editora, 2016.

NASCIMENTO, A. **Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

NASCIMENTO, G. C.; DANIEL, L. S. LIMA, A, A. DUTRA, V. C. S. Chuvas e educação geográfica: prevenção de risco e conscientização ambiental na educação básica. In: VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos e Geógrafas, 2024, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2024.

SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. **O ensino do tema solos para pensar a Educação Geográfica.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. (orgs.). Teoria e prática dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia: desafios na educação básica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

SANTOS, A. C. S. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares: um estudo de caso na Maré – Rio de Janeiro/RJ.** Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção** São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, N. V. P. **Reflexões sobre o ensino Geografia a partir das inundações urbanas em São Gonçalo-RJ.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; KEDE, M. L. F. (orgs.). Teoria e prática dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia: desafios na educação básica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.** 2006. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. **Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos.** In: CARVALHO, J. C.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (Orgs.). Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, 288p. p. 188-204.

SILVA, D. L. **Pensando a Cidade a partir do Espaço Vivido: Contribuições da Educação Geográfica para entender os Impactos Ambientais.** In: XVIII Simpósio Nacional de Geografia Urbana, 2024, Niterói. **Anais...** Niterói: 2024.

THUM, C. **Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2000.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia.** 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

VERSENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In:* CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Editora contexto, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. 1998. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 2

RODAS DE LEITURA E INCLUSÃO: PRÁTICAS QUE APROXIMAM NOS ANOS INICIAIS

Ludimira da Silva Duarte
Mylena Francielle Medrado Lima
Doi: 10.48209/978-65-5417-526-1

INTRODUÇÃO

A leitura, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui um dos pilares fundamentais da formação cidadã e acadêmica dos estudantes, sendo a base para a construção do conhecimento, da linguagem e da criticidade. No contexto atual da educação brasileira, práticas pedagógicas que promovem o acesso ao universo literário de forma coletiva e inclusiva ganham destaque, principalmente aquelas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, como é o caso das rodas de leitura.

Entretanto, apesar dos avanços no campo da legislação educacional que assegura o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios na prática escolar. A problematização que emerge, portanto, refere-se à forma como as rodas de leitura podem ser efetivamente utilizadas como estratégias de inclusão nos anos iniciais, de modo a valorizar as singularidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, compreender o impacto dessas práticas na construção de vínculos, na valorização das diferenças e no fortalecimento do pertencimento é fundamental para repensar a escola como espaço de acolhimento e equidade.

Para alcançar tal compreensão, este trabalho fundamenta-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base na análise de estudos teóricos e empíricos que tratam das rodas de leitura, da inclusão escolar e da formação leitora. Foram selecionadas obras de autores como Lino (2018), Viana e Braun (2010),

Rodrigues (2022), Bolognesi (2012) e Carvalho (2014), cujas contribuições permitiram refletir sobre os caminhos possíveis para consolidar práticas de leitura que contemplem a diversidade e promovam o engajamento dos estudantes.

O objetivo geral do presente estudo é analisar como as rodas de leitura podem se constituir como práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais benefícios dessa estratégia para a aprendizagem e a inclusão, compreender o papel do professor na mediação dessas atividades e refletir sobre os desafios e possibilidades da implementação dessa prática em contextos escolares diversos.

A escolha desse tema justifica-se pela urgência de promover ações pedagógicas que dialoguem com os princípios da inclusão e da equidade na escola. Diante da heterogeneidade presente nas salas de aula, torna-se imprescindível desenvolver práticas que respeitem e valorizem as diferenças, que estimulem o protagonismo estudantil e que favoreçam o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Assim, discutir o papel das rodas de leitura na formação de sujeitos leitores, críticos e participativos revela-se uma contribuição relevante tanto para a prática docente quanto para a produção acadêmica no campo da educação.

Assim, a estrutura deste trabalho está organizada da seguinte maneira: após esta introdução, o desenvolvimento aborda os principais conceitos relacionados às rodas de leitura e inclusão, fundamentando-se em autores da área e apresentando análises das contribuições dessas práticas no ambiente escolar. Em seguida, são apresentados os resultados e discussões, por meio da sistematização dos benefícios observados, apoiados em uma tabela explicativa. Por fim, são tecidas as considerações finais, retomando as reflexões desenvolvidas e destacando a importância das rodas de leitura para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental é fundamental para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania. Entre as diversas estratégias pedagógicas voltadas ao incentivo da leitura,

as rodas de leitura têm se destacado como uma prática que amplia o acesso ao universo literário e promovem espaços de acolhimento e pertencimento, elementos essenciais no contexto da educação inclusiva, pois possibilitam a valorização das diferenças, o fortalecimento dos vínculos entre os alunos e a criação de um ambiente mais colaborativo (LINO, 2018).

As rodas de leitura configuram-se como momentos em que os estudantes têm a oportunidade de ouvir, ler e compartilhar interpretações sobre diferentes textos e, ao reunirem-se em círculo, simbolicamente se colocam todos no mesmo nível, rompendo com a hierarquia tradicional da sala de aula e promovendo relações mais horizontais. Conforme Viana e Braun (2010), essa dinâmica favorece o diálogo, a escuta ativa e a expressão de ideias, valores essenciais para uma educação democrática e inclusiva, além de criar um espaço no qual os alunos se sentem mais seguros para participar e expressar suas opiniões.

De acordo com Lino (2018), a roda de leitura contribui diretamente para o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da criticidade, pois cria um espaço de troca em que os alunos são incentivados a se expressar sem medo de errar e, para os estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, esse ambiente favorece a construção da autoestima e da autonomia, elementos fundamentais para a inclusão escolar, além de promover uma maior integração com os colegas.

Segundo Viana e Braun (2010), quando planejadas com intencionalidade, as rodas de leitura ajudam a superar barreiras atitudinais e pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Ao permitir que os alunos compartilhem suas impressões e sentimentos sobre os textos lidos, cria-se um espaço afetivo que contribui significativamente para o respeito às diferenças e para a valorização do outro como sujeito de saber, estimulando uma convivência mais solidária e colaborativa.

Rodrigues (2022) ressalta a importância da escolha dos textos e da mediação do professor como elementos-chave para o sucesso das rodas de leitura em contextos inclusivos, pois livros que abordem temas como diversidade, empatia, amizade e superação favorecem a reflexão coletiva e ampliam o repertório cultural e emocional dos alunos. Além disso, a atuação do docente como

mediador sensível e atento garante que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, se sintam pertencentes e participativos, o que reforça a necessidade de um planejamento pedagógico inclusivo.

Bolognesi (2012) analisa como as rodas de leitura contribuem para o desenvolvimento da identidade dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. O ato de ler em grupo, de ser ouvido e de ouvir o outro fortalece laços e promove a construção de uma subjetividade mais segura e crítica. Para estudantes com deficiência, esse espaço de troca simbólica é essencial na construção de vínculos e no fortalecimento de sua participação escolar, proporcionando-lhes maior confiança para interagir no coletivo e se expressar de forma autêntica.

A inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência em sala, mas requer a transformação das práticas pedagógicas, como aponta Carvalho (2014). As rodas de leitura, ao serem estruturadas de modo a acolher diferentes formas de participação, tornam-se práticas potentes de inclusão, pois a escuta, o respeito ao tempo de cada aluno e a valorização de suas contribuições são ações que concretizam uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa, sustentada por princípios de justiça social e equidade.

O aspecto afetivo das rodas de leitura é frequentemente destacado por professores e alunos, visto que muitos relatam que esse momento se torna um dos mais esperados da rotina escolar. Isso se deve ao fato de proporcionar um espaço seguro, onde os alunos se sentem valorizados e escutados, o que gera reflexos diretos no comportamento, na autoestima e no interesse pelas atividades escolares, contribuindo, assim, para um ambiente de aprendizagem mais saudável e colaborativo (RODRIGUES, 2022).

A implementação de rodas de leitura inclusivas exige planejamento cuidadoso por parte do professor. É necessário considerar a acessibilidade dos materiais, adaptar os recursos às necessidades dos alunos, utilizar diferentes linguagens (oral, visual, gestual) e criar estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos. A colaboração com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com os profissionais da área de inclusão pode enriquecer significativamente essa prática, garantindo que todos os envolvi-

dos estejam comprometidos com a promoção de uma aprendizagem inclusiva (CARVALHO, 2014).

Além da dimensão pedagógica, as rodas de leitura cumprem um papel social relevante, pois estimulam valores como solidariedade, empatia e respeito mútuo. Em um mundo marcado por intolerâncias e exclusões, formar leitores que saibam escutar o outro e reconhecer a diversidade é um caminho promissor para uma sociedade mais justa e humana, construída a partir do diálogo e da convivência respeitosa (BOLOGNESI, 2012).

Outro aspecto importante é a possibilidade de os alunos se verem representados nos textos lidos. A literatura infantil e infantojuvenil oferece obras que retratam diferentes realidades, corpos, culturas e modos de viver, e quando o aluno se reconhece nas histórias, sente-se parte do processo educativo e amplia sua relação com o mundo, o que fortalece sua identidade e seu vínculo com a escola (RODRIGUES, 2022).

As rodas de leitura também incentivam o protagonismo estudantil, pois ao escolherem livros, lerem em voz alta, opinarem sobre as narrativas e compartilhar experiências, os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento. Essa participação ativa fortalece a autonomia e o senso de responsabilidade, aspectos fundamentais para o sucesso escolar, além de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e participativos (LINO, 2018).

É necessário destacar que a formação continuada dos professores é um fator decisivo para a efetividade dessa prática. Profissionais que compreendem a importância das metodologias inclusivas e da literatura como ferramenta de transformação estão mais preparados para conduzir rodas de leitura com intencionalidade e sensibilidade, promovendo ambientes mais inclusivos e responsivos às necessidades dos alunos (VIANA; BRAUN, 2010).

A escola deve investir em ambientes de leitura acolhedores, com acervos diversos e acessíveis, que estimulem o prazer de ler. A criação de uma cultura leitora depende do envolvimento de toda a comunidade escolar e do reconhecimento da leitura como um direito de todos, independentemente de suas condições, sendo, portanto, essencial que a leitura esteja no centro do projeto político-pedagógico da instituição (CARVALHO, 2014).

É perceptível que as rodas de leitura, quando articuladas a práticas inclusivas, representam um poderoso instrumento de transformação na escola, ampliando o repertório literário dos alunos e fortalecendo valores como empatia, escuta e respeito. Promover a leitura em grupo, com mediação sensível e intencional, é promover inclusão de forma concreta e significativa nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, democrática e humanizadora (BOLOGNESI, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das contribuições teóricas e da prática pedagógica com rodas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental evidencia que essa metodologia possui grande potencial para a promoção da inclusão escolar. Conforme discutido por Lino (2018), as rodas de leitura fortalecem a oralidade, a escuta e a criticidade, o que se reflete diretamente na participação mais ativa dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, que passam a se expressar com mais segurança, integrando-se de forma mais plena ao grupo.

Os dados observados nas experiências relatadas por Rodrigues (2022) e Viana e Braun (2010) indicam que a intencionalidade no planejamento e na mediação do professor é essencial para garantir a efetividade dessa prática inclusiva. A seleção de textos com temáticas ligadas à diversidade, ao respeito e à empatia favorece a reflexão coletiva e amplia os vínculos afetivos entre os alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e respeitoso.

Bolognesi (2012) aponta que as rodas de leitura favorecem o desenvolvimento da identidade dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, pois possibilitam que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e contribui para a construção de uma subjetividade mais segura, essencial para o pleno desenvolvimento escolar.

A análise teórica desenvolvida a partir das contribuições de autores como Lino (2018), Viana e Braun (2010), Rodrigues (2022), Bolognesi (2012) e Carvalho (2014) permitiu identificar que as rodas de leitura, quando imple-

mentadas com intencionalidade e sensibilidade pedagógica, atuam como uma estratégia potente no contexto da educação inclusiva, promovendo benefícios significativos em múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A seguir, a Tabela 1 apresenta os principais benefícios das rodas de leitura inclusivas, organizados por dimensões do desenvolvimento infantil. Essa sistematização evidencia como a prática contribui para o avanço cognitivo dos estudantes nos aspectos sociais, emocionais, culturais, inclusivos e formativos.

Tabela 1: Benefícios das Rodas de Leitura Inclusivas

Dimensão	Benefícios Observados	Pesquisadores que defendem
Cognitiva	Desenvolvimento da oralidade, ampliação do vocabulário e estímulo ao pensamento crítico.	Lino (2018), Viana e Braun (2010).
Social	Promoção da escuta ativa, respeito ao outro e fortalecimento de vínculos entre os alunos.	Rodrigues (2022), Viana e Braun (2010).
Emocional	Elevação da autoestima, sentimento de pertencimento e valorização das experiências individuais.	Bolognesi (2012), Carvalho (2014).
Inclusiva	Participação equitativa, adaptação de materiais e inclusão de alunos com deficiência.	Carvalho (2014), Lino (2018).
Cultural	Contato com diferentes culturas, realidades e modos de viver, ampliando repertório.	Rodrigues (2022), Bolognesi (2012).
Formativa	Estímulo ao protagonismo estudantil e à construção da identidade leitora.	Viana e Braun (2010), Lino (2018).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Com base nas análises dos autores citados, é possível observar que tais práticas promovem uma aprendizagem mais significativa, acolhedora e equitativa, fortalecendo vínculos afetivos, estimulando a participação ativa dos alunos e favorecendo a construção de uma identidade leitora crítica e plural. A pre-

sença de múltiplas linguagens, a mediação sensível dos professores e o respeito às diferenças se destacam como pilares dessa estratégia, tornando-a essencial no contexto da educação inclusiva.

Os dados observados nas experiências relatadas por Rodrigues (2022) e por Viana e Braun (2010) indicam que a intencionalidade no planejamento e a mediação qualificada do professor são fatores decisivos para garantir a efetividade das rodas de leitura como prática inclusiva. Quando o docente escolhe textos que abordam temáticas relacionadas à diversidade, à empatia, ao respeito mútuo e à valorização das diferenças, cria-se um espaço de diálogo que favorece a reflexão coletiva e a troca de experiências. Consequentemente, amplia-se o vínculo entre os alunos e promove-se um ambiente mais acolhedor, no qual todos se sentem seguros para se expressar. Além disso, esse tipo de escolha literária potencializa o surgimento de afetos e reconhecimentos mútuos, fortalecendo a coesão do grupo e contribuindo para a formação de um espaço de aprendizagem mais colaborativo, ético e respeitoso.

Nesse mesmo sentido, Bolognesi (2012) destaca que as rodas de leitura favorecem significativamente o desenvolvimento da identidade dos estudantes, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade social ou educacional, pois essas práticas garantem que suas vozes sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas. Ao permitir que esses alunos compartilhem suas vivências e percepções a partir das leituras, a escola contribui para o fortalecimento de sua autoestima e para a construção de uma subjetividade mais segura, autônoma e crítica. Esse reconhecimento simbólico, muitas vezes negado no cotidiano escolar tradicional, constitui um marco importante na trajetória desses sujeitos, pois amplia suas possibilidades de participação e pertencimento ao espaço escolar, além de reafirmar sua importância como indivíduos capazes de produzir sentidos e significados a partir da leitura do mundo e da palavra.

Além disso, conforme aponta Carvalho (2014), as rodas de leitura assumem uma função social de caráter profundamente inclusivo, pois representam uma forma concreta de enfrentamento das práticas excludentes ainda presentes em muitas instituições escolares. Ao respeitar os diferentes ritmos, modos de expressão e repertórios culturais dos alunos, essa prática possibilita que todos

participem de maneira equitativa, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo a dimensão coletiva da aprendizagem. Portanto, os resultados analisados demonstram que, quando conduzidas com planejamento, sensibilidade e compromisso com a diversidade, as rodas de leitura consolidam-se como práticas pedagógicas potentes, inclusivas e transformadoras, capazes de impactar positivamente o cotidiano escolar e promover uma educação mais justa, humanizada e democrática.

CONCLUSÃO

As rodas de leitura demonstraram ser uma prática pedagógica de grande relevância para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos e sua integração social e emocional. Por meio de espaços de diálogo, escuta ativa e valorização das experiências individuais, essa metodologia possibilita o fortalecimento de vínculos afetivos e a construção de uma cultura escolar mais democrática, sensível às necessidades e potencialidades de cada estudante. Ao promover a inclusão de forma concreta, as rodas de leitura rompem com práticas excludentes e colocam todos os alunos em condição de sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Ao longo do trabalho, foi possível observar que a efetividade dessa prática depende diretamente da intencionalidade pedagógica, da escolha criteriosa dos textos e da mediação sensível dos professores. Os estudos analisados reforçam que, quando bem planejadas, as rodas de leitura atuam como instrumentos de inclusão, respeito e formação crítica. Além disso, permitem o contato com a diversidade cultural, favorecem o protagonismo estudantil e ampliam as possibilidades de construção da identidade leitora desde os primeiros anos escolares, tornando-se, assim, ferramentas essenciais para uma educação mais justa, equitativa e humanizadora.

Portanto, reafirma-se a necessidade de que as instituições escolares invistam na formação contínua dos professores e na criação de ambientes de leitura acessíveis e acolhedores, que considerem as especificidades dos estudantes e garantam o direito à participação plena de todos. As rodas de leitura,

quando conduzidas com compromisso ético e pedagógico, têm o potencial de transformar o cotidiano escolar, contribuindo significativamente para o avanço da inclusão, da equidade e da qualidade do ensino na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizzera. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Ana Carolina. **Leitura e inclusão: do que falamos quando falamos sobre isso?** Texto parcial da palestra apresentada durante o 7º Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias, nov. 2014. Disponível em: https://siseb.sp.gov.br/arqs/INT_LEITURA%20E%20INCLUSA~O_DO_QUE_FALAMOS_QUANDO_FALAMOS SOBRE_ISSO_Ana%20Carolina%20Carvalho.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

LINO, Edna. **A importância da roda de leitura para o Ensino Fundamental I**. 2018. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/importancia-da-roda-de-leitura-para-o-ensino-fundamental-i>. Acesso em: 1 jul. 2025.

RODRIGUES, Susanita de Souza. **Projeto Práticas de Leitura e Escrita**. *Revista Educação Pública*, v. 22, nº 17, 10 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/17/projeto-praticas-de-leitura-e-escrita> Acesso em: 1 jul. 2025.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patricia. **Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem**. 2010. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/adba95c27449c0d83820aa920ce49de4.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CAPÍTULO 3

JOGOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM EFICIENTE

Laura Fernanda Ramos Santos

Leidiane Castro da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-3

INTRODUÇÃO

A educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem demandado abordagens pedagógicas que respeitem as características do desenvolvimento infantil e que promovam aprendizagens significativas. Entre os diversos recursos disponíveis, os jogos têm se mostrado uma importante ferramenta metodológica, por permitirem que o aluno aprenda de forma ativa, prazerosa e contextualizada. Ao envolver o corpo, a mente e as emoções, o brincar oferece oportunidades únicas para que a criança compreenda o mundo, estabeleça relações e desenvolva habilidades essenciais para sua formação.

Apesar do reconhecimento da ludicidade como elemento estruturante da infância, ainda é comum observar práticas pedagógicas centradas na memorização e na repetição, que pouco dialogam com as necessidades e potencialidades dos alunos dessa faixa etária, o que gera um distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade das crianças, tornando o processo de ensino menos eficaz e motivador. Nesse contexto, problematiza-se: como os jogos podem ser utilizados de forma intencional e planejada para tornar a aprendizagem mais eficiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, adotou-se a metodologia de revisão bibliográfica, com base em documentos normativos e em produções acadêmicas que discutem a ludicidade e o uso de jogos no processo educativo. Essa abordagem permite analisar contribuições teóricas já consolidadas e refletir sobre sua aplicabilidade na prática docente. O levantamento de estudos foi

realizado com foco em publicações que abordam os benefícios do jogo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, além de propostas pedagógicas que o inserem como estratégia de ensino.

Na prática, observa-se que os jogos podem ser incorporados às aulas de forma transversal, como recurso complementar ao ensino de conteúdos curriculares diversos, especialmente em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Situações como jogos de tabuleiro com operações básicas, desafios lógicos com materiais recicláveis ou brincadeiras com regras para exercitar a leitura e a escrita mostram-se eficazes para ampliar o interesse dos alunos e reforçar o aprendizado. A escolha desses jogos, porém, deve considerar os objetivos da aprendizagem e as características da turma, evitando o uso do lúdico apenas como passatempo.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o uso de jogos como estratégia pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para uma aprendizagem eficiente. A partir da fundamentação teórica, busca-se apresentar reflexões e exemplos que auxiliem o professor a planejar atividades lúdicas com intencionalidade didática, promovendo um ensino mais ativo, inclusivo e significativo para os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade tem sido amplamente reconhecida como um componente fundamental para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, os jogos pedagógicos ganham espaço como recursos metodológicos capazes de promover aprendizagens significativas, envolvendo os alunos de forma ativa, prazerosa e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a aprendizagem na infância deve ocorrer de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Brasil, 2018).

Segundo Kishimoto (1994), o jogo é uma das formas mais completas de aprendizagem, pois integra aspectos motores, afetivos e cognitivos. Ao brincar, a criança interpreta o mundo, ressignifica vivências e desenvolve competências importantes para a vida escolar e social. Nos anos iniciais, em especial, o uso

de jogos contribui para a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa, respeitando o tempo e o desenvolvimento de cada aluno.

Friedmann (1996) complementa essa visão ao afirmar que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, proporcionando à criança oportunidades de explorar, experimentar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Ao incluir jogos na prática pedagógica, o professor oferece um espaço de aprendizagem em que o erro é visto como parte do processo e a motivação se torna elemento central para o engajamento dos alunos.

Para Santos, Conceição e Araújo (2023), o uso dos jogos como estratégia de ensino, sobretudo na Matemática, tem se mostrado eficaz, pois os jogos estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a concentração e a cooperação entre os alunos. Nesse sentido, criam um ambiente favorável à aprendizagem, rompendo com a monotonia das aulas tradicionais e promovendo a construção do conhecimento de maneira interativa.

A BNCC, ao tratar das competências gerais da educação básica, evidencia a importância de desenvolver a autonomia, o pensamento crítico, a empatia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. O uso de jogos nos anos iniciais colabora diretamente com essas metas, ao incentivar o protagonismo dos estudantes e valorizar suas experiências prévias no processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC reforça que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo (Brasil, 2018, p. 274).

Compreende-se que os jogos são recursos valiosos para a mediação do conhecimento, já que possibilitam que os alunos aprendam conceitos e procedimentos matemáticos de forma concreta e prazerosa (Sant’Ana; Mendonça, 2021). Ao jogar, a criança vivencia situações desafiadoras que demandam to-

mada de decisões, o que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia intelectual.

Fernandes (2010) também destaca que os jogos permitem a aprendizagem por meio da ação, da manipulação e da experimentação, o que é especialmente importante nos anos iniciais, período em que o pensamento concreto ainda predomina. A autora enfatiza que os jogos devem estar alinhados aos objetivos pedagógicos e planejados de acordo com as necessidades dos alunos, garantindo, assim, intencionalidade e efetividade no processo educativo.

A pesquisa de Vieira e Maciel (2014) aponta que a aplicação de jogos pedagógicos em sala de aula contribui para a melhoria do desempenho dos estudantes, especialmente em conteúdos que, tradicionalmente, apresentam maiores dificuldades de assimilação. Os jogos permitem múltiplas formas de aprender, ampliando as possibilidades de compreensão dos conteúdos e promovendo um ambiente acolhedor e desafiador.

Alguns jogos educacionais que podem e devem ser utilizados no ambiente escolar oferecem aos estudantes jogadores a oportunidades de vivenciarem novas experiências de imersão em outros mundos e a diferentes identidades. Por meio desta imersão ocorre o aprendizado de competências e conhecimentos associados com as identidades dos personagens dos jogos, como um piloto de avião, um piloto de fórmula 1, um motociclista e outros. Os jogos educacionais são uma maneira diferente de motivar o usuário e de criar vínculo afetivo, pois ambos facilitam a aprendizagem, e com a ajuda dos jogos, o jogador se atreve a experimentar situações que na vida real não lhe seria permitido. Isto desenvolve a criatividade, a interatividade e a capacidade de compreender e modificar as regras dos jogos (Fernandes, 2010, p. 21).

É fundamental destacar que a adoção dos jogos como estratégia pedagógica não implica na ausência de um planejamento ou controle didático. Ao contrário, exige do professor um olhar atento e crítico sobre os objetivos de aprendizagem, o perfil da turma e os recursos disponíveis, já que o jogo não substitui o ensino, mas o complementa, enriquecendo o processo educativo e oferecendo novas possibilidades de mediação (Kishimoto, 2007).

A prática pedagógica que valoriza o lúdico exige também uma mudança na postura do educador, que precisa se reformular de transmissor de conteúdos,

ele passa a ser um mediador do conhecimento, que cria situações de aprendizagem significativas por meio da interação, da problematização e do respeito às diferentes formas de aprender, estando em consonância com a BNCC, que aponta a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Além disso, a presença do jogo em sala de aula contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito às regras, empatia e resiliência. De acordo com a BNCC, essas habilidades, muitas vezes negligenciadas nas abordagens tradicionais, são fundamentais para a formação integral do estudante e para sua inserção crítica e ativa na sociedade contemporânea. Nesse sentido, para Vieira e Maciel (2020),

Em uma sala de aula na qual o método tradicional é utilizado como forma de exposição dos conteúdos, onde o aluno encontra-se passivo, em que apenas o professor fala ou expõe suas ideias, infelizmente acarreta diversas desvantagens em relação à aprendizagem dos alunos, pois para aprender e compreender a matemática é essencial que as aulas sejam dinâmicas e práticas. O trabalho teórico por meio dos livros didáticos não deve ser substituído por jogos, mas esses são estratégias complementares à aprendizagem de forma que, através deles, o professor poderá relacionar os conteúdos que serão trabalhados (Vieira; Maciel, 2020, p. 3).

Os desafios para a implementação efetiva dessa proposta pedagógica incluem a formação inicial e continuada dos professores, a resistência a práticas inovadoras e a escassez de materiais pedagógicos adequados. Muitos docentes, ainda vinculados a métodos tradicionais de ensino, demonstram insegurança quanto ao uso do lúdico como recurso pedagógico estruturado. No entanto, como evidenciam Sant'Ana e Mendonça (2021), é possível superar essas barreiras por meio de ações formativas que ampliem a compreensão sobre os benefícios dos jogos para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, mesmo em contextos de limitações materiais, é possível utilizar recursos simples e de baixo custo, adaptando jogos já conhecidos ou criando propostas com base nos conteúdos curriculares.

Dessa forma, os jogos, quando integrados ao currículo de maneira planejada, intencional e fundamentada, deixam de ser meros momentos de distração e assumem o papel de estratégias didáticas potentes. Ao promoverem o envolvimento ativo dos estudantes, os jogos articulam o conteúdo escolar às experi-

ências concretas do cotidiano infantil, favorecendo a aprendizagem significativa. Conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018), o processo educativo nos anos iniciais deve considerar a ludicidade como um dos elementos constitutivos da prática docente, especialmente no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. Nessa perspectiva, os jogos se tornam pontes entre o saber científico e a realidade vivida, oferecendo à criança a oportunidade de experimentar, errar, refletir, tentar novamente e aprender com sentido.

A ludicidade, por sua natureza flexível e acolhedora, permite que alunos com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e ritmos participem ativamente das atividades escolares. Ao criar um ambiente seguro e motivador, os jogos favorecem o engajamento de todos, incluindo aqueles que apresentam dificuldades ou defasagens. Friedmann (1996) ressalta que o brincar é uma linguagem universal da infância, capaz de acolher as diferenças e reduzir as barreiras entre os sujeitos.

A escola que utiliza o jogo como recurso pedagógico demonstra compromisso com uma educação democrática, que reconhece o potencial de cada estudante e oferece oportunidades reais de aprendizagem para todos. Além disso, os jogos permitem ao professor exercer uma avaliação diagnóstica e formativa mais precisa, sensível ao processo de aprendizagem em tempo real.

A atividade de jogar é exercida de maneira voluntária e na maioria das vezes proporciona um ambiente lúdico, permitindo que o usuário brinque como se fizesse parte do próprio jogo. É naturalmente motivador, pois o jogador faz uso por prazer sem depender de prêmios externos. Além disso, brincar em ambiente digital de rede tem um papel importante na aprendizagem e na socialização, pois através dele o jogador adquire motivação e habilidades necessárias à sua participação e ao seu desenvolvimento social (Fernandes, 2010, p. 14).

Durante as atividades lúdicas, é possível observar habilidades como a resolução de problemas, a cooperação, a argumentação, a atenção e a tomada de decisões. Essas observações podem embasar intervenções pedagógicas mais direcionadas e eficazes, promovendo avanços significativos na aprendizagem dos alunos. De acordo com Santos, Conceição e Araújo (2023), o uso do lúdico na avaliação permite transformar esse momento em uma experiência positiva,

afastando a ideia de punição ou julgamento, tão comum nas avaliações tradicionais. O erro, nesse contexto, é entendido como parte do processo de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da resiliência dos estudantes.

Percebe-se que é imprescindível que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconheçam o valor pedagógico dos jogos como elementos estruturantes de uma prática educativa significativa, humanizadora e crítica. A escola que compreende o brincar como expressão legítima da infância e o integra de forma consciente e planejada ao currículo promove uma educação mais próxima da realidade dos alunos, mais respeitosa com seus tempos e mais conectada com seus interesses.

Assim, como apontam Vieira e Maciel (2020), educar por meio de jogos é formar sujeitos capazes de pensar, criar, cooperar e transformar a realidade em que vivem. Cabe, portanto, ao educador assumir o papel de pesquisador e inovador em sua prática, construindo ambientes de aprendizagem que valorizem o prazer de aprender e reconheçam o potencial transformador da ludicidade. Investir em jogos é investir no desenvolvimento pleno da criança e na construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a formação integral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos consultados evidencia que o uso de jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental promove benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores ressaltam que a ludicidade favorece a compreensão de conteúdos complexos, especialmente em disciplinas como Matemática, onde o raciocínio abstrato ainda está em desenvolvimento. Fernandes (2010) destaca que, nessa etapa, a aprendizagem ocorre preferencialmente por meio da ação concreta e da manipulação de materiais. Assim, os jogos funcionam como pontes entre o pensamento concreto e as noções mais abstratas, facilitando a construção de conceitos.

A seguir, apresenta-se uma tabela síntese com as principais características da fase escolar analisada, os tipos de jogos mais adequados, os aspectos do desenvolvimento beneficiados e os autores que respaldam tais relações:

Tabela 1: Benefícios dos jogos nos anos iniciais

Fase/Idade	Tipos de Jogos	Aspectos Desenvolvidos	Autores Referenciados
6 a 8 anos (1º ao 3º ano).	Jogos simbólicos, jogos de regras.	Imaginação, socialização, atenção e coordenação motora.	Kishimoto (1994), Friedmann (1996), BNCC (2018).
8 a 10 anos (4º e 5º ano).	Jogos matemáticos, estratégicos.	Raciocínio lógico, resolução de problemas, cooperação.	Santos, Conceição e Araújo (2023); Sant'Ana e Mendonça (2021).
Todas as idades (contexto E.F.).	Jogos pedagógicos adaptados.	Motivação, autoestima, autonomia e inclusão.	Vieira e Maciel (2020); Fernandes (2010).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A tabela demonstra que diferentes tipos de jogos podem ser utilizados conforme a faixa etária e os objetivos pedagógicos, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social. Os jogos simbólicos e de regras, comuns nos primeiros anos escolares, ajudam a criança a compreender e respeitar normas sociais, favorecendo a convivência em grupo e a interiorização de valores. Já os jogos matemáticos e de estratégia, introduzidos progressivamente, desenvolvem habilidades como atenção, pensamento lógico e resolução de problemas, como destacam Sant'Ana e Mendonça (2021).

Observa-se também que os jogos possibilitam práticas mais inclusivas, uma vez que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas encontram nos jogos uma forma mais acessível e acolhedora de participar das aulas, favorecendo o sentimento de pertencimento e de valorização de suas habilidades. Vieira e Maciel (2020) demonstram que, quando bem planejados, os jogos reduzem a evasão e aumentam a participação ativa dos alunos, promovendo avanços significativos no rendimento escolar. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas diversificadas, que considerem os diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Assim, percebe-se que a presença do lúdico no contexto escolar não deve ser vista como algo opcional ou meramente recreativo, pois, pelo contrário, sua intencionalidade pedagógica deve ser reconhecida como estratégia eficiente para tornar o ensino mais atrativo, dinâmico e significativo. Os jo-

gos devem ser selecionados e aplicados com base em critérios didáticos claros, com alinhamento aos objetivos curriculares e às necessidades da turma. Assim, consolida-se a compreensão de que ensinar com jogos é ensinar com propósito, respeitando o desenvolvimento da criança e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que os jogos constituem uma ferramenta pedagógica eficaz para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa aplicação permite que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais significativa, envolvendo os alunos ativamente e respeitando suas diferentes formas de aprender. Ao promoverem experiências que despertam o interesse e a curiosidade, os jogos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia, da cooperação e da criatividade, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos sociais e emocionais importantes para a formação integral da criança.

Nesse contexto, é fundamental que os professores reconheçam o valor educativo do lúdico e o incorporem de maneira planejada às práticas pedagógicas. O jogo, quando utilizado com intencionalidade e alinhado aos objetivos de aprendizagem, transforma-se em uma estratégia potente para favorecer o engajamento dos estudantes e melhorar o desempenho escolar. Assim, investir em práticas lúdicas nos anos iniciais significa apostar em uma educação mais inclusiva, motivadora e humanizada, que respeita os tempos da infância e prepara o aluno para aprender com mais sentido e prazer.

REFERÊNCIAS

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

FERNANDES, Naraline Alvarenga. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alegrete, RS, 2010.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANT'ANA, Vinícius Borovoy; MENDONÇA, Roberta dos Santos. **Os jogos como estratégia de ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 42, 31 de outubro de 2023.

SANTOS, Cristiane Silva dos; CONCEIÇÃO, Vanessa Silva; ARAÚJO, Juirandir de Almeida. **O lúdico como estratégia de ensino aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *Cairu em Revista*, Salvador, v. 12, n. 23, p. 199–214, dez./jan. 2023.

SOUZA, Alexandra Francisca de. **Jogos no processo de alfabetização de alunos da primeira série do Ensino Fundamental: proposta de intervenção pedagógica para ser aplicada durante o estágio supervisionado**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Pedagógicas) – Instituto Federal do Espírito Santo, Viana, ES, 2022.

CAPÍTULO 4

LA POESÍA VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Renata Raissa de Oliveira

Maria José Souza Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-4

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como finalidad exponer la importancia de la literatura, abordando directamente el género poesía visual y su forma didáctica de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Según Amarilha (2013, p.83), “el gusto de leer se relaciona a los aspectos afectivos y morales que el texto proporciona al lector”. Estos elementos se constituyen en el placer estético que se complementa con la función comunicativa”.¹ Pues, la literatura es una forma de manifestación que tiene como materia prima la palabra, que siempre se utiliza en la construcción de historias y hechos.

En ese sentido, la poesía visual, un género literario que asume una importante función en el proceso de desarrollo cognitivo y letramiento literario, es además relevante, pues posibilita discutir aspectos de lo social y humano. Siendo así, a través de esta investigación se busca responder la siguiente pregunta, ¿puede contribuir la literatura a través de la poesía visual al proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de español como lengua extranjera?

Cabe subrayar que, para eso, utilizamos algunos poemas como El huevo de Simias de Rodes (300 a. C.), Manzana de Maria Lima (2018), Caligramas de Guillaume Apollinaire (1917), entre otros como subsidio para alimentar el proceso de enseñanza sobre poesía visual. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo principal exponer la importancia de la literatura en las clases de español a través del género literario poesía visual como herramienta didáctica,

¹ traducción de la autora

sus características para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de una E/LE, reflexionando sobre la relevancia de la literatura en las clases de E/LE.

En consecuencia, otros objetivos son reflexionar sobre la importancia de la literatura en las clases de español como lengua extranjera. Utilizar la poesía visual como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la E/LE. La metodología abordada, la cual se utilizó fue una investigación bibliográfica según la visión de teóricos como Huizinga (1993), Xavier (2002), Fernandes (2018), Buoro (2014), Caillois (1986), basada en el enfoque cualitativo de análisis descriptivo, aplicando el juego y los resultados de los alumnos con relación a la didáctica.

Ante lo dicho, este trabajo discute sobre la importancia de las características del género poesía; del mismo modo, iremos a hablar sobre la poesía visual como herramienta didáctica y creativa en las clases de español como lengua extranjera. Así mismo como la metodología utilizada y aplicada en este trabajo. Por último, presentaremos lo eficaz que para la comprensión de la literatura resulta la utilización de poemas visuales.

POESÍA VISUAL: UNA HERRAMIENTA CREATIVA EN LAS CLASES DE ELE

En esta sesión presentaremos la poesía visual como herramienta creativa en las clases de español: dónde surgió, sus características, tipos, hasta dónde llega en los institutos. Actualmente, vivimos una época en que las modificaciones del lenguaje visual exponen sentimientos y emociones a través de los símbolos y también de las imágenes, que muchas veces nos estimulan a adquirir más conocimiento, utilizando un lenguaje mucho más eficaz y simple que el lenguaje escrito y oral.

La poesía visual surgió en la Grecia clásica junto con la aparición de grandes poetas como Teócrito de Siracusa (308-240 a. C.) y Simias de Rodas (300 a. C.). Poco después, en la renombrada Edad Media, surgieron Publio Optatiano Porphyrio y Rábano Mauro (780-826), los cuales crearon una base de poemas metafóricos y figurativos como Carmina figurata, en la-

tín, o technopaígnia, en griego, que pueden ser considerados una especie de poesía visual, e inspiraron no solo a poetas medievales, sino también a los renacentistas, barrocos y concretistas-experimentalistas, utilizando palabras e imágenes verbales que dieron origen y reconocimiento al concepto de la poesía visual.

