

Trabalho, Educação & Sociabilidade:

aspectos e dilemas das práticas
educativas no mundo do trabalho



JEFFERSON
MARÇAL DA
ROCHA (ORG)

Trabalho, Educação & Sociabilidade:

aspectos e dilemas das práticas
educativas no mundo do trabalho



JEFFERSON
MARÇAL DA
ROCHA (ORG)

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

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

Trabalho, educação e sociabilidade : aspectos e dilemas das práticas educativas no mundo do trabalho [livro eletrônico] / Jefferson Marçal da Rocha (org.). -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-561-6

1. Educação – Finalidade e objetivos
2. Educação superior
3. Relações sociais
4. Trabalho I. Rocha, Jefferson Marçal da.

25-307232. 0

CDD-378. 155

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Trabalho e sociabilidade : Ensino superior 378.155

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-561-6

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.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

CAPÍTULO 1

OS DESAFIOS DO TRABALHO DAS MULHERES DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL.....11

Ana Paula Moraes; Jefferson Marçal da Rocha

doi: 10.48209/978-65-5417-561-0

CAPÍTULO 2

O DIFERENCIAL DAS FORMAÇÕES DE ABA NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....24

Raquel Cassal Rodrigues; Roberta Medeiros Cardozo

doi: 10.48209/978-65-5417-561-1

CAPÍTULO 3

DESAFIOS E ESPERANÇAS PARA PROFESSORES “DO CAMPO”: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL.....39

Dinarte Teixeira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-561-2

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA EJA NA BUSCA POR CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS.....56

Edilson Calvete Blanco; Francilene Cesar Gonçalves Silveira

doi: 10.48209/978-65-5417-561-3

CAPÍTULO 5

A SOCIEDADE CAPITALISTA X PAULO FREIRE: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA.....66

Luciana Nobre Nunes; Iracema Barbosa Pinheiro; Sueli Adam Rosa Quevedo

doi: 10.48209/978-65-5417-561-4

CAPÍTULO 6

**TRABALHO INFANTIL E INVISIBILIDADE SOCIAL: DESAFIOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROTEÇÃO DOS DIREITOS
DAS CRIANÇAS NA ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL**.....**76**

Raquel Gimenes de Souza; Danielli Carvalho Ribeiro

doi: [10.48209/978-65-5417-561-5](https://doi.org/10.48209/978-65-5417-561-5)

CAPÍTULO 7

**A MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**.....**98**

Érique Elisa Saldanha Teles do Prado; Nadile Barrogi Balby Bentancur

doi: [10.48209/978-65-5417-561-7](https://doi.org/10.48209/978-65-5417-561-7)

CAPÍTULO 8

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO
CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**.....**108**

Fabio Machado Ribeiro; Marisa Correa Vieira

doi: [10.48209/978-65-5417-561-8](https://doi.org/10.48209/978-65-5417-561-8)

CAPÍTULO 9

A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO.....**114**

Mariângela Gonçalves Tessmann

doi: [10.48209/978-65-5417-561-9](https://doi.org/10.48209/978-65-5417-561-9)

CAPÍTULO 10

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR**.....**127**

Karen Nunes de Souza Silva; Juraci Azeredo Domingues; Deliardo Martinez Silveira

doi: [10.48209/978-65-5417-561-A](https://doi.org/10.48209/978-65-5417-561-A)

CAPÍTULO 11

TRANÇANDO SABERES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E AFROETNOMATEMÁTICA	148
--	-----

Alexsandro Oliveira; Cristiano Cabreira Pereira; Natália Garcia Guerreiro Gowert

doi: 10.48209/978-65-5417-561-B

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO MUSICAL, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NA ESCOLA BRASILEIRA.....	160
---	-----

Maicon Lopes Gonzalez

doi: 10.48209/978-65-5417-561-C

SOBRE OS AUTORES.....	167
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Jefferson Marçal da Rocha

A proposta deste livro surgiu nos encontros “extras” da disciplina Educação, Trabalho e Sociabilidade do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, em um janeiro quente de 2025. Como era uma disciplina “full time” as aulas não acabavam; elas “prosseguiam” em conversas e debates nos intervalos, nos almoços, nos cafezinhos e, segundo relatos dos estudantes, também nos finais das tardes “nas horas festivas” (nestes eu, infelizmente, não era convidado). Nestes momentos, “nas aulas sem professor”, creio que as discussões eram mais ricas e, certamente, mais divertidas, repletas música e boas risadas (me atendo a informações “extraoficiais”, mas confiáveis de alguns dos participantes/autores).

O fato é que as motivações que levaram à elaboração deste livro têm origem em uma construção coletiva sobre os temas abordados na disciplina e fora dela. Muitos desses temas como ensino, trabalho, juventude, educação e aulas, já são conhecidos há muito tempo pelos professores; somados aos dilemas contemporâneos da docência: como proporcionar aos estudantes experiências educativas que tenham sentido além do mundo do trabalho? Como instrumentalizá-los não apenas para “procurar” empregos, mas para viver com humanidade, respeitando o outro? Como levá-los a refletir sobre as injustiças provocadas pela lógica neoliberal, que aprofunda as desigualdades entre ricos e pobres, gerando a ausência de perspectivas para milhares de jovens ao redor do mundo?