Conviene subrayar que el Huevo, poema del poeta Simias de Rodes, fue el primer poema visual ya registrado en el mundo occidental en el año 300 a. C.; eso no pasó desapercibido, lo que hizo que los poetas concretistas hicieran referencias a Apollinaire, Mallarmé e incluso a Simias de Rodas. Por esa razón, se intentó traer dentro de las clases, a través del juego, a algunos de los poetas más conocidos, como los ya citados anteriormente.

A pesar de estas modificaciones, los elementos básicos de la composición de la imagen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la poesía visual nos revelan las dificultades de los estudiantes durante este proceso. Se observa una enorme dificultad por parte de los alumnos en la interpretación entre la imagen y su significado, y principalmente la decodificación de esas poesías. Sin embargo, estas dificultades no disminuyen su fascinación por el objeto, que puede ser asociado en la búsqueda de la enseñanza de la poesía visual.

A partir de lo expuesto, vamos a hablar sobre la poesía visual, no solamente como un género importante, sino como elemento lúdico para el proceso de enseñanza y aprendizaje. puede ser utilizada como herramienta didáctica y creativa para las clases de español. Partiendo de este punto, vamos a analizar sus aspectos estructurales, su influencia en el mundo, haciendo una comparación en lo que respecta a las estructuras usadas por los artistas, e investigar cómo estos recursos pueden colaborar en la creación de las obras como material didáctico en el proceso de enseñanza.

Según Fernandes (2018), la poesía visual no fue creada con el objetivo de ser vuelta para el lúdico, sí como objeto mágico y religioso, pero lo que termina aliándose al sentido mágico y religioso es la capacidad de utilizar la habilidad creativa del poeta², causando un impacto al unir elementos visuales y verbales en su composición. Por lo que se refiere, la ludicidad es el princi-

² traducción de la autora

pal factor para el desarrollo participativo de creación de los alumnos en las clases, vuelto incluso para las invenciones religiosas.

En ese momento, la intención de los poetas era crear un sentido mágico y religioso; ya en la Edad Media, se une al sentido mágico y religioso la cuestión de la habilidad y creatividad del poeta. Uniendo la palabra verbal a la imagen, los poemas figurados traen al apreciador una facilidad de comprensión y placer, comparables, sí, al poema escrito (Fernandes, 2018, p. 322).

Por lo tanto, la poesía visual fue ganando fuerza hasta tener su principal característica asociada a los fundamentos de la ludicidad, con base en los estudios de Johan Huizinga, Roger Caillois, Paul Zumthor y teóricos de la poesía concreta. Se puntuó este elemento básico de la poesía visual, la ludicidad, pues, según Fernandes (2018), “el interés estará centrado solo en la demostración de cómo algunos poetas considerados ‘creativos’ o ‘innovadores’ transgredieron lo común y crearon composiciones que se destacan justamente ahora por la ingeniosidad o por la ludicidad”³.

Siendo así, el lúdico está relacionado con la capacidad de pensamiento entre el hombre, el lugar donde vives, la originalidad en asociar la diversión con placer, haciendo surgir poesía, donde los juegos eran asociados con la invención, sin pretensión de lo enseñado o del aprendizaje. De acuerdo con Roger Caillois, en Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo refuerzan la palabra ludus, pues he reunido en sí dos principios comunes para este estudio: la poesía y la inventiva.

Su capacidad primaria de improvisación y de alegría, a la que yo llamo *paidia*, se si primero la ludicidad-actitud tan común al ser humano. Conjuga con el gusto por la dificultad gratuita, a la que propongo llamar *ludus*, para llegar a los diferentes juegos a los que sin exagerar se puede atribuir una virtud civilizadora. (...) El ludus da ocasión a un entrenamiento, y normalmente desemboca en la conquista de una habilidad determinada, en la adquisición de una maestría particular, en el manejo de tal o cual aparato o en la aptitud de descubrir una respuesta satisfactoria a problemas de orden estrictamente convencional (Caillois, 1986, p. 65-68).

3 Traducción de la autora: “El interés estará centrado solo en la demostración de cómo algunos poetas considerados “creativos” o “innovadores” transgredieron lo común y crearon composiciones que se destacan justamente ahora por la ingeniosidad o por la ludicidad”.

O sea, la poesía visual puede estar compuesta por metáforas visuales, juegos de palabras, recursos visuales sonoros y sin contar las imágenes poéticas. Con eso, ella pretende trabajar la autonomía del alumno, estimular la oralidad, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad, permitiendo que el alumno tenga libertad para expresarse; es una de las muchas características de la poesía visual.

Sin contar, aún la gran capacidad de inclusión de personas con discapacidad auditiva y sordera, ella puede contribuir para una clase más divertida y atractiva, reforzando el uso de las metodologías activas como rigen los documentos de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional LDB, ley n.º 9.394/1996, artículo V: “acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la pesquisa y de la creación artística, según la capacidad de cada uno”⁴, y la Base Nacional Común Curricular BNCC (2018).

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BNCC, 2018, 482).

La poesía visual transmite un lenguaje no solo a través de palabras, sino que consiste en desarrollar para el lector algo que pueda expresar visualmente su emoción. Utilizando recursos como la construcción de imágenes y símbolos que puedan captar la atención del lector. Propiciando la creación del lenguaje poético, en relación con la sensibilidad del conocimiento del sujeto en sí, abriendo espacio para la construcción artística en concordancia con la vida humana. Mediante esas características, el lecho puede tener diversas interpretaciones de una misma obra, para Xavier (2002).

4 Traducción de la autora: “acceso a los niveles más elevados de ensino, de la pesquisa y de la creación artística según la capacidad de cada uno”.

Poesía visual o figurativa consiste en una forma de arte que busca la unión de dos códigos distintos- el verbal y el visual- creando así una intrincada y compleja red Inter semiótica. La activación de dicha red se da cuando los mecanismos lingüísticos de decodificación están en sincronía con los que gobiernan la recepción de imágenes. La coexistencia de la palabra y la imagen se hace a través de la directa transformación de símbolos verbales en elementos visuales expresivos (Xavier, 2002, pág. 3).

Del mismo modo, la unión de la escritura con la imagen genera en la poesía visual un recurso de lenguaje distinto de las otras áreas de la literatura, cerrando así la perspectiva de que el poema literario tiene que ser complejo, como los textos clásicos que son largos y lineales. Según Buoro (2014, pág. 38), “es correcto pensar que la poesía visual posee propiedades discursivas inventariadas por la poética general [...] Además, su estructuración obedece a una función poética, característica del texto literario”⁵

Por lo tanto, la poesía visual no cuenta solo como símbolos representativos de una sonoridad que antecede a la propia escritura; sin embargo, ella surge como una escritura creativa táctica que en sí misma es una forma cargada de significados. Con ese objetivo, este trabajo se centra en exponer y valorar la poesía visual como forma de aprendizaje, para desarrollar una enseñanza capaz de expandir la capacidad de pensamiento alrededor de la literatura española como herramienta creativa en las clases.

Figura 1: El Huevo, 300 a. c. Simias de Rodas.



Fuente: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/simias_de_rodes.html.⁶

5 Traducción de la autora: “Es correcto pensar que la poesía visual posee propiedades discursivas inventariadas por la poética general [...] Además, su estructuración obedece a una función poética, característica del texto literario”.

6 http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/simias_de_rodes.html.

Con relación al poema, el huevo se tomó la decisión de utilizar debido a su característica de fácil comprensión, ya que su significado trata del nacimiento de un pájaro canoro, el ruiseñor (entre los griegos, símbolo de poesía), y del canto —de madre e hijito, respectivamente— en ese momento primordial. Por las manos de Hermes, el mensajero de los dioses, el nuevo pájaro es lanzado al mundo para que reproduzca, por su cuenta, el ritmo de la canción.

Figura 2: Viento de Vocales.1973-1975. Javier Sologuren.



Fuente: Archivo personal.⁷

Del mismo modo, el poema Viento de vocales fue uno de los primeros poemas visuales con los que tuve contacto. En el primer momento fue algo sin sentido, solo vocales amontonadas; después fue llamando la atención por su simplicidad gramatical: cómo algo tan complejo podría tornarse tan simple. A partir de aquel momento surgió el interés en crear algo para ayudar en la comprensión del estudiante.

⁷ Archivo personal.

Figura 3: Caligrama, 1917. Guillaume Apollinaire.

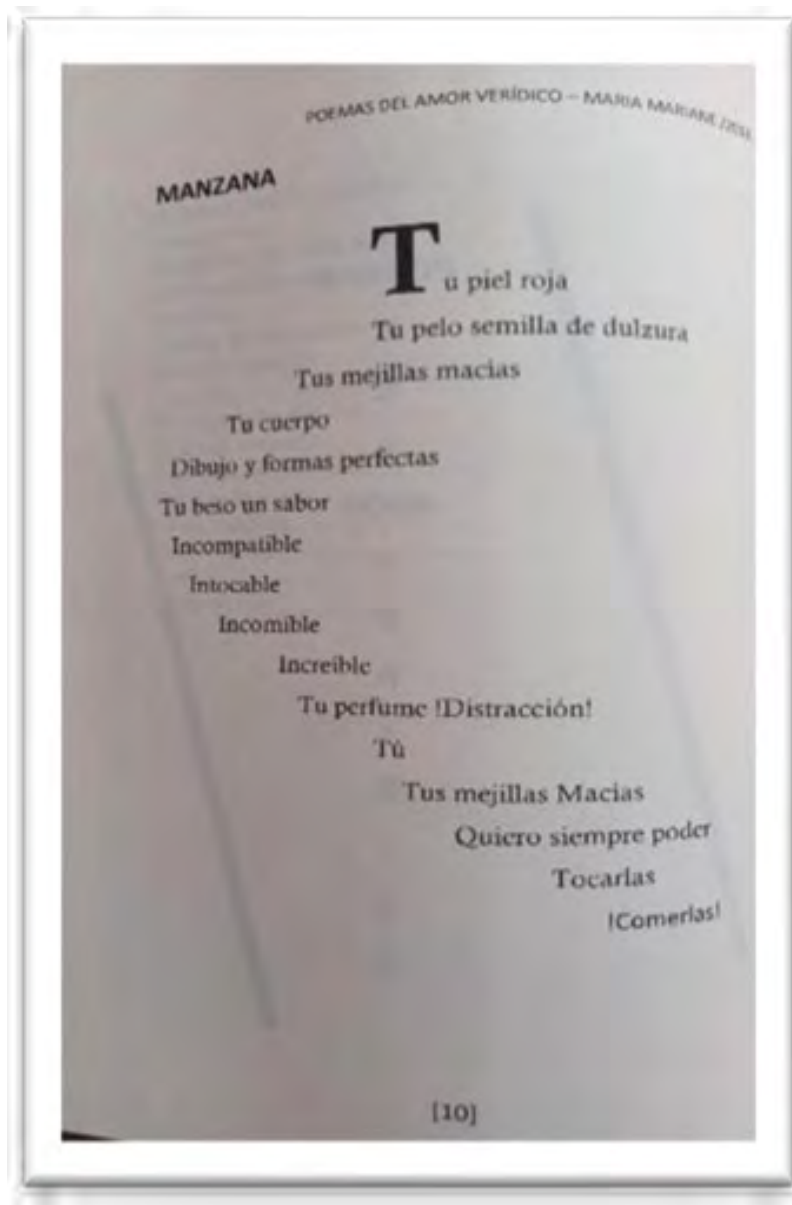


Fuente: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/apollinaire.html ⁸

En el mismo contexto, el caligrama de Apollinaire surge para dar énfasis a la contextualización de que la poesía visual puede ser algo simple de enseñar y desarrollar; ella sugiere que lo nuevo es siempre bienvenido, que no debemos alejarnos ni rechazar lo que puede volverse revolucionario. Hay una pauta de que este poema fue producido como forma de protesta para llamar la atención de los antiguos hacia nuevos métodos de producción literaria. Otro ejemplo, actual, el poema Manzana (Lima, 2018), poema visual muy claro y dinámico.

⁸ http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/apollinaire.html

Figura 4: Manzana, 2018. Maria Lima



Fuente: Archivo personal.⁹

El poema “Manzana” explora sentimientos de deseo, querer, sensualidad y la complejidad del amor. La autora utiliza metáforas e imágenes vívidas para expresar esas emociones. El poema explora sentimientos de ambición, del querer y la complejidad del amor. La autora utiliza metáforas e imágenes vívidas para expresar esas emociones. Es una obra que invita a la reflexión sobre las relaciones humanas y las marcas que dejan en nosotros. Aunque su significado no está relacionado con las características de la poesía visual, su estructura nos recuerda totalmente lo contrario, trayéndonos una acomodación

⁹ Archivo personal.

por el estado que ella transmite.

La poesía visual, al integrar texto e imagen, ofrece una rica herramienta didáctica y creativa. En contextos educativos, estimulando el pensamiento crítico e involucrando a diferentes tipos de aprendices. En el campo creativo, amplía las posibilidades expresivas, fomenta la innovación, promueve la interdisciplinariedad y ayuda a los artistas a desarrollar voces únicas. De esta manera, la poesía visual no solo enriquece el repertorio pedagógico, sino que también abre nuevas fronteras para la expresión artística, convirtiéndose en una poderosa aliada en el desarrollo intelectual y creativo. El crítico uruguayo N. N. Argañaraz presenta una buena caracterización para poesía visual:

[...] la poesia visual es poesia para ser vista ... Este tipo de poesia incorpora una serie de elementos (visuales) externos a los canones de la poesia tradicional y propios de otras formas expresivas. No se limita solo al verbal y, en este sentido, representa una extension de las posibilidades de la poesia tradicional. La poesia visual experimenta en diversos niveles las re/aciones entre palabras e imágenes y funda sus resultados en un contexto unico. Por esta razón, su gramatica (en sentido estructural) no es exclusivamente verbal ni exclusivamente visual, sino que es intersemiotica [...] (Argañaraz, 1986, p. 48).

Debido a todas esas informaciones y características ya mencionadas, se buscó trabajar esas poesías, como otras demás, por la simplicidad de comprensión, pues la mayoría de los alumnos no tienen conocimiento de lo que es la poesía visual. Por este hecho, fueron analizadas todas esas poesías con el fin de traer algo nuevo, pero que no fuera complejo para la enseñanza y aprendizaje, que pudiera ser trabajo de forma didáctica, creativa, para hacerles entender la importancia de la poesía visual y las diversas maneras que los profesores pueden trabajarlas.

Por ejemplo, el poema “El huevo” fue utilizado, ya que es la primera poesía registrada en el mundo occidental, y por la simple comprensión de su significado, que la contemplación de la belleza de una gestación de un pájaro, la belleza de la construcción de su propio camino. Ya el poema “Viento de vocales” fue el poema visual que llamó la atención de la autora de este trabajo, la ligereza de la gramática y la forma en que podemos hacer poesía y, en consecuencia,

cómo podemos utilizar la gramática, no solamente para la escritura en textos lineales y discursivos.

Siendo así, la poesía visual, al integrar texto e imagen, ofrece una rica herramienta didáctica y creativa. En contextos educativos, estimula el pensamiento crítico, involucra a diferentes tipos de aprendices, facilita la alfabetización visual y permite la exploración de temas complejos en el campo creativo. En resumen, la poesía visual no solo enriquece el repertorio pedagógico, sino que también abre nuevas fronteras a la expresión artística, convirtiéndose en una poderosa aliada en el desarrollo intelectual y creativo. Así como la utilización de lo lúdico en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

LO LÚDICO EN LA POESÍA VISUAL: HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

De este modo, se percibe que la ludicidad está en busca de la construcción de la identidad del ser humano, principalmente del niño; por eso los juegos están directamente relacionados con la formación de la autoestima de cada aprendiz. De la misma manera, cuando el profesor propone trabajar con juegos, el estudiante se siente listo y animado a dar su mejor estímulo a sus habilidades de interacción y desarrollo. Es esencial que el profesor conozca la importancia de los juegos para el desarrollo de su alumno; por eso, Teixeira (2012) afirma:

Al utilizar el juguete en las clases como material pedagógico, es importante que el profesor no se deje llevar por una libertad de explotación, es decir, simplemente dejar a los estudiantes en un espacio determinado jugando sin ninguna orientación y conciencia de sus acciones. Debe haber planificación, y las actividades deben ser mediadas por el profesor, desafiando a los estudiantes en la solución de problemas, aumentando el repertorio de respuestas para sus acciones, estimulando su creatividad y, principalmente, contribuyendo para su formación (Teixeira, 2012, p. 67).¹⁰

Es válido resaltar que el juego no es importante solamente en la vida del niño, sino también del adulto y del anciano, pues todas las generaciones, desde las más antiguas hasta las actuales, presenciaron y presencian la importancia

¹⁰ traducción de la autora

de la ludicidad en la formación del hombre, potenciando las más diversas áreas del conocimiento, utilizando los conceptos de las principales estrategias pedagógicas. Como afirma Santos (2011):

El juego trabaja con las emociones; es una característica de la infancia que persiste en la juventud, continúa en la edad adulta y alcanza la vejez. En cada etapa de la vida, el juego presenta trayectorias y funciones diferenciadas con una variedad de experiencias, de situaciones y de propósitos que dan características especiales para las actividades lúdicas del niño, del joven, del adulto y del anciano, ya sea en el juego o en las dinámicas (Santos, 2011, p. 13).¹¹

Por otra parte, la poesía visual es una forma de arte que explora la intersección entre la palabra y la imagen, creando un campo de expresión donde lo lúdico asume un papel central. Este tipo de poesía no se limita solo al contenido verbal, sino que incorpora elementos visuales que transforman la experiencia de lectura en un juego de significados, formas y percepciones, principalmente en la enseñanza de una E/LE.

METODOLOGÍA

En términos metodológicos, el presente trabajo sintetizará las reflexiones hechas, se hizo una revisión bibliográfica respecto a la importancia de la poesía visual en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera. Se dio énfasis en los aspectos favorables y las ventajas acerca de la poesía visual, lo que resulta una herramienta potente para el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera.

Para eso, fueron realizados estudios a partir de artículos, libros, videos y entre otros, enfatizando la importancia de cada autor, escritor y profesor a la que citamos en este trabajo como Argañaraz (1986), Xavier (2002), Santos (2011), Fernandes (20018), Lima (2018), entre otros los que dirigimos durante este adobo para enfatizar las investigaciones realizadas para contribuir con esta investigación.

11 traducción de la autora

CONSIDERACIONES FINALES

En cierto modo, evaluando todo el marco teórico, podemos afirmar que el juego es una herramienta didáctica, que tiene gran utilidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de E/LE, evitando problemas que afectan a los estudiantes que inician el aprendizaje del español como lengua extranjera. Ante eso, el alumno se convierte de forma más atractiva y efectiva en las clases, ya que cuando el alumno pierde el miedo, él es capaz de producir una comunicación espontánea y directa. Así que la investigación se detuvo a reflexionar y valorar la literatura en clases de ELE, pensando y proponiendo un abordaje dinámico.

Por eso, la aplicación de las habilidades, cuando se utiliza como herramienta didáctica, tiene el objetivo de analizar una competencia comunicativa directa del español como lengua extranjera. Está claro, hoy en día los juegos educativos están cada vez más presentes en el ambiente escolar, ayudando a estudiantes en la creación y familiarización de los conocimientos agregados al transcurrir de su progresivo aprendizaje. Por fin, se concluye que la poesía visual es una herramienta poderosa para enseñar y aprender español de forma lúdica y atractiva. Combinando elementos visuales y lingüísticos de manera creativa, estimulando la imaginación y la comprensión de los estudiantes.

REFERENCIAS

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997. ARGANARAZ, N. N.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Se a citação for direta, adicione o número da página após o ano, por exemplo: (BRASIL, 2018, p. 35).

BUORO, Thiago. *O texto pluricódigo da poesia visual*. São Paulo: Araraguara, 2014.

CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México. D. F: Fondo de cultura económica, 1986.

FERNANDES, Geraldo Augusto. Panorama da ludicidade na poesia visual. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 17, n. 26, p. 321–348, 2018. DOI: 10.12957/palimpsesto.2018.35303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35303>. Acesso em: 23 jun. 2024.

LIMA, M. J. S. **Poemas Del Amor Verídico**. 1. Ed. São Paulo: GARCIA, 2018. V. 1. p.10.

SANTOS, Iramar. Educação Infantil. Porto Seguro, BA. 2011.

TEIXEIRA, Sirlândia . Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Walk editora, 2012.

XAVIER, H. P. A Evolução da poesia visual: da Grécia Antiga aos infopoemas. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 17, p. 161 - 190, 2002.

CAPÍTULO 5

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR), CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Cárla Callegaro Corrêa Kader
Vitória Wilma Estigarriba Flores
Doi: 10.48209/978-65-5417-526-6

INTRODUÇÃO

A língua inglesa se configura como um importante meio de comunicação internacional, sendo o principal exemplo de idioma global com 1268 milhões de falantes (www.berlitz.com/pt-br/blog/as-10-linguas-mais-faladas-no-mundo), e segundo Holden (2009) é amplamente utilizada para agregar conhecimentos na área da tecnologia, ciências, humanidades e no mundo do trabalho. A aprendizagem deste idioma está relacionada a fatores profissionais, educacionais, de interesses pessoais, viagens, entre outros. E, são esses fatores que definem a motivação e a necessidade da aprendizagem da língua inglesa.

O Inglês para Fins Específicos (IFE) é um ramo do ensino de inglês que despontou mundialmente nos anos de 1960 para o desenvolvimento dos aspectos de interação da língua (ler, falar, escrever, ouvir) direcionados aos propósitos de aprendizes acadêmicos e profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. No Brasil, a abordagem surgiu nos anos de 1970 nas universidades como Inglês Instrumental, nomenclatura que tem sido substituída por Línguas para fins Específicos (LinFE), ou Inglês para Fins Específicos (no caso do Inglês). Na metodologia IFE, as decisões sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos devem ser programados para se adequarem às necessidades e interesses de determinado grupo. Ao planejar um curso em IFE para aprendizes de contextos com menos oportunidades de aprendizagem da língua, consideramos a necessidade de desenvolver novas formas de letra-

mentos nos ambientes de aprendizagem analógico e digital para despertar o senso ético e crítico de aprendizes nas respectivas culturas acadêmicas e profissionais (CORACINI; SEERIG, 2021).

Como afirma Coracini e Seerig (2021), ao falarmos sobre as necessidades de aprendizes, destacamos que “necessidade” é uma palavra-chave em LinFE desde os seus primórdios (anos de 1960 em escala mundial) como área de estudos e pesquisas na Linguística Aplicada e no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. A AN, como afirma as pesquisadoras, é o elemento basilar e o ponto de partida para todo professor em vias de elaborar um curso de línguas para fins específicos, pois a AN propõe uma pesquisa detalhada sobre todos os aspectos que possam envolver e influenciar o ensino-aprendizado da língua e pode elencar características que revelam questões relacionadas ao contexto e subjetividades dos aprendizes. Segundo elas, pode ser realizada inicialmente e/ou durante o curso e, em uma perspectiva crítica (BELCHER, 2009; 2017; HYLAND, 2009; 2016), os dados advindos dessa análise identificam tanto as necessidades como as carências, os direitos e os desejos de aprendizagem de um determinado grupo alvo (CELANI, 2008; BASTURKMEN, 2010; HASSAN, 2012; FLOWERDEW, 2013; ANTHONY, 2018). Neste artigo, partimos dos estudos desses autores e a seguir desenvolvemos nosso texto a partir dessa perspectiva.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitas são as demandas do mercado de trabalho atualmente, principalmente a constante exigência de aperfeiçoamento, assim, buscar a fluência em uma língua estrangeira é um grande diferencial na vida acadêmica e profissional de qualquer pessoa. E uma possibilidade de aprendizagem da língua inglesa nas escolas técnicas brasileiras ocorre através do Inglês Instrumental (ESP - English For Specific Purpose), ou seja, Inglês para Fins Específicos que se configura como uma abordagem de ensino que possibilita a criação de aprendizagens significativas em contextos formais de ensino, aproximando o ensino da realidade dos alunos e os preparando para o mercado de trabalho.

As concepções que manuais, livros didáticos e técnicos, materiais de apoio didático dentre outros fazem sobre a leitura consideram que o ato de ler se destaque como uma competência fundamental, tanto para a participação social do indivíduo no cotidiano das sociedades modernas, quanto das condições que favorecem o desenvolvimento pessoal desses mesmos sujeitos nessas sociedades. Isso se dá, principalmente, porque tais competências irão direcionar os objetivos, as atitudes e as intenções dos sujeitos diante dos diversos textos que circulam socialmente e a que eles têm acesso. A esse respeito, assinala Solé (1998) que os processos de leitura podem ser agrupados em dois modelos: o ascendente (*Bottom Up*) que atribui grande importância às habilidades de decodificação e o descendente (*Top Down*) que enfatiza o reconhecimento global de palavras, os quais apresentam finalidades distintas. Por isso, as intenções de leitura precisam ser bem claras, para que seja possível alcançar os objetivos que se espera atingir com a leitura de um texto. Para que se obtenha uma leitura autônoma, o leitor proficiente precisa se apropriar desses dois modelos, passando pelo viés da decodificação e atingindo outras estratégias que o levarão à compreensão dos textos, pois a leitura é considerada uma atividade cognitiva e social essencial e não se consume exclusivamente em uma determinada fase de aprendizagem.

Com relação à leitura e letramento, partimos do princípio de que a leitura é uma prática complexa subjetiva que exige do leitor não só habilidades de ordem cognitiva, mas também de conhecimentos linguísticos e de conhecimento de mundo para possibilitar a coconstrução, entre o texto e o leitor, de sentidos de conteúdo de um texto. Quanto a essa complexidade, Cafiero (2010, p. 86) destaca que a “leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos” (apud CORACINI e SEERIG, 2021). Por conseguinte, o leitor é sujeito interativo que atribui sentidos ao que lê, apoiado nas inter-relações que se estabelecem com a interatividade de suas habilidades cognitivas e suas próprias vivências, ou seja, o que ele sabe sobre o mundo e as informações contidas no texto. O resultado positivo dessa interação possibilita que o leitor utilize as informações de um texto em novos processos de pensamento ou leitura (CAFIERO, 2010). Assim se entende que:

na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios e utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento de informações (CAFIERO, 2005, p. 38 - grifo da autora).

É necessário, portanto, preparar o leitor, promovendo momentos que permitirão a ele fazer suas suposições e, assim, atingir seus objetivos mediante as estratégias de leitura que lhe são oferecidas. Contudo, para que o professor tenha domínio das práticas de ensino por meio das estratégias de leitura, deve favorecer uma série de conhecimentos a partir de uma variedade de gêneros textuais. Isso se faz necessário, pois cada gênero exige um modo particular de realização do processo de leitura e traz suas características próprias, que necessitam ser de conhecimento do leitor. Nesse sentido, [...] para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar (CAFIERO, 2005, p. 25).

Utilizar-se de estratégias de ensino que instruem o leitor a diferenciar os gêneros textuais que circulam socialmente, os tipos textuais e os seus suportes tornam-se elementos primordiais para que os alunos, como leitores proficientes, saibam utilizá-los nos mais diferentes contextos interacionais. Enfatiza Gusso (2010) que a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático serão diferentes em cada gênero de texto e a escola precisa atentar-se, desde os anos iniciais, para se trabalhar essas peculiaridades a partir dos diversos textos que são da realidade dos alunos. E é com base nas colocações acima que essa pesquisa se desenvolveu, bem como através do embasamento teórico sobre os processos de letramento. É com ênfase nessas novas e múltiplas formas de organização e de participação social que surgem as variações de letramentos que se ramificam nas práticas sociais contemporâneas – reais ou virtuais – em sua multiplicidade (letramentos múltiplos) (ROJO, 2009), relacionados com a cultura local dos sujeitos (letramento vernacular), com os letramentos valorizados universal e institucionalmente (letramentos ideológicos e dominantes); a partir

dos letramentos multissemióticos “[...] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]” (ROJO, 2009, p. 107); os letramentos críticos e protagonistas, promovidos pelos tantos textos que circulam na sociedade e selecionados a partir das escolhas éticas, políticas, ideológicas, em que o leitor “[...] não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108); os letramentos digitais que correspondem a “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 38); dentre tantos outros modos de letrar e de ser letrado.

Destaca-se que com a oferta de línguas estrangeiras é possível despertar o interesse na qualificação pessoal em uma ou mais línguas. Atualmente, grande parte do maquinário utilizado pelas empresas das mais diversas áreas é importado, o que pode dificultar a sua operacionalização por profissionais que não estejam qualificados para leitura técnica ou mesmo para a comunicação em língua estrangeira. Os manuais dos equipamentos utilizados tanto para estudo quanto para o trabalho efetivo são apresentados em língua inglesa, o que leva as empresas a exigirem que seus trabalhadores tenham tal qualificação para proporcionar mais opções no manuseio de tais equipamentos. Mas para além dessas questões, considera-se importante a proficiência em língua estrangeira não apenas para o ambiente de trabalho, mas ainda como uma ferramenta de acesso à cultura, uma língua estrangeira possibilita que o indivíduo tenha acesso a fontes de pesquisa mais atualizadas, informações de diversas ordens e também tenha conhecimento sobre a cultura dos demais países, relacionando-a com a situação econômica, política e social do seu e dos demais países. O acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras pode acrescentar muito na carreira profissional do técnico, já que estaria capacitado para a pesquisa e produção de novas tecnologias, ou mesmo a otimização de processos e recursos existentes. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa baseada na abordagem do Inglês para fins específicos, no Curso Técnico em Administração e Manutenção e Suporte em Informática, do

Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. Nesse contexto de ensino, a aprendizagem ocorre através do desenvolvimento de técnicas e estratégias de leitura e compreensão de textos autênticos, inseridos no contexto e na realidade de mundo dos alunos, da cultura e da língua. Destaca-se que a metodologia do inglês para fins específicos utilizada foca no estudo rápido e preciso da língua inglesa, voltado para um objetivo específico. Pode-se destacar que os objetivos mais comuns do público aprendiz de ESP deste estudo são voltados para a área profissional, estudo do vocabulário técnico, leitura de diferentes gêneros textuais relacionados à área específica e pontos fundamentais dessa área no mundo do trabalho. Também temos o interesse em verificar a fluência na leitura dos alunos do ensino médio técnico através de testes de leitura e aplicação de formulários com perguntas referentes às estratégias aplicadas na resolução das questões. Para tanto, analisamos quali-quantitativamente os testes e formulários aplicados aos alunos.

Inicialmente, utilizamos como base para nossos estudos o Interacionismo de Vygotski (1978) e o papel da cognição humana para a aquisição de uma segunda língua, além do aspecto teórico sobre a aprendizagem da leitura (KLEIMAN e SITO, 2016), também fizemos uma reflexão para a ressignificação de práticas pedagógicas no componente Inglês para Fins Específicos em cursos técnicos integrados, alicerçado na análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987; BELCHER, 2009). Prosseguimos com um levantamento bibliográfico quanto à importância das estratégias de leitura em língua estrangeira para estudantes iniciais de língua inglesa, partindo da realidade de carga horária reduzida para o ensino do idioma. Na parte prática da pesquisa, buscamos informações que possam ser relevantes para a formação escolar destes sujeitos.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Como etapa inicial prática, os participantes da pesquisa responderam a um questionário no *Google Forms* sobre a sua competência em leitura, seus hábitos de estudo e seus interesses de estudo em língua inglesa, bem como sua experiência de contato com esse idioma anterior à escola de ensino médio técnico. Para tanto, realizaram um pré-teste e um pós-teste de leitura em língua

inglesa ao longo dos semestres de realização da pesquisa. Entre a aplicação dos dois testes, os estudantes participaram de aulas sobre a utilização de estratégias de leitura em L2, como forma de intervenção para posterior avaliação do seu desempenho nos testes realizados. Pretendíamos, assim, observar se houve melhora no desempenho dos estudantes após a instrução sobre o uso das estratégias de leitura e o ensino de vocabulário técnico específico da área, mesmo com poucos conhecimentos em língua inglesa, analisando se o ESP contribui para o ensino da língua inglesa em cursos técnicos, atuando como meio de instrumentalização para o trabalho e para a vida.

Trabalhamos com duas turmas do primeiro ano do ensino médio técnico em administração e com duas turmas do ensino médio técnico do segundo ano em manutenção e suporte em informática, pois o curso de manutenção e suporte em informática tem a disciplina de inglês a partir do segundo ano. A coordenadora da pesquisa atua como docente dessas turmas do integrado, facilitando o acesso aos alunos e a obtenção dos dados necessários para a execução da pesquisa, bem como houve a participação efetiva da aluna bolsista do projeto em todas as etapas de seu desenvolvimento. Como etapa final, foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dos formulários do *Google Forms*, aplicados ao longo dos semestres, a fim de se verificar se os alunos após as aulas sobre as estratégias de leitura e da leitura do texto técnico apresentaram ou melhoraram a fluência na leitura e ampliaram o seu vocabulário técnico em língua inglesa.

Neste artigo, apresentamos a análise quali-quantitativa das respostas do primeiro formulário, aplicado aos alunos do curso técnico do IFFar, campus São Vicente do Sul, nos anos de 2024 e 2025. Esse formulário fez um levantamento sobre a bagagem de conhecimento de língua inglesa dos alunos, seus hábitos de estudo e contato com a língua antes de estudarem no IFFar.

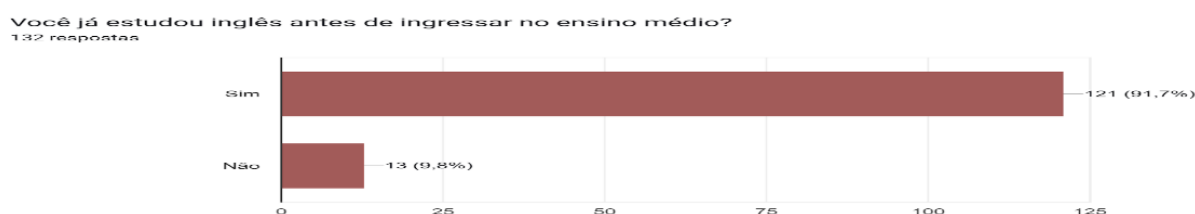
ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO FORMULÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO

Este formulário obteve 132 respostas de alunos do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, de duas turmas do primeiro ano do ensino médio técnico em administração e de duas turmas do ensino médio técnico do

segundo ano em manutenção e suporte em informática, sobre seus respectivos conhecimentos de língua inglesa. O período de coleta dos dados foi entre outubro de 2024 e abril de 2025. Seguem as perguntas e as respectivas respostas dos alunos.

Pergunta número um: “Você já estudou inglês antes de ingressar no ensino médio?” O resultado revelou que 121 alunos (91,7%) dos respondentes afirmaram que sim, enquanto apenas 13 alunos (8,3%) disseram que não, mostrando-nos que mais de 50% dos alunos tiveram seu primeiro contato com a língua inglesa antes do ensino médio.

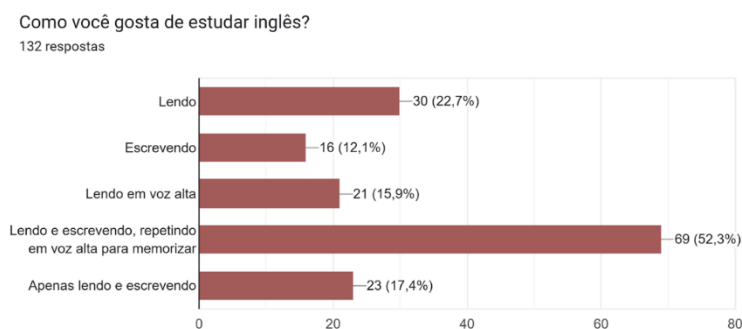
Figura 1 – Pergunta e respostas do formulário 1



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Segunda pergunta: “Como você gosta de estudar inglês?” É possível identificar uma preferência por métodos de estudo. Sessenta e nove pessoas (52,3%) responderam que preferem estudar lendo e escrevendo, repetindo em voz alta para memorizar, 30 pessoas (22,7%) disseram preferir apenas ler, enquanto 23 (17,4%) optaram por ler e escrever, 21 participantes (15,9%) afirmaram gostar de ler em voz alta. Isso nos faz perceber que há diferentes maneiras eficazes de estudar um idioma estrangeiro, desde métodos tradicionais até abordagens mais imersivas e interativas. A escolha do método ideal depende do estilo de aprendizagem, tempo disponível e objetivos do aprendiz.

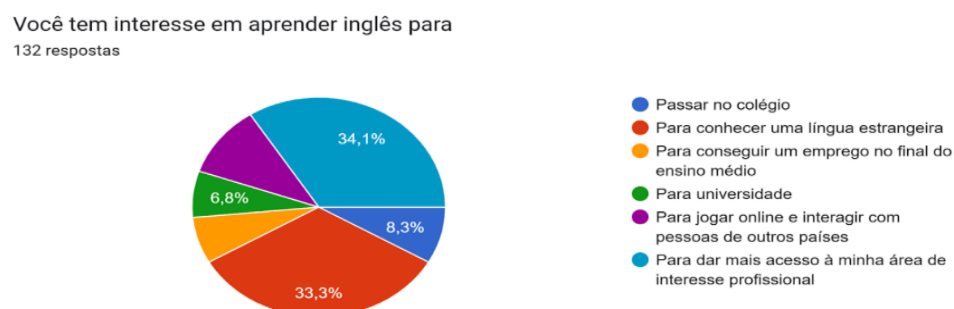
Figura 2 – Pergunta 2 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A pergunta número três: “Você tem interesse em aprender inglês para (...)”, percebemos que 45 participantes (34,1%) desejam aprender inglês com foco no futuro emprego e se aprimorar para o mercado de trabalho, outros 44 participantes (33,3%) buscam aprender para ter conhecimento em um outro idioma, já 14 participantes (10,6%) afirmaram que aprendem inglês para conseguir jogar *on-line* e interagir com outras pessoas de países diferentes, 11 participantes responderam que aprendem inglês para passar no colégio, isso nos mostra que o interesse dos alunos ao estudar a língua inglesa está mais focado em uso próprio e profissional, em sua maioria eles reconhecem a importância de aprender um outro idioma desde cedo. Por fim, 18 participantes (13,6%) deixaram suas respostas divididas entre aprender inglês focando na universidade e a outra metade para conseguir um emprego após o ensino médio.

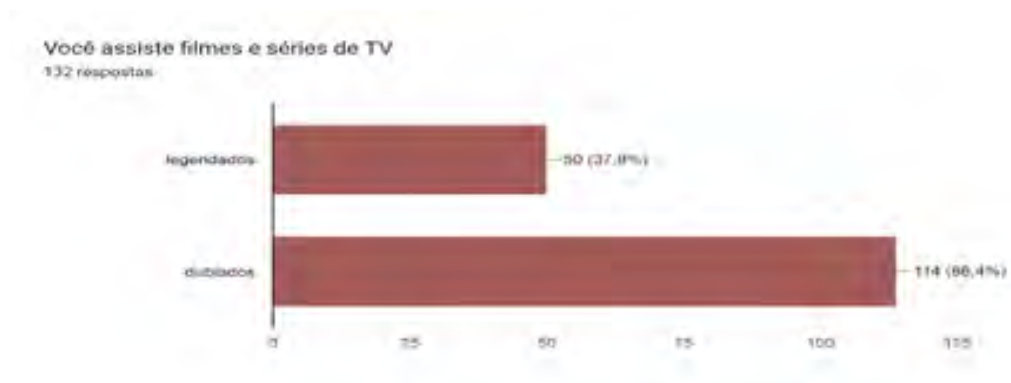
Figura 3: Pergunta 3 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A pergunta número quatro: “Você assiste filmes e séries de TV dublado ou legendado?” Cinquenta alunos (37,9%) afirmaram assistir a conteúdos legendados, enquanto cento e quatorze alunos (86,4%) disseram assistir a conteúdos dublados. Esse resultado indica que a maioria tem menos contato direto com o inglês em conteúdos audiovisuais, o que pode limitar a prática da escuta e o aprendizado do idioma no cotidiano.

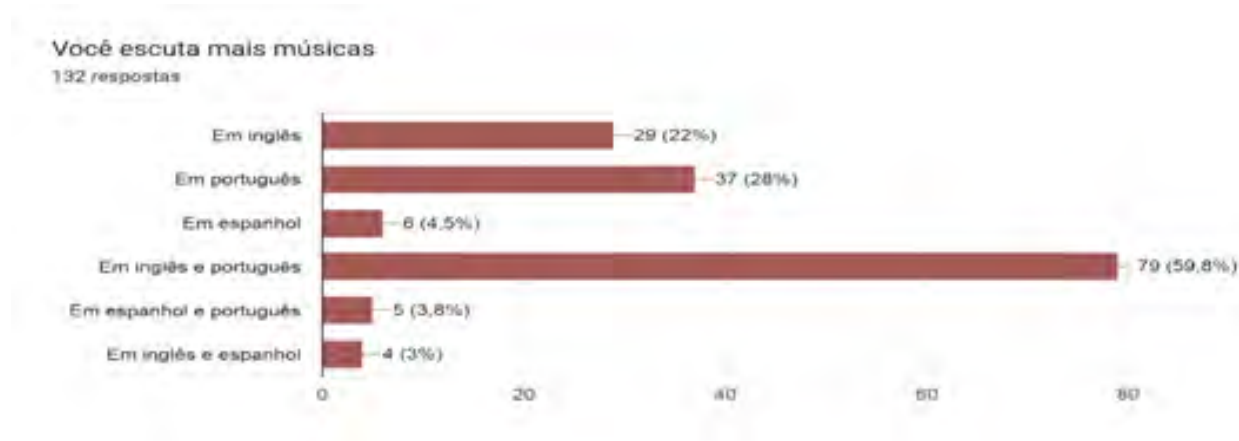
Figura 4: Pergunta 4 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A pergunta de número cinco: “Você escuta mais músicas”, revelou que 79 alunos (59,8%) ouvem músicas tanto em inglês quanto em português. Já 29 alunos (22%) escutam apenas em inglês. Isso mostra que a maioria dos estudantes tem algum contato com o inglês por meio da música, o que pode contribuir positivamente para o aprendizado do idioma de forma lúdica.

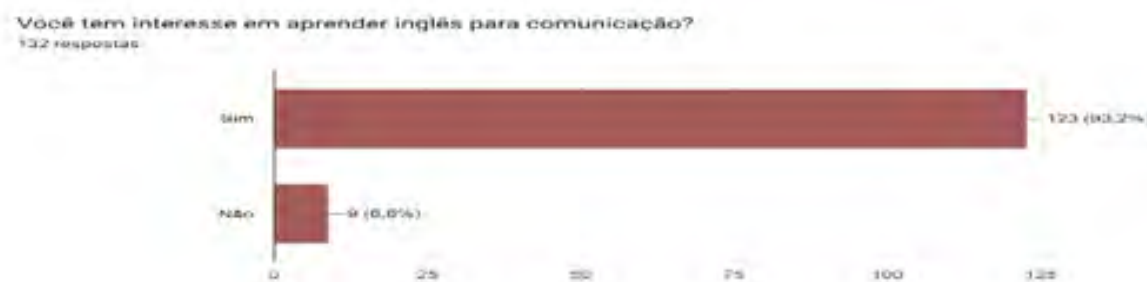
Figura 5: Pergunta 5 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A pergunta de número seis: “Você tem interesse em aprender inglês para comunicação?” Cento e vinte e três respondentes (93,2%) disseram que sim. Esse resultado mostra que a grande maioria dos alunos reconhece a importância do inglês como ferramenta de comunicação, demonstrando motivação para aprender o idioma.

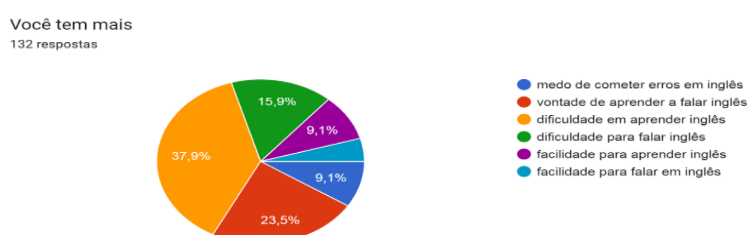
Figura 6: Pergunta 6 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Na pergunta sete, os alunos deveriam assinalar o que tem mais facilidade, dificuldade, medo e vontade em relação ao aprendizado de língua inglesa. Dos 132 respondentes, 50 alunos (37,9%) apontaram ter dificuldade em aprender inglês, sendo essa a maior porcentagem. Em seguida, 31 alunos (23,5%) disseram ter dificuldade para falar o idioma, o que reforça a limitação na prática oral. Apenas 14 alunos (10,6%) afirmaram ter facilidade, seja para aprender (15,9%) ou para falar (6,1%) em inglês. Já o medo de cometer erros e a vontade de aprender aparecem empatados com 12 respostas cada (9,1%). Esses dados mostram que, embora exista interesse em aprender o idioma, muitos alunos ainda enfrentam barreiras significativas no processo de aprendizagem, especialmente na aprendizagem da fala.

Figura 7: Pergunta 7 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Na pergunta número oito: “O que considero mais importante na aprendizagem de inglês?”, a maioria dos alunos (37,9%) respondeu que o mais importante é ser capaz de manter uma conversa. Em segundo lugar, 30,3% apontaram a importância de entender pessoas falando inglês. Apenas uma pequena parte destacou habilidades como escrever (9,1%) ou conhecer culturas (cerca de 1,5%) como importantes. Esse resultado mostra que os estudantes valorizam principalmente a comunicação oral e a compreensão auditiva, indicando que o foco no ensino de inglês deve priorizar situações práticas e interativas que desenvolvem a fluência e a compreensão auditiva.

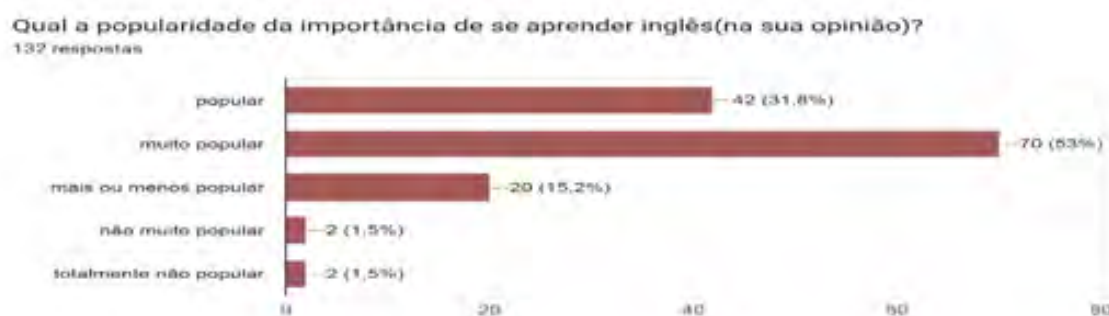
Figura 8: Pergunta 8 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A pergunta de número nove: “Qual a popularidade da importância de se aprender inglês (na sua opinião)?”, demonstrou que 70 participantes (53%) consideram que aprender inglês é «muito popular», enquanto 42 participantes (31,8%) acreditam que é apenas “popular”, já 20 participantes (15,2%) veem o inglês como “mais ou menos popular”, e uma pequena minoria, de quatro participantes (2,3%) considera o inglês “não muito popular” ou “totalmente não popular”. Esse padrão de respostas mostra-nos como muitos estudantes reconhecem a importância do inglês como língua estrangeira e a sua relevância para o mundo do trabalho e para a internacionalização.

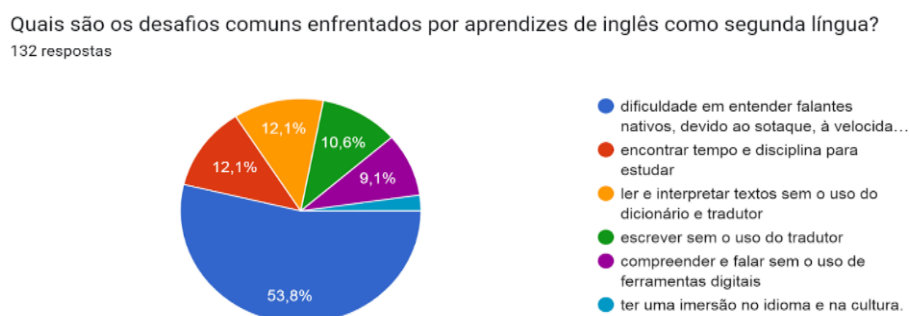
Figura 9: Pergunta 9 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Na pergunta número dez: “Quais são os desafios comuns enfrentados por aprendizes de inglês como segunda língua?”, 70 participantes (53,8%) relataram dificuldades em entender falantes nativos devido ao sotaque, à velocidade de fala ou a outros aspectos da comunicação oral. Houve um empate entre encontrar tempo e disciplina para estudar e ler e interpretar textos, sem o uso do dicionário e tradutor, totalizando 32 respostas (24,2%). Outros 14 participantes (10,6%) responderam que o desafio que enfrentam é escrever sem o uso do tradutor. Outro desafio, é compreender e falar sem o uso de ferramentas digitais, essa alternativa teve 12 respostas (9,1%). E os últimos três participantes (2,3%) reconheceram como desafio a imersão no idioma e na cultura.

Figura 10: Pergunta 10 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Na pergunta número onze: “De que forma o inglês está presente em sua vida?”, é possível observar que a maior parte, 54 participantes (40,9%) afir-

maram que o inglês está presente principalmente através dos filmes, séries e aplicativos de aprendizagem, como YouTube, por exemplo. Em segundo lugar, 28 participantes (21,2%) mencionaram que o inglês está presente através das músicas que ouvem. Outros 25 participantes (18,9%) disseram que o inglês está presente somente através das aulas na escola. Apenas 15 participantes (11,4%) afirmaram que o inglês está presente através dos jogos *on-line*. Sete participantes (5,3%) disseram que já fizeram cursinho de língua inglesa. Por fim, três participantes (2,3%) marcaram que fizeram ou fazem aulas no Centro de Idiomas do campus do IFFar, vinculado ao Núcleo de Ações Internacionais (NAI).

Figura 11: Pergunta 11 e respostas dos alunos

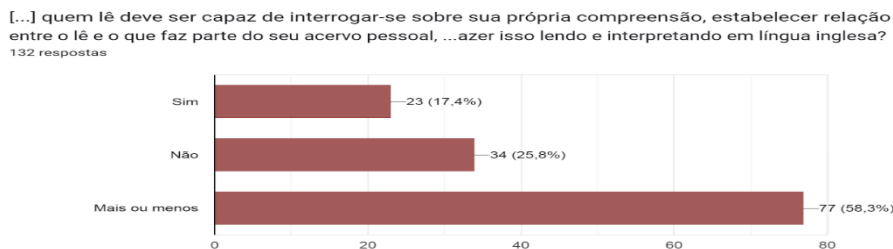


Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

A questão doze do formulário aplicado aos alunos: “[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelece relação entre o lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questiona seu conhecimento e modifica-o, estabelece generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 118). Você consegue fazer isso lendo e interpretando em língua inglesa?” Com relação às respostas dos alunos, 77 participantes (58,3%) afirmaram que conseguem, “mais ou menos”, se questionar sobre sua própria compreensão enquanto leem e interpretam em inglês, o que sugere que muitos aprendizes já possuem alguma habilidade de autorreflexão, mas ainda enfrentam dificuldades. Outros 34 participantes (25,8%) responderam que não conseguem realizar esse tipo de reflexão. E apenas 23 participantes (17,4%) marcaram a resposta sim, o que mostra que, embora uma parte dos aprendizes tenha atingido esse nível

de compreensão reflexiva, a maioria ainda está em processo de desenvolvimento dessa habilidade.

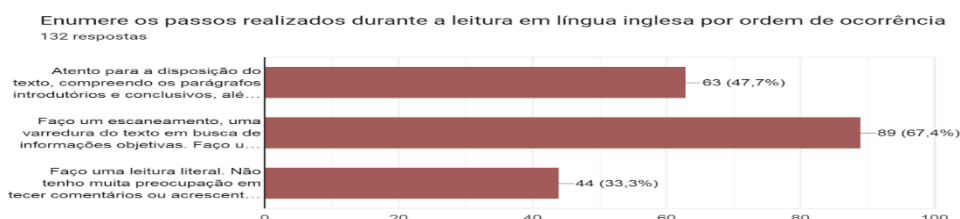
Figura 12: Pergunta 12 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

Na questão de número treze: “Enumere os passos realizados durante a leitura em língua inglesa por ordem de ocorrência”, 89 dos participantes (67,4%) responderam que fazem um escaneamento, uma varredura do texto em busca de informações objetivas. Eles também fazem uma leitura mais específica, quando desejam encontrar um determinado significado, uma palavra-chave, uma informação em particular. Já 63 participantes (47,7%) responderam que para leitura na língua inglesa, eles atentam para a disposição do texto, compreendendo os parágrafos introdutórios e conclusivos, além de observar os elementos não verbais como imagens, gráficos, tabelas, etc. E, por fim, 44 participantes (33,3%) marcaram que fazem uma leitura literal. Não apresentando muita preocupação em tecer comentários ou acrescentar algo ao que está sendo lido.

Figura 13: Pergunta 13 e respostas dos alunos



Fonte: Kader (2024), Formulário *Google Forms* aplicado aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da aplicação do formulário aos alunos do ensino técnico do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, demonstraram que os alunos apresentam interesse em estudar o inglês, como língua adicional, bem como aplicaram diferentes estratégias para desenvolverem o seu aprendizado.

Eles também apresentam o desejo de aprenderem o idioma para a comunicação, além da leitura e aprendizagem do texto técnico. Os resultados da aplicação do formulário retomam o que Brown (2000) afirma sobre o aprendizado de inglês, ou seja, que envolve considerar as experiências prévias do aluno, suas emoções e cultura, além de promover um ambiente de interação e comunicação. É essencial que o professor considere esses aspectos para criar um ambiente propício à aprendizagem, onde o aluno se sinta seguro para se expressar e desenvolver suas habilidades na língua. Pela análise dos dados coletados, pudemos observar que os alunos utilizam diferentes estratégias de leitura para decifrarem os sentidos do texto (*Bottom up e Top Down*), bem como apresentam diferentes motivações para a sua aprendizagem. A partir desses resultados, a pesquisa continuará as demais etapas para verificação da eficácia do ensino da leitura através do Inglês para fins específicos (ESP).

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. **Introducing English for Specific Purposes**. London/New York: Routledge, 2018.

BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for specific purposes**. London: Palgrave Macmillan, 2010. BELCHER, D. **English for Specific Purposes in Theory and Practice**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2009.

BELCHER, D. **Recent developments in ESP: Enhancing critical reflection and learner autonomy through technology and other means**. In: STOJKOVIĆ, N.; TOŠIĆ, M.; NEJKOVIĆ, V. **Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017. p. 2-19.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4ª Ed. Longman, 2000.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. In: _____. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19. p. 85- 106.

CELANI, M. A. **When myth and reality meet**: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, Elsevier, v. 27, p. 412-423, 2008.

CORACINI, S. R.; SEERIG, E. **Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos**: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, AG7, 2021.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUN, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FLOWERDEW, L. **Needs analysis and curriculum development in ESP**. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Walden, MA: Wiley Blackwell, 2013. p. 325-346.

HASSAN, Abrar-ul, Shahid. **State-of-the-art review**: revisiting the ins and outs of ESP practice. *Professional and Academic English*, v. 39, p. 4-11, 2012.

HYLAND, K. **Specific Purpose Programs**. In: LONG, M. H.; DOUGHTY C. J. *The handbook of language teaching*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., 2009. p. 201-217.

HYLAND, K. **General and specific EAP**. In: HYLAND, K.; SHAW, P. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London/New York: Routledge, 2016. p. 17-29

HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais**. São Paulo, Special Book Services Livraria, 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KLEIMAN, A.; SITO, L. R. S. **Multiletramentos, interdições e marginalidades.** In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). Significados e ressignificações do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 169-19.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 6

ALUNOS MONITORES DE LÍNGUA INGLESA: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Cárla Callegaro Corrêa Kader

Felipe Fajardo Prates

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-7

INTRODUÇÃO

A monitoria de Língua Inglesa, apoio acadêmico aos alunos do ensino médio integrado do primeiro, segundo e terceiro anos do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul, tem por objetivo oferecer um impacto positivo na permanência dos alunos nos cursos de Administração e Manutenção e Suporte em Informática nas séries elencadas, pois auxilia na sua formação enquanto discente, principalmente porque visa a aprendizagem para além dos conteúdos da sala de aula, proporcionando vivência e contato maior desses com a língua inglesa. Destaca-se que se faz necessário a presença de monitores para as disciplinas de língua inglesa dessas séries e cursos, levando em consideração que os alunos chegam até o IFFar de diferentes escolas do interior do estado do Rio Grande do Sul, que, muitas vezes, não tiveram a disciplina de língua inglesa, mas sim de espanhol. O monitor proporciona um contato a mais com a língua, soluciona as dúvidas sobre tópicos de gramática aplicada ao texto, oferta mais atividades de leitura e auxilia os alunos no estudo da disciplina. Os encontros são semanais e têm como enfoque o método instrumental de ensino de língua estrangeira, entre outros. Como resultado, espera-se a melhoria do rendimento dos alunos nas avaliações e nas produções acadêmicas do cotidiano de sala de aula nessa disciplina. Além disso, por que não fazer com que o aluno se sinta capaz de compartilhar com os colegas aquilo que ele aprendeu? Dessa forma, ao fazer isso, o aluno monitor maximiza seu aprendizado e ajuda o professor para que o ensino de inglês seja mais eficaz, pois

de acordo com Leffa (2006), “os professores são os facilitadores e monitores do processo de aprendizagem de seus alunos”. Com isso, o aluno protagonista (bolsista) sente-se mais motivado a aprender.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Sabe-se que despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado de um novo idioma, especialmente na escola pública, é sem dúvida, um dos grandes desafios dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta a realidade na qual o educando está inserido. Por isso, o projeto “Alunos monitores de Língua Inglesa: em busca de uma aprendizagem significativa”, surge como uma proposta de enfrentamento a esse desafio, pois acredita-se que a educação pode transformar o ser humano tornando-o capaz de mudar sua própria vida.

Considerando a realidade local do ambiente, o Instituto Federal de Educação Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul, constata-se que os alunos do 1º, 2º e 3º anos demonstram algumas dificuldades na utilização das quatro habilidades (*listening, reading, writing, speaking*), sobretudo na apresentação de textos orais e na realização de tarefas referentes aos conteúdos de língua inglesa. Além disso, o tempo de aula tem sido insuficiente para dar uma orientação individual aos alunos durante as aulas (um ou dois períodos semanais). Por essa razão, pensamos na democratização do acesso à aprendizagem da língua inglesa (LEFFA, 2006) através das aulas de monitoria, buscando formas de tornar o aprendizado mais inclusivo e acessível a todos.

Nosso projeto de monitoria busca desenvolver a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, incentivando a tomada de decisões, a autorreflexão e a autorregulação (LEFFA, 2006). Também destacamos a importância do aprendizado de línguas estrangeiras para o desenvolvimento intercultural e a inserção no mercado de trabalho.

Os estudos mais recentes sobre monitoria de língua inglesa têm focado na potencialização do ensino-aprendizagem através da colaboração entre alunos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades comunicativas e na aplicação do conhecimento em contextos práticos. Além disso, a monitoria tem sido vista como uma oportunidade de formação para futuros professores

e como um espaço de desenvolvimento de recursos digitais para o ensino da língua. Podemos destacar alguns pontos-chave no exercício da monitoria, tais como: um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para futuros professores de inglês, a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos; as iniciativas de desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, preparando-os para situações reais de uso da língua inglesa, além da criação e curadoria de recursos digitais para o ensino de inglês, buscando integrar tecnologia ao processo de aprendizagem.

Destacamos que o papel do monitor no projeto do campus São Vicente do Sul envolve assistência ao professor em sala de aula (*teaching assistantship*), além do apoio individualizado entre alunos (*tutoring*). Entre as atividades desenvolvidas na assessoria ao professor estão a preparação de materiais, o auxílio em atividades práticas ou o suporte aos alunos durante as aulas. Já como tutor, que envolve um apoio mais individualizado entre alunos, o bolsista oferta um período específico para sanar as dificuldades de aprendizado, onde as dúvidas podem ser esclarecidas em um ambiente acolhedor com mais tempo e atenção.

Ressalta-se que estudos acadêmicos sobre monitoria de língua inglesa frequentemente abordam o impacto positivo da monitoria no desenvolvimento da autonomia e da proficiência dos alunos, além de colocar o monitor como facilitador da aprendizagem e promotor da segurança linguística. A monitoria de língua inglesa proporciona o aprimoramento das habilidades linguísticas e pedagógicas do monitor, bem como o mantém atualizado com relação às demandas do ensino de inglês.

Estudos apontam que a monitoria pode envolver a adaptação de métodos e estratégias de ensino como a aprendizagem baseada em tarefas para atender às necessidades específicas dos alunos.

Conforme Cavalcanti e Anjos (2020), a prática da monitoria também estabelece uma cooperação mútua e um vínculo entre o discente-monitor e o docente-orientador, promovendo a vivência das atividades técnicas e didáticas deste (MATOSO, 2014). Além de todos esses aspectos positivos, a monitoria oferece suporte extra aos discentes-monitorados em relação ao aprendizado de disciplinas quando o discente-monitor compartilha seus conhecimentos sobre

o assunto, sana eventuais dúvidas, revisa e ensina todo conteúdo. Podemos arriscar dizer que ele também contribui com questões psicológicas, reduzindo a ansiedade dos alunos (HAAG et al., 2008; FIGUEIREDDSS; FRIGO, 2014; SILVA; BELO, 2012).

Cavalcanti e Anjos (2020) salientam que além de compartilhar o conhecimento, o monitor aprende muito através da relação interpessoal de troca de saberes com o docente-orientador e os alunos-monitorados. E também estabelece vínculos com os alunos, aumentando seu círculo de amizades no ambiente acadêmico, ele excede o caráter de obtenção de um certificado e constitui-se como um trampolim para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal do discente-monitor.

Quanto à abordagem adotada nas aulas pelos monitores, buscamos as concepções Freireanas de educação dialógica, uma vez que se baseia nas realidades concretas dos aprendizes, estabelecendo relações entre os saberes curriculares e suas experiências sociais. Essas concepções dialogam com o que Harmer (2007) defende sobre criar um ambiente de aprendizagem positivo e envolvente para os alunos. Ele sugere que os tutores devem ser facilitadores, criando oportunidades para os alunos interagirem e usarem a língua de forma significativa. Harmer (2007) em seus trabalhos sobre o ensino de línguas, destaca vários pontos importantes sobre o papel dos tutores de inglês.

São eles:

a) facilitadores, não meros transmissores

Os tutores devem criar um ambiente onde os alunos possam explorar a língua ativamente, cometer erros e aprender com eles.

b) foco na comunicação

Harmer (2007) enfatiza a importância de desenvolver habilidades de comunicação dos alunos, encorajando-os a usar a língua em contextos autênticos e relevantes para suas vidas.

c) variedade de atividades

O tutor deve usar uma variedade de atividades e materiais para manter os alunos engajados e motivados, incluindo jogos, músicas, vídeos e outras atividades envolvendo os diferentes gêneros textuais orais e escritos.

d) atendimento às necessidades individuais

Conforme Harmer (2007), cada aluno é único e tem diferentes estilos de aprendizagem e necessidades. O tutor deve adaptar suas abordagens para atender a essas necessidades individuais.

e) *feedback* construtivo

O *feedback* do tutor deve ser específico, construtivo e encorajador, ajudando os alunos a identificar áreas onde podem melhorar e a desenvolver suas habilidades.

f) criação de um ambiente seguro

Um ambiente de aprendizagem seguro e de apoio é essencial para que os alunos se sintam confortáveis em arriscar e usar a língua, mesmo que cometam erros.

Em suma, Harmer (2007) vê o tutor de inglês como um facilitador do aprendizado, que cria um ambiente positivo e envolvente onde os alunos podem desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades de comunicação de forma significativa e eficaz.

Também destacamos que a monitoria de língua inglesa, quando aplicada com foco na aprendizagem significativa, pode potencializar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e compreensão dos alunos, além de aumentar a motivação e a confiança na aprendizagem da língua inglesa. O tutor ao criar um ambiente de apoio e revisão, oferece um espaço seguro para que os alunos aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam a fluência na língua.

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003) ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de forma não arbitrária e substantiva com o conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do indivíduo. Na monitoria, isso pode acontecer através de: revisão e aprofundamento (os alunos podem aprofundar os conteúdos abordados em sala de aula, permitindo a consolidação do aprendizado), prática da língua e atividades interativas (a prática oral e escrita da língua inglesa é fundamental na monitoria, ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades de comunicação, além de proporcionar a utilização de atividades dinâmicas e lúdicas, como jogos, debates, projetos, que tornam o aprendizado envolvente e motivador), *feedback* e apoio (a monitoria oferece

um ambiente de apoio onde os alunos podem receber *feedback* individualizado e orientação para as suas dificuldades), conexão com a realidade (a monitoria também oferece atividades que conectam o aprendizado com situações do cotidiano e contextos relevantes para os alunos de forma significativa).

Algumas atividades desenvolvidas na monitoria de língua inglesa no campus São Vicente do Sul (IFFar) são: oficinas de conversação (aulas práticas para desenvolver a fluência oral e a segurança na fala), rodas de leitura (discussão de textos em inglês para aprimorar a compreensão e o vocabulário), atividades de escrita (exercícios de escrita criativa para exercitar a produção de textos), jogos e dinâmicas (utilização de jogos e atividades lúdicas para tornar o aprendizado mais envolvente), apoio individualizado (atendimento individualizado para alunos com dificuldades específicas).

METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS DE MONITORIA

Inicialmente, torna-se necessário dizer que a metodologia para as aulas de monitoria de língua inglesa, para os alunos dos cursos integrados em Manutenção e Suporte em Informática e Administração, engloba diversas abordagens e métodos, cada um com suas características e foco. Pensando na importância da leitura do texto técnico e na preparação dos alunos para as provas do Enem e Vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria, utilizamos o método instrumental de ensino, mas quando focamos no ensino da gramática básica aplicada ao texto, utilizamos o foco no ensino da gramática. Quando abordamos a interação e a comunicação, utilizamos o método comunicativo e como abordagem de trabalho, pensamos na sociointeracionista, uma vez que levamos em consideração a importância do contexto social e cultural na aprendizagem da língua, com o papel do professor e monitor como mediador. Destacamos que não há um método único ideal, pois a escolha depende do contexto, dos alunos e dos objetivos de aprendizagem.

Quanto às aulas de monitoria, essas ocorrem nas segundas-feiras, no quinto período da manhã, quando os alunos não têm aulas. As aulas ocorrem uma vez na semana, durante uma ou duas horas. Os alunos podem ser convocados pela professora regente da turma ou irem espontaneamente. Os materiais

disponibilizados levam em consideração o perfil dos alunos das turmas, ou seja, idade, nível de conhecimento, estilo de aprendizagem. O monitor procura adaptar a metodologia às necessidades dos alunos e utiliza uma variedade de recursos para tornar o atendimento aos alunos mais dinâmico e eficaz.

As reuniões com o monitor e a docente da disciplina é realizada semanalmente, de forma presencial ou a distância. Os materiais são produzidos através de consulta em livros didáticos de língua inglesa, *sites* voltados para o ensino de línguas ou através da pesquisa *on-line* por textos autênticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de monitoria desenvolvido no campus São Vicente do Sul (IFFar) tem apresentado resultados bons e significativos com relação à aprendizagem dos alunos do ensino médio técnico. Entre os benefícios observados da monitoria com foco na aprendizagem significativa, estão a melhora no desempenho acadêmico nas atividades cotidianas e nas avaliações da disciplina de inglês, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais da língua inglesa (*listening, speaking, reading e writing*). Não podemos deixar de destacar, o aumento da motivação e confiança, pois ao se sentirem mais seguros e preparados linguisticamente, os alunos tendem a se motivar e a ter mais confiança em suas habilidades linguísticas. Como mencionamos anteriormente, observamos um desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas. Além disso, a monitoria de inglês trouxe resultados positivos, tanto para os alunos que a oferecem quanto para aqueles que a recebem. O foco na abordagem sociointeracionista proporcionou aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais que os conduziram à reflexão quando o conteúdo é confrontado com situações reais do cotidiano. A partir disso, a comunicação entre os alunos é estimulada, de forma que a chamada competência linguística surja como consequência da troca de experiências.

Também salientamos que a experiência de monitoria proporcionou ao monitor a possibilidade de aprimorar o inglês, desenvolver habilidades de comunicação e ensinar formas de aprender de forma autônoma e estratégica. Nosso objetivo era de oferecer um ambiente de aprendizado mais colaborati-

vo, onde os alunos e monitores aprendessem juntos e trocassem experiências e, de fato, conseguimos.

Observamos que o monitor, ao auxiliar os alunos, pode aperfeiçoar suas habilidades de comunicação, liderança, organização e responsabilidade.

Podemos afirmar que a experiência de monitoria pode ser um diferencial no currículo dos alunos, demonstrando iniciativa e comprometimento e pode abrir novas perspectivas profissionais, como o interesse pela área da educação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. A.; CAVALCANTI, M. E. M. **Relato de experiência sobre a monitoria acadêmica do componente Laboratório de Língua Inglesa em uma universidade brasileira**. Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 10, n. 2, p. 40-51, 26 out. 2020.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátamo, 2003.

FIGUEIREDDSS, T. da C; FRIGO, L. F. Relato de experiência: Percepções acerca da monitoria acadêmica na disciplina de fisioterapia e a saúde da mulher. **Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção do Hospital Santa Cruz**, Rio Grande do Sul, ano IV, volume 4, número 1, jan./mar, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAAG et al. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn)**, Brasília, 64, (2), p. 215-220, mar./abr. 2008.

HARMER, J. **How to teach English**. Edinburgh: Longman, 2007.

LEFFA, V.J. (2006). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat.

MATOSO, L.M.L. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência**. Catussaba: Revista Científica da Escola de Saúde, n.2, p.77- 83, 2014.

SILVA, R.N.; BELO, M. L. M. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. **Scientia Plena**, vol. 8, n. 7, p. 1-6, 2012.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO PARA FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

Gepherson Macêdo Espínola

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-8

INTRODUÇÃO

Em uma análise descuidada ou superficial seria possível a aceitação e a reprodução de um discurso ingênuo e bastante popularizado na sociedade de que a educação é, por si mesma e indiscutivelmente, o único meio de transformação, ascensão social e acesso à cidadania. Assentam-se nessa lógica, por exemplo, todas as propagandas cotidianas e corriqueiras para o investimento urgente e certo em qualificação educacional com vistas ao aumento de chances de empregabilidade e melhoria das condições de vida. Isso quando não são aventados apelos à própria realização e satisfação humanas que a educação oportunizaria a todos, indistintamente.

A ausência de problematização sobre as intencionalidades e as disputas pelo modo de se pensar, planejar, desenhar, implementar e fazer educação, tratando-a como naturalmente neutra e coletivamente benéfica, ainda que grupos sociais permaneçam excluídos, está a serviço do pensamento hegemônico que se preocupa com a conformação social e se afasta de todos e quaisquer pensamentos críticos, como se a área educacional fosse deslocada do tempo e do espaço sociopolítico, econômico e cultural. A educação é, antes de tudo, uma construção social que atende a interesses específicos no jogo político que permeia e molda a sociedade.

Este texto inicialmente estabelece abreviadas considerações acerca das distintas concepções educacionais que se desenvolveram ao longo do tempo e que ainda são proeminentes e minam as políticas e as práticas pedagógicas.

Assim, discute a educação como meio de conformação social, como proposta de ensino dual e como a possibilidade de emancipação dos sujeitos. Reconhece, porém, que somente em uma perspectiva crítica é possível a formação de sujeitos autônomos, cômicos do seu entorno social, da realidade em que vivem e capazes de decidir os seus rumos, num claro estímulo e preparação para a participação, intervenção social e formação cidadã.

Feita a distinção entre as diferentes correntes educacionais e as suas principais características, aborda-se a Educação Matemática como uma possibilidade tangível e real de se implementar uma perspectiva educacional crítica. Ao contemplar o contexto em que a escola se insere e se preocupar com a escolha de conteúdos significativos, instrumentalização e aperfeiçoamento do pensamento matemático tanto para a leitura, como para a compreensão, interpretação e apreensão das relações sociais, de modo crítico, propositivo e com vistas à aquisição de autonomia, a Educação Matemática se coloca a serviço da formação cidadã. Esse texto foi pautado e elaborado com base nas contribuições de autores que avaliam a Educação e a Educação Matemática em uma perspectiva crítica.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Em grande parte do debate que a sociedade faz a respeito da educação, excetuando-se os que ocorrem no meio acadêmico e em alguns espaços educacionais, há uma ideia construída, repetida quase mecanicamente, como um mantra, de que a educação é a única possibilidade de progresso societal, de alcance e gozo dos interesses individuais e de sucesso na vida. Junto a essa concepção hegemônica, reforça-se a compreensão restrita de que a educação é, por si mesma, neutra e isenta de intencionalidades e influências, negando-lhe, por um lado, o seu caráter histórico e, por outro, invisibilizando os seus campos de disputa.

Destarte, nos mais diversos espaços, é muito comum e corriqueiro se deparar com o discurso de que a educação é a “grande responsável pela transformação social”. Com frequência este argumento é utilizado e compõe tanto os apelos

mediáticos, quanto as retóricas rasas de políticos e representantes governamentais que não possuem afinidade com a área e se apropriam das falácias do senso comum que permeiam o imaginário coletivo e desconsideram estudos.

Por trás desse entendimento, não tão ingênuo quando apurado de perto, reside o grande perigo de se transferir para a educação problemas mais amplos que não são atinentes a ela. A propagação desmedida dessa ideia, tida como uma verdade quase inquestionável, em espaços que não privilegiam o debate dialético ou multilateral, sobrecarrega a área com desafios e responsabilidades que não são exclusivos dela ou, até mesmo, que não lhe competem e são totalmente estranhos.

Para se pensar, discutir e construir uma mudança social é preciso que se considerem não só os fatores educacionais, sem sombras de dúvidas relevantes, como também os históricos, os políticos, os econômicos, os sociais, os culturais e os institucionais, por exemplo. É necessário cautela para que, sob a pulverização do discurso da educação como “salvadora” ou “única responsável pela transformação social”, não se escamoteiem, esvaziem ou invisibilizem outros tantos problemas que ferem e maculam a sociedade, nem se reprimam demandas coletivas relevantes.

Apesar de existirem diferentes construções e influências ideológicas, fazendo com que a educação seja pensada e executada a partir de diferentes propósitos, como se discutirá nessa seção, há uma espécie de convergência quanto ao significado que ela possui na sociedade. Em termos amplos, a educação pode ser considerada como a troca e a apropriação de saberes que facilita a relação dos indivíduos com o meio em que vive a partir da apreensão, reflexão, desenvolvimento de ideias e planejamento de ações. Dada a sua relevância para a formação e vida social, ela foi considerada um direito, tendo, inclusive, entrado para o rol dos direitos humanos, conforme artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização Das Nações Unidas, 1948).

Paulo Freire (1996) advoga o direito à educação como uma possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem e compreensão, que, de modo contínuo, gera ganhos e vantagens em termos de entendimento, alargamento de horizontes, profundidade analítica e possibilidade de interferência e transformação do

entorno social. Já McCowan (2015) afirma que existe um consenso popular muito bem sedimentado na sociedade quanto ao direito à educação, muito embora haja indeterminação do seu conteúdo, que, por sua vez, varia conforme a realidade e o contexto sociocultural. Enquanto Gomes (2011, p. 34) mostra que “[...] quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social”.

McCowan (2015, p. 29), de modo sintético e assertivo, resume a importância da educação:

Em primeiro lugar, precisamos de educação tendo em vista que a linguagem, os conceitos, conhecimentos e habilidades são fundamentais para a nossa sobrevivência básica na sociedade e na convivência com os outros. Em segundo lugar, a educação é essencial para fazer escolhas sobre as nossas próprias vidas, em função da necessidade de estarmos cientes de que há pontos de vista e modos de vida distintos. [...] outro aspecto essencial do ser humano, [é] a capacidade de perceber e entender. A educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos.