Essas perguntas motivaram as reflexões presentes nos textos que compõem este livro.

No primeiro texto, eu e Ana Paula relatamos a luta das mulheres assentadas na região sul do RS, evidenciando as dificuldades persistentes na implementação de políticas públicas inclusivas e no reconhecimento e valorização do trabalho feminino. No segundo, Raquel Rodrigues e Roberta Cardozo oferecem uma reflexão importante sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), abordando a integração de atividades lúdicas, pois, enquanto o lúdico

promove um desenvolvimento integral — físico, motor, emocional, cognitivo e social — o ABA fornece um método sistemático para identificar, mensurar e reforçar comportamentos positivos que surgem durante o brincar.

No capítulo três, Dinarte Teixeira discute os desafios enfrentados por professores que atuam nas escolas de campo do município de São Gabriel. No quarto texto, Edilson e Francilene compartilham suas experiências, refletindo sobre as dificuldades e a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estudantes/trabalhadoras e trabalhadores que buscam na modalidade melhores condições de vida.

Luciana, Iracema e Sueli relatam no capítulo cinco, a partir de uma perspectiva freiriana, os desafios da educação no que tange às plataformas digitais e a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No capítulo seis, Raquel de Souza e Danielli Carvalho analisam o contexto político, econômico e cultural do trabalho infantil na zona rural do Rio Grande do Sul. No sétimo Érique Elisa e Nadile Bentancur exploram a possibilidade pedagógica e educacional da musicoterapia como ferramenta educativa para crianças atípicas que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Capítulo oito, Marisa e Fabio, partem de uma análise freiriana para propor uma educação libertária nas escolas públicas, pois só assim poderemos ter uma escola emancipadora.

No capítulo nove Mariângela analisa a meritocracia, que reforça as desigualdades, pois apresenta-se como uma forma limitada de avaliar estudantes de diferentes realidades. Já no capítulo dez Karen, Juraci e Deliardo contemplam o tema educação integral como uma possibilidade legítima de práticas interdisciplinares de ensino.

Já no capítulo onze Alexsandro, Cristiano e Natália, nos propõe uma reflexão sobre uma educação decolonial e antirracista nas bases de prática afroetnomatemática.

Por fim, no capítulo doze Maicon Gonzalez faz uma reflexão, a partir de sua prática como professor de música, sobre as tensões e dilemas entre o ideal emancipador e as exigências de uma escola nem sempre libertária.

Para finalizar deixo aqui um extrato da carta pedagógica inicial que entreguei no primeiro dia das aulas lá em janeiro e que, de alguma forma, deu o primeiro impulso para que todos nós - autoras e autores deste livro - escrevêssemos os capítulos em tela:

“... as ideias que tenho para a “construção” do nosso período “integral” (resisto em usar full time, mas pode ser mais ilustrativo neste caso). Primeiro ponto a destacar, e o mais importante, é: construiremos juntas/os neste período “conhecimento”, iremos fazer ciência, sim ciência! Pois em um pós-graduação escrito sensu se faz ciência em todos os momentos, inclusive nas aulas[....] “trabalhar” (no sentido ontológico e não no sentido economicista) com temas que tenho a certeza todas/os temos referências e questionamentos, a saber: Como educar nossos estudantes para o mundo? O que significa exatamente isto? Fazê-los futuros trabalhadores? Como aliar os interesses dos jovens filhos da classe trabalhadora, com sentido latu de educar (como processo civilizatório)? Como conscientizá-los sobre a importância do saber por saber (na sua inutilidade prática)? Como convencê-lo que a escola é o espaço mais importante da vida presente e futura?

[...] tendo a certeza de que no final desta semana sairemos como mais interrogações do que certezas, pois será a partir das boas perguntas que poderemos construir um novo caminho civilizatório, mais justo e humanamente socialista.”

Como professor, sinto-me orgulhoso por ter motivado a escrita de textos tão diversos quanto fundamentais para a reflexão sobre as práticas educativas que compreendem a educação como uma proposta humanizadora, na busca por um futuro mais humanizado, sustentável e justo.

CAPÍTULO 1

OS DESAFIOS DO TRABALHO DAS MULHERES DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL

Ana Paula Moraes
Jefferson Marçal da Rocha
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-0

1. INTRODUÇÃO

Os assentamentos rurais na região sul do Rio Grande do Sul caracterizam-se por serem áreas onde a agricultura familiar é a base da sobrevivência e sustento das famílias. Dentro desse contexto, as mulheres desempenham um papel fundamental, não apenas pela contribuição direta na produção agrícola, mas também pela gestão e diversificação das fontes de renda nas propriedades. Este trabalho visa explorar e analisar as diversas atividades exercidas por essas mulheres nos assentamentos, destacando o impacto econômico e social de suas contribuições.

As atividades realizadas por elas vão desde a produção de leite, passando pelo cultivo de lavouras, hortaliças e frutas, até o artesanato, o que demonstra um espectro diversificado de funções que elas exercem. Essa multiplicidade não só reflete a adaptação às condições do mercado, mas também aponta para a resiliência e criatividade das mulheres em garantir a segurança econômica das suas famílias e comunidades.