Deriva-se dessa argumentação, sem incorrer em erros, que a educação é responsável pela articulação e acúmulo de saberes e conhecimentos necessários para a aquisição de ganhos sociais e pessoais. De modo contrário, a ausência de acesso à educação – leia-se a educação formal (escolarização) –, com múltiplas possibilidades de explicações causais, se configura como um dos fortes fatores de marginalização social, vide os bloqueios e exclusões que o analfabetismo e o semiletramento podem provocar na mobilidade social dos indivíduos e de coletivos.

Debatidas a relevância e a indispensabilidade da educação, é hora de voltar a alegar que ela carece de um olhar mais acurado que desnaturalize a neutralidade socialmente construída, conferindo-lhe uma perspectiva crítica. Carecem-se que sejam apuradas as múltiplas determinações da realidade para que se compreendam adequadamente o modelo e as ações educacionais que emergem da sociedade, não perdendo de vista que ela é uma produção material definida pelas relações sociais temporalmente deliberadas que, a seu turno, estão submissas a diferentes formas de ver, compreender e conceber o mundo.

A naturalização da ideia de que a educação é transformadora por si mesma e responsável por desencadear um processo de melhorias na vida das pessoas e na sociedade como um todo, independente das propostas que implementa e da forma como dialoga com a realidade, está atrelada a uma corrente de pensamento não crítica comprometida com a reprodução social. Sob essa lógica, a educação está a serviço dos interesses hegemônicos e se preocupa exclusivamente com a permanência das estruturas vigentes.

Essa visão da educação é disseminada como neutra, de natureza benéfica indistintamente, promotora da equalização social e de superação da marginalidade; ela encontra sustentação teórica em alguns intelectuais como, por exemplo, Durkheim (1975). Para ele a sociedade é um grande organismo social que age por cooperação, sendo que cabe às instituições o cumprimento de certas funções sociais. Desse modo, a preocupação educacional deve ser coordenada para garantir o equilíbrio geral, a harmonia e a integração social, a complementariedade e a busca constante pelo consenso.

A educação, numa perspectiva durkheimiana, é um fenômeno social comprometido com a tradição conservadora e com a reprodução social, possui caráter coercitivo, está interessada na transmissão de códigos e valores – uns sabem e ensinam, outros não sabem e aprendem – para o bem fluir dos interesses dos poderes hegemônicos da sociedade. Toda essa lógica é embasada na justificativa da necessidade de adaptação à convivência e à sobrevivência do sistema – conformação social. Sob esse viés analítico são afastadas problematizações, questionamentos (lógica passiva) e toda e qualquer perspectiva crítica para a educação.

Althusser (1985) e Gramsci (1999), de diferentes modos, apresentam análises convergentes sobre os mecanismos de dominação ideológica, meios de doutrinação educacional, sociocultural e institucional, que permitem o escamoteamento da realidade e das múltiplas desigualdades sociais. Para eles há a reprodução e o convencimento, ainda que sutil, sobre modos de ser, agir e pensar tidos como adequados para o não questionamento, não refutação e não ruptura do *status quo*. Essa gama de ideias forma um todo hegemônico e se infiltra na base da sociedade de distintos e eficientes modos, sendo que a escola

não foge à regra e desempenha um papel fundamental de conformação e reprodução social. É preciso ensinar a obediência ao sistema e reforçar valores de complementariedade e integração social.

Bourdieu (2014), na mesma direção, alega que a escola, enquanto locus privilegiado para educação formal, é, antes de tudo, reprodutora das desigualdades sociais, autora de distintas formas de violências simbólicas e preocupada com o processo de “naturalização” das diferenças, das distâncias e dos privilégios sociais, bem como com a acomodação de ideias não libertárias e conservadoras.

Por defender uma postura acrítica, a concepção da educação como reprodutora social, inspirada em Durkheim (1975), propaga a ideia de que a escola é, em si mesma, neutra e não corrobora com a imagem/função de transformação social, uma vez que não há nada a ser transformado, tudo está em equilíbrio, coeso, coerente e harmônico. A educação é concebida como um ente superior que de qualquer sorte promove e promoverá o benefício coletivo. Ignoram-se, portanto, especificidades de coletivos e grupos sociais que historicamente foram colocados à margem do processo educacional.

Deslocando-se dessa corrente de pensamento, apura-se outra perspectiva da educação que se baseia em uma lógica dual, com dois modelos de escola e duas formas diferenciadas de qualificação educacional. De inspiração nas ideias iluministas, a educação é pensada, de modo antitético, de um lado como um meio de esclarecimento e emancipação social, de outro como meio de segregação e conformação social. Assim cabe a existência concomitante de escolas para pobres e escolas para ricos, com a diferença que há formação propedêutica para os últimos e instrução básica ou laboral para os primeiros, com distinção na qualidade do ensino.

A educação seletiva é justificada a partir da construção de um argumento muito bem delineado e estruturado de que existem pessoas com vocação maior ao labor e que estas prestam serviços fundamentais à sociedade, numa evidente tentativa de legitimar a divisão educacional para forjar sujeitos destinados preponderantemente ao trabalho.

(...) educá-los, mas não demasiadamente; o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto para que pudessem questioná-la; o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nessa vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que os fizessem desejar algo que não estavam chamados a desfrutar (Enguita, 1989, p. 112).

A diferenciação no acesso à educação, sob a desculpa de maior propensão ao trabalho pelas pessoas em contextos empobrecidos, também é justificada por John Locke, um filósofo liberal, considerado um dos pais da escola moderna.

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõe de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke *apud* Enguita, 1989, p.111).

A partir dessas concepções e da influência delas nas ideias educacionais reconhecem-se alguns dos motivos que levaram a educação, ao longo do tempo, a ser tratada como uma ferramenta de distinção e status social, tão malsã em termos de democratização do ensino. Com um forte caráter elitista, foi constituído um modelo educacional que segregou um grande contingente populacional, tolhendo-lhe de esclarecimento, aperfeiçoamento e saberes formais. Graves problemas contemporâneos, que também consistem em desafios a serem equacionados, têm explicação na exclusão, na segregação e nas barreiras impostas a grupos que foram e são historicamente subalternizados pela lógica capitalista.

Por exemplo, em se tratando do Brasil, basta a apreciação de indicadores socioeconômicos hodiernos para que se evidenciem os dispartes educacionais dos indígenas, negros e mulheres, grupos que foram excluídos historicamente do acesso à educação ampla e de qualidade, em benefício da escolarização dos detentores do poder. Tanto que um rápido estudo da trajetória da educação brasileira se torna revelador e evidencia que mesmo quando da democratização da educação “[...] os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação”, conforme Haddad (2007, p. 31).

É a partir dessa corrente de pensamento, calcada na separatividade, em um sistema ambíguo e desigual, que se espalha a ideia de que a educação é um meio de progressão e sucesso social. Alimenta-se o discurso de que níveis mais elevados de qualificação de mão de obra garantem, de modo quase automático, melhores posições no mercado laboral, o que implicaria em melhores rendimentos e condições de vida. Sob essa lógica foi cunhada a Teoria do Capital Humano que ainda ressoa na sociedade, sobretudo na base da pirâmide social, muito embora existam controvérsias e desmistificações sobre a sua efetividade.

Pires (2013), por exemplo, alega que na fase atual do capitalismo concorrencial esse automatismo não funciona mais, não há garantia de que o aumento da escolaridade implique necessariamente em maiores chances de empregabilidade. Bourdieu (2010), de modo crítico e incisivo, defende o fim da romantização da escola como promotora social. Ademais, assenta-se nessa ideia de melhoria educacional e empregabilidade subsequente/automática o discurso de culpabilização individual, moldado pela ideologia neoliberal, quando das dificuldades de inserção no mercado, invisibilizando a responsabilidade estatal, as barreiras para o acesso e permanência na escola e outras questões estruturais e conjunturais pertinentes, determinantes.

A partir da lógica da escola dual a ideia de educação como meio de ascensão e transformação social foi popularizada, em prejuízo de uma análise mais acurada que refute a dualidade do sistema de ensino e reivindique igualdade, equidade e justiça social. A educação, nessa proposta, se alia muito mais aos interesses do mercado e dos capitais e muito menos, quase nada, a uma perspectiva cidadã, de formação crítica. A educação, nesse sentido, exerce a função de promotora da conformação social. A regra é concisa e evidente: esclarecimento para quem detém poder e instrução para os trabalhadores.

Por fim, cabe mencionar a concepção da educação como um meio de transformação social. Essa corrente teórica, ainda que reconheça o papel de reprodução que a educação exerce, uma vez que transmite entre as gerações saberes, técnicas, padrões e modos de pensar, enxerga a potencialidade do espaço educacional como oportunidade para a formação mais ampla e crítica a

respeito da realidade, estimulando, dessa forma, a capacidade emancipatória e transformadora dos sujeitos.

Embasam esse viés analítico autores que percebem as mazelas, as injustiças e as disparidades do modelo educacional de conformação social e da escola dual. Eles tecem críticas aos aparelhos ideológicos do estado e ao capitalismo que segregam, obstruem e negam a utilização da educação como um meio de esclarecimento e emancipação, bem como condenam a perspectiva mercadológica e mecanicista que o processo educacional assume, longe da criticidade e da consideração do contexto no qual a escola se insere. Convergem com esse raciocínio, respeitadas as distintas formas de expressá-lo, Freire (2005, 1996), Saviani (2007), Gramsci (1999), Althusser (1985) e Frigotto (2006, 1995).

De um ponto de vista crítico, é imprescindível desconstruir a falácia que naturaliza o processo educacional como transformador em si mesmo e/ou como ações desinteressadas, livres de intencionalidades e influências. A educação só será transformadora se houver comprometimento de quem educa em apresentar as contradições sociais de forma crítica e de desenvolver, na prática, ações que contribuam com as mudanças, sem perder de vista que o processo de educar também reproduz, em certa medida, o *status quo*. Sob essa perspectiva a análise do entorno social se torna proeminente e auxilia no desenvolvimento de uma educação que reflita, discuta e faça sentido para toda comunidade escolar. As práticas pedagógicas planejadas e implementadas sob esse signo acolhem e problematizam a realidade, instigando o pensamento crítico e fundamentando, assim, a formação de sujeitos autônomos.

A educação, nessa linha, é pensada para além de uma proposta tecnicista, alienante, passiva, autômata e mercadológica, ela intenta, na verdade, a formação para a cidadania preocupada muito mais em ensinar a aprender, a fazer, a pensar, a questionar, a ser e a viver em sociedade. Nessa perspectiva, a finalidade da escola suplanta o treinamento para o exercício de uma função e objetiva a otimização do aprendizado, a produção de autonomia, de consciência crítica e social. O seu aspecto político é ressaltado, em detrimento de uma dominação econômica, como ocorre nas outras vertentes estudadas, da educação como meio de conformação social ou da educação dual. A educação crítica valoriza a

formação de subjetividades autônomas capazes de decidirem sobre os próprios rumos que devem tomar, valorando as oportunidades que lhes surgem, considerada a realidade, as possibilidades e o entorno social.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

Em uma perspectiva crítica da educação, pode-se afirmar que a escola enquanto um espaço de formação, de debates e de manifestação das relações de poder não pode ficar alheia às problemáticas sociais que pulsam no seu entorno e deve estimular e fomentar o pensamento crítico e transformador. Quando ela se distancia da realidade na qual está inserida e não se propõe a colocar em pauta questões que interferem na vida em sociedade, sobretudo aquelas que marcam a localidade em que se insere, ou seja, ao se omitir, ao invisibilizar, ao não problematizar e desconsiderar essas questões, acaba se restringindo ao papel de manutenção e reprodução do *status quo*, não desempenhando, portanto, o seu fim social.

Freire (2005) defende que o espaço escolar é um entre os locais privilegiados e possíveis para o estabelecimento do debate do entorno social e para o estímulo às mudanças positivas na vida em sociedade. Por isso ele fala da importância de se conhecer a realidade e de explorar os conhecimentos e os saberes prévios dos estudantes, não apenas para aproveitá-los no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem, como também para oportunizar a construção de saberes e debates significativos, sem, contudo, descartar os conhecimentos e as contribuições do professor, numa verdadeira proposta de educação dialógica.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) defende que o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, o incentivo e o desenvolvimento do pensamento crítico, democrático e autônomo, são meios fundamentais para a formação de sujeitos históricos, conscientes dos lugares que ocupam e capazes de promoverem uma transformação social. Sob essa perspectiva há a construção da cidadania e de alternativas para a superação de situações indesejadas que afetam a comunidade.

Em se tratando da Matemática, durante muito tempo se implementaram e privilegiaram currículos, metodologias de ensino e didáticas baseadas em assuntos, resolução de cálculos e problemas totalmente alheios à realidade em que as escolas se inserem. Essa escolha política e pedagógica, distante de uma proposta de formação crítica e cidadã, tolheu muitas possibilidades de contribuição que a disciplina poderia fornecer para a formação de sujeitos. Para McCowan (2015, p. 27) “a educação se expressa em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos, extremamente prejudicial aos educandos”.

É necessário ponderar, entretanto, que a Matemática, como todos os outros campos dos saberes formais, foi moldada historicamente a partir de uma proposta de educação que visava a reprodução social ou que se apoiava na dualidade da oferta de ensino. Considerando isso é possível compreender esse hiato entre o ensino escolar/escolha de conteúdos e a realidade social que, por sua vez, em uma proposta crítica da educação, é proeminente em qualquer análise, assunto ou planejamento educacional.

Não se pode perder de vista que a educação formal foi pensada de forma elitizada e não se preocupava com a inclusão, muito menos com a democratização ou com debates que enfatizassem questões sociais; tampouco se comprometia com uma perspectiva cidadã, como já discutido na seção anterior. Basta um estudo a respeito dos currículos e dos conteúdos de Matemática ao longo do tempo para que se revelem quais os objetivos estavam em jogo.

A partir das proposições da educação crítica e em respeito e consonância com as diretrizes e os parâmetros educacionais vigentes, reconhece-se a existência de um grande desafio contemporâneo em termos de Matemática que é o de afinar os seus conteúdos à realidade social e cumprir com as grandes metas que cabem à educação como um todo. Para isso, faz-se necessário repensar os conteúdos a fim de que se descartassem aqueles descontextualizados, sem utilidade, antiquados e desinteressantes e se elegessem saberes/assuntos significativos e relevantes, capazes de contemplarem o contexto social e as suas peculiaridades.

Ancorados na necessidade de maior aproximação da Matemática com a realidade, compreendendo tanto a imperatividade da contextualização do ensino, como também a orientação para o desenvolvimento de habilidades, a urgência de se promover o respeito à diversidade, bem como o reconhecimento de distintas finalidades educacionais, ultrapassando os campos científicos para também contemplar os sociais, filosóficos, culturais e históricos, numa clara sincronia com as propostas da educação crítica, é que, segundo Souza (1992), D’Ambrósio (2005) e Floriani (2000), nasceu o campo da Educação Matemática.

Para Miguel *et al.* (2004) a Educação Matemática redefiniu o campo e o objeto de estudo da própria Matemática, além de guiá-la por novas diretrizes. As atividades planejadas e propostas passaram, então, a serem motivadas e orientadas a partir do contexto em que a escola se insere, conferindo, dessa forma, um grande valor social à comunidade. Busca-se, com base nessas novas diretrizes, o estabelecimento de conexões entre o cotidiano e os conhecimentos, o que ressignifica a relação entre professores e estudantes. Assim, em consonância com D’Ambrósio (1997, p. 10), emergem desafios às práticas docentes: “Ao professor é reservada alguma coisa mais nobre. Ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo junto com os alunos, e não o de mero transmissor do velho”.

A consolidação da área da Educação Matemática, suas ações e disciplina- rização são muito recentes, de acordo com Miguel *et al.* (2004), contudo, quan- do eleita e aplicada na sala de aula, desenvolve-se uma postura mais compre- ensiva, contextualizada, reflexiva e crítica, tanto no aspecto teórico, quanto no campo prático. A implementação dessa perspectiva pedagógica, que tem como metodologia a correlação dos conteúdos (significativos) com aspectos cotidia- nos, dando mais sentido à educação, ainda se constitui como um desafio para os professores de Matemática que, quando vencido, traz ganhos em qualidade em todo o processo de ensino e aprendizagem, como também contribui para a formação crítica e cidadã. Superam-se os apelos à memorização e os cálculos descontextualizados, em benefício do desenvolvimento de um raciocínio am- plo, articulado, lógico, interdisciplinar e transversal.

Cabe ainda ressaltar que a emergência dessa nova proposta pedagógica para se trabalhar a Matemática se afina com os questionamentos que as correntes de pensamentos críticos, capitaneados tanto por intelectuais, quanto pela sociedade civil organizada começaram a fazer a respeito da inadequação, inaplicabilidade e distância dos saberes escolares da vida e realidade cotidianas, em todas as áreas do conhecimento. Há, portanto, historicidade, conflitos de interesses, demandas populares e concorrência entre as distintas formas de se pensar, fazer e conceber a educação no delineamento do campo que veio a ser conhecido como Educação Matemática e na consequente inclusão de saberes contextualizados e relevantes que quando abordados criticamente trazem ganhos à cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática direcionam o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento matemático à aquisição de valores e atitudes de natureza diversa que sejam capazes de promover uma formação integral e cidadã, prevendo, desse modo, o estímulo ao desenvolvimento de sujeitos críticos que possuam condições de agir com autonomia nas suas relações sociais. Afastam-se, assim, as concepções da educação como neutra, coletivamente benéfica e isenta de intencionalidades, para se ressaltar e reconhecer a importância da criticidade, numa evidente harmonia com os preceitos da educação crítica.

A metodologia desenvolvida a partir dos preceitos da Educação Matemática se afina adequadamente ao que preconizam tais parâmetros, tanto ao trazerem para as salas de aula assuntos contextualizados e problemas sociais, como também pela preocupação em desenvolver uma linguagem matemática acessível que traduza os acontecimentos, as notícias, os problemas e as informações que permeiam a sociedade. Dessa forma, o estudante será instrumentalizado para compreender melhor o seu entorno, sua interação com o mundo e agir como um cidadão crítico. Por exemplo, é de interesse da Educação Matemática o estímulo à compreensão das relações sociais e produtivas, dos indicadores, das tabelas, índices, gráficos, rendimentos, diferenças e desigualdades socioeconômicas. Ela se propõe enquanto instrumento de interpretação da realidade, não neutra e bastante afinada com a autonomia dos sujeitos.

D'Ambrósio (2005) ratifica a ideia de que o conhecimento matemático é uma construção e representação social, muito embora seja tratado, repetidas vezes, como isento, objetivo ou neutro e traduzido por números e fórmulas. Para que a Educação Matemática opere na faixa da cidadania faz-se imperativo que ela oportunize uma leitura crítica e possibilite a interpretação de questões e problemas sociais através de análises, comparações, cálculos, estatísticas, estimativas, informações e raciocínios. É preciso que se treinem os estudantes para decodificarem e compreenderem a realidade na qual se inserem, demovendo todas as barreiras que o conhecimento matemático tradicional e engessado poderia causar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer apreciação que se faça a respeito da educação é preciso contextualizá-la e compreender quais são os fundamentos, as intenções e os objetivos que lhe guia. Por ser fruto da produção e reprodução social o modo de se materializar, conceber e pensar a educação varia conforme a correlação de forças que a gesta e determina. Somente a partir dessa compreensão se previne o entendimento infantil, mas nem sempre ingênuo, de que ela é neutra e beneficia a todos.

Numa concepção reprodutivista a educação vai servir exclusivamente aqueles que se privilegiam com as desigualdades socioeconômicas, incluindo aí também as educacionais, já que o questionamento, a inserção da realidade e a criticidade são ausentes e a ideia que a sustenta é de neutralidade, complementariedade e integração. Já em uma lógica dual é criada uma separatividade entre dois sistemas de ensino que se moldou como a gênese de muitas distâncias sociais: formação propedêutica/privilégio da educação de um lado e instrução básica e laboral/predestinação ao trabalho de outro. Por fim, apresenta-se a perspectiva da educação crítica como transformadora social que, apesar de reconhecer a educação como meio de reprodução social, evidencia as possibilidades de estímulo ao pensamento crítico, esclarecimento, formação de sujeitos autônomos e cidadania.

Nesse debate, constata-se que a gênese da Educação Matemática está plenamente sintonizada com a proposta da educação crítica. Pensada como uma resposta às demandas de intelectuais e populares para o melhor alinhamento dos conteúdos escolares à realidade social em que as escolas se inserem. Essa política e prática pedagógica recente privilegia os saberes significativos e contextualizados no processo de ensino e aprendizagem, dando mais sentido aos conhecimentos, o que, por sua vez, a desloca de uma metodologia matemática tradicional.

Para a Educação Matemática a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula deve dialogar necessariamente com o contexto social vivenciado pelos estudantes, fato que aproxima o espaço escolar da cultura e dos costumes locais, conferindo uma maior valorização do processo de ensino e aprendizagem, bem como da noção de pertencimento. Sobre essa perspectiva, inserem-se nas aulas de matemática os problemas, as demandas e as características da comunidade em que a escola se encontra, despertando mais interesse porque os conteúdos são repletos de significados.

A preocupação da Educação Matemática se situa muito além de treinar a operacionalização de cálculos, decoração de fórmulas ou resolução de problemas desconexos. Sob essa proposta política e pedagógica, a finalidade do conhecimento matemático se associa à capacidade de leitura, compreensão, apreensão e atuação na realidade, de modo crítico, com vistas à formação de um cidadão intelectualmente autônomo, capaz de fazer as suas escolhas, por si mesmo, sem que os códigos matemáticos lhe sejam empecilhos, pelo contrário, facilitem e instrumentalizem as suas decisões.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A era da consciência**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10 ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ENGUITA, Mariano. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLORIANI, José Valdir. **Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na matemática**. 2 ed. Blumenau: EdiFurb, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, p. 133-154, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 7-80, 1999 (Cadernos do Cárcere, v. 1).

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 55, p. 25-46, mar. 2015.

MIGUEL, Antonio et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, dec. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-531, sept. 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de. **Sensos matemáticos**: uma abordagem externalista da matemática. 1992. 291f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251595>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO HISTÓRICO-DISCURSIVO DA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM NO BRASIL

Ana Caroline Moura Teixeira

Maraissa Lopes

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-9

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui um recorte das reflexões desenvolvidas em um dos capítulos da tese intitulada “As ideias linguísticas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes dos cursos de Letras (2005-2021): um estudo histórico-discursivo”, atualmente em elaboração no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Inserida no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL) e da Análise de Discurso Materialista (ADM), essa pesquisa tem como objetivo construir uma história das ideias linguísticas presentes em um dos principais processos avaliativos da educação superior no Brasil.

Neste recorte, o olhar volta-se para o processo de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em estudos da linguagem no Brasil, especificamente a partir da década de 1970, conforme discutido por autores como Guimarães (2004) e Souza (2024), colocando em evidência as condições de produção (Pêcheux, 2014 [1990]; Orlandi, 2020 [1999]) que tornaram possível esse movimento.

Com base em uma abordagem histórico-discursiva, o capítulo explora os marcos legais que instituíram o sistema nacional de pós-graduação, a atuação de agências de fomento como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Esta-

do de São Paulo (Fapesp), bem como o papel das associações científicas na consolidação das linhas de pesquisa e na visibilidade da produção acadêmica. Analisamos também a formação do corpo docente, os sentidos atribuídos à titulação acadêmica e os efeitos da exigência de qualificação formal para o exercício do magistério superior.

Buscamos, dessa forma, compreender os modos pelos quais o campo dos estudos da linguagem foi se configurando como um espaço de disputas, regularizações e deslocamentos, contribuindo para a constituição de uma memória científica linguística brasileira.

O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Consoante Guimarães (2004), a partir de 1969, o sistema nacional de pós-graduação desenvolveu-se, instituído pelo Pareceres do então Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, e nº 77/69, de 10 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1965, 1969).

Sob a responsabilidade direta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), esse sistema passou a exercer influência decisiva sobre todas as instituições de ensino superior do país, sobretudo pela sua continuidade e padronização de procedimentos. Como resultado, observa-se, nos anos seguintes, uma expansão significativa dos cursos de pós-graduação nas áreas de estudos da linguagem em geral.

Trata-se de um movimento que pode ser interpretado como parte da institucionalização dos saberes sobre a linguagem no Brasil, marcado por dispositivos legais e práticas institucionais que configuram condições de produção específicas para o funcionamento dos discursos sobre a língua no país.

A consolidação da política de pós-graduação no Brasil ocorreu em dois momentos, como aponta Guimarães (2004). Inicialmente, houve o apoio federal, sobretudo da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para a qualificação de docentes brasileiros, viabilizada por meio de bolsas para mestrado e doutorado no exterior. Em São Paulo, esse movimento contou com o suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de São Paulo (Fapesp), criada em 1962, que implementou um programa específico de bolsas para professores universitários do Estado.

Em um segundo momento, alguns programas nacionais se fortaleceram a ponto de formar pesquisadores e docentes para outras instituições, o que possibilitou a ampliação dos estudos pós-graduados em estudos linguísticos em diferentes regiões do país (Guimarães, 2004).

Nesse processo, observamos o funcionamento de uma rede de sentidos que articula saber, poder e instituição, trazendo o pesquisador como sujeito atravessado por discursos científicos legitimados, numa dinâmica discursiva que evidencia os efeitos de formação de uma memória científica linguística brasileira.

A política de pós-graduação no Brasil favoreceu o convívio contínuo entre pesquisadores formados em diferentes centros internacionais, especialmente nos Estados Unidos e na Europa. Esse encontro de tradições teóricas diversas, que muitas vezes não dialogam diretamente em seus contextos de origem, enriqueceu significativamente o debate linguístico no país (Guimarães, 2004). Esse deslocamento teórico entre diferentes formações discursivas, no interior dos estudos da linguagem, produz efeitos de sentidos no campo linguístico brasileiro como um espaço heterogêneo, marcado por tensões e disputas.

Esse movimento foi fortalecido pela criação de associações científicas que passaram a organizar e dar visibilidade à produção acadêmica na área. Ressaltamos, consoante Guimarães (2004), a atuação da Associação Brasileira de Linguística (Abralin), instituída em 9 de janeiro de 1969; do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), fundado em 29 do mesmo mês e ano, que inspirou a formação de outras associações regionais; e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), que, por meio da organização em Grupos de Trabalho, tornou-se referência institucional para múltiplas vertentes da pesquisa em linguagem.

Esse conjunto de ações contribuiu para a configuração de uma produção linguística diversa e singular no contexto brasileiro. Nesse sentido, as associações atuam, de certa forma, como instâncias de regulação e visibilidade dos discursos científicos, as quais podem autorizar ou silenciar dizeres sobre a linguagem.

Nos anos 1970, variadas linhas de trabalho se desenvolveram no âmbito dos estudos da linguagem, em face da consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, segundo Guimarães (2004). As pesquisas contemplam um conjunto diverso e dinâmico de linhas de investigação.

Sobressaem os estudos gramaticais, em abordagens não normativas, que se desenvolvem a partir de perspectivas estruturalistas, funcionalistas ou gerativistas. A semântica, a sociolinguística e a linguística histórica também constituem campos consolidados, ampliando a compreensão sobre os sentidos, as variações e os processos de mudança nas línguas.

Os estudos do discurso, por meio da análise do discurso e da semiótica, assim como os trabalhos em pragmática, análise da conversação e linguística textual, aprofundam a compreensão sobre os usos da linguagem em contextos concretos de interação.

A história dos estudos linguísticos, por sua vez, contribui para a reflexão crítica sobre os caminhos teóricos e metodológicos da área. Ganha destaque também os estudos sobre línguas indígenas, fundamentais para a preservação e valorização do patrimônio linguístico nacional.

Outras investigações se concentram em campos interdisciplinares, como a aquisição da linguagem, a psicolinguística, a neurolinguística, os estudos em inteligência artificial e os trabalhos de produção lexicográfica. Ainda que o foco majoritário esteja nas abordagens descritivas e analíticas, os estudos normativos sobre o português ocupam também um lugar relevante como linhas de trabalho dos estudos da linguagem.

Guimarães (2004) sistematiza essas linhas de trabalho em 11 grupos, apresentados de forma sintética no quadro a seguir.

Quadro 1 – Linhas de trabalho desenvolvidas nos anos 1970

Nº	Trabalhos
1	Gramática (na sua configuração não normativa), em perspectiva estrutural, funcional ou gerativa
2	Semântica
3	Sociolinguística
4	Linguística histórica

5	Análise do discurso
6	Semiótica
7	Pragmática, Análise da conversação e Linguística textual
8	História dos estudos linguísticos
9	Trabalhos sobre línguas indígenas
10	Outros trabalhos: aquisição da linguagem, psicolinguística, neurolinguística, de lidam com questões de inteligência artificial e produção lexicográfica
11	Estudos normativos sobre o português

Fonte: Elaboração própria, a partir de Guimarães (2004, p. 39-41).

A diversidade de campos disciplinares e de abordagens teórico-metodológicas contribuiu para a constituição de um espaço de debate intelectual singular no Brasil, que, ao mesmo tempo em que dialoga com a ciência da linguagem em nível internacional, imprime a ela características próprias em vários de seus domínios. Dessa forma, conforme salienta Guimarães (2004, p. 43), “deu novos contornos aos debates teóricos, metodológicos e ideológicos sobre o tema da língua e da linguagem no Brasil.”

Além disso, segundo Souza (2024), a partir da década de 1970, a pós-graduação *stricto sensu* consolidou-se como requisito essencial para exercer o magistério no ensino superior na área de Letras. Com a institucionalização dos programas de mestrado e doutorado, essas etapas passaram a compor o percurso necessário à docência universitária, ainda que os prazos para sua conclusão fossem, muitas vezes, longos. Em geral, o mestrado exigia ao menos três anos, enquanto o doutorado, frequentemente, se estendia por cinco anos ou mais, podendo alcançar até uma década até a defesa da tese.

A consolidação da pós-graduação em estudos da linguagem não pode ser interpretada como um processo neutro ou meramente administrativo. Trata-se de um movimento discursivo atravessado por disputas de sentidos sobre o saber, a ciência e o papel da universidade na produção do conhecimento.

É nesse processo que se instala uma determinada forma de significar o magistério superior, por meio da emergência de um perfil docente articulado à formação discursiva da titulação acadêmica, portadora de sentidos de autoridade, legitimidade e competência. A titulação, antes ausente ou restrita a

poucos, passa a operar como condição discursiva de entrada e permanência na universidade, produzindo um deslocamento no campo do ensino e da pesquisa e instituindo novas formas de produção de sentidos sobre o que é ser docente.

Os anos 1970 assistiram a uma significativa expansão da rede de ensino superior privado, impulsionada por políticas educacionais dos governos militares. Esse crescimento favoreceu a rápida absorção de egressos da graduação, diante da escassez de docentes titulados. Assim, o simples ingresso em um programa de mestrado já conferia prestígio acadêmico e facilitava o acesso ao ensino universitário, em um cenário onde a qualificação formal ainda era exceção (Souza, 2024).

Foi também nesse período que se instituíram os primeiros concursos públicos para ingresso na carreira docente, com vagas regulares para professores assistentes e auxiliares. Estruturou-se uma carreira acadêmica em quatro níveis (auxiliar, assistente, adjunto e titular), vinculada à titulação (graduação, mestrado e doutorado), regulando tanto o ingresso quanto a progressão funcional. Os concursos para titular, contudo, eram raros. Muitas universidades mantinham apenas um docente nessa posição por disciplina, o que perpetuava o prestígio e o poder simbólico herdados do tempo dos catedráticos. Os processos seletivos eram rigorosos, com etapas como prova de títulos, prova escrita, aula pública e defesa de tese, geralmente com apenas uma vaga, o que limitava o número de candidatos (Souza, 2024).

Na ditadura militar, houve a promoção da expansão do ensino superior privado e a intensificação do controle sobre as universidades públicas, trazendo novas definições para as formas de acesso, circulação e reconhecimento do saber. Os concursos públicos, com as provas, títulos e defesas, materializam o gesto de institucionalizar a competência acadêmica. A figura do titular reproduz, de certa forma, o lugar de exceção antes ocupado pelo catedrático, revestido da legitimação moderna da pós-graduação.

Grande parte dos docentes financiava seus próprios estudos, acumulando vínculos em escolas e instituições de ensino superior para garantir sustento e formação. Afastamentos remunerados para qualificação eram praticamente ine-

xistentes, e o acesso a bolsas era limitado, com critérios pouco transparentes no contexto do regime militar (Souza, 2024).

Nesse cenário, a formação em nível de pós-graduação inscreve sentidos de sacrifício, de luta e de resistência, fazendo os docentes operarem em gestos para garantir a sobrevivência material e para se inscrever no espaço do saber legítimo. Os sujeitos docentes, assim, num lugar de tensão, são atravessados por discursos de valorização da formação acadêmica e pelas condições materiais precárias de sua realização.

Apesar das adversidades, o período marcou uma expressiva expansão da área de Letras. Houve também uma mudança importante no perfil social do corpo docente, com a classe média assumindo majoritariamente os postos nas universidades, em contraste com tempos anteriores, de perfil mais elitizado (Souza, 2024).

O crescimento populacional do país impulsionou a ampliação dos cursos de graduação em Letras, bem como da pós-graduação, especialmente a partir dos anos 1980. Nesse período, o sistema de pós-graduação se consolidou, com significativa ampliação na oferta de bolsas, o que permitiu maior dedicação exclusiva de mestrandos e doutorandos às atividades acadêmicas (Souza, 2024).

A partir da década de 1980, o aumento das bolsas de estudo nos programas de pós-graduação reconfigura os sentidos em circulação, embora os sentidos de sacrifício e resistência não possam ser apagados. A dedicação exclusiva ao mestrado e ao doutorado passa a ser viável, deslocando parcialmente os sentidos anteriores de precariedade.

Enquanto a rede privada reduzia suas contratações após o crescimento acelerado dos anos 1970, a expansão das universidades públicas possibilitou aumento nas oportunidades docentes. No entanto, esse crescimento não foi suficiente para absorver todos os pós-graduados, o que intensificou a concorrência e elevou o doutorado ao status de requisito mínimo para ingresso na carreira. O mestrado, antes valorizado, passou a ter menor peso. Nesse cenário, o pós-doutorado foi inicialmente concebido como uma alternativa para oferecer bolsas a recém-doutores ainda sem vínculo empregatício. Posteriormente, con-

solidou-se também como instrumento de atualização e aperfeiçoamento para docentes em exercício (Souza, 2024).

O surgimento do pós-doutorado amplia a hierarquia discursiva da formação, ao funcionar como instrumento de reforço da produtividade acadêmica e da atualização permanente do docente-pesquisador. Mais do que uma etapa de formação, o pós-doutorado se inscreve no discurso da excelência, reiterando sentidos de modernização, competitividade e internacionalização que atravessam o campo científico contemporâneo.

A consolidação da pós-graduação em estudos da linguagem, assim, não pode ser compreendida apenas como expansão institucional. Ela representa a constituição de um espaço discursivo no qual se produzem e se disputam sentidos sobre o saber linguístico, sobre a docência universitária e sobre o próprio funcionamento da linguagem enquanto objeto e instrumento de poder. É nesse espaço de contradições, regularidades e deslocamentos que o sujeito docente é interpelado, significando-se e sendo significado pelo discurso da formação acadêmica, atravessado por condições históricas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pós-graduação em estudos da linguagem no Brasil, conforme discutido neste recorte, revela-se um processo atravessado por disputas de sentido, por transformações nas formas de circulação do saber e por tensões entre políticas institucionais e trajetórias individuais. Trata-se de um movimento marcado pela constituição de um espaço discursivo em que instituem critérios de legitimidade científica, modos de funcionamento do campo científico e formas de significar a docência universitária.

Como aponta Guimarães (2004), a institucionalização dos estudos linguísticos no país colaborou para uma configuração de espaços de enunciação regulados por associações científicas, políticas de fomento e critérios de produtividade. Esses dispositivos constituem uma memória científica que legitima determinadas correntes teóricas, ao mesmo tempo em que silencia outras, demonstrando os efeitos de poder que atravessam os discursos sobre a linguagem.

Por seu turno, Souza (2024) destaca os desafios enfrentados por docentes e pesquisadores na construção de suas trajetórias acadêmicas, desde as precariedades materiais dos primeiros anos até os crescentes critérios de ingresso e permanência na carreira. As figuras do mestrando, do doutorando e do pós-doutorando emergem como sujeitos atravessados por sentidos de sacrifício, excelência e resistência, inseridos na lógica da modernização e da competitividade acadêmica.

Ao refletir sobre essas dinâmicas, este recorte contribui para a construção de memória sobre o campo dos estudos da linguagem no Brasil, possibilitando a compreensão dos mecanismos institucionais e discursivos que sustentam a autoridade científica e a institucionalização dos discursos sobre a língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.** Fixa diretrizes para a organização dos cursos de pós-graduação. Disponível em: https://ppgbv.inbio.ufu.br/sites/ppgbv.ib.ufu.br/files//media/document//parecer_cesu_977_1965.doc.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 77, de 10 de fevereiro de 1969.** Dispõe sobre normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a08.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. **História da semântica:** sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020 [1999].

PÊCHEUX, Michel. III. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Tradução: Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani, et. al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1990]. p. 59-158.

SOUZA, Roberto Acízelo de. A área de Letras na universidade brasileira. *In*: JOBIM, José Luís; ABREU, Márcia; SOARES, Marcus Vinicius Nogueira (org.). **Marisa Lajolo com todas as letras**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2024. p. 239-249. E-book (307 p.). ISBN 978-65-87250-36-6. Disponível em: <https://www.edicoesmakunaima.com.br/wp-content/uploads/2024/01/MARISA-LAJOLO-COM-TODAS-AS-LETRAS.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

CAPÍTULO 9

HORIZONTES DE DIÁLOGOS ENTRE PATRIMÔNIO CULTURAL E GEOGRAFIA URBANA

Ana Paula Neves Lins

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-A

INTRODUÇÃO

A Geografia Urbana, ao estudar a produção do espaço, revela como as relações sociais, econômicas e políticas se materializam na paisagem, constituindo um palimpsesto de tempos e memórias. Nesse contexto, o patrimônio cultural emerge como um dos elementos centrais.

Sendo assim, a relação entre Geografia Urbana e patrimônio cultural permite compreender como os espaços históricos são (re)significados no processo de transformação das cidades. Os Centros Históricos das capitais brasileiras, por exemplo, ilustram essa dinâmica: suas edificações, originalmente vinculadas a funções específicas, hoje abrigam usos distintos, demonstrando a adaptação das formas urbanas a novos processos sociais. Essa releitura do patrimônio não é neutra, ela reflete disputas de poder, interesses econômicos e estratégias de valorização imobiliária, evidenciando a cidade como um campo de conflitos (CORRÊA, 1999).

Além disso, o patrimônio cultural desempenha um papel fundamental na construção de identidades coletivas e a Geografia Urbana, ao analisar esses processos, vai além da descrição física dos lugares, interrogando as relações de poder que definem o que deve ser preservado, como e para quem. Neste sentido, Gonçalves (2005) reforça que o patrimônio imaterial, ao abarcar saberes, rituais e manifestações culturais, exige uma abordagem que considere as dimensões simbólicas e afetivas do espaço.

Portanto, este trabalho busca explorar através de revisão teórica sistematizada as intersecções entre Geografia Urbana e patrimônio cultural, destacando

como a produção do espaço é também uma produção de significados, onde passado e presente dialogam, e como o patrimônio cultural está localizado neste cenário de disputa entre diferentes atores sociais.

DESENVOLVIMENTO

O Espaço Urbano e os Agentes que Produzem o Espaço

Segundo Santos (1988), a produção do espaço é resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, pois o conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas. A partir desta análise, pode-se perceber que o espaço é socialmente produzido, ou seja, são as relações sociais que, através de um processo histórico, produzem e reproduzem o próprio espaço, deixando rugosidades. Rugosidades são as marcas materiais impressas pela sociedade que registram no espaço geográfico seus costumes, sua cultura, suas atividades, etc. Com a modificação da estrutura econômica e social, as construções antigas ganham novas funções, adequando-se as necessidades da sociedade atual. Por exemplo, o Centro Histórico de Belém (CHB) é um exemplo de espaço socialmente produzido que apresenta várias rugosidades espaciais que atualmente exercem funções diferentes de quando foram construídas.

Para a compreensão daquilo que Santos (1982) chama de totalidade espacializada, é necessário entender a dialética existente entre a forma, estrutura, função e processo. A forma pode ser designada como tudo aquilo que a vista alcança. A função é a atividade ou o papel desempenhado por aquela forma. A estrutura refere-se ao modo como os objetos estão organizados, ou seja, as inter-relações entre os mesmos. Já o processo, é uma ação realizada continuamente durante o tempo, o que acarreta mudanças. Ao partirmos mais propriamente para análise do espaço urbano, podemos considerar a cidade contemporânea como uma materialidade social, fruto do processo histórico de relações sociais capitalistas que fragmentam o espaço e deixam evidentes as desigualdades sociais na própria organização espacial do espaço urbano.

Pensar o espaço em uma perspectiva sócio-espacial, segundo Souza (2013), é compreender a qualificação do espaço pelo social. Consiste, portanto, na análise que vai além da sua forma, da sua aparência, exatamente por tratar-se de um indicativo de que se esteja falando, diretamente, também das relações sociais que produzem e se condicionam no espaço.

Portanto, para fazer um estudo sócio-espacial da cidade, é necessário analisar os agentes que a produzem, bem como as relações e articulações existentes entre eles, levando em conta o sistema político e econômico do contexto estudado. Côrrea (1999) defende que o espaço urbano é reflexo, expressão e condicionante social, fragmentado, articulado e desigual, além de ser simbólico e um campo de luta. Por ser fragmentado, a produção do espaço é complexa, envolve diversos agentes que desempenham funções diferentes. Corrêa (1999) divide os agentes que produzem o espaço em cinco: os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. As estratégias adotadas pelos agentes variam no tempo e no espaço.

É importante evidenciar que a ação dos agentes se dá dentro de um marco jurídico, que regula suas atuações, no entanto não sendo neutro e atendendo aos interesses dos que possuem o domínio do capital. Em outras palavras, há uma relação direta entre a produção do espaço e o capital.

Para começar a análise do papel dos agentes, convém dividir os proprietários dos meios de produção em dois: os grandes proprietários industriais e as grandes empresas comerciais. Em razão das suas atividades, eles são grandes consumidores do espaço, pois necessitam de terrenos amplos e de baixo custo que satisfaçam requisitos locacionais que sejam propícios para as atividades de suas empresas. Já os proprietários fundiários são os que exercem pressão junto ao Estado, na esfera municipal principalmente, e estão interessados na conversão da terra rural em urbana. Também, interessam-se pelo valor de troca do uso da terra e não no seu valor de uso. Suas terras podem ser valorizadas através do investimento público em infraestrutura. Os proprietários imobiliários podem ser definidos como um conjunto de agentes que realizam uma ou mais das seguintes operações: incorporação; financiamento; estudo técnico; construção do imóvel; e comercialização.

Apesar desses três agentes possuírem diferenciações na sua forma de atuação, Corrêa (1999) aponta como um dos denominadores em comum que os unem a renda da terra. Além disso, “a ação desses agentes serve ao propósito dominante da sociedade capitalista, que é o da reprodução das relações de produção, implicando a continuidade do processo de acumulação” (CORRÊA, 1999, p. 12).

Correa (1999) ainda aponta que, com o estágio atual do capitalismo, há a criação de corporações que integram os capitais industrial, financeiro e imobiliário. Os grupos sociais excluídos são resultantes do processo de organização espacial do espaço capitalista. Nesse modelo, o acesso aos bens e serviços são seletivos, e excluem parte da população. Este grupo não possui renda suficiente para compra habitação adequada ou até mesmo alugar, portanto acabam ocupando terrenos públicos ou privados, criando favelas e, assim, produzindo o espaço urbano. Por último, analisaremos o papel do Estado, que será o agente de maior relevância para atender os objetivos da pesquisa em questão. O Estado atua na organização espacial da cidade de uma forma complexa e variável tanto no tempo como no espaço, refletindo a dinâmica da sociedade da qual é parte e articulando o espaço com o capital. É este o agente que possui o dever de mediar os conflitos de classe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Patrimônio Cultural e Geografia Urbana: Tecendo Diálogos e Conexões

Tendo como ponto de partida os debates anteriores sobre espaço urbano, este tópico buscará abordar as conexões entre patrimônio cultural e geografia urbana, a partir da interpretação das dinâmicas sócio-espaciais que envolvem o patrimônio cultural.

Para iniciar, a conceituação de espaço, Santos (1998) define que o espaço geográfico é “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Desta forma, o espaço as-

sume duas principais dimensões: uma concreta, que repousa sobre os objetos espaciais, que podem ser naturais ou modificados pela ação do homem; e uma ligada às relações sociais que se dão sobre esses objetos. Logo, os sistemas de objetos e sistema de ações são produto e também condição de existência em uma relação mútua, que de acordo com Santos (1988) resulta na dialética da produção do próprio espaço.

Outro conceito resgatado por Santos, o de “rugosidades espaciais”, que representa os diferentes tempos existentes a partir da produção do espaço, ou seja, que esse sistema de objetos e ações são constituídos de diferentes significados e diferentes tempos, de forma que: O espaço, portanto, é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada. Assim o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos; ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto que outros criam novas formas para se inserir dentro delas (SANTOS, 1982, p.138)

Para a compreensão daquilo que Santos (1982) chamada de totalidade espacializada, é necessário entender a dialética existente entre a forma, estrutura, função e processo. A forma se designa como tudo aquilo que a vista alcança; a função, é a atividade ou papel desempenhado por aquela forma; a estrutura refere-se ao modo como os objetos estão organizados, ou seja, as inter-relações entre os mesmos; já o processo, é uma ação realizada continuamente durante o tempo, o que acarreta transformações.

Tais discussões conceituais auxiliam diretamente na compreensão do patrimônio à luz da Geografia, visto que para pensarmos o patrimônio cultural é necessário também uma leitura acerca do contexto das dimensões concretas e das relações sociais envolvidas na patrimonialização deste patrimônio, que perpassam pelos conceitos de forma, função, estrutura e processo.

Outro elemento importante para o debate aqui proposto, é o conceito de cultura, que, de acordo com Cruz (2012), pode ser definida como “uma condição de produção e reprodução da sociedade”. A mesma autora ainda designa que não há patrimônio que não seja cultural, no entanto, a concepção

de cultura diz respeito a valores, e estes são definidos no complexo jogo de forças presentes na sociedade.

Para Martins e Silveira Neto (2015), patrimônio diz respeito ao conjunto de bens materiais e imateriais incorporados na construção da memória e identidade cultural de um determinado lugar, sendo o Patrimônio Cultural agente formador da memória coletiva dos grupos, carregando em si valores e significados que são traduzidos pela sociedade.

Ao tratar da patrimonialização do patrimônio, Cruz institucionalização (2012) de aponta a mecanismos de proteção do patrimônio, seja ele material ou imaterial. Tal movimento teve início na Revolução Francesa, quando o Estado vislumbrou a necessidade de intervenção no patrimônio cultural. Já no Brasil, o início do século XX é marcado por esse movimento institucional de medidas de proteção do patrimônio, principalmente por conta do sentimento nacionalista que exala no país. E é na primeira metade do século passado que são institucionalizados os primeiros instrumentos de patrimonialização do patrimônio.

É válido frisar que o conceito de patrimônio vai muito além do objeto patrimonializado pelo estado. As relações dos agentes sociais com o próprio espaço e com os objetos existentes nele também acomodam uma identidade e uma memória própria, assim gerando (re)significações ao longo do tempo e atribuindo valores diferenciados. No que diz respeito ao patrimônio imaterial, este resguarda aspectos intangíveis nas formas de vida e manifestações das culturas, como exemplo: as crenças, saberes, rituais, festas e seus múltiplos elementos, havendo mediação por objetos e outras formas materializadas.

Para além, é indispensável localizar o patrimônio cultural no campo dos conflitos, afinal, considerando que todo patrimônio está em um território, portanto, este mesmo território também exerce pressões sobre a cultura e o patrimônio, seja por meio da articulação de agentes hegemônicos – como no caso dos processos de gentrificação espacial – como também através das múltiplas narrativas e sentidos atribuídos por grupos sociais que contribuem ativamente para a legitimação dos objetos e manifestações culturais enquanto patrimônio.

Deste modo, como abordado anteriormente na revisão bibliográfica acerca da obra de Côrrea (1999), as diferentes articulações que produzem o espaço

urbano encontram-se também no campo das contradições da luta de classe. E o patrimônio cultural e seus sentidos não escapam disso, visto que encontram-se neste mesmo espaço.

Consequente, ao tratarmos da educação patrimonial, Scifoni (2017) nos aponta a necessidade da construção de uma nova pedagogia do patrimônio, onde o investimento na assimilação de conceitos ofertados como prontos e acabados, que não levam em conta a própria vivência dos interlocutores e os como receptáculos vazios seja substituído pela apreensão envolvendo a temática de uma forma não mecânica, onde o movimento vá da realidade dos sujeitos em direção à construção do conceitos, invertendo a forma como tradicionalmente a educação patrimonial tem atuado.

Neste sentido, é preciso mobilizar reflexões daquilo que se encontra na essência do patrimônio cultural: a ideia de preservação, e as motivações para tal.” Tal movimento se dá na medida em que lembranças são mobilizadas e o sentido de identidade é resgatado. Isso é o que Bosi (2010) define enquanto objetos biográficos. Deste modo, provocar o grupo a pensar sobre a possibilidade da perda destes objetos ajuda a compreender que a permanência destes tem um papel existencial, na composição dos indivíduos. E quando falamos de patrimônio e cidade, uma praça, uma rua, ou até mesmo um viaduto, podem ser considerados patrimônios, desde que sejam parte da identidade de uma sociedade ou grupo social.

Scifoni (2017) ainda nos indica que o compromisso da educação patrimonial deve superar a ideia da transmissão da cultura e da informação, para entender este como processo de formação da consciência crítica sobre a realidade que pode possibilitar o reconhecimento das pessoas como sujeitos de sua própria história e cultura, capazes de agir em busca das transformações necessárias. Sendo assim, para se pensar na renovação da educação patrimonial, deve-se partir da problematização da realidade e das políticas de patrimônio no país. Mas esta renovação também deve vir da necessidade de construir, de forma coletiva, um arcabouço teórico conceitual capaz de fundamentar essas novas práticas e um novo pensamento

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que o diálogo entre Geografia Urbana e Patrimônio Cultural transcende uma simples relação de análise espacial para se tornar um potente instrumento de leitura das dinâmicas sociais urbanas. A cidade revela-se como um texto em constante reescrita, onde as marcas do passado não são meros vestígios estáticos, mas elementos vivos que se transformam no calor das lutas pelo espaço. As chamadas rugosidades espaciais, conceito tão caro a Milton Santos, mostram-se justamente como essas cicatrizes ativas que carregam em si múltiplas temporalidades e significados em disputa.

O que emerge desta análise é uma compreensão do patrimônio cultural não somente como objeto material ou imaterial, mas também político. Nas cidades brasileiras, vemos como os centros históricos se tornam palcos onde se encenam conflitos entre memória e progresso, entre preservação e especulação. E é através da compreensão geográfica que esta diversidade de elementos pode ser interpretada através de um viés crítico que aprofunde a compreensão das dinâmicas sócio-espaciais e sua relação com a formação cultural.

E ao falarmos da dimensão imaterial do patrimônio, esta amplia ainda mais este campo de análise, mostrando como saberes, práticas e manifestações culturais produzem espacialidades próprias que desafiam as lógicas hegemônicas de planejamento urbano. Neste sentido, a educação patrimonial surge como caminho promissor para transformar a relação das comunidades com seu patrimônio, não como mera transmissão de conhecimento, mas como processo de construção coletiva de significados. As experiências participativas em diversas periferias brasileiras demonstram como o patrimônio pode ser identificado e ressignificado a partir das memórias e vivências locais, com base na experiência concreta do cotidiano, seja em escolas, comunidades, territórios tradicionais, entre outros.

Como horizonte para futuras pesquisas, destacam-se, por exemplo, os desafios colocados pelas novas tecnologias digitais na documentação e preservação da memória urbana, assim como a continuidade dos escritos de análise e discussão das estratégias de resistência aos processos de gentrificação que ame-

açam a diversidade cultural das (grandes) cidades. Mais do que nunca, faz-se necessário repensar os modelos tradicionais de gestão patrimonial, buscando formas mais democráticas, não somente no discurso, mas na prática da construção coletiva pelo bem comum.

Por fim, este trabalho defende que a Geografia Urbana, ao estudar o patrimônio cultural, não deve limitar-se a mapear edifícios ou espaços, mas sim desvendar os processos sociais que os produzem e transformam, compreendendo estes como múltiplos, contraditórios e em constante disputa.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Patrimônio cultural e preservação no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Annablume, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **O patrimônio como categoria de pensamento**. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 21-29.

MARTINS, Carlos Alberto; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. **Patrimônio cultural, identidade e memória: reflexões sobre a preservação no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 1988.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCIFONI, Simone. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. São Paulo: Annablume, 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-116.

CAPÍTULO 10

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO FRENTE AOS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Davi Laurentino da Silva

Lucas Santos Daniel

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-B

INTRODUÇÃO

Os desastres naturais, nas últimas décadas, têm se tornado cada vez mais frequentes no território brasileiro, refletindo tanto processos naturais quanto impactos resultantes da ação humana. De acordo com Tominaga, Santoro e Amaral (2009), esses eventos podem ocorrer em grande escala, como terremotos, tsunamis, erupções vulcânicas, ciclones e furacões, ou em manifestações mais restritas e localizadas, como deslizamentos, enchentes, intemperismo e erosão. Independentemente da escala, sua ocorrência está associada a fatores ambientais e, frequentemente, a transformações provocadas pela sociedade.

Tabela 1. Principais desastres nas regiões brasileiras 1991 a 2012.

Região	Principais desastres	% afetados	% óbitos
Sul	Secas, inundações rápidas, vendavais e ciclones.	22,68	13,43
Sudeste	Deslizamentos, inundações, enxurradas; secas em MG.	22,17	66,56
Centro-Oeste	Inundações, secas, enxurradas, erosão, incêndios.	4,09	0,41
Nordeste	Secas e inundações.	44,09	15,84
Norte	Inundações e secas.	6,97	3,8

Fonte: Adaptado de UFSC (2013)

Com base nos dados apresentados (UFSC, 2013) observa-se que os desastres mais recorrentes no Brasil apresentam forte variação regional, refletindo diferenças climáticas, geográficas e socioeconômicas. No Sul, tempestades, vendavais e ciclones se destacam, enquanto no Sudeste predominam deslizamentos e inundações, associados à alta densidade populacional e à ocupação de encostas e margens de rios. No Centro-Oeste, apesar da menor proporção de afetados e óbitos, eventos como inundações, secas e incêndios florestais ocorrem com frequência e podem se intensificar devido ao avanço da urbanização e do agronegócio.

Além dessas regiões, como destaca o Atlas Brasileiro de Desastres Naturais 1991 a 2012 (UFSC, 2013), torna-se possível observar que o Nordeste é marcado pela predominância das secas, intercaladas com inundações que impactam fortemente áreas urbanas e rurais, tornando-o o mais afetado em números absolutos. No Norte, inundações e secas alteram o modo de vida de comunidades ribeirinhas e comprometem atividades econômicas dependentes do regime hídrico. Esses padrões evidenciam que, embora certos tipos de eventos sejam comuns a várias regiões, a intensidade, a frequência e os impactos variam conforme a interação entre condições ambientais e vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, Perez et al. (2020) enfatizam que as mudanças climáticas têm desempenhado um papel central no aumento da frequência e intensidade desses desastres naturais, sobretudo aqueles relacionados a processos atmosféricos e hidrológicos. Tempestades mais intensas, ondas de calor, ciclones e padrões irregulares de precipitação — que provocam chuvas concentradas ou secas prolongadas — ampliam o risco de inundações, deslizamentos e degradação do solo em áreas vulneráveis. Tais alterações climáticas impactam diretamente a vegetação, a dinâmica dos rios, a estabilidade das encostas e, consequentemente, a segurança das populações.

Diante desse cenário, o ensino de Geografia assume papel fundamental na compreensão e mitigação desses riscos. Conforme destacam Daniel e Lopez (2024), a Geografia no ensino básico pode ir além da simples transmissão de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica. Ao analisar as interações entre fenômenos naturais e processos sociais,

possibilita-se que os estudantes compreendam como suas ações influenciam o meio ambiente e, de forma recíproca, como as dinâmicas ambientais afetam a vida humana.

A partir dessa perspectiva, a educação geográfica torna-se ferramenta estratégica para fomentar o planejamento e a adoção de medidas de prevenção e adaptação frente às vulnerabilidades socioambientais. Isso envolve não apenas a compreensão de riscos naturais, mas também a capacidade de interpretar o território como resultado de relações complexas entre sociedade e natureza, identificando soluções contextualizadas para cada realidade local.

Rego e Costella (2019) reforçam que a Geografia escolar não deve se limitar a ser mera reprodutora de conteúdos, mas se consolidar como prática político-pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos. Tal abordagem rompe com o ensino tradicional, muitas vezes marcado por metodologias mecânicas e desvinculadas do cotidiano dos estudantes, e favorece processos educativos mais dinâmicos e significativos.

Dessa forma, uma educação geográfica voltada à conscientização sobre riscos socioambientais e mudanças climáticas destaca o papel transformador dessa disciplina na educação básica. Em contraste com métodos convencionais, que fragmentam o conhecimento, essa perspectiva integra a construção de significados, a análise crítica do espaço vivido e o engajamento dos estudantes com a realidade socioambiental que os cerca, preparando-os para agir de forma responsável e proativa diante das transformações ambientais contemporâneas.

Este trabalho, a partir de uma abordagem de cunho qualitativa, está fundamentado na revisão bibliográfica de autores que discutem desastres naturais, mudanças climáticas e ensino de Geografia. Essa escolha metodológica permite compreender o fenômeno de forma aprofundada e contextualizada, valorizando a multiplicidade de interpretações e perspectivas sobre o tema.

Autores como Tominaga, Santoro e Amaral (2009) e Perez et al. (2020) têm contribuído significativamente para o entendimento da incidência de desastres naturais no Brasil e da influência das mudanças climáticas sobre esses eventos. Paralelamente, os estudos de Cardoso, Guerra e Silva (2020), bem como de Afonso (2015; 2019), aprofundam a compreensão de uma Geografia

escolar voltada para a análise dos riscos socioambientais e para a promoção de práticas de prevenção e mitigação de desastres.

Com isso, o objetivo deste estudo é analisar a relação entre a ocorrência de desastres naturais, o avanço das mudanças climáticas e o papel da educação geográfica na promoção da conscientização e da mitigação de riscos. Busca-se, ainda, evidenciar como a educação geográfica contribui para que estudantes e comunidades desenvolvam competências voltadas ao reconhecimento de vulnerabilidades socioambientais e à adoção de estratégias adaptativas, fortalecendo o compromisso social com a sustentabilidade e a resiliência territorial.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A LEITURA CRÍTICA DO ESPAÇO

A formulação de uma ciência comprometida com o entendimento e a discussão das questões que envolvem o desenvolvimento dos fenômenos naturais e sociais, e suas múltiplas interações, exige mais do que a ampliação quantitativa e qualitativa das pesquisas; requer, sobretudo, a efetiva incorporação do conhecimento científico ao cotidiano social (França, 2020; Laurentino da Silva, 2025). Nessa perspectiva, a Geografia se apresenta como instrumento fundamental para a compreensão da realidade, pois sua abordagem possibilita apreender sociedade e natureza de maneira integrada e interdependente.

Sob essa ótica, promover no processo educativo uma leitura de mundo significa incentivar nos alunos a percepção de seus direitos e o desenvolvimento de um olhar crítico capaz de reconhecer a importância de agir em favor do seu espaço. Nessa conjuntura, entram a corrida por metodologias de ensino que valorizem a emancipação, a autonomia e o protagonismo do estudante. Essa concepção se articula ao papel Educação Geográfica como campo de estudo que integra as dinâmicas naturais e humanas, possibilitando que o conhecimento produzido alcance a vida cotidiana e estimule a atuação consciente na construção da sociedade, isto é

[o] conteúdo da Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprenda a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de ou-

tros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo (Callai, 2000, p. 93)

Por certo, os educandos ao chegarem à escola, carregam conhecimentos adquiridos do seu espaço vivido, levando consigo práticas, experiências, crenças, culturas etc. Portanto, muitos sequer reconhecem o meio social em que vivem e pouco valorizam suas referências culturais. Entender a realidade, nesse sentido, não se limita à leitura de imagens ou mapas; trata-se de interpretar o cotidiano, considerando seus sonhos e as limitações impostas tanto pela organização social quanto pelo ambiente natural, incluindo dimensões políticas, culturais e econômicas, afirma Callai (2005).

Para que isso seja eficiente, eficaz e efetivo, ao ensinar Geografia na Educação Básica não basta uma mera transmissão de informações, mas sim de oferecer aos estudantes ferramentas para entender de maneira crítica e consciente o espaço geográfico em que vivem, assim como as relações sociais e ambientais que o transformam. Straforini (2004, p. 88) apresenta isso como “modelo sintético” no ensino de Geografia, que enfatiza a valorização do estudo das áreas mais próximas ao cotidiano do aluno. Segundo o autor, esse enfoque facilitaria o processo de aprendizagem, uma vez que compreender localidades próximas seria mais acessível, enquanto o estudo de regiões mais distantes apresentaria maiores desafios para promover um aprendizado realmente significativo.

A educação geográfica é essencial para desenvolver a habilidade de leitura do espaço, permitindo que os alunos percebam como elementos naturais, sociais e culturais se conectam. Para que esse aprendizado seja realmente significativo, é necessário que teoria e prática caminhem juntas, de maneira contextualizada e dinâmica. Além de transmitir conceitos da disciplina, o ensino de Geografia deve incentivar a reflexão, a análise crítica e a capacidade dos estudantes de agir de forma consciente e responsável diante das questões sociais, culturais e ambientais.

No entanto, é vital entender que os elementos que constituem o espaço geográfico operam de maneira complementar, isto é, ao abordar a produção do espaço, é preciso enxergá-la como o resultado das interações entre seus

diferentes fatores de formação (França, 2020). Identificar esses fatores isoladamente não basta para desenvolver uma compreensão crítica, pois necessita-se tratar o espaço como algo dinâmico, em constante transformação, e isso deve ser apresentado ao aluno. Santos alerta que o espaço é um “(...) conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações (...)” (2008, p. 63)

Logo, compreender a totalidade espacial implica perceber que os fenômenos não ocorrem de forma linear, mas sim em combinações complexas e sincronizadas, mesmo que muitas vezes essas relações não sejam imediatamente visíveis, continua França (2020). Em concordância disso, afirma-se que a leitura do espaço pelo aluno é um elemento central na educação geográfica.

Na escola, os alunos aprendem a agir de forma consciente e a compreender o espaço em que vivem, desenvolvendo pensamento crítico sobre as relações entre sociedade e ambiente, segundo Laurentino da Silva (2025). Afinal, ao desenvolver essa percepção crítica, o estudante passa a compreender não apenas a complexidade e a transformação contínua do ambiente em que vive, mas também a reconhecer seu papel e sua responsabilidade dentro desse espaço. Assim, a Geografia deixa de ser apenas um conjunto de conceitos e mapas, tornando-se uma ferramenta para interpretar a realidade cotidiana e refletir sobre as interações entre sociedade, natureza e cultura, preparando o aluno para agir de forma consciente e participativa.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA CONSTRUIR CIDADÃOS AMBIENTALMENTE CRÍTICOS

O crescimento urbano acelerado e a concentração populacional nas cidades têm provocado profundas transformações no espaço geográfico, com impactos que se estendem às dimensões social, econômica e ambiental. À medida que o ser humano ocupa, organiza e intervém no território, ele altera processos naturais, transforma paisagens e redefine as dinâmicas cotidianas, produzindo espaços cada vez mais complexos (Silva, 2024). Essas mudanças não afetam apenas a infraestrutura urbana, mas também influenciam diretamente a vida das pessoas, determinando padrões de moradia, mobilidade, acesso a serviços e condições ambientais.

Nesse sentido, é importante compreender que a educação geográfica não se restringe ao ensino de conteúdos sobre o espaço e seus elementos físicos, mas busca formar um olhar crítico e investigativo sobre as relações socioespaciais. Como define Cavalcanti (2002), trata-se de um processo educativo que possibilita ao aluno interpretar o mundo em sua complexidade, articulando a compreensão dos fenômenos naturais com as dinâmicas sociais que os moldam. Assim, a noção de cidadão ambientalmente crítico envolve a capacidade de analisar, problematizar e intervir nas questões ambientais, reconhecendo seus condicionantes políticos, econômicos e culturais.

As desigualdades socioespaciais, evidenciadas por Ascelrad (2015), mostram que práticas prejudiciais — como a instalação de indústrias poluidoras e o descarte de resíduos sólidos, industriais, hospitalares e eletrônicos — são frequentemente concentradas em áreas periféricas, refletindo uma distribuição desigual e discriminatória dos impactos ambientais. Nesse contexto, as mudanças climáticas passaram a ocupar um papel central no debate público nas últimas décadas, sobretudo quando analisadas sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável (Otto *et al.*, 2019).

Além disso, o próprio marco legal brasileiro reconhece a importância de integrar a dimensão ambiental ao processo educativo. A **Política Nacional de Educação Ambiental** (Lei nº 9.795/1999) estabelece que a educação ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de desenvolver valores, habilidades e atitudes voltadas para a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais.

A compreensão dessas relações torna-se, portanto, essencial na formação dos alunos, permitindo uma leitura crítica do espaço e reconhecendo que a cidade e seus territórios são construções sociais em constante transformação. A educação geográfica oferece ferramentas que possibilitam analisar como a interação entre sociedade e natureza molda o espaço, preparando os estudantes para refletir e atuar de maneira consciente diante dos desafios urbanos e socioambientais. Conforme destaca Straforini

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (2004, p.56)

Atualmente, os efeitos das alterações climáticas sobre a população são cada vez mais visíveis, manifestando-se em chuvas intensas, enchentes, deslizamentos de terra, alagamentos e períodos de seca (Oliveira e Cardoso, 2019). No âmbito do clima urbano, a intervenção humana e a ocupação irregular de áreas vulneráveis amplificam os riscos socioambientais, comprometendo a segurança coletiva e tornando os desastres naturais uma realidade constante, estreitamente ligada às escolhas e práticas da sociedade.

Diante disso, a leitura do espaço frente às questões ambientais, à luz da Geografia, é fundamental para compreender a distribuição territorial dos riscos e vulnerabilidades. Por meio dessa abordagem, é possível identificar áreas suscetíveis a desastres, poluição, degradação do solo e escassez de recursos, evidenciando a complexa interação entre sociedade e meio ambiente. Cardoso, Silva e Guerra (2020, p. 14) destacam que determinadas populações, geralmente desprovidas de capital, apresentam maior exposição aos riscos socioambientais e menor capacidade de resiliência diante de eventos adversos.

Conduzir o aluno à leitura crítica do espaço permite identificar desigualdades e compreender suas consequências, especialmente para populações em áreas periféricas ou de ocupação irregular, mais vulneráveis devido à ausência de planejamento urbano e políticas públicas eficazes (Silva, 2024). Nesse sentido, a Geografia fornece instrumentos para analisar a distribuição desigual dos impactos ambientais e discutir responsabilidades sociais e institucionais associadas a essas vulnerabilidades.

Além disso, a educação geográfica contribui para a formação de cidadãos conscientes e capazes de agir diante dos desafios ambientais. A compreensão dos processos territoriais e ambientais vai além da identificação de riscos, incluindo a proposição de estratégias de mitigação e a promoção de práticas sustentáveis. Assim, a Geografia se apresenta como ferramenta essencial para

analisar as transformações do espaço, fomentando reflexão crítica e intervenção responsável na realidade socioambiental. Como ressaltam Tarôco, Ferreira e Souza (2015, p. 54),

Os desastres naturais estão presentes em todo o planeta e são resultados de forças e processos da natureza podendo ser agravados pela ação humana. Partindo deste pressuposto, entende-se que a escola possui papel relevante na formação de cidadãos que saibam analisar e avaliar situações referentes aos processos naturais, aos sociais e a formação de áreas de riscos ambientais. No contexto da escola, o processo de ensino-aprendizagem na área de Geografia ganha destaque, na medida em que esta ciência contempla os conteúdos essenciais para o entendimento da problemática.

Sobretudo, a formação de uma consciência ambiental crítica passa pela problematização das relações de poder que determinam a apropriação e a distribuição dos recursos naturais. Assim, a Educação Geográfica contribui para que o aluno perceba a dimensão política da questão ambiental e reconheça a necessidade de uma gestão democrática e equitativa dos bens comuns.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS RISCOS SOCIOAMBEINTAIS

A abordagem dos riscos socioambientais na educação geográfica constitui um campo estratégico para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados. Nessa perspectiva, como destaca Afonso (2015; 2017), ao inserir essa temática no ensino, a Geografia deixa de se restringir a um papel meramente descritivo dos fenômenos físico-naturais e passa a articular conhecimentos científicos, saberes locais e análises socioespaciais para compreender a complexidade das interações entre sociedade e natureza.

Conforme observam Cardoso, Guerra e Silva (2020), a construção dessa compreensão requer a superação de visões deterministas e fragmentadas, que separam os aspectos naturais dos sociais. Fenômenos como enchentes, deslizamentos, secas e ilhas de calor resultam de múltiplas interações, combinando fatores climáticos e geomorfológicos, padrões de uso e ocupação do solo, ausência de políticas públicas eficazes e desigualdades socioeconômicas.

Sob esse enfoque, a educação geográfica evidencia que a magnitude e os impactos de um desastre não são determinados apenas por forças naturais, mas

também por fatores sociais, políticos e econômicos. Essa perspectiva crítica, conforme salienta Afonso (2015), alinha-se a um ensino comprometido com a justiça socioambiental e com a desconstrução de narrativas que atribuem a culpa exclusivamente à natureza pelos desastres.

No espaço escolar, trabalhar os riscos socioambientais implica promover aprendizagens que estimulem a análise territorial em diferentes escalas, conectando eventos locais a contextos regionais e globais. Como enfatiza Afonso (2015), durante o ensino de conteúdos sobre a dinâmica dos elementos naturais, é fundamental criar vínculos com situações cotidianas dos estudantes, estabelecendo pontes entre conceitos teóricos e experiências vividas, de modo a favorecer a construção e a aplicação contextualizada do conhecimento.

Essa mediação pedagógica também deve incentivar que os alunos identifiquem, em suas próprias comunidades, situações de vulnerabilidade e potenciais estratégias de mitigação dos riscos. De acordo com Daniel (2025), esse processo torna o ensino mais significativo, pois conecta os conteúdos da Geografia às vivências concretas dos estudantes. Além disso, uma abordagem crítica e dialógica transforma a Geografia em ferramenta poderosa para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação da realidade socioambiental.

Assim, a educação geográfica deve fomentar a leitura crítica das políticas públicas, dos modelos de desenvolvimento e das práticas de ordenamento territorial, possibilitando que os estudantes questionem quem são os mais afetados pelos desastres e quais interesses mantêm as condições de vulnerabilidade. Nascimento *et al.* (2024) reforçam a necessidade de investir em Educação Ambiental, valorizando os aportes da Geografia na formação de cidadãos comprometidos com o uso responsável dos recursos naturais e com a promoção de práticas pedagógicas voltadas à prevenção e mitigação de riscos.

Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), a educação ambiental consiste em processos educativos que promovem, individual e coletivamente, a construção de valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas à preservação e à sustentabilidade ambiental. No contexto da educação geográfica, essa perspectiva amplia-se ao integrar a análise

dos riscos socioambientais, permitindo compreender como a organização e a apropriação do espaço influenciam a vulnerabilidade de comunidades frente a fenômenos naturais e antrópicos.

Inserir os riscos socioambientais como eixo estruturante do ensino significa formar sujeitos capazes de atuar proativamente em suas realidades. Ao compreenderem as relações entre natureza, sociedade e território, os estudantes ampliam sua capacidade de participação cidadã, seja na cobrança por políticas públicas mais eficazes, seja no engajamento em projetos comunitários de prevenção e mitigação. Como ressaltam Daniel e Lopez (2024), a educação geográfica não apenas transmite informações, mas desenvolve uma consciência crítica que reconhece os riscos como construções sociais, e, portanto, passíveis de serem transformados por meio de ações coletivas e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a educação geográfica desempenha papel central na compreensão dos riscos socioambientais e, conseqüentemente, na promoção de uma consciência crítica diante das transformações do espaço. Ao articular conhecimentos científicos, saberes locais e experiências cotidianas, a Geografia permite que os estudantes compreendam a complexidade das interações entre sociedade e natureza, reconhecendo que desastres naturais e impactos ambientais não ocorrem de maneira isolada, mas são, muitas vezes, amplificados por fatores sociais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, a leitura crítica do espaço, estimulada pelo ensino de Geografia, torna-se uma ferramenta essencial para identificar vulnerabilidades, compreender desigualdades e, ao mesmo tempo, fomentar a adoção de estratégias de prevenção e mitigação. Esse processo formativo não se limita à transmissão de conceitos; envolve, além disso, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais que capacitam os alunos a atuar de maneira consciente, responsável e propositiva diante dos desafios ambientais e urbanos, contribuindo assim para a construção de comunidades mais resilientes e sustentáveis.

Portanto, a educação geográfica emerge como um instrumento estratégico para a formação de cidadãos ambientalmente conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender o espaço como resultado das relações complexas entre sociedade e natureza e, dessa forma, intervir de maneira transformadora na realidade socioambiental que os cerca. Dessa maneira, ao integrar teoria, prática e reflexão crítica, a Geografia consolida-se como um campo de estudo que fortalece a responsabilidade social e ambiental, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos e colaborar na construção de um futuro sustentável.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Vulnerabilidade social, conflitos ambientais e regulação urbana. **O social em Questão**, n. 33, p. 57-67, 2015.

AFONSO, A. E. A Geografia da natureza no ensino de Geografia: propostas para a educação ambiental e preventiva de riscos naturais. **Giramundo**, v. 2, n. 4, p. 83-93, 2015.

AFONSO, A. E. Contribuições da Geografia Física para o ensino e aprendizagem geográfica na educação básica. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 1, n. 2, 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.(Org.).*Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11. 22.

CARDOSO, C. GUERRA, A. J. T. SILVA, M. S. *Apresentação*. Geografia e riscos socioambientais. In: CARDOSO, C. SILVA, M. S. GUERRA, A. J. T. (orgs.). **Geografia e riscos socioambientais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002

DANIEL, L. S. O ensino de Geografia Física nos pré-vestibulares populares: educação significativa e formação cidadã. **Território e Cidadania**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2025.

DANIEL, L. S.; LOPEZ, G. G. S. Ensino da geografia para redução dos impactos da urbanização desordenada: o caso de São Gonçalo (RJ). In: VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos e Geógrafas, 2024, São Paulo. **Anais...** 2024, São Paulo.

FRANÇA, B. A. . O espaço geográfico nos livros didáticos de Geografia nos dias de hoje. In: Ana Claudia Ramos Sacramento ; Manoel Martins de Santana Filho. (Org.). ENSINO DE GEOGRAFIA: Produção Social do Espaço e Processos Formativos Livro 2. 1ed.São Paulo: Consequência, 2020, v. 2, p. 21-44.

LAURENTINO DA SILVA, D. Ensino de geografia: estudando o espaço geográfico na educação básica. **Revista Fluminense de Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2025.

LAURENTINO DA SILVA, D. Pensando a cidade a partir do espaço vivido: contribuições da educação geográfica para entender os impactos ambientais In: Anais do XVIII Simpósio Nacional de Geografia Urbana (SIMPURB). **Anais...** Niterói: 2024.

NASCIMENTO, G. C.; DANIEL, L. S.; LIMA, A. A.; DUTRA, V. C. S. Chuvas e educação geográfica: prevenção de risco e conscientização ambiental na educação básica. In: VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos e Geógrafas, 2024, São Paulo. **Anais...** 2024, São Paulo.

PEREZ, L. P. RODRIGUES-FILHO, S. MARENGO, J. A. SANTOS, D. V. MIKOSZ, L. Mudanças climáticas e desastres: análise das desigualdades regionais no Brasil. **Sustain. Debate**, v. 11, p. 278-296, 2020.

REGO, N; COSTELLA, R. Z. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, v.1, 2004.

TARÔCO, L.T.; FERREIRA, A. R.; SOUZA, C. J. O. Geografia e Educação Para o Risco: Uma Abordagem Possível. **Revista Territorium Terram**, v. 3, p.54-63, 2015.

TOMINAGA, L. K.; SANTORO, J.; AMARAL, R. **Desastres naturais**. São Paulo: Editora Instituto Geológico, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Atlas Brasileiro de Desastres Naturais 1991 a 2012: Volume Ceará**. 2. ed. rev. ampl. Florianópolis: CEPED UFSC, 2013.

CAPÍTULO 11

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A TEORIA DE CURRÍCULO: UM DIÁLOGO COM ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE A PARTIR DA DESCONSTRUÇÃO E DA PSICANÁLISE

Diogo Bogéa

Gabriel Pablo Freitas de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-C

INTRODUÇÃO

Os patronos da educação brasileira Anísio Teixeira e Paulo Freire influenciaram de maneira visceral o pensamento da teoria do currículo. Ambos já foram muito estudados na história do pensamento brasileiro, mas acreditamos que na contemporaneidade o pensamento desses dois intelectuais brasileiros se tornou uma espécie espectro enquanto ambos se tornaram figuras míticas. Partindo dessa visão, pretendemos em nosso trabalho retomar um diálogo sério e respeitoso com essas duas figuras impactantes para a educação de nosso país. Traremos para essa conversa um questionamento da noção de sujeito racional a partir de elementos do pensamento de Jacques Derrida e da teoria psicanalítica.

DESENVOLVIMENTO

O campo da teoria de currículo no Brasil possui diversos nomes, mas dois desses nomes se destacam por suas contribuições para uma ruptura no modo como a teoria do currículo era pensada, tendo influenciado diversas mudanças na Educação brasileira. Por conta disso Anísio Teixeira e Paulo Freire são considerados os “patronos” da Educação no Brasil. Mas será que o modo de pensar inaugurado por esses pensadores extremamente necessários para o avanço da Teoria curricular é de fato uma lente que contempla os desafios contemporâ-

neos? Será que esses pensamentos gerados dentro de um olhar que pensa o ser humano como ser racional e consciente dotado de uma identidade fixa ainda pode nos fornecer um norte enquanto teorias de currículo?

Os intelectuais Anísio Teixeira e Paulo Freire tiveram uma extrema importância para mudanças no jeito de se pensar a Educação brasileira. Anísio Teixeira causa uma ruptura no pensamento educacional de nosso país ao criticar a transmissão de conteúdos de conhecimento ultrapassados e vazios apelando para a noção deweyana de experiência para promover uma transmissão de conhecimentos que tenham sentido prático, que ajudem a resolver problemas concretos. Anísio Teixeira valorizava a liberdade dos homens e a democracia como poucos. Acreditava que a Educação tinha um papel importante para o bom funcionamento da democracia e da liberdade. Como podemos ver nas palavras do próprio Anísio, democracia e educação são inseparáveis:

A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes [...] A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. (Teixeira, 1968, pp. 88-89)

Já Paulo Freire propõe como projeto educacional uma educação calcada em um outro olhar. Sua crítica à ‘educação bancária’, reduzida à transmissão de conteúdos de conhecimento se tornou mundialmente famosa e influente. A educação bancária faz uma dura e necessária crítica ao modelo educacional de sua época, que olhava para o aluno como um banco onde se poderia depositar o conhecimento. Podemos ver como a educação bancária se dá nas próprias palavras de Paulo Freire:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como

consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1985, p. 79).

O pensamento de Anísio Teixeira busca uma educação mais moderna pensando em resoluções para problemas concretos da sociedade em que vivia. Anísio Teixeira foi um combatente na luta por uma educação sem ranço religioso, laica, gratuita e com estruturas materiais básicas garantidas. Quando Anísio Teixeira começava a dar os seus primeiros passos como pensador da educação no Brasil o campo da educação era de caráter claramente religioso, onde práticas como a palmatória, ajoelhar no milho e os famosos castigos de ficar em pé olhando para a parede eram comuns. Já Paulo Freire trouxe para o horizonte do pensamento da educação uma pedagogia que buscava ser libertadora, buscando formar ‘sujeitos críticos e reflexivos’ esse que se tornou um grande bordão na educação brasileira. Essa maneira de se pensar a educação buscava valorizar também o pensamento popular utilizando o “saber popular” para potencializar o processo de aprendizado dos alunos.

Acreditamos que o grande problema das teorias de Anísio Teixeira e Paulo Freire está na ideia de ser humano como sujeito racional do qual se parte como base para se pensar uma teoria do currículo e assim pensar projetos com sentidos pré-definidos, com uma direção e fins bem delineados.

Neste ponto, insere-se o pensamento de Derrida, que possibilita compreender a significação para além da oposição binária entre significante e significado e, sobretudo, para além da suposta “presença” ou “identidade” de um significado. Ao questionar os fundamentos do estruturalismo, Derrida oferece instrumentos para pensar a produção – e desconstrução – das significações em uma rede dinâmica de significantes, na qual cada elemento adquire sentido apenas de forma provisória, sempre em relação a múltiplos “outros” significantes.

Fora do sistema referencial em que ocupa um determinado “lugar”, um significante permanece completamente indeterminado; ele simplesmente não desempenha nenhuma função de significante. Inversamente, dentro do sistema ao qual pertence, um significante só pode desempenhar o seu papel, a sua função de significante, com base na posição que ocupa em relação a todos os outros significantes do sistema (uma frase, um parágrafo, um discurso etc.). Sendo assim, se por um lado, não há significado em si mes-

mo, se O significado é uma ilusão, por outro lado, não pode haver também algo como O significante. Dizer que o significante é apenas em função da posição que ocupa em relação a todos os outros significantes de um sistema implica dizer que um significante é o que é *de acordo com um sistema de diferenças*; diferenças em relação a todos os outros significantes. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 24)

Não há, portanto, um significado puro, presente e idêntico a si mesmo. A significação constitui-se como um jogo dinâmico de referências, no qual cada significante só adquire sentido na rede de relações em que diversos “outros” lhe conferem significado. Por isso, Derrida prefere falar não mais em “significantes”, mas em rastros.

O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a *différance* que abre o aparecer e a significação. (...) ele não é mais ideal que real, não mais inteligível que sensível, não mais uma significação transparente que uma energia opaca e nenhum conceito da metafísica pode descrevê-lo. (DERRIDA, 2004, pp. 79-81)

Qualquer “relação a si” – do mesmo consigo mesmo – e também qualquer relação ao outro, do “si mesmo” com o “outro”, nunca é imediata ou transparente. Está sempre mediada por uma rede de significabilidade, remetimentos e referências, na qual se afirmam traços identitários e em que todo “mesmo” e todo “outro”, todo “nós” e todo “eles” adquirem sentido. Todo termo, palavra, conceito ou signo parece remeter à presença plenamente constituída de um dado real ou de um significado. No entanto, só ganham sentido na relação e no jogo referencial com inúmeros outros que compõem um sistema discursivo específico. Cada termo, portanto, opera como um “rastro” que, simultaneamente, promete e adia a presença de um suposto real ou significado.

A “lógica” do rastro – de um termo que retém em si a alteridade que o constitui, que só se forma na relação diferencial com outros termos, outros rastros, e que, por isso, nunca se estabelece “enquanto tal” – convoca uma experiência de pensamento que transborda e excede a metafísica identitária da presença. Toda afirmação de um traço identitário já é a afirmação de um “rastro”, de um “outro” que não o “si mesmo” prometido e adiado pela própria afirmação. Trata-se de uma afirmação que, ao mesmo tempo, nega a presença

enquanto tal: sempre que se pretende “apresentar” com máxima transparência a pureza de uma “presença”, “essência” ou “identidade” de algo “enquanto tal”, recorre-se a outro termo, a outro rastro que, ao ser afirmado como “próprio”, já sempre expropriou seu suposto proprietário.

Cada “significante” particular carrega consigo o rastro de todos os outros “significantes” que não ele mesmo. Torna-se, então, necessário pensar em um sistema de diferenças. Mas a diferença aqui em questão é uma *diferença de outro tipo*: não uma diferença pensada como relação entre coisas supostamente presentes, dadas em si mesmas, e diferentes entre si; numa palavra, não como uma diferença opositiva, *como tal* (“a” diferente de “b”). Todo rastro, cabe notar, se constitui, já e desde sempre, como *rastro diferencial*: nem presentes nem ausentes, rastros *diferem*. É o paradigma metafísico da presença que, efetivamente, impõe a dupla possibilidade da presença ou ausência, ser ou nada. A lógica do rastro escapa a essa dupla possibilidade. Rastros “são” o que “são” em função de diferenças entre “eles”; o que quer dizer que, no cerne de todo e qualquer “significante” ou “significado”, habita uma “diferencialidade”, ou melhor, uma *produção, um jogo, de diferenças*. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 25)

O rastro instaura ainda uma dinâmica de suplementação: ele suplementa a suposta presença ou identidade de um significado.

A dinâmica dos agenciamentos, do rastro e da *différance* tem profundas implicações para a reflexão sobre o currículo. Afinal, como observa Tomaz Tadeu da Silva, projetos curriculares estão sempre atrelados a concepções prévias acerca da identidade dos sujeitos a serem formados ou transformados.

Nas teorias do currículo (...) a pergunta “o quê?” [o que ensinar?] nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade! Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2016, p. 15)

A lógica do rastro e da *différance* chama a atenção para a impossibilidade de uma identidade pura e própria. Nesse sentido, Derrida afirma que “o próprio de uma cultura é não ser idêntica a si mesma. Não o não ter identidade, mas o não poder identificar-se, dizer ‘eu’ ou ‘nós’, de não poder assumir a forma do sujeito senão na não-identidade”, ou melhor, “na diferença consigo. Não há cultura ou identidade cultural sem esta diferença consigo” (DERRIDA, 1995, p. 96).

Ao enfatizar não apenas a diferença entre um “eu” supostamente pleno e os “outros”, mas a diferencialidade radical que faz com que qualquer identidade seja diferente de si mesma, Derrida se aproxima das teorias psicanalíticas que apresentam um “eu” dividido, habitado – ou assombrado – por desejos, fantasias e mecanismos de defesa inconscientes.

Ao revelar que, em seu nível mais fundamental, a mente é movida por forças desejantes (pulsões) (FREUD, 2014) que não estão – nem jamais estarão – sob o domínio da razão e da consciência, Freud impõe uma verdadeira “afronta narcísica” aos ideais modernos de uma subjetividade unificada, centrada e supostamente capaz de controlar a si mesma, a natureza e a organização social. “O Eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 2010, p. 186). Assumir essa perspectiva implica encarar o estranhamento não apenas diante de um outro diferente, mas diante do próprio eu. Como afirma Neusa Santos Souza:

Para a psicanálise, o estrangeiro é o eu. O eu, não tomado como o quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo – mas o eu pensado em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo – tal como, de uma vez por todas, o poeta nos ensinou: “Eu é um outro”. O eu, sua verdade é sua divisão. Uma divisão permanente, irreduzível. Divisão, e não síntese; outro, e não o mesmo, é assim que a psicanálise pensa o eu, esse estrangeiro, esse outro que somos nós (SOUZA, 1998, p. 155).

Movidos pelo desejo de um gozo absoluto absolutamente impossível, os corpos afetivos engajam-se em uma experimentação existencial contínua, buscando expandir seus próprios poderes de afetação – daí a reverberação incessante da pergunta “o que pode um corpo?”. De modo análogo, redes de significação, movidas pelo mesmo desejo de um gozo impossível, procuram recobrir a ausência de um significado real (LACAN, 2016) com significan-

tes suplementares, levando-nos, ocasionalmente, a crer que encontramos a verdade, a identidade e a presença plenas. No lugar do real ausente, inscrevem-se fantasias de satisfação – e de defesa – que carregam afetivamente os discursos, tornando indispensável considerar a dimensão afetiva em qualquer investigação sobre os movimentos humanos. “A fantasia oferece essa aderência, ou seja, oferece (...) a promessa do encontro com o gozo. O investimento afetivo é o que alimenta os processos de identificação e o que possibilita a fixação discursiva” (BORGES; LOPES, 2021, p. 17).

DISCUSSÃO

Os projetos de teoria do currículo de Anísio Teixeira e Paulo Freire são projetos que estão no horizonte do cálculo e da identidade, mas esse horizonte não abrange a complexidade da condição humana: “Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro.” (BORGES; LOPES, 2015, p. 9). O sujeito racional – que é de onde e para quem as teorias de Anísio Teixeira e Paulo Freire olham – foi gravemente deslocado pela psicanálise e pelo pensamento derridiano, inviabilizando projetos educacionais racionais que se pretendem aplicáveis a todos a partir de princípios e sentidos pré-definidos:

Talvez hoje em dia nos pareça mais clara a afirmação de Freud (2006) de que a profissão de educador – tal como a de psicanalista e a de governo – é impossível. Para Freud, tal impossibilidade está relacionada à aceitação de que essas profissões nos levam obrigatoriamente a resultados imperfeitos, estão sempre associadas a uma ideia de fracasso. A aposta na condição impossível da educação também se inspira na noção derridiana de desconstrução (DERRIDA, 1998). Tais abordagens tornam a equivocidade e o fracasso constitutivos do educar e colocam em suspensão a usual concepção racional e aplicável do conhecimento. (BORGES; LOPES, 2015, p. 6).

As críticas de Derrida e Freud à noção de sujeito racional, cada um a sua maneira colocam em cheque os projetos curriculares de Anísio Teixeira e Paulo Freire. Ambos, de certa maneira, sustentam o sujeito racional e consciente como base. O primeiro por uma perspectiva liberal clássica e o segundo por um horizonte calcado no marxismo e no existencialismo. E mesmo em escolas

diferentes do pensamento e espectro político o “ser racional” como molde nos aparece. Algo já normal na tradição:

Conhecemos bem os projetos educacionais advindos da tradição racionalista ocidental. Trata-se de fortalecer a razão a fim de dominar os impulsos, os afetos e o corpo. Trata-se de formar sujeitos críticos e reflexivos que possam construir uma vida individual e social baseadas nas noções de autonomia e liberdade. Já deve ter ficado claro até aqui que ao pensar o humano como multiplicidade complexa de impulsos, afetos e circunstâncias interativos e interconstitutivos, nenhum desses projetos se sustenta. A razão é apenas uma ferramenta dos impulsos e a pretensão de fortalecê-la a ponto de que possa controlá-los parecerá tão desmedida e absurda quanto a proposta de fortalecer um peixe para que possa controlar o oceano ou fortalecer um pássaro para que possa controlar as correntes de ar. (BOGÉA, 2023, p.9).

O “sujeito racional” se quebra no encontro tanto com o pensamento de Derrida na desconstrução de uma noção de identidade e no pensamento psicanalítico. O pensamento psicanalítico se faz na própria ideia de inconsciente onde não seria possível a essência de um sujeito racional consciente: “Com a psicanálise, assumimos a possibilidade de subversão da concepção de sujeito, admitindo a ideia de que, se houver alguma essência no sujeito, esta seria sua falta de essência.” (BORGES; LOPES, 2015, p. 493) Já a desconstrução do sujeito calcado na identidade se faz pela noção de suplementação de Jacques Derrida, como podemos ver no texto de Alice Casimiro Lopes “Teorias pós-críticas, política e currículo”:

A crítica de Derrida ao estruturalismo é decisivamente associada a seu questionamento da estrutura saussuriana da linguagem como um sistema estático de regras, em defesa da contingência e temporalidade dessas regras (Miller, 2010a). Não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação. Para Derrida (2001), a escrita é o suplemento do pensamento, o representa na sua ausência – a mesma ausência do sujeito que fala. (LOPES, 2013, p. 14).

Acreditamos que o grande problema dos dois patronos da educação Brasileira está nesse horizonte de enxergar em suas teorias finalidades bem definidas que buscam um sentido e um fim, tudo isso calcado em uma noção

de sujeito racional. Mas a Psicanálise assim como o pensamento derridiano nos mostraram um novo jeito de pensar sem ser calcado no sujeito racional:

Acolher a afronta narcísica apontada por Freud passa pelo exercício de pensar uma nova imagem do “eu”, não mais centrada na razão e na consciência e sim nos impulsos, pulsões e afetos. Tal mudança de perspectiva opera algumas transformações fundamentais em nossa concepção de “eu” –e, conseqüentemente, de “humano”: ao invés da unidade de uma alma própria, uma multiplicidade de impulsos e afetos; ao invés da indivisibilidade (do in-divíduo), a rede de relações entre impulsos, afetos e circunstâncias; ao invés da simplicidade e da identidade da alma, a complexidade das articulações entre diversos impulsos, afetos e circunstâncias; ao invés do fechamento ensimesmado, a abertura constitutiva; ao invés da eternidade, a assunção da mortalidade. (BOGÉA, Diogo, 2023, p. 3-4).

CONCLUSÃO

Procuramos neste artigo pensar uma noção de humano diferente daquela tradicional: o humano racional e calcado em uma identidade. Trouxemos em nosso auxílio alguns elementos da desconstrução e da psicanálise para pensar uma outra imagem de humano: dividido, múltiplo, aberto conflituoso. É para esse humano, em sua complexidade que propomos repensar as teorias de currículo. Acreditamos que o movimento que uma teoria do currículo possa ter é provocar abertura para uma singularidade em contraposição a uma noção de identidade, causando assim diversos tipos de estranhamentos.

REFERÊNCIAS

BOGÉA, Diogo. Entre a ditadora da identidade e a maestrina da singularidade: desafios da formação humana. *Debates em educação*, v. 15, n. 37, 2023.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. *Bahia: Práxis educacional*, v. 17, n. 48, out/dez 2021, pp. 114-135

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-170.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Estudos ético-políticos sobre Derrida. Rio de Janeiro: Mauad X; PUC-Rio, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, S. Uma dificuldade da Psicanálise. In: Obras completas v. 14 (1917-1920). São Paulo: Cia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. As pulsões e seus destinos. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LACAN, Jacques. O Seminário VI – O Desejo e sua Interpretação. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, sociedade e culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de pesquisa, v. 45, n.157,p.486-507, jul./set. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Neusa. O Estrangeiro: nossa condição. In: KOLTAI, Caterina. O Estrangeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1971. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação; v.5).

CAPÍTULO 12

ENTRE ILHÉUS E ITABUNA: JORGE AMADO E OS ESPAÇOS CULTURAIS

Marcelo Barbosa dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-D

INTRODUÇÃO

Na minha infância, ouvia minha mãe, hoje com 78 anos de idade, falar sobre a novela *Gabriela*, adaptada do romance *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado (1912-2001), por Walter George Durst (1922-1997), cineasta e escritor brasileiro, e exibida pela Rede Globo de televisão no ano de 1975. Lembro-me dela contar algumas peripécias da personagem principal, Gabriela. Entre elas, o momento em que a protagonista subiu em cima do telhado para pegar uma pipa, além de falar a respeito de como os homens da cidade fictícia eram seduzidos por ela.

Crescer ouvindo essas histórias e outros “causos” do cotidiano de minha terra natal, no noroeste mineiro, vivos na memória de minha mãe e contados por ela, talvez possa ser um dos motivos que me fez interessar por estudar a literatura de Jorge Amado (1912-2001), autor brasileiro que mais teve romances adaptados para outras mídias, como o rádio, o cinema e a televisão.

No ano de 1991, em entrevista ao programa *Roda Viva*, a escritora Raquel de Queiroz (1910-2003) disse que Amado era um escritor que dispensava comentários, pois era reconhecido internacionalmente. Mas o que essa autora quis dizer com essa colocação? Não tem possibilidade de sabermos a resposta da escritora. Contudo, o fato da obra de Amado propor uma reflexão sobre a diversidade cultural, as tradições do povo afro-baiano-brasileiro, as questões sociais e políticas, como a fome, a miséria e a evasão escolar, presentes na narrativa *Mar morto* (1936), quando evidencia que as crianças e adolescentes abandonam os estudos para trabalhar e ajudar no sustento familiar, talvez ex-

plique tal elogio. Tais questões se fazem presentes no contexto atual. Por isso, a sua produção literária é considerada atemporal e significativa.

Na narrativa *O menino grapiúna* (1981), encomendada pela revista *Vogue* em comemoração aos 50 anos da carreira literária de Amado, identificamos que, desde a sua infância, ele ouvia narrativas contadas por sua mãe, dona Eulália, considerada uma contadora de histórias. Talvez isso possa ser um dos motivos de ele se autodenominar contador de histórias quando a crítica tentava classificar a sua literatura em um período literário.

O primeiro contato que tive com uma de suas narrativas me fez sentir a sensação de que estava vivenciando o ambiente da história contada. Isso provocou em mim o interesse de conhecer *in loco* alguns locais, espaços e/ou ambientes que serviram de cenários para o escritor de *Mar morto* (1936) construir as tramas de suas narrativas literárias. Dessa maneira, a partir das visitas em Itabuna, cidade natal do escritor e em Ilhéus, cenário de algumas de suas narrativas, este texto apresenta como os espaços populares dessas cidades se encontram na atualidade, quais serviços disponibilizam aos clientes-turistas e que contribuições a imagem de Jorge Amado (1912-2001) e suas narrativas proporcionam para o turismo de tais municípios.

JORGE AMADO NOS CENÁRIOS CULTURAIS DE ILHÉUS E ITABUNA

A cidade de Itabuna é um município brasileiro que fica localizado no estado da Bahia a aproximadamente 32 km de Ilhéus. O nascimento do escritor Jorge Amado (1912-2001), em Ferradas, no ano de 1912, é um marco significativo da história de Itabuna. Isso se deve à obra de Amado, que ajudou a colocar Itabuna e a região do cacau da Bahia em evidência no cenário nacional e internacional, haja vista que o seu legado contribui com a realização de eventos e festivais que celebram a literatura, promovendo a educação. Dessa forma, o nascimento de Amado não é somente um evento histórico, mas um catalisador para a identidade cultural e o desenvolvimento socioeconômico de Itabuna e região. À época do nascimento de Amado, Ferradas era um distrito de Itabuna. Hoje, é um bairro. Ao visitá-la, mais precisamente, o bairro Ferradas, é possível

encontrarmos a residência onde o autor de *Mar morto* (1936) nasceu. Denominada *Casa de Jorge Amado*, tal residência foi restaurada e inaugurada em julho de 2012, conforme verificamos abaixo:

Figura 1 – Casa de Jorge Amado em Ferradas, bairro de Itabuna-BA



Fonte: registro feito pelo pesquisador em 15 de março de 2024.

A restauração da casa onde nasceu o escritor de *Jubiabá* (1935), no município de Itabuna, é uma forma de seus habitantes lhe prestarem homenagem, haja vista que contribuiu por trazer à tona a realidade dessa cidade, os modos e maneiras de vida de seus cidadãos em narrativas ficcionais, como *Terras do sem-fim* (1943). Esse romance narra a formação da zona do cacau da Bahia, que abrange Ilhéus e Itabuna com seus conflitos e paixões. Tal narrativa faz parte do denominado *ciclo do cacau* e é uma das mais expressivas do ficcionista baiano Jorge Amado (1912-2001). Nela, o autor denuncia a injustiça social, a exploração do trabalhador, que é vítima dos coronéis ambiciosos, o patriarcalismo e a violência do sertão. É um romance tão significativo que chegou a receber adaptações para os gêneros teatro, quadrinhos e outras mídias, como o cinema, rádio e televisão.

Além do dito acima, Amado contribui com a valorização da cultura baiana por meio da culinária, da música e das festas populares retratadas em seus romances, a exemplo da festa de Iemanjá e de Nossa Senhora da Conceição da Praia em *Mar morto* (1936). Dessa forma, o legado literário que esse escritor deixa proporciona visibilidade a Itabuna, pois, a partir dos assuntos discutidos

em suas narrativas, pesquisadores, turistas e estudiosos se sentem atraídos para conhecer sua terra natal – fonte de inspiração para suas histórias. Desse modo, a cidade parece beneficiar-se do turismo cultural que a imagem de Amado gera por meio de eventos e festivais que comemoram a herança cultural deixada por ele. Como exemplo de eventos, cito a 1ª *corrida temática e cultural*, em homenagem aos 112 anos do escritor, ocorrida no ano de 2024. Essa atividade foi organizada pelo coletivo *Equipe Filho Amado*, em parceria com a AMURC – Associação dos Municípios da Região Cacaueira da Bahia, a UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz e o Clube de Corrida de Ilhéus.

Assim como Itabuna, a cidade de Ilhéus se beneficia da herança cultural que o autor de *Mar morto* (1936) lhe deixa. Antes de adentrar essa discussão, é preciso dizer que Ilhéus é um município brasileiro que fica, aproximadamente, a 400 km de distância de Salvador, capital do estado da Bahia. Denominado por Jorge Amado (1912-2001) de “Rainha do sul e capital do cacau” (Amado, 1958, p. 20), Ilhéus foi cenário de alguns de seus romances, como *Gabriela, cravo e canela* (1958). Romance urbano da década de 1920 que se passa na cidade de Ilhéus, apresenta personagens como coronéis, jagunços, sinhazinhas, malandros, prostitutas e imigrantes envolvidos em tramas de amor, crime e manobras políticas. A trama é abordada por meio de uma crônica de costumes provincianos da sociedade cacaueira em que a crítica social aparece camuflada. Essa narrativa é uma crônica sobre a modernização dos costumes para a qual a protagonista, Gabriela, ajuda a contribuir por meio de seu comportamento libertário. Tal narrativa fez tanto sucesso que chegou a ser adaptada para as mídias cinematográficas e televisivas.

A capital do cacau possui paisagens culturais e naturais significativas, incluindo a maior extensão litorânea do estado. Esses fatores servem, segundo Santos (2005), para impulsionar o turismo na região, haja vista que o clima quente, as praias, os derivados do cacau (sucos, bebidas, manteiga e chocolate), as riquezas literárias, históricas e culturais, como as igrejas e os casarões, chamam a atenção de diversos turistas.

Como integrante do núcleo histórico de Ilhéus, encontra-se a Catedral de São Sebastião, cuja construção se inicia em 1931, no lugar da antiga cape-

la de São Sebastião, demolida no ano de 1927. Esse templo de fé, construído em estilo religioso, eclético, renascentista e romântico, é o mais significativo templo católico do sul da Bahia. Ele fica pronto 36 anos após o início de suas obras. Sua inauguração, em setembro de 1967, conta com a presença de bispos, cardeais e até um representante do papa.

Ao lado da igreja acima citada, encontra-se um famoso bar que, nos dias atuais, também exerce a função de restaurante. Esse espaço de entretenimento turístico é o conhecido bar Vesúvio do romance *Gabriela, cravo e canela* (1958). Para Santos (2005), o enfoque desse estabelecimento é cultural, pois oferece atrativos que proporcionam aos clientes e turistas a opção de contemplarem a memória do tempo de outrora que se integra ao contexto contemporâneo local. É interessante pontuar que a estátua de Jorge Amado (1912-2001), na porta desse comércio, e a sua imagem e nome gravados nos guardanapos desse estabelecimento podem ter a função de enaltecer tal espaço, haja vista a fama e sucesso que o autor obteve com a publicação de sua obra:

O Bar Vesúvio era o mais antigo da cidade. Ocupava o andar térreo de um sobrado de esquina numa pequena e linda praça em frente ao mar, onde se erguia a igreja de São Sebastião. Na outra esquina, inaugurara-se recentemente o Cine Teatro Ilhéus. Não se devia a decadência do Vesúvio à sua localização fora das ruas comerciais, onde prosperavam o Café Ideal, o Bar Chic, o Pinga de Ouro, de Plínio Araújo, os três principais concorrentes de Nacib. Devia-se sobretudo ao italiano, de cabeça voltada para as roças de cacau. Não ligava para o bar, não renovava os estoques de bebidas, nada fazia para agradar os fregueses. (...) Nacib comprou toda aquela porcaria e mais o nome e o ponto por pouco dinheiro. (Amado, 1958, p. 53).

Considerado um dos pontos turísticos mais importantes da cidade, esse “bar famoso nas histórias de Jorge Amado (1912-2001), que está completando um século de existência” (Cruz, 2010, p. 85), tem sua história perpassada na década de 1920. Conforme evidencia a literatura de alguns pesquisadores, como Santos (2005), tal bar (imagem abaixo) teve muitos proprietários, haja vista que mudava de dono constantemente.

Figura 2: Bar Vesúvio.



Fonte: <https://www.grupovesuvio.com.br/vesuvio-centro>. Acesso: 21 de março de 2024.

Quem visitar esse estabelecimento turístico comercial, provavelmente, vai perceber que ele resgata a memória de uma época integrada ao contexto da atualidade por meio de alguns atrativos, como a culinária baiana, o famoso kibe do Nacib (uma personagem da narrativa *Gabriela*), os drinks modernos, como *Pina do Amado*, em homenagem ao escritor Jorge Amado (1912-2001), e outros, além da música popular brasileira (MPB) de outrora e de hoje cantadas nas vozes de cantores contemporâneos. Nesse sentido, talvez ele possa simbolizar a boemia e a cultura local.

Além dos dois pontos turísticos ditos acima, há um casarão que foi residência de Jorge Amado (1912-2001). Hoje, esse prédio é chamado de *Casa de Cultura Jorge Amado*, espaço cultural que preserva algumas lembranças da vida do autor e divulga a sua produção literária por meio de exposições, oficinas e atividades culturais, por exemplo. Em frente a ele (prédio), existe uma estátua do escritor, conforme constatado abaixo:

Figura 3: Casa de Cultura Jorge Amado.



Fonte: registro feito pelo pesquisador em 14 de março de 2024.

Ao adentrar esse espaço cultural, percebemos que há poucos objetos que fazem referência direta ao autor e sua família. Dessa maneira, penso: se Amado viveu a sua infância em Ilhéus e nessa casa, por que há poucos objetos/pertences do escritor e de sua família? Os poucos objetos que lá se encontram foram, realmente, pertences da família do escritor de *Jubiabá* (1935)? Será que os objetos expostos conseguem preservar a memória do escritor de *Mar morto* (1936)? Outros objetos da casa da família de Amado foram deteriorados com o tempo? Ou tais autoridades não se interessaram em os preservar? Será que Jorge Amado (1912-2001) não merece uma significativa atenção das autoridades locais para melhor preservar esse espaço? Acredito que sim, haja vista que tanto contribuiu em denunciar as mazelas sociais e divulgar a cultura popular da Bahia, em particular, da cidade de Ilhéus, cenário de suas narrativas, a exemplo de *Gabriela, cravo e canela* (1958), adaptada para o recurso audiovisual com o título de *Gabriela* (1975), uma telenovela brasileira de grande sucesso no Brasil e no exterior, exibida em primeira versão pela Rede Globo de televisão, que, em comemoração ao centenário de Jorge Amado (1912-2001), exhibe, em 2012, uma segunda versão adaptada pelo novelista e escritor Walcyr Carrasco para o horário das 23 horas.

Ainda no centro histórico de Ilhéus, próximo ao local onde, segundo Neves (2009), funcionava o porto da cidade e uma feira no início do século XX, há o cabaré Bataclan, um bar e restaurante cultural com atrações musicais, ambiente com decoração teatral e luxuosa, que “[...] recebia, também, em seus salões, companhias de dança e grupos de espetáculo do sul/sudeste e, mesmo, do exterior” (Vinhães, 2001, p. 296 apud Neves, 2009, p. 127). Assim, como era o comportamento da sociedade daquela época sobre esse lugar? Naquela época, o que pensavam as mulheres solteiras e casadas sobre esse espaço? O que a sociedade atual de Ilhéus pensa sobre esse ambiente que, hoje, possui banheiros climatizados com cheiro aromático de canela e som de músicas do tempo de outrora? A culinária e os drinks criativos feitos, principalmente, do cacau, fruto nativo da região nesse local, são atrativos apenas para os turistas ou para as pessoas residentes desse município?

Figura 4: Bataclan.



Fonte: <https://www.grupovesuvio.com.br/bataclan>. Acesso: 21 de março de 2024.

A imagem acima mostra o local que preserva a história da famosa “mulher dama” Maria Machado. Quando o turista-cliente adentrar esse espaço, ele precisa ter sensibilidade para perceber a energia de outrora que esse local exala, principalmente, quando se ouve as histórias desse ambiente contadas pelos funcionários sobre a cafetina-mor que não era baiana, mas da cidade de Niterói-RJ. Será que tais narrativas têm alguma verdade ou se tratam apenas de

histórias fictícias? O que a sociedade daquela época dizia sobre a mulher acima citada? Admirava-a ou a “apedrejava” com palavras? Nos tempos atuais, o que a sociedade conservadora de Ilhéus pensa sobre essa senhora e esse local?

Além dos atrativos já citados, esse espaço cultural oferece aos turistas-clientes, em seu salão principal, a animação teatral feita por um casal caracterizado de quenga e coronel ao som de músicas do tempo de outrora. O objetivo de ter esse casal com essa caracterização talvez seja permitir que os turistas e os moradores (clientes) entendam as dinâmicas sociais, econômicas e culturais da cidade de Ilhéus, além de contribuir com a preservação da memória daquele espaço e fortalecer o turismo cultural, haja vista que se torna um atrativo turístico que remete à história daquela região relacionada ao período do auge do cacau e à literatura de Jorge Amado (1912-2001), que também contribuiu com a divulgação de tal região. Dessa forma, tal atividade acima citada representa a resistência cultural e a diversidade de expressões artísticas que caracterizam a cidade.

Esse lugar também possui um guia turístico que informa aos visitantes as histórias que por lá aconteceram. Entre elas, algumas narrativas de Maria Machado, cujo quarto (imagem abaixo) apresenta réplicas de seus objetos para representar a década em que ela viveu, uma vez que seus pertences se perderam com o tempo.

Figura 5: Bataclan/quarto da cafetina-mor Maria Machado, Ilhéus-BA.



Fonte: <https://www.grupovesuvio.com.br/bataclan>. Acesso: 21 de março de 2024.

A respeito dos objetos pessoais de Maria Machado, será que eles se perderam com o tempo ou foram destruídos? Qual fim tiveram essa senhora e sua parceira de trabalho? Entre os objetos da imagem acima, encontram-se dois retratos em quadros (à direita) fixados na parede. Em um desses retratos (figura abaixo), tem o rosto de Maria Machado e, no outro, o de sua tesoureira, Ambrozina Buzú, uma paulista, nos dizeres do guia, que se passava por francesa para enganar os coronéis da época.

Figura 6: À esquerda, Ambrozina Buzú, e, à direita, Maria Machado.



Fonte: registro feito pelo pesquisador em 15 de março de 2024.

Na ocasião, o guia turístico relatou que, nesse estabelecimento, havia duas entradas, uma com acesso apenas para homens solteiros e a outra com acesso para homens casados que adentravam o cabaré mais famoso da Bahia pela entrada de “fachada” denominada “Armazém secos e molhados” – local onde se guardava mantimentos trazidos pelos navios –, pois seria um escândalo homens comprometidos serem vistos, pelos olhos da sociedade da época, adentrando aquele espaço de diversão masculina que “[...] funcionou simultaneamente como casa de prostituição, cabaré e cassino a partir da década de 1920, sendo frequentado e mantido principalmente pelos coronéis de cacau da região” (Neves, 2009, p. 127). Será que os coronéis casados e com seu poder de dominação, naquela época, tinham esse cuidado de não serem vistos adentrando tal recinto? Nos tempos atuais, os homens casados têm essa cautela?

CONSIDERAÇÕES

É possível percebermos que os espaços acima preservam a memória e a cultura de Ilhéus, além de fomentar o turismo e contribuir com a identidade cultural desse município. Por isso, é importante espaços educacionais elaborarem projetos para estudantes visitarem esses lugares para conhecerem a história cultural local e brasileira. Além disso, visitar esses ambientes é fundamental para percebermos que a obra de Amado contribuiu e ainda contribui para os divulgar, haja vista que, atualmente, tais locais utilizam o nome e a imagem do autor até mesmo em guardanapos, sobretudo o bar Vesúvio e o Bataclan.

Assim, o que percebemos é que, se, no passado, Jorge Amado (1912-2001) utilizou suas narrativas para falar sobre questões políticas de ordem social a favor dos sujeitos subalternizados e denunciar a moral dos bons costumes da década de 1920, hoje, mesmo no além-túmulo, o autor de *Jubiabá* (1935) contribui socialmente, divulgando atrações culturais em Itabuna e o turismo cultural na cidade de Ilhéus, que outrora foi considerada a capital do ouro branco, o cacau.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Josélia. **Jorge Amado: Uma biografia**. São Paulo: Todavia, 2018.
- AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**. São Paulo: Companhia das Letras, 1958.
- AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- AMADO, Jorge. **Jubiabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMADO, Jorge. **Mar morto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AMADO, Jorge. **Terras do sem-fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Maria Palma, ROCHA, Lurdes Bertol. **De Tabocas a Itabuna: um estudo histórico-geográfico**. Ilhéus: Editus, 2005.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro. **Sabor, Cultura, Turismo:** as contribuições étnicas Sulbaianas, na cozinha ilheense. 2010. Dissertação (Mestrado em Cultura & Turismo). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/200860142D.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2024.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. De cabaré a espaço cultural: um olhar geográfico sobre o patrimônio histórico de Ilhéus-BA a partir do estudo do caso Bataclan. **GeoTextos**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2009. DOI: 10.9771/1984-5537geo.v5i1.3571. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3571>. Acesso em: 21 de março de 2024.

SANTOS, Maria Luiza Silva. O Vesúvio como bar temático: uma proposta de turismo cultural? **Caderno Virtual de Turismo**. ISSN: 1677-6976 Vol. 5, N° 4, 2005. Disponível em: <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/101/96>. Acesso em: 20 de março de 2024.

SCLYAR, Moacyr. Retrato do artista quando jovem (posfácio). In: AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Endereços eletrônicos:

GRUPO VESÚVIO. **Sobre nós**. 2022. Disponível em: <<https://www.grupovesuvio.com.br/vesuvio-centro>>. Acesso em: 21 de março de 2024.

GRUPO VESÚVIO. **Sobre o cabaré**. 2022. Disponível em: <<https://www.grupovesuvio.com.br/bataclan>>. Acesso: 21 de março de 2024.

HEINE, Maria Luiza. **ILHÉUS... COM AMOR!** - A história de São Jorge dos Ilhéus. Disponível em: <<https://ilheuscomamor.wordpress.com/patrimonio-historico/catedral-de-sao-sebastiao>>. Acesso: 29 de dez. de 2024.

SOUZA, Nanci. **Corrida cultural**. 08 de ago. de 2024. Disponível em: <https://www.ibahia.com/interior-da-bahia/itabuna/corrida-celebra-112-anos-de-jorge-amado-neste-domingo-11-em-itabuna-323896>>. Acesso: 30 de dez. de 2024.

GUIA DO ESTUDANTE. **“Terras do Sem Fim”**: resumo da obra de Jorge Amado. 09 de março de 2023. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/terras-do-sem-fim-resumo-da-obra-de-jorge-amado>>. Acesso: 30 de dez. de 2024.

GUIA DO ESTUDANTE. **“Gabriela, Cravo e Canela”**: resumo da obra de Jorge Amado. 11 de out. de 2022. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/gabriela-cravo-e-canela-resumo-da-obra-de-jorge-amado>>. Acesso: 30 de dez. de 2024.

Roda Viva Retrô: Rachel de Queiroz. 1991. Duração: 1 h 28 minutos e 09 segundos. Roda Viva. TV Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zzCoEwnI-Ek>>. Acesso em: 05 de jan. de 2025.

CAPÍTULO 13

PERCEPÇÕES SOBRE A RESTRIÇÃO AO ACESSO À REDE INTERNET E AO USO DO CELULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LEI 15.100/2025

Alessandro dos Santos Dornelles

Guilherme Machado dos Santos

Maria Ester Ribeiro Rey

Silvana Duarte Veiga

Taniamara Vizzotto Chaves

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-E

INTRODUÇÃO

A restrição do uso de celulares implementada nas escolas de Educação Básica, pela Lei nº 15.100, em 13 de janeiro de 2025, tem gerado debates no cenário educacional brasileiro. A lei permite o uso de celulares para fins pedagógicos, de saúde e de inclusão, mas o uso para outros fins durante as aulas, recreios e intervalos é proibido. A medida visa reduzir distrações e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, mas levanta questionamentos sobre sua efetividade e aplicabilidade. Ao mesmo tempo em que estudos, pesquisas e práticas proibitivas desenvolvidas em outros países foram utilizados como referência para a criação e a sanção da lei no Brasil pelo governo federal brasileiro após amplo debate no Congresso Nacional, são muito incipientes os aportes, a escuta e a participação da comunidade escolar e/ou de especialistas em educação brasileira sobre o projeto já implementado e em andamento em escolas públicas e privadas do país.

Esta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2024, quando a discussão motivada especialmente pelas mídias digitais encontrava-se em pleno andamento, sendo que a motivação para o desenvolvimento da mesma surgiu pela necessidade de reflexão sobre a restrição do uso de celulares na

Educação Básica considerando a realidade da educação brasileira, com vistas a compreender o posicionamento de sujeitos envolvidos no espaço escolar.

O tema em debate e a consequente pesquisa, foram desenvolvidos por meio de um projeto de ensino, no âmbito da componente curricular de Prática de Ensino de Física VI (PEF VI), cursada no sexto semestre de um Curso de Licenciatura em Física, vinculado a um Instituto Federal de Educação, situado em uma cidade da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul. A ementa da componente curricular está relacionada às tecnologias da informação e comunicação e aborda aspectos, tais como: o uso de Softwares Educativos e Simuladores para o Ensino de Física, Objetos de Aprendizagem, Filmagens e Vídeos Educativos. Dado que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante no ensino, a restrição do uso de celulares tornou-se tema imprescindível de debate no sentido de contribuir para com a formação dos futuros professores de física, com temas atuais que envolvem o uso de tecnologias digitais para o trabalho docente junto à educação escolar brasileira.

Conforme Moran (2018) a tecnologia pode ser uma aliada da aprendizagem, entretanto, necessita ser utilizada de forma planejada e mediada pelo professor, ou seja, pode ser pensada numa perspectiva didática e pedagógica. Neste sentido, o professor necessita também complementar e construir a sua aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de analisar criticamente os impactos dessa restrição na educação com vistas a qualificar a formação dos docentes para o trabalho em sala de aula. Essa foi uma das motivações que levou ao desenvolvimento deste projeto.

Com os avanços tecnológicos, as pessoas estão cada vez mais nas mídias digitais, especialmente nas redes sociais, traz à tona ideias de debates e discussões, em concordâncias e discordâncias sobre o uso destas ferramentas, em todas as áreas, principalmente no contexto educacional.

As crianças nascidas nesta era tecnológica tem contato com as telas desde seu nascimento, e, neste sentido, pode-se inclusive afirmar que crianças que não sabem nem falar direito, já sabem como mexer em um celular para assistir vídeos, acessar as Redes Sociais entre outras funcionalidades.

Esse processo de antecipação com as telas e com a internet, a necessidade de pensar um regramento no que se refere a utilização destas tecnologias nas escolas de Educação Básica, proporcionou que congressistas brasileiros materializassem propostas e criassem leis com vistas a restringir o uso de tecnologias, como o telefone celular no espaço escolar.

Um dos principais argumentos a favor da restrição foi no sentido de que o celular interfere diretamente no aprendizado dos jovens. Realmente, o uso excessivo de redes sociais, jogos e aplicativos pode ser uma distração significativa durante as aulas, dificultando a atenção e a participação dos estudantes gerando neles uma dependência em estar sempre conectado.

O uso indiscriminado dos dispositivos móveis prejudica a dinâmica da sala de aula, gerando uma desconexão entre o conteúdo ensinado e o foco dos estudantes, uma vez que estes se tornam mais envolvidos com os próprios interesses digitais do que com a aprendizagem em si.

A Câmara de Deputados brasileira vinha desde o ano de 2015, discutindo sobre a possibilidade de proibição do uso de celulares dentro das escolas. No ano de 2024, esse assunto voltou a ser pautado pelo Congresso Nacional trazendo a discussão da “proibição” do uso de celulares por crianças com menos de 11 anos de idade, sendo o mesmo aprovado após amplo debate não só para as crianças, mas também para os adolescentes de escolas em toda a Educação Básica.

A Lei nº 15.100 sancionada no dia 13 de janeiro de 2025, não é uma lei de proibição e sim de restrição ao uso de aparelhos eletrônicos. Esta medida visa, segundo o autor do projeto de lei, preservar a qualidade do ensino, evitando distrações e garantindo que os estudantes se concentrem nas atividades pedagógicas. O texto do deputado Diego Garcia, autor do projeto de lei, fala da preocupação com as crianças e adolescentes, no sentido de proteção aos mesmos quanto a possíveis abusos e conteúdos inapropriados de acesso livre na internet. Contudo, ao analisar-se a questão de forma mais profunda, é possível perceber que essa restrição levanta questões sobre o papel da tecnologia na educação, os desafios da gestão escolar e a autonomia dos estudantes.

Compreende-se que, para além das questões relacionadas a proibição aos estudantes, quanto ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, a Lei nº 15.100/2025 em vigor responsabiliza e desafia os sistemas escolares e escolas na medida em que delibera que estes deverão “elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos e o acesso a conteúdos impróprios”. Ao mesmo tempo, compreende-se que deixa a desejar ao não explicitar, quanto a implementação de redes de conscientização e responsabilização dos pais e familiares quanto ao acesso e uso deste tipo de tecnologia, pois crianças, as quais, só possuem acesso às tecnologias porque os pais ou familiares autorizam e dão a eles os aparelhos e o acesso.

Outro ponto importante a ser discutido é a falta de clareza e de critérios na implementação da restrição, pois o texto não traz quem será o responsável ou responsáveis, a cuidar da questão do não uso do aparelho dentro da escola, quais as políticas de prevenção e as orientações que os alunos terão sobre a restrição. Neste sentido, algumas escolas entendem a restrição como proibição e se tem clareza sobre como isso será fiscalizado, quais órgãos públicos farão a fiscalização do cumprimento ou não da lei.

Acredita-se que em muitas escolas, a medida será aplicada de forma autoritária, sem uma orientação clara sobre como e quando o celular pode ser usado de forma adequada. Isso pode gerar um ambiente de punições e regras rígidas, ao invés de um espaço para o desenvolvimento da autonomia e do uso responsável da tecnologia. A verdadeira questão talvez não seja a restrição em si, mas a falta de educação digital, tanto para estudantes quanto para educadores e familiares como comunidade escolar sobre como utilizar a tecnologia de maneira construtiva dentro do contexto escolar. Portanto, seria mais eficaz a adoção de políticas que orientem o uso dos celulares como ferramentas pedagógicas, integrando-os ao processo de ensino de forma planejada e supervisionada. Cabe às escolas não apenas restringir o uso, mas também ensinar os alunos a utilizarem

a tecnologia de maneira crítica, ética e produtiva, preparando-os para os desafios do século XXI.

A formação dos professores também é essencial, pois é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a tecnologia de maneira consciente, sendo facilitadores do aprendizado, e não apenas controladores, haja vistas ser a escola um espaço educativo e a função docente estar centrada no trabalho pedagógico, com isso o professor deveria assumir a postura de orientador e mediador dos conhecimentos, incluindo aqueles relacionados ao uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem e formação geral. Neste sentido, é urgente pensar sobre a qualificação docente para o enfrentamento destas realidades escolares.

Outra questão a ser discutida a partir da implementação desta lei é que não existe punição para quem faz uso de aparelhos em sala de aula, os professores “não podem” tomar os pertences pessoais dos estudantes, em muitos casos, frente aos contextos que poderão emergir, sentir-se-ão inseguros como proceder visto que não houve uma construção e/ou compreensão coletiva nas escolas e nos sistemas de ensino, envolvendo inclusive os pais ou responsáveis, sobre os procedimentos em casos deste tipo. O que existe é ainda um processo longínquo que necessita de adaptações e aprendizagens mútuas.

Neste sentido, compreende-se que a lei é rasa em alguns pontos, transformando-se em apenas um aviso ou uma orientação para o uso de tecnologias no ambiente escolar. Assim, cabe também aos pais ou responsáveis orientarem seus filhos para o uso da ferramenta, e considerando-se que a escola é sim um lugar para o uso dessa tecnologia, fazer uso conforme as solicitações e orientações dos professores e da própria escola.

Com base no exposto, foi desenvolvida a presente pesquisa cujo objetivo principal foi analisar os impactos da Lei nº 15.100/2025, que restringiu o uso de celulares nas escolas de Educação Básica, e compreender as percepções da comunidade escolar sobre essa medida.

A seguir serão descritos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa e foi realizada por meio da aplicação de questionários aplicados em três escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual considerando o critério de fácil acesso e proximidade das mesmas em relação ao grupo de pesquisadores composto por uma professora e um grupo de estudantes que cursavam o sexto semestre de um Curso de Licenciatura em Física em um Instituto Federal no estado do Rio Grande do Sul.

Participaram da pesquisa 35 sujeitos os quais se encontravam no ambiente escolar no momento da pesquisa e que aceitaram responder ao questionário. A amostra da pesquisa contemplou 21 professores, cujas áreas de formação e atuação informadas foram: Química, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, História e Projeto de Vida que, em sua maioria, trabalha nos dois níveis de ensino, fundamental e médio da Educação Básica; 04 gestores, 02 servidores em geral, 02 pais ou responsáveis por estudantes e 06 estudantes, entre 12 e 14 anos ambos cursando o Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com questões fechadas e abertas, composto por quatro questões de opinião, onde os participantes foram desafiados a responder sobre o conhecimento acerca da existência do projeto de lei acerca da restrição do uso do celular em escolas brasileiras, sobre a sua concordância ou não com o projeto e também quanto à utilização do celular para o trabalho pedagógico na escola.

A análise das respostas foi realizada a partir da leitura, tabulação e sistematização das mesmas por aproximação de categorias, fazendo uso de quadros-síntese e gráficos. Em sequência serão apresentados os principais resultados da pesquisa executada e as discussões da mesma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado foram inicialmente organizados em formato de quadro-síntese, e fornecem uma visão detalhada sobre a percepção dos diferentes grupos/segmentos participantes da pesquisa.

A análise dessas respostas permite compreender as divergências de opinião entre estudantes, professores, pais e gestores educacionais, além de identificar tendências, desafios e possíveis impactos da lei que restringe o uso do celular no ambiente escolar. A partir dessa discussão, buscou-se avaliar não apenas a aceitação da lei proposta, mas também seus efeitos sobre o aprendizado, questões disciplinares e de interação social dentro das instituições de ensino.

Os dados coletados foram organizados em cinco seções que estão descritas a seguir.

1. Conhecimento sobre a lei proposta pelos participantes da pesquisa

A maioria dos respondentes afirmou conhecer a Lei de restrição ao uso do celular na escola, ou seja 91,4% dos participantes.

Quando questionados sobre como obtiveram essa informação, identificou-se que 19 participantes souberam através da mídia e 07 diretamente na escola.

Neste sentido, percebe-se um movimento de ampla e massiva divulgação do tema, principalmente pelos meios de comunicação de massa, o que se pode afirmar, tendo em vista que essa notícia foi veiculada em canais de televisão, em telejornais exibidos em horário nobre em nível nacional além de outros espaços como a própria Rede Internet.

Frente a esse contexto, infere-se a perspectiva de que existia uma preocupação acerca dos possíveis efeitos ou impactos que a lei poderia trazer sobre “uma possível diminuição ao acesso as mídias e as notícias veiculadas por elas”, sobretudo pelo público mais jovem, objeto de discussão da referida Lei.

2. Opiniões dos participantes sobre a restrição do uso do celular na escola

Organizou-se inicialmente uma tabela contendo a sistematização das respostas dadas para as questões propostas, contemplando os principais argumentos dos entrevistados, divididos entre aqueles que apoiam totalmente a restrição, aqueles que discordam e os que defendem uma regulamentação parcial do uso dos dispositivos móveis no ambiente escolar.

Na tabela 1 a seguir estão dispostos os percentuais relacionados às posições dos participantes sobre a “restrição/proibição do uso de celulares nas escolas” e os principais argumentos apresentados por eles.

Tabela 1 - Opiniões sobre a proibição/restrrição do uso de celulares na escola

Posição	Quantidade (%)	Principais Argumentos
Favorável	24 (68,6%)	✓ O celular atrapalha a concentração. ✓ Os alunos não utilizam para fins pedagógicos. ✓ O uso excessivo prejudica o aprendizado ✓ A proibição melhora a participação nas aulas.
Contra	5 (14,3%)	✓ Em vez de proibição total, deveriam existir regras. ✓ O celular pode ser uma ferramenta pedagógica. ✓ Se o aluno quiser se distrair, encontrará outras formas.
Favorável (com restrições)	6 (17,1%)	✓ O uso pode ser permitido para fins pedagógicos. ✓ Em disciplinas como Geografia, é útil para pesquisas. ✓ A escola deveria oferecer alternativas tecnológicas, como Chromebooks.

Fonte: Autores

Ao analisar a oposição total versus o uso pedagógico do celular como ferramenta didática para o ensino evidenciou-se que 68,6% dizem ser favorável a restrição/proibição, em contrapartida 17,1% dos entrevistados acreditam que o uso do celular pode ser permitido sob certas condições, ou seja, com uso pedagógico e, 14,3% menciona a questão de organização de regras para uso, reforçam o uso para fins pedagógicos e acreditam que o acesso a internet por meio das tecnologias/celulares por ser utilizado como forma de distração pelos estudantes.

Neste sentido, evidencia-se o conhecimento de possibilidades com vistas ao uso pedagógico, sugerindo a necessidade de mais discussões e de regula-

mentação neste sentido, sinalizando que há espaço para um debate sobre um modelo intermediário entre restrição e uso irrestrito.

Dos 24 participantes favoráveis as restrições do uso de celulares na escola, 18 identificaram-se como professores e/ou gestores nas escolas, demonstrando que em uma amostra de 25 participantes professores e/ou gestores, mais de 72% do grupo é “favorável” a restrição do uso do celular na escola.

Nesse sentido, os resultados encontrados mostram que a aceitação pela restrição do uso dos celulares na escola tem maioria entre os professores e gestores. Acredita-se que essa perspectiva ocorra considerando-se os diferentes papéis e atribuições que professores e estudantes assumem no contexto da organização dos espaços pedagógicos escolares e na condução do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Compreende-se que como responsáveis pelos componentes curriculares e pelo rendimento acadêmico, sua posição contrária ao celular se justifica pela dificuldade de manter a atenção dos alunos diante da distração digital. Há também um reconhecimento de que a maioria dos estudantes não sabe usar o celular de maneira pedagógica, o que reforça o apoio à proibição.

Por outro lado, apenas 03 professores demonstraram ser “contra” e 04 mostram-se “favoráveis com restrições” ao uso do celular na escola. Destes dois últimos grupos encontram-se aqueles que acreditam que o celular pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica. Por outro lado, ainda há que se aprofundar a compreensão das perspectivas e possibilidades de uso do celular como ferramenta pedagógica no contexto escolar.

Quanto aos estudantes, 04 dos 06 participantes defende o “uso sem restrição” ou com “restrição em parte”, ou seja, com fins pedagógicos. Neste sentido, os estudantes apresentaram uma visão mais flexível sobre o tema, e ao concordar parcialmente com a restrição indicam que reconhecem os problemas do uso excessivo, mas acreditam que há momentos em que o celular pode ser útil. Isso mostra que os próprios estudantes percebem a necessidade de regras, mas não de uma restrição/proibição absoluta.

Entre os que defendem regras mais flexíveis, há uma visão de que o celular pode ser usado para atividades educacionais, desde que bem regu-

lamentado. O uso para pesquisas e acesso a conteúdos didáticos e suporte a atividades de aprendizado é um fator que pode justificar sua presença em sala de aula.

Neste sentido, Nagumo e Teles (2016) apontam que:

A escola deve reinventar-se também como um espaço social para os jovens “conectados” e gerar uma relação positiva e produtiva com estes alunos. O uso massivo e regular do celular pelos jovens indica que esta inovação já foi adotada pela maioria das pessoas. Por outro lado, a escola ainda não foi capaz de pensar seus afazeres didáticos com as tecnologias disponíveis (2016, p. 367)

Os mesmos autores ressaltam ainda que é necessário ensinar aos estudantes que acessar informações pelo celular não necessita ser feita a todo o momento, mas que um trabalho consciente feito pela escola, sobre o uso das tecnologias pode criar bases para uma sociedade mais colaborativa, inteligente e criativa (Nagumo e Teles, 2016, p. 368).

Quanto aos Pais e Responsáveis obteve-se pouca representatividade, ou seja, apenas 02 responderam à pesquisa, o que impede uma análise profunda sobre a visão das famílias. No entanto, os pais entrevistados não demonstraram forte preocupação com o controle digital de seus filhos, já que ambos afirmaram ter filhos adolescentes ou adultos.

3. Impactos da restrição do uso do celular no ambiente escolar

Em relação aos impactos da “restrição do uso do celular no ambiente escolar”, foram mencionados alguns argumentos, mas o mais evidenciado é aquele em que o celular impacta diretamente na concentração dos alunos

Um dos argumentos mais recorrentes entre os defensores da restrição é de que o celular atrapalha a atenção dos alunos. Neste sentido, o impacto da distração digital já é bem documentado em estudos acadêmicos, que demonstram que o uso inadequado de celulares pode reduzir a concentração e prejudicar o desempenho escolar. Segundo Giunchiglia et al (2018), por exemplo, há uma correlação negativa entre o uso de aplicativos de mídia social e o resultado acadêmico dos alunos, ou seja, compreende-se que o tempo excessivo dispensado para com o uso do celular, em redes sociais, por exemplo, pode levar a menor

concentração, a consequente queda no rendimento escolar e a dificuldades no aprendizado.

4. Controle do acesso à internet e tecnologias

Os participantes foram questionados sobre se possuem filhos e se costumam controlar o acesso à internet e as tecnologias que os mesmos acessam. Dos 29 adultos participantes da pesquisa, 17 informaram que possuem filhos, e neste sentido, evidenciam-se três tipos de respostas por eles informadas, quais sejam: os que informam que os filhos são maiores de idade, neste sentido entendem que eles não precisam ser controlados em termos de uso e acesso a internet; os que afirmam controlar o acesso a internet e as tecnologias utilizadas pelos filhos e; os que não fazem esse controle de acesso.

Neste sentido, evidenciou-se que apenas 04 participantes informaram exercer controle sobre o acesso a internet e as tecnologias digitais pelos filhos, o uso de ferramentas de controle, como Google Família, Family Link, o acesso às redes sociais por meio de senhas logadas pelo e-mail ou por aplicativo de controle de uso no próprio celular.

5. Finalidade do uso das tecnologias pelos participantes

Em relação ao uso e acesso do celular e seus aplicativos tecnológicos pelos participantes da pesquisa buscou-se identificar quanto ao uso pra fins didáticos e pedagógicos, para acesso apenas às redes sociais ou uso misto, ou seja, para os dois ambientes. Os dados foram organizados na tabela exposta a seguir, vinculados ao número de participantes que sinaliza quanto ao seu uso. Um participante não respondeu a pergunta solicitada.

Tabela 2 - Finalidade do uso do celular pelos professores

Finalidade	Número de participantes
Uso para ensino e aprendizagem	23 (65,7%)
Uso somente para acesso às redes sociais	2 (5,7%)
Uso misto (ensino e redes sociais)	4 (11,4%)
Não utilizam celular em sala	5 (14,3%)

Fonte: Autores

Em relação ao uso dos celulares, 65,7% afirmam que usam o mesmo para ensino e aprendizagem, sem mencionar seu uso para acesso às redes sociais. Neste sentido, identificamos uma contradição, ou seja, que apesar de termos um grande percentual de participantes que defenderem a restrição/proibição dos mesmos em sala de aula em sua maioria, sinalizam que fazem uso para fins pedagógicos.

Levando-se em consideração a pesquisa realizada, em conclusão percebe-se que a lei tem forte apoio, mas não é um consenso, embora 68,6% dos entrevistados apoiem a restrição, 31,4% acreditam que há espaço para o uso pedagógico. Isso mostra que, apesar do apoio majoritário à lei, há uma parcela significativa da comunidade escolar que enxerga potencial no uso dos celulares na educação.

Essa divergência evidencia a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a integração da tecnologia no ensino. Como apontam Bacich e Moran (2018), o desafio não está na tecnologia em si, mas na maneira como ela é utilizada no processo educativo. Assim, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a reflexão e a construção de estratégias que conciliam o uso responsável dos celulares com a qualificação da prática docente.

CONCLUSÃO

A análise dos resultados evidencia que a maioria dos participantes, 68,6%, principalmente professores, apoiaram a restrição ao uso de celulares em sala de aula argumentando que o seu uso interfere na concentração e prejudica o aprendizado dos estudantes. No entanto, uma parcela significativa, equivalente a 17,1%, defende uma regulamentação parcial, permitindo o uso do celular para fins pedagógicos sob supervisão docente.

Segundo Kenski (2012) a escola não deve ignorar a tecnologia, mas aprender a integrá-la ao seu cotidiano, com vistas a uso consciente, produtivo e orgânico. Neste sentido, encontra-se também a perspectiva do uso de outras tecnologias, tais como Chromebooks ou Tablets presentes nas escolas que podem também reduzir a necessidade de uso de aparelhos celulares e fazer essa função. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem mais equili-

brada, que considere tanto os desafios quanto às oportunidades proporcionadas pelos diferentes dispositivos móveis e tecnológicos na educação.

Por outro lado, a implementação da lei enfrenta desafios, pois não há diretrizes claras sobre quem será responsável por fiscalizar seu cumprimento. Além disso, muitos professores não recebem formação adequada para lidar com a tecnologia em sala de aula. A ausência de uma política estruturada para orientar o uso responsável dos dispositivos pode gerar conflitos e dificuldades na adaptação à nova norma.

Conforme Bacich e Moran (2018) o problema não está na tecnologia em si, mas na forma como ela vem sendo utilizada dentro da escola, sem preocupação com o processo educativo, de fato. Nesse contexto, acredita-se que capacitar aos educadores, criar regras que incentivem um uso produtivo da tecnologia, incentivar espaços de diálogo permanente na escola, podem auxiliar na resolução destes problemas.

Outro fator importante apontado pela pesquisa é o papel das famílias na mediação do uso dos celulares pelos estudantes. Embora a restrição tenha sido imposta no ambiente escolar, muitos pais não adotam medidas de controle para regular o tempo de tela de seus filhos. Isso reforça a necessidade de um esforço conjunto entre escola e família para promover uma cultura de uso consciente da tecnologia.

Neste sentido concordamos com Pretto (2019) segundo o qual, toda a comunidade escolar deveria se envolver com a educação digital e, neste sentido, o caminho não seria a restrição à utilização das tecnologias digitais, mas o envolvimento de toda a comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, responsáveis. Caberia, portanto, pensar sobre a educação digital como conteúdo a ser inserido no currículo escolar, assim como a oferta de capacitação a todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Diante desses desafios, a implementação da Lei nº 15.100 deve ser acompanhada de um debate mais amplo sobre o papel da tecnologia na educação. Em vez de uma “proibição rígida”, as políticas educacionais poderiam focar na formação dos professores e na criação de diretrizes para um uso pedagógico eficiente dos celulares. Assim, as escolas poderiam transformar os dispositivos

móveis em ferramentas de aprendizado, preparando os alunos para lidar com as exigências do mundo digital de forma crítica e responsável.

A pesquisa revelou que a restrição/proibição do uso de celulares nas escolas, conforme estabelecido pela Lei nº 15.100/2025, tem forte apoio entre os professores, que representam a maioria dos respondentes. No entanto, um número significativo de participantes tem consciência sobre a importância e a potencialidade do uso dos celulares para fins pedagógicos. Essa visão sugere que, embora a nova legislação tenha sido bem recebida por muitos educadores, ainda há um debate possível acerca do potencial pedagógico das tecnologias móveis.

O principal desafio das escolas, portanto, não é apenas aplicar a lei de maneira rígida, mas sim desenvolver estratégias eficazes para garantir que sua implementação seja produtiva e benéfica para todos os envolvidos. Isso inclui a criação de políticas institucionais claras, o investimento na capacitação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula e a conscientização dos alunos sobre o uso responsável dos dispositivos. Além disso, a pesquisa indica a necessidade de maior envolvimento dos estudantes e responsáveis na formulação das regras escolares, garantindo que as diretrizes sejam compreendidas e respeitadas por toda a comunidade escolar.

Assim, a implementação da Lei nº 15.100/2025 não deve ser vista apenas como uma restrição, mas como uma oportunidade para repensar o papel da tecnologia na educação. Ao adotarem-se medidas equilibradas e planejadas nas escolas acredita-se que os impactos negativos mencionados no decorrer deste texto, podem ser minimizados, e podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem bem como o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Brasil. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 15.100, de 13/01/2025**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm, Acesso em: 27. Jan. 2025.

GIUNCHIGLIA, F. et al. Mobile social media usage and academic performance. **Computers in Human Behavior**, v. 82, n. 0747-5632, p. 177–185, mai. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. 2018. Disponível em https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em 13. Ago.2025

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 356–371, ago. 2016.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologia: Parcerias possíveis**. São Paulo: Cortez, 2019.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DOCENTE E DIREITOS FUNDAMENTAIS: INTERVENÇÃO JUDICIAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Alan Silva das Virgens

Rafael Cruz Nascimento

Doi: 10.48209/978-65-5417-526-F

INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou mais do que a reabertura democrática do país; ela inscreveu no ordenamento jurídico pátrio uma promessa civilizatória, na qual a dignidade da pessoa humana e a cidadania emergiram como fundamentos do Estado (Nascimento, Virgens, 2025). Dentre os direitos que dão materialidade a essa promessa, podemos concluir que a educação se destaca como pilar essencial, não apenas por seu valor intrínseco, mas por seu caráter instrumental, sendo a chave para o exercício de outras liberdades e para a construção de uma sociedade efetivamente livre, justa e solidária (Brasil, 1988). Contudo, a universalidade do direito à Educação apenas alcança sua plenitude quando se traduz em um compromisso irrestrito com a inclusão. E, quando falamos em educação, no Brasil contemporâneo, considera-se necessariamente, também a Educação Inclusiva.

Este capítulo debruça-se sobre uma das mais sensíveis e nevrálgicas encruzilhadas das políticas públicas brasileiras: a complexa intersecção entre a garantia constitucional da educação inclusiva, os crônicos desafios na formação de docentes aptos a efetivá-la e o crescente fenômeno da intervenção judicial como mecanismo de salvaguarda de direitos. A Educação Inclusiva é uma exigência normativa, detalhada em um robusto arcabouço legal, que vai desde a Carta Magna até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiên-

cia (Lei nº 13.146/2015), e que pressupõe a superação de barreiras não apenas arquitetônicas, mas, sobretudo, pedagógicas e atitudinais.

O cerne da questão, que pretendemos explorar com profundidade, reside na percepção de que a mais avançada legislação se torna letra morta se não houver, na ponta do sistema educacional, o profissional preparado para convertê-la em prática cotidiana, como é exigido pelo inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). A formação docente emerge, assim, como o elemento catalisador ou, na sua ausência, o principal obstáculo à concretização do paradigma inclusivo. É no hiato entre o dever/ser normativo e a realidade das salas de aula que surge a omissão do Estado, uma lacuna que tem convocado, de forma cada vez mais recorrente, a atuação do Poder Judiciário.

Portanto, a intervenção judicial, tema central de nossa análise, não será aqui tratada como a solução ideal ou como uma indevida ingerência entre os poderes, mas como uma consequência, por vezes inadiável, da falha do poder público em cumprir seu dever fundamental. Analisaremos como as cortes brasileiras têm sido instadas a garantir desde a matrícula até a disponibilização de profissionais de apoio e a adaptação de currículos, influenciando diretamente as políticas educacionais. Este texto convida o leitor a uma reflexão crítica sobre os caminhos e descaminhos da educação inclusiva no Brasil, investigando as tensões entre a norma, a prática pedagógica e a jurisdição, em uma busca por compreender os desafios e as possibilidades para que nenhuma pessoa seja deixada para trás.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MARCO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO

A arquitetura jurídica que sustenta a educação inclusiva no Brasil tem como viga mestra a Constituição da República de 1988. Nascida de um anseio por redemocratização, a Carta Magna estabeleceu a educação como um direito social fundamental, definindo-a como um dever inescusável do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205), estabelecendo assim um compromisso universal com a formação de cada cidadão.

Esse compromisso se aprofunda no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, I), sendo assim uma diretriz para a equidade. A verdadeira igualdade, sob a ótica constitucional, reside em ofertar os suportes distintos que cada indivíduo necessita para se desenvolver em sua plenitude.

Nesse contexto, o art. 208, inciso III (Brasil, 1988) determina o Atendimento Educacional Especializado, a ser ofertado “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A evolução da hermenêutica jurídica e das políticas públicas transformou essa preferência em uma regra-matriz, consolidando o entendimento de que o ambiente escolar comum é o espaço por excelência para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146 de 2015, foi o instrumento normativo que sedimentou essa perspectiva. O Estatuto define um sistema educacional inclusivo como aquele que assegura acesso, permanência, participação e, crucialmente, aprendizagem, por meio da eliminação de barreiras para a promoção da inclusão plena (Brasil, 2015, art. 28), tornando a inclusão um projeto pedagógico, não apenas uma questão de acesso físico.

Com a LBI, o direito à educação inclusiva transcende o campo das políticas públicas e se firma como uma obrigação jurídica. A criminalização da recusa de matrícula é um exemplo contundente dessa força lógica, que confere às famílias e aos estudantes ferramentas legais para exigir o cumprimento do seu direito, reforçando a seriedade do compromisso assumido pelo Estado brasileiro.

Para operacionalizar esse direito, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apresentado como um serviço essencial, regulamentado pelo

Decreto nº 7.611 de 2011. É fundamental distingui-lo do ensino regular: o AEE não o substitui, mas atua de forma complementar ou suplementar para remover os obstáculos que possam impedir a plena escolarização dos alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2011; Silva Junior, Canabarro, Revelante, 2018).

De acordo com Gomes (2024), o AEE representa um dos principais caminhos para a efetiva consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Realizado geralmente no contraturno, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, esse atendimento desenvolve as estratégias e os recursos pedagógicos que viabilizam a participação e o aprendizado do estudante na sua turma regular, funcionando como uma ponte para a inclusão.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços na escola, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educativas especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Gomes, 2024, p. 48).

Ao no aprofundarmos no trabalho de Gomes (2024), é possível perceber que o AEE é concebido não apenas como um serviço de apoio, mas como um núcleo dinâmico de transformação pedagógica dentro da unidade escolar. A pesquisa enfatiza o papel proativo do AEE na tarefa de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que são vitais para o aluno.

Hoc modo, o Atendimento Educacional Especializado transcende a função de um mero complemento, tornando-se o agente que materializa o plano de desenvolvimento individual do estudante, garantindo que a inclusão não seja apenas um ato de matrícula, mas um processo contínuo de construção de oportunidades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, apesar da clareza do arcabouço normativo, sua concretização ainda é um desafio monumental. Conforme analisa Sachinski (2020) *apud* Nascimento, Virgens (2025), persiste um abismo profundo entre o regime jurídico da inclusão e a realidade cotidiana das escolas. Os autores apontam que a existência da norma, por si só, não garante a sua aplicação efetiva, sendo necessária a superação de barreiras de múltiplas ordens.

A escola deve oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise sistemática da realidade e do desenvolvimento de competências que permitam a esses jovens se destacarem em suas áreas, promovendo inovação e aplicabilidade dessas competências em benefício da sociedade (Nascimento, Virgens, 2025, p. 205).

Dentre os obstáculos para essa concretização, que abrangem em todos os níveis (Nascimento, Virgens, 2025), um se destaca como o mais crítico e determinante para o sucesso ou fracasso do projeto inclusivo: a formação dos professores.

Os autores argumentam que a formação docente atua como o alicerce sobre o qual todo o edifício da educação inclusiva se sustenta. De nada adianta a existência das leis, das rampas de acesso ou tecnologias assistivas se o profissional em sala de aula não possuir o conhecimento pedagógico para identificar as necessidades individuais, adaptar o currículo e criar um ambiente que valorize a diversidade.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996 *apud* Nascimento, Virgens, 2025, p. 212).

A ausência de uma formação adequada transforma o professor, involuntariamente, em mais uma barreira, perpetuando um ciclo de exclusão que a lei visava combater. Conclui-se, portanto, que a promessa inscrita na legislação depende da qualificação do corpo docente para transformar o direito em fato.

FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS

Se o marco legal da educação inclusiva no Brasil é robusto, sua materialização depende de um fator humano insubstituível: o professor. A LDB já antecipava essa centralidade ao determinar, em seu art. 59, a necessidade de “professores com especialização adequada [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”

(Brasil, 1996). Desta forma, a legislação reconhece, portanto, uma dupla demanda formativa.

Contudo, a lacuna na formação de professores é apontada por pesquisadores da área como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão (Tavares, Santos, Freitas, 2016; Reis, Coutinho, 2025). Essa carência não se restringe à ausência de técnicas, mas abrange a própria concepção sobre a diversidade no ambiente de aprendizagem, gerando insegurança e angústia nos profissionais que se veem despreparados para os desafios da sala de aula inclusiva.

Observando a fala de cada uma das professoras em relação à formação inicial que receberam, pôde-se perceber que ainda há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos professores que atuam na inclusão. Percebe-se essa situação através da fala de uma das professoras (EF3) quando diz: “Eu acho que preparar, no sentido dos conteúdos, do que é abordado, eu acho que ainda tá muito longe de conseguir isso, né” (Tavares, Santos, Freitas, 2016, p. 535).

Segundo as supracitadas autoras, a percepção de uma formação insuficiente é um sentimento recorrente entre os educadores, devido aos relatos de que a graduação oferece um tratamento superficial à temática, com disciplinas teóricas distantes da prática pedagógica, que não preparam os futuros profissionais para lidar com a heterogeneidade dos educandos (Tavares, Santos, Freitas, 2016). Essa falha na formação inicial impulsiona a busca por capacitações posteriores, muitas vezes por iniciativa do próprio docente.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma resposta à necessidade de preencher as lacunas deixadas pela graduação. Conforme aponta Toledo (2020), a ausência de conhecimento sobre as deficiências e o não reconhecimento das potencialidades dos estudantes são fatores determinantes para a busca de qualificação. A formação de formadores, portanto, assume um papel estratégico na disseminação de práticas pedagógicas que efetivamente promovam a inclusão.

[...] destacamos o entendimento de que os cursos de licenciaturas devem garantir discussões que permeiem a Educação Inclusiva e a diversidade dos estudantes, sendo necessário que os docentes universitários pensem e atuem para a formação inicial de futuros professores para que estejam

preparados para atender estudantes com deficiências em sua futura atuação profissional (Toledo, 2020, p.118).

As políticas públicas buscaram induzir essa qualificação. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 2007, estabeleceu como uma de suas diretrizes “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 2007). Tal meta, para ser alcançada, depende diretamente de um corpo docente bem preparado e continuamente atualizado.

Um passo concreto nessa direção foi a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, oficializado pela Portaria Normativa nº 13 de 2007. O programa visava não apenas equipar as escolas, mas também apoiar os sistemas de ensino na oferta do AEE, o que, implicitamente, demanda professores com competências específicas para atuar nesses espaços e articular seu trabalho com os docentes das classes comuns (Brasil, 2007).

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2007).

O desafio, contudo, permanece na articulação entre as políticas e a prática cotidiana. A simples existência de programas e a oferta de cursos não garantem, por si só, a transformação da cultura escolar. É preciso que a formação vá além do aspecto instrumental e promova uma reflexão crítica sobre o papel do educador, da escola e do próprio conhecimento em uma sociedade que se pretende inclusiva (Toledo, 2020).

A falta de preparo dos docentes, de apoio institucional e de recursos, dificulta o trabalho na educação inclusiva e afeta os estudantes com deficiências. Sentimentos como angústia, incapacidade, medo, insegurança, frustração e pessimismo, tanto dos professores, como dos estudantes com deficiências, tornam-se constantes no processo inclusivo e que por vezes levam os estudantes a desistirem (Toledo, 2020, p. 126).

Portanto, a superação dos desafios da educação inclusiva passa, impreterivelmente, pela valorização e qualificação do professor. Isso implica repensar os currículos da formação inicial, fortalecer as políticas de formação continuada e criar, no ambiente escolar, espaços permanentes de diálogo e colaboração. Somente assim o professor deixará de ser um agente solitário para se tornar parte de uma comunidade que constrói, coletivamente, a escola para todos.

INTERVENÇÃO JUDICIAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma vez que as políticas públicas se mostram insuficientes ou omissas para converter o direito à educação inclusiva em realidade, emerge um fenômeno de crescente relevância no cenário brasileiro: a judicialização. A intervenção do Poder Judiciário, tem se revelado um mecanismo essencial para a efetivação de garantias constitucionais, sobretudo quando a inércia estatal viola a dignidade de pessoas com deficiência (Pegini, Miotto, 2014).

O direito à educação, consagrado no art. 205 da Constituição Federal, é parte do que a doutrina jurídica denomina “mínimo existencial”, um conjunto de prerrogativas indispensáveis a uma vida digna. A omissão do poder público em assegurar esse direito, especialmente no que tange às necessidades do público da educação especial, legitima a atuação judicial como forma de controle e correção, garantindo que a promessa constitucional não se torne letra morta (Mello, 2004).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008 *apud* Nascimento; Virgens, 2025, p. 201).

Nos últimos anos, o Poder Judiciário tem sido cada vez mais acionado para assegurar o cumprimento da legislação educacional inclusiva. Conforme apontam Rocha, Nozu (2025) em sua revisão sistemática, a judicialização da educação especial se manifesta em demandas concretas, como a garantia

de matrícula, a disponibilização de profissionais de apoio e a adequação de recursos pedagógicos, evidenciando as lacunas deixadas pela administração pública.

Não obstante, importante ressaltar que conforme a vontade constitucional, a educação deve ser prestada de forma mais abrangente possível, observando-se, porém, que de acordo com o art. 227 da Constituição Federal, deve ser priorizada a prestação destes serviços para as crianças e adolescentes (Pegini, Miotto, 2014).

A base normativa para essas decisões judiciais é sólida. O Decreto nº 7.611 de 2011, por exemplo, detalha as obrigações do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo-o como um serviço a ser garantido para eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização (Brasil, 2011). O descumprimento dessas diretrizes específicas frequentemente motiva o acionamento da justiça.

Os desafios práticos da inclusão são refletidos pelas demandas levadas aos tribunais. A exigência por profissionais de apoio, como cuidadores, mediadores ou intérpretes de Libras, é uma das mais recorrentes, indicando que a simples matrícula do aluno na rede regular não é suficiente para garantir sua participação e aprendizagem (Rocha, Nozu, 2025). O Judiciário, nesses casos, atua para assegurar que o suporte necessário seja efetivamente providenciado.

A jurisprudência dos tribunais superiores tem reforçado o caráter mandatório da inclusão. Em decisão emblemática na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, o Supremo Tribunal Federal (STF) referendou o entendimento de que o paradigma da educação inclusiva é uma conquista social e um imperativo constitucional. A Corte rechaçou políticas que pudessem fragilizar a matrícula na rede regular, tratando-a como regra e não como mera alternativa (Brasil, 2021).

O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. Falaram: pelo interessado, a Dra. Izabel Vinchon Nogueira de Andrade, Secretária-Geral de Contencioso da AGU; pelo amicus curiae Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Dra. Ana Claudia Mendes De Figueiredo; pelo

amicus curiae Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência - AMPID, o Dr. Joelson Dias; pelo amicus curiae Rede Nacional Primeira Infância - RNPI, o Dr. Caio Leonardo Bessa Rodrigues; pelo amicus curiae Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade - APABB, o Dr. Cahue Alonso Talarico; pelo amicus curiae Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores - GAETS, a Dra. Renata Flores Tibyriçá, Defensora Pública do Estado de São Paulo; pelo amicus curiae Instituto Alana, a Dra. Thaís Nascimento Dantas; pelo amicus curiae Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, o Dr. Bruno César Deschamps Meirinho; pelo amicus curiae Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências - CRPD, o Dr. Rafael Koerig Gessinger; pelo amicus curiae Associação Paulista de Autismo - AUTSP, a Dra. Camilla Cavalcanti Varela Guimarães Junqueira Franco; e, pelo amicus curiae Ministério Público do Estado de São Paulo, o Dr. Mário Luiz Sarrubbo, Procurador-Geral de Justiça de São Paulo. Plenário, Sessão Virtual de 11.12.2020 a 18.12.2020. (STF - ADI: 6590 DF, Relator.: DIAS TOFFOLI, Data de Julgamento: 21/12/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 12/02/2021)

Essa postura do STF sinaliza que o modelo de escola inclusiva não é uma opção discricionária do gestor público, mas um direito fundamental. Subverter esse paradigma, como afirmado no julgamento, significaria um grave retrocesso na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, violando diretamente a Constituição e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Portanto, o ativismo judicial no campo da educação especial deve ser compreendido como uma resposta necessária à omissão estatal. Ao determinar a implementação de políticas e a alocação de recursos, o Judiciário não usurpa a função dos demais poderes, mas atua como guardião da Constituição, assegurando que o direito fundamental a uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade seja garantido a todos, sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos os caminhos do marco legal, dos desafios pedagógicos e da atuação jurisdicional, torna-se evidente que a efetivação da educação inclusiva no Brasil fundamenta-se sobre um tripé indissociável: a formação docente, a garantia dos direitos fundamentais e o fenômeno da judicialização.

Estes não são temas fechados, mas elementos de uma mesma equação complexa, cujo resultado define o sucesso ou o fracasso do projeto de uma escola verdadeiramente inclusiva para todos.

A análise revela que a formação docente é o ponto de partida e, simultaneamente, o mais sensível gargalo do sistema. Uma preparação inadequada ou insuficiente, como explorado, não representa apenas uma falha pedagógica; ela é a gênese da violação de um direito. O professor, sem as ferramentas e os saberes necessários, torna-se, ainda que involuntariamente, um obstáculo à plena participação e aprendizagem do aluno, fragilizando o alicerce da inclusão.

Essa fragilidade na base reverbera diretamente na esfera dos direitos fundamentais. A promessa da Constituição de 1988, de uma educação pautada na “igualdade de condições para o acesso e permanência”, perde sua força quando a prática em sala de aula não consegue acolher a diversidade. A ausência de um preparo docente adequado esvazia o conteúdo do direito, transformando a inclusão em um mero ato de matrícula, desprovido de real oportunidade de desenvolvimento.

É precisamente nessa lacuna, entre o direito prometido e o serviço não entregue, que a judicialização encontra seu espaço. A intervenção do Poder Judiciário, como vimos, não surge de um desejo de ingerência, mas de uma necessidade imperativa de salvaguardar o “mínimo existencial” (Pegini, Miotto, 2014). Quando o Estado se omite em sua função de prover os meios para uma educação de qualidade, a via judicial torna-se o último recurso para o cidadão.

As demandas que chegam aos tribunais, majoritariamente pleiteando profissionais de apoio e recursos de acessibilidade, são sintomas diretos das falhas sistêmicas. Conforme apontado por Rocha, Nozu (2025), cada ação judicial representa uma história individual de um direito negado na esfera administrativa, refletindo a incapacidade do poder público de se antecipar às necessidades e cumprir o que a legislação, como o Decreto nº 7.611/2011, já determina.

A jurisprudência, por sua vez, tem sido um pilar na reafirmação do paradigma inclusivo. A postura do Supremo Tribunal Federal, ao rechaçar qualquer política que enfraqueça a matrícula na rede regular de ensino, envia uma mensagem clara: a inclusão não é uma opção, mas um dever constitucional (Brasil,

2021). As decisões judiciais, portanto, atuam como um freio a retrocessos e um motor para a implementação de políticas públicas mais eficazes.

Contudo, a efetivação de direitos via judicialização, embora necessária, não é a solução ideal. Ela opera de forma reativa, caso a caso, e não resolve o problema estrutural. A verdadeira consolidação da escola inclusiva não ocorrerá nos tribunais, mas sim nas universidades, nas secretarias de educação e, fundamentalmente, nas salas de aula.

A intersecção entre os temas é, portanto, um ciclo: a falha na formação docente leva à violação de direitos fundamentais, o que, por sua vez, desencadeia a judicialização como mecanismo de correção. Romper este ciclo exige um investimento proativo e consistente na capacitação dos professores, tornando-os agentes qualificados da inclusão.

Isso significa repensar os currículos de licenciatura, fortalecer programas de formação continuada e criar uma cultura de colaboração e apoio dentro das escolas. Um professor bem preparado é a garantia mais eficaz de que o direito à educação se cumpra em sua plenitude, diminuindo a necessidade de se recorrer ao Judiciário.

A jornada para uma escola plenamente inclusiva demanda, assim, uma ação coordenada. Enquanto a formação docente for tratada como um aspecto secundário, os direitos fundamentais continuarão a ser violados, e os tribunais seguirão sobrecarregados com a tarefa de reparar as omissões do Estado.

Em última análise, a consolidação da educação inclusiva no Brasil depende da transformação da promessa legal em prática pedagógica cotidiana. O desafio é garantir que o direito de cada aluno seja efetivado pelo saber do professor no ambiente escolar, fazendo da intervenção judicial a exceção, e não a regra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de outubro de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal (STF)**. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 MC-Ref. Julgamento sobre a constitucionalidade de decreto que altera a Política Nacional de Educação Especial, reafirmando o paradigma inclusivo previsto na Constituição. Relator: Min. Dias Toffoli, julgamento em 12 abr. 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1166867888>.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal (STF)**. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, nº 45 MC. Políticas Públicas - Intervenção Judicial - “Reserva do Possível”. Celso de Mello. Brasília. 29 abr. 2004. Disponível em: [https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm#ADPF%20-%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Judicial%20-%20%22Reserva%20do%20Pos-s%C3%ADvel%22%20\(Transcri%C3%A7%C3%B5es\)](https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm#ADPF%20-%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20-%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Judicial%20-%20%22Reserva%20do%20Pos-s%C3%ADvel%22%20(Transcri%C3%A7%C3%B5es)).

GOMES, R. M. O. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação especial, para a construção e a consolidação de uma escola inclusiva: caminhos e descobertas. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 141, 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/424>.

NASCIMENTO, Rafael Cruz; VIRGENS, Alan Silva das. Regime Jurídico da Educação Inclusiva: Princípios, Normas e Obstáculos à Concretização. In: **Direito Contemporâneo: Desafios e Possibilidades**. Vol. 9. [S.l.]: AYA Editora, 2025, cap. 13, p. 200-216. Disponível em: <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.441.13>.

Pegini, Adriana Regina Barcellos; Miotto, F. A. S. Ativismo Judicial: A Intervenção do Poder Judiciário Para a Efetivação do Direito Humano Fundamental à Educação Inclusiva Quando da Omissão do Poder Público. In: **XXIII Encontro Nacional Conpedi** - UFSC, 2014, Florianópolis - Santa Catarina. (RE) Pensando o Direito: Desafios Para Construção de Novos Paradigmas, 2014. p. 276-301. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=172>.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação De Professores Para A Educação Inclusiva: Desafios E Perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 2386–2405, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17980. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>

Rocha, A. C. dos S., & Nozu, W. C. S. (2025). Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica. **Revista Educação Especial**, 38(1), e32/1-22. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89526>.

SILVA JUNIOR, Eraldo Francisco da; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; REVELANTE, Patricia. A Educação Especial no Contexto Histórico. In: **Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão** / organizadoras Silvia Maria de Oliveira Pavão, Ana Cláudia de Oliveira Pavão. – Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>.

TOLEDO, Simone da Silva. Formação De Formadores E Suas Contribuições Para A Educação Inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 117-130, 2020. DOI: 10.30681/relva.v7i2.4936. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4936>.

CAPÍTULO 15

EDUCAR PARA TODOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Laerte Magno Muraro Descovi
Doi: 10.48209/978-65-5417-526-G

INTRODUÇÃO

A garantia de uma educação equitativa passa pelo reconhecimento das desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos sociais. Em um país marcado por profundas discrepâncias históricas de oportunidades, como o Brasil, o acesso e a permanência na escola ainda são influenciados por fatores como raça, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica e para pessoas com deficiência (PCD). Diante disso, as políticas públicas voltadas à promoção da diversidade surgem como instrumentos educacional para a superação dessas barreiras, ao buscar criar condições mais justas e inclusivas no ambiente escolar e universitário.

Essas políticas assumem diversas formas, como legislações específicas, programas de formação docente, ações afirmativas e diretrizes curriculares que valorizam identidades e culturas historicamente marginalizadas. A implementação de tais medidas não apenas amplia o acesso à educação, mas também contribui para a construção de espaços escolares mais respeitosos, representativos e acolhedores (Santos *et al.*, 2024). No entanto, a eficácia dessas políticas depende de seu enraizamento nas práticas pedagógicas, do compromisso das instituições e da continuidade das ações em diferentes níveis de governo.

Diante de tal cenário, a relevância desse estudo se baseia na compreensão de como as políticas públicas voltadas à diversidade têm sido formuladas e aplicadas na educação brasileira. Considerando as desigualdades que ainda limitam o acesso e a permanência de diferentes grupos no sistema de ensino, a análise das normativas nacionais contribui para identificar avanços, lacunas e

possibilidades de aprimoramento dessas políticas. De forma prática, os resultados do estudo podem apoiar a atuação de profissionais da educação, gestores e poder político, ao fornecer elementos que reforcem a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a equidade.

Diante da relevância da temática, esta pesquisa visa responder a seguinte questão de pesquisa: como as normativas brasileiras asseguram o acesso e permanência de pessoas diversas no contexto da educação? Logo, o objetivo de analisar as políticas públicas voltadas à promoção da diversidade na educação, com base nas normativas brasileiras vigentes. Nas seções seguintes serão apresentados: a revisão da literatura, o método, os resultados e discussões e as conclusões provenientes da pesquisa.

REVISÃO DA LITERATURA

Políticas Públicas

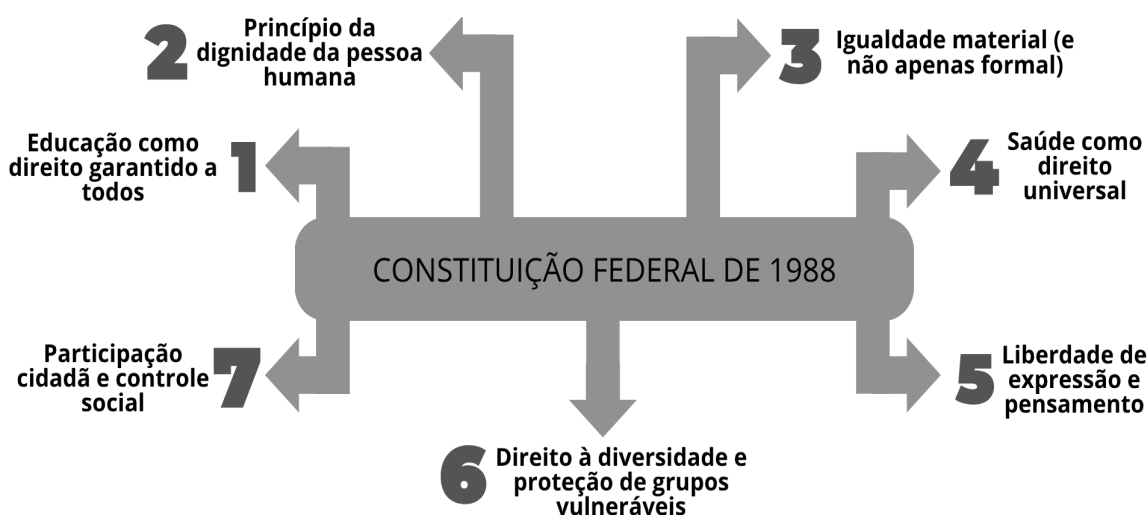
As políticas públicas são mecanismos fundamentais para garantir direitos e reduzir desigualdades sociais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa um marco ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade. Para além das reflexões filosóficas, Carvalho (2025) apresenta alguns paradigmas de cunho empírico, como o fato do Estado ter obrigação legal de oferecer educação gratuita e de qualidade, especialmente na educação básica (infantil, fundamental e média). Nesse sentido, a constituição que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, rege diferentes eixos das normativas vigentes atualmente.

A área de políticas públicas se encontra hoje bastante consolidada em torno de um conjunto de modelos analíticos e normativos de políticas públicas, que organizam o debate. Estes modelos são geralmente aplicados aos estudos sobre políticas públicas, comumente orientados pela noção (em si mesma bastante debatida) do ciclo de políticas: agenda-*setting*, processo decisório, formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e de programas governamentais. No entanto, já há algum tempo a agenda do campo de análise de políticas públicas vem se renovando, a partir de novas abordagens teóricas e metodológicas em gestão de políticas públicas, ao lado do intenso debate sobre participação e democratização das políticas. (BARBOSA; ERMEDOERFER, 2023, P.15)

A citação de Barbosa e Ermedoerfer (2023) oferece uma importante reflexão sobre os caminhos contemporâneos da análise de políticas públicas, especialmente quando o foco está voltado para políticas de diversidade na educação. A consolidação dos modelos analíticos e normativos estruturados tradicionalmente a partir do ciclo de políticas públicas (agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação) permitiu organizar o campo e estabelecer um instrumental teórico robusto. No entanto, a própria complexidade da realidade social, especialmente em temas como diversidade, impõe desafios a esse modelo linear e relativamente rígido.

Em virtude da amplitude da lei, a Figura 1 resume as relações e interpretações de cunho prático que podem ser relacionadas à abrangência da constituição em questão.

Figura 1 - Interpretações práticas da Constituição



Fonte - Elaborado pelo autor com base na Constituição Federal de 1988

Esta pesquisa terá como ênfase apenas ao primeiro tópico da Figura 1 (educação como direito garantido a todos). Sendo assim, com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito social e elemento central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir dela, foram formuladas diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem ações voltadas à equidade e à valorização da diversidade. Essas políticas reconhecem a necessidade de atender grupos historicamen-

te marginalizados, como povos indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência e população LGBTQIAPN+.

Zucatto *et al.* (2023) apresentam que as políticas públicas educacionais visam garantir o direito à educação e promover a formação humana, sendo papel do Estado criar condições objetivas para o acesso pleno ao sistema educacional. Nesse contexto, os objetivos educacionais estruturam-se em três pilares: “acesso, permanência e qualidade/êxito” (Zucatto *et al.* 2023). Assim, a partir dos anos 1990, sob influência de reformas neoliberais, buscou-se modernizar a gestão pública, com foco em transparência, eficácia e melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como documento normativo que especifica competências e habilidades essenciais para a Educação Básica.

Marcadores de Diversidade

A questão da diversidade também é ampla, em um país plural como o Brasil, as diferentes características da população engrandecem a riqueza cultural local. Entretanto, Silva *et al.* (2023) abordam em suas pesquisas que, ainda, as diferenças, sejam elas físicas, mentais ou intelectuais, são causadoras de discriminação e exclusão. E nesse contexto surgem as políticas públicas com o intuito de mitigar as problemáticas envolvidas.

No campo da orientação sexual e identidade de gênero, embora distintos, frequentemente se interseccionam nas discussões. A orientação sexual refere-se ao direcionamento afetivo, emocional ou sexual dos indivíduos, abrangendo identidades como lésbicas, gays, bissexuais, pansexuais, assexuais, não-binário, entre outras (Sgró *et al.*, 2023). Já a identidade de gênero diz respeito à forma como o indivíduo se reconhece em relação ao gênero, podendo ou não corresponder ao sexo biológico atribuído ao nascimento. Nesse campo, incluem-se as identidades cisgênera, transgênera, travesti, intersexual, não-binária e outras expressões de gênero que rompem com a cisnormatividade (Pereira; Alves, 2022).

Já sobre os marcadores étnicos-raciais, conforme Fontana (2023), as principais implicações referem-se às ações de discriminação racial ou racismo,

retrata o preconceito em detrimento da raça, ou seja, conforme as suas características físicas ligadas à sua ancestralidade. Em complemento ao preconceito entre grupos distintos, Fontana (2023) ainda apresenta a conceituação de colorismo, o qual abrange os estereótipos associados a cada tom de pele intragrupo.

Por fim, Antonioli e Eisenberg (2023) observam a temática como aqueles indivíduos com limitações de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que podem atuar como barreiras em razão do preconceito para a inserção em grupos.

MÉTODO

Esta pesquisa adota caráter qualitativo e viés exploratório, ao esmiuçar sobre uma análise documental sobre as questões relacionadas ao objetivo proposto. Pereira e Oliveira (2024) compreendem nesse método, uma forma de desenvolver novos conhecimentos a partir de documentos originais, ou seja, que não foram publicados cientificamente ou analisados metodologicamente, como normativas, leis, cartas, diários, registros históricos, fotografias ou filmes.

Sendo assim, observou-se a legislação brasileira vigente, principalmente baseada na Constituição Federal de 1988, documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sendo assim, partiu-se de dados públicos e disponíveis nos meios digitais para investigar as leis vigentes que asseguram o acesso igualitário à educação. Compreendeu-se os seguintes marcadores sociais: pessoas com deficiência, étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual, além da interseccionalidade desses aspectos de diversidade.

A análise documental seguiu os princípios da Ganiko-Dutra *et al.* (2024), os quais apresentam que esse tipo de análise permite identificar, interpretar e contextualizar documentos oficiais, como leis, diretrizes, planos e programas institucionais. Tais ações possibilitam uma compreensão crítica de como o Estado, por meio das políticas públicas, têm estruturado suas ações para promover a equidade no ambiente escolar e universitário. Dessa forma, ao explorar essas fontes formais e públicas, a pesquisa evidenciou os fundamentos legais e políticos que sustentam as iniciativas de inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que cabe aos desafios relacionados à promoção da equidade para os grupos diversos na educação, percebe-se que algumas lacunas já são atendidas pela legislação. Contudo, salienta-se que a efetividade dessas políticas públicas são questionáveis ao analisar no cunho prático, onde muitas pessoas ainda não possuem seus direitos civis assegurados. Como consequência disso, tem-se a evasão escolar ao observar sobre a óptica da educação.

Considerando as normativas existentes, a Figura 2 apresenta a síntese do que foi abordado nos resultados deste estudo.

Figura 2 - Normativas analisadas

Pessoas com Deficiência Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Art. 24 da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Identidade de Gênero PNE - Lei nº 13.005/2014 Parecer CNE/CEB nº 18/2012 e Parecer CNE/CP nº 38/2004 Distrito Federal – Portaria Conjunta nº 10/2015 Processo de Retificação de Nome e Gênero em Documentos e nome social
Orientação Sexual Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009) Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT Sistema Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (SINAP-LGBT)	Étnico-Racial Constituição de 1988 reconhece o racismo como crime inafiançável e imprescritível Lei nº 7.716/1989 (Lei do Crime Racial ou Lei Caó) Lei nº 10.639/2003: Torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio Lei nº 11.645/2008 incluiu a temática indígena no ensino brasileiro

Fonte - Elaborado pelo autor, 2025

Nas subseções foram apresentados os principais achados do estudo. Para isso, dividiu-se da seguinte forma: apresentação da legislação vigente para incluir pessoas com deficiência para a educação; seguido pela legislação voltada a questões étnico-racial, identidade de gênero e orientação sexual.

Legislação para Pessoas com Deficiência

Após a realização da análise documental foi possível levantar normativas públicas que contribuem para a equidade de diferentes grupos minoriza-

dos na educação. Dentre as observações, foi possível perceber que a legislação brasileira assegura o direito à educação como um princípio fundamental. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania. Já o artigo 208, inciso III, determina que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça esse compromisso ao estabelecer metas e estratégias para universalizar o acesso à educação com qualidade, promover a inclusão e reduzir desigualdades educacionais.

Complementando esse marco legal, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assegura, no artigo 28, o direito à educação em sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades, com oferta de recursos de acessibilidade e formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), nos artigos 58 a 60, também orienta que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular, garantindo atendimento educacional especializado, adaptações curriculares, terminalidade específica e apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Essas normas consolidam a obrigatoriedade da educação inclusiva como instrumento de equidade, cidadania e participação social.

Legislação para Questões Étnico-Racial

No campo legal para assegurar o acesso à educação para pessoas distintas, sob o olhar étnico-racial, alguns órgãos públicos destacam-se pelo impacto social. São eles: o Ministério da Igualdade Racial (MIR), o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Tais órgãos são responsáveis pela formulação e execução de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil. O MIR coordena ações governamentais para enfrentar o racismo e reduzir desigualdades étnico-raciais. Já o CNPIR atua como órgão consultivo, com participação da sociedade civil, auxiliando na definição e

avaliação dessas políticas. E por fim, o SINAPIR organiza a cooperação entre União, estados e municípios, promovendo a articulação das iniciativas em diferentes níveis de governo.

Diante as leis, aquelas que reconhecem o racismo como crime grave e estabelecem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar representam avanços importantes para a promoção da igualdade e o combate à discriminação no Brasil. Ao tornar o racismo inafiançável e imprescritível, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 7.716/1989 reforçam o compromisso do país em enfrentar o preconceito racial de forma firme, garantindo que práticas discriminatórias sejam punidas com rigor. Essa base legal cria um ambiente de maior proteção para os grupos historicamente marginalizados, reafirmando seus direitos e sua dignidade.

Na educação, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 têm um impacto significativo ao inserir a história e cultura afro-brasileira e indígena nos conteúdos escolares. Essa medida contribui para a valorização da diversidade cultural do país e promove o respeito às diferentes identidades, combatendo estereótipos e preconceitos desde a infância. Além disso, proporciona aos estudantes um conhecimento mais amplo e plural sobre a formação da sociedade brasileira, preparando-os para conviverem em uma realidade multicultural de forma mais consciente e inclusiva. Essas leis fortalecem a educação como ferramenta de transformação social e inclusão.

Legislação para Identidade de Gênero

As normas como a Portaria Conjunta nº 10/2015 do Distrito Federal e os pareceres do Conselho Nacional de Educação trazem orientações importantes para garantir o respeito e a inclusão da diversidade de identidade de gênero nas escolas. Essas regras ajudam a criar um ambiente escolar acolhedor, onde todos os estudantes possam se sentir seguros para expressar quem são, sem medo de discriminação. Ao orientar professores e gestores, essas normas promovem uma educação que valoriza o respeito às diferenças e combate o preconceito.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforça essa perspectiva ao estabelecer metas que incentivam a promoção da igualdade e o com-

bate à exclusão em todas as suas formas, incluindo a relacionada à identidade de gênero. Essas políticas públicas são essenciais para construir uma educação mais justa e humana, que acolha a diversidade e prepare os alunos para viver em uma sociedade plural, respeitando e celebrando as diferentes formas de ser e existir.

Legislação para Orientação Sexual

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já indicavam a importância de trabalhar temas como orientação sexual e pluralidade cultural de forma transversal no currículo escolar. Essa proposta normativa buscava ir além da simples transmissão de conteúdos, e sim incentivar o respeito às diferenças e a valorização da diversidade como parte da formação cidadã. Ao incluir esses temas no dia a dia da sala de aula, pretendia-se preparar os estudantes para uma convivência mais justa e democrática.

Com o passar dos anos, as políticas específicas reforçaram essa pauta sobre a aplicação da comunidade LGBTQIAPN+, como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009) e o Programa Escola Sem Homofobia (2006 a 2011). Ambas tinham o objetivo de ampliar o debate sobre diversidade sexual e de gênero, combater preconceitos e oferecer materiais pedagógicos de apoio aos educadores. No entanto, a suspensão do Programa, impulsionada por pressões políticas e pela distorção de seu propósito, mostrou como a resistência social e ideológica ainda limita a implementação de ações efetivas.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) também representou um avanço ao prever o enfrentamento à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Porém, os vetos e as disputas políticas impediram que essa diretriz se tornasse prática consolidada nas escolas. Essa trajetória evidencia que, embora haja marcos legais e políticas públicas voltadas à inclusão da comunidade LGBTQIAPN+, sua efetivação ainda depende de compromisso político, formação de professores e abertura ao diálogo. Só assim será possível garantir um ambiente escolar seguro, acolhedor e respeitoso para todos.

CONCLUSÃO

O cenário de políticas públicas ainda é recente, se considerar-se a sua real efetividade entre os grupos sub-representados na sociedade. Na educação não é diferente, apesar da existência de diferentes normativas e leis vigentes para atender essa questão social, ainda é um tema que carece de atenção. Os resultados dessa pesquisa buscaram analisar as políticas públicas voltadas à promoção da diversidade na educação, com base nas normativas brasileiras vigentes, o qual foi atingido. A necessidade de ampliar as discussões sobre as políticas públicas que garantam a assistência estudantil, tanto em condições de ingresso quanto em permanência se justifica pelo seu embasamento legal, onde todos os cidadãos possuem direitos à educação de qualidade.

Diante dos resultados, observa-se uma limitação importante: a análise baseou-se exclusivamente em dados de natureza legal. Embora esses dados sejam essenciais para compreender o arcabouço normativo, sua aplicação prática nem sempre se traduz na vivência concreta dos indivíduos. A distância entre o que está garantido nas leis e o que é efetivamente experimentado no cotidiano pode revelar lacunas significativas na efetividade dessas políticas. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras incorporem abordagens empíricas, ouvindo diretamente pessoas com diferentes deficiências, identidades de gênero, orientações sexuais, etnias e raças. Esse diálogo permitirá avaliar se a proteção legal se manifesta de fato em segurança, respeito e inclusão, ou se permanece restrita ao plano normativo, evidenciando a necessidade de ações complementares para reduzir o abismo entre direito formal e realidade social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. F. N.; ERMEDOERFER, M. “Políticas públicas: Renovações na produção científica internacional”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 1, n. 38, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7679662>

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

CARVALHO, C. L. R. Análise acerca das concepções filosóficas do preâmbulo da Constituição Federal de 1988. **Catálogo de Publicação na Fonte da UFRN**, 2025.

Comissão Institucional de Políticas de Igualdade de Gênero da Universidade Federal de Santa Maria. Portaria Nº. 85.895 de 22 de setembro de 2017.

FONTANA, L. S. O colorismo em Alice Walker e a construção interseccional de feminilidades negras. Curitiba: Revista Letras, 2023. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v105i1.85299>

MACHADO, B. A.; PEREIRA, P. R. M. R. A análise de conteúdo como técnica para a análise jurídico-institucional de políticas públicas. **Revista Direito e Praxis**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2024/73281>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo. Nova York, 2006. Ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

PEREIRA, P. F. S.; ALVES, F. L. F. A (in)visibilidade institucional das mulheres transexuais e travestis privadas de liberdade: reflexões sobre o poder judiciário. Rio de Janeiro: Revista Quaestio Iuris, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.64818>

PEREIRA, N. X.; OLIVEIRA, G. S. Observação e análise documental as suas contribuições na pesquisa científica. **Revista Multidisciplinar de Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10565180>

SANTOS, A. N. S. *et al.* Do texto legal à prática: políticas públicas de educação inclusiva para a rede municipal de educação em um município do estado do Ceará. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-239>

SGRÓ, J. P. A. et al. O CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE E SUA FUNÇÃO DE EQUIPARAR A HOMOFOBIA E A TRANSFOBIA AO CRIME DE RACISMO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2023.

ZUCATTO, L. C. *et al.* Public policies for basic education: a systematic literature review. **Revista Boca Boletim de Conjuntura**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10183296>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Também coordena a ação de Extensão-Fiex/CCR/UFSM "Programa de Capacitações Temas Emergentes e Ensino Híbrido para Educação Básica? e o grupo de pesquisa registrado no CNPq "Girassol ? Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação e Inovações Sociais".

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.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Silva das Virgens

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estácio de Sergipe (2017), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (2020) e Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (2025-atual), Especialização em andamento em Ensino de estudantes com deficiência na educação inclusiva pela UFJF (2025-atual), Especialista em Cultura Digital e Processos Educativos pela Faculdade Focus (2025), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uniasselvi (2024), Especialista em Neuroaprendizagem pela Unyleya (2021). Professor do Ensino Médio no Colégio São Francisco – Alagoinhas/BA, Professor visitante na Faculdade Lusófona da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276885883444740>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4350-8149>
E-mail: alan.alunoenfase@gmail.com

Alessandro dos Santos Dornelles

Graduando do curso de Licenciatura em Física.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4421823552950183>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4848-2392>
E-mail: alessandro.2022011247@aluno.iffar.edu.br

Ana Caroline Moura Teixeira

Doutoranda e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5824276448503558>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9180-8205>
E-mail: carolmoura@ufpi.edu.br

Ana Paula Neves Lins

Mestranda em Diversidade Sociocultural (Museu Paraense Emílio Goeldi).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1110584131012376>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9799-9905>
E-mail: apneveslins@gmail.com

Cárla Callegaro Corrêa Kader

Davi Laurentino da Silva

Graduação em andamento em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Tem experiência na área de Ensino de Geografia, Geografia Urbana e Ensino das Cidades, como também em Metodologias e Práticas Pedagógicas em Geografia. É bolsista de graduação financiado pela FAPERJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2785850306323437>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8885-7103>

Email: davilaurentinogeo@gmail.com

Diogo Bogéa

Professor de Filosofia e Psicanálise na Faculdade de Educação da UERJ. Doutor em Filosofia pela PUC-Rio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1883591395093149>

Orcid: 0000-0001-5862-819X

E-mail: diogobogea@hotmail.com

Felipe Fajardo Prates

Gabriel Pablo Freitas de Lima

Graduado em Filosofia pela UERJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5439320473614942>

E-mail: gabrielpfl1992@gmail.com

Gepherson Macêdo Espínola

Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (UFBA).

Guilherme Machado dos Santos

Graduando do Curso de Licenciatura em Física.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6418368584930937>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6302-3510>

E-mail: guilherme.2022014650@aluno.iffar.edu.br

Lucas Santos Daniel

Licenciando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Atualmente é bolsista de graduação contemplado pela agência de fomento do CETREINA/UERJ e professor de Geografia no projeto de extensão Pré-vestibular Popular Nise da Silveira da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0437492356319231>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5944-2993>

E-mail: geo.lucasdaniel@gmail.com

Laura Fernanda Ramos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral, (2011). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC (2011).
E-mail: laurafernandardossantos@gmail.com

Laerte Magno Muraro Descovi

Mestrando em Administração pela UFSM.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8734676448715408>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2494-6277>
E-mail: laerte.descovi@acad.ufsm.br

Lucas Santos Daniel

Graduação em andamento em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Formação de Professores (FFP). Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Geografia Física, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da Geografia Física, riscos geomorfológicos, desastres naturais, educação geográfica e ambiental. Atualmente é bolsista de graduação financiado pelo CETREINA/UERJ e atua como professor de Geografia no Pré-vestibular popular Nise da Silveira - Universidade Federal Fluminense (UFF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0437492356319231>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5944-2993>
Email: geo.lucasdaniel@gmail.com

Ludimira da Silva Duarte

Especialista em Psicopedagogia institucional com ênfase na educação inclusiva pelo Centro Universitário- Unicathedral (2020); graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2019); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.
E-mail: ludimira.mila@gmail.com

Leidiane Castro da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral, (2018). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes (2019). Especialista em Educação Especial e AEE pela Facuminas (2024).
E-mail: leidianecdesilva@gmail.com

Maria José Souza Lima

Doutoranda em Letras Estudos Literários na linha de pesquisa: Literatura, Memória e Identidade (UFPA/PPGL). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) dos cursos de Relações Internacionais, Tecnologia em Comércio Exterior (CCNT) e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue (CCSE). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1175447822304778>

Orcid: 0009-0009-0971-1662

E-mail: mariajoselima@ufpa.br

Maria Ester Ribeiro Rey

Graduanda do Curso de Licenciatura em Física.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8877674765378836>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7081-2050>

E-mail: maria.2022011229@aluno.iffar.edu.br

Maraisa Lopes

Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8152621820012936>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8408-3103>

E-mail: maraisa_lopes@uol.com.br

Marcelo Barbosa dos Santos

Doutorando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus II-Alagoinhas - BA e mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus Porto Nacional - TO. Especialista em LETRAS: Português e Literatura pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ. Graduação em Letras: Português e Respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela Faculdade TECSOMA. Graduação em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP. Atualmente, é professor efetivo de Língua Portuguesa da educação básica na rede pública municipal de ensino na cidade de Palmas - TO. Atua na linha de pesquisa Literatura, Crítica e Comparatismo, com foco interseccional entre literatura e religiosidades, e na linha Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2148585998818491>

E-mail: professormarcelobarbosa@gmail.com

Mylena Francielle Medrado Lima

Especialista em Língua e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016); graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). E-mail: professoramylenalima@gmail.com

Rafael Rodrigo Ferreira de Lima

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFS), Mestre em Ciências Ambientais (IFBaiano), Especialista em em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica(IFBaiano).

Rafael Cruz Nascimento

Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unirb – Alagoinhas/BA (2025), Pós-graduando em Direito Público, Constitucional, Administrativo e Tributário pela Faculdade Focus (2024-atual), Pós-graduando em Educação e Direitos Humanos pela Faculdade Focus (2024-atual), Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Cenes (2024-atual), Aperfeiçoamento em andamento em Educação Midiática para a Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e Diversidade pela UFU (2025-atual).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8404461912311062>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6955-7498>

E-mail: rnascimento.jur@gmail.com

Renata Raissa de Oliveira

Graduada em Letras-espanhol (UFPA) Universidade Federal do Pará- Campus universitário de Abaetetuba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4811158735919619>

E-mail: renataraissad@gmail.com

Silvana Duarte Veiga

Graduanda do Curso de Licenciatura em Física.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8841323306067283>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6322-9040>

E-mail: silvana.2022011185@aluno.iffar.edu.br

Taniamara Vizzotto Chaves

Licenciada em Física, Mestre e Doutora em Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956372151365815>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4872-1141>

E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

Vitória Wilma Estigarriba Flores

HORIZONTES CONTEMPORÂNEOS:

**ABORDAGENS E DESAFIOS
EM PESQUISAS ATUAIS**

VOL 02

**www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952**