O envolvimento feminino nessas atividades produtivas é responsável por uma significativa parcela da renda mensal das famílias, evidenciando a centralidade do papel feminino nos processos de geração de renda e manutenção da economia familiar. Além disso, as mulheres frequentemente enfrentam desafios adicionais devido a papéis tradicionais de gênero e limitadas oportunidades de formação e falta de apoio governamental que valorizem suas práticas.

Este capítulo tem como objetivo lançar algumas reflexões sobre esses aspectos, discutindo não apenas a importância econômica dessas práticas, mas também suas implicações sociais e culturais para as mulheres e suas comunidades. A análise aqui desenvolvida pretende contribuir para uma melhor compreensão dos dinamismos existentes nos assentamentos, a partir do olhar feminino, e propor reflexões sobre políticas públicas que possam fomentar ainda mais o desenvolvimento e a sustentabilidade dessas áreas.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

A região sul do Rio Grande do Sul é marcada por sua significativa presença de assentamentos rurais, que têm suas raízes no movimento de reforma agrária no Brasil. Esses assentamentos foram estabelecidos com o objetivo principal de redistribuir terras e possibilitar que famílias de agricultores sem-terra pudessem cultivar e garantir sua existência social e econômica de forma sustentável, com a produzindo alimentos.

No âmbito da política de assentamentos, as práticas agrícolas se tornaram o fundamento da economia local, servindo como uma importante ferramenta de inclusão social e econômica.

Os assentamentos são frequentemente caracterizados por pequenas propriedades de terra, onde a agricultura familiar prevalece como regime produtivo predominante. Nesse sentido, as economias locais são significativamente influenciadas por essa estrutura de produção. Os agricultores assentados trabalham de forma integrada em redes de cooperação e de partilha de recursos. Essa dinâmica tem promovido a autonomia e resiliência de algumas comunidades na região (Silva, 2020).

Na prática, os moradores dos assentamentos cultivam uma diversidade de produtos agrícolas, incluindo grãos, frutas e hortaliças, além da produção de leite. Essa diversificação é fundamental para lidar com as incertezas do mercado e as variáveis climáticas que frequentemente afetam a atividade agrícola na região (Oliveira, 2019). Além disso, a promoção de práticas agrícolas sustentáveis tem se mostrado uma tendência crescente, o que aproxima ainda mais os

assentamentos de modelos produtivos que aliam eficiência com a preservação ambiental.

Dentro do contexto dos assentamentos, observa-se uma forte organização comunitária e estrutura participativa, onde as decisões são frequentemente tomadas de forma conjunta e colaborativa. Isso não apenas estimula o espírito de coletividade, mas também fortalece a rede social presente dentro dessas comunidades. O fortalecimento das dinâmicas de cooperação tem facilitado o acesso a recursos, tais como financiamentos agrícolas e assistência técnica, que são primordiais para o desenvolvimento e sustentabilidade econômica dos assentamentos.

É importante ressaltar que, historicamente, os assentamentos enfrentaram desafios significativos relacionados à infraestrutura e acesso a serviços básicos. A falta de estradas adequadas, redes de energia elétrica e acesso limitado à educação e saúde são alguns dos obstáculos enfrentados por essas comunidades rurais. No entanto, políticas públicas e iniciativas de organizações não-governamentais têm buscado mitigar esses desafios, proporcionando avanços em áreas essenciais para a qualidade de vida dos moradores dos assentamentos (Fonseca, 2018).

No entanto, os assentamentos não são monolíticos. Eles variam em tamanho, organização e níveis de desenvolvimento, influenciados por fatores históricos, geográficos e econômicos específicos de cada localidade. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o número de assentamentos na região sul do Rio Grande do Sul continua a crescer, o que requer uma atenção contínua em termos de políticas de apoio e incentivo ao desenvolvimento agrícola e social.

Ante esse cenário, a contribuição das mulheres nos assentamentos não pode ser negligenciada. Nos últimos anos, tem havido um reconhecimento crescente do papel central que elas desempenham na economia agrícola dos assentamentos. As mulheres são frequentemente responsáveis pelo manejo diário das atividades agrícolas e compartilham a gestão econômica das propriedades com seus parceiros, o que reformula as estruturas tradicionais de gênero (Moreira & Santos, 2021).

Portanto, ao analisar os assentamentos com o tema sobre a importância das mulheres agricultoras, é crucial considerar a interação multifacetada entre fatores econômicos, sociais e de gênero que moldam essas comunidades. As dinâmicas de poder dentro dos assentamentos, assim como as possibilidades de desenvolvimento econômico, são constantemente negociadas e redefinidas pelos seus moradores, fazendo dos assentamentos rurais laboratórios vivos de práticas de sustentabilidade e práticas comunitárias de existência.

Em síntese, os assentamentos da região sul do Rio Grande do Sul ilustram um microcosmo das complexidades da reforma agrária brasileira: por um lado, sinalizam a importância da redistribuição de terras como ferramenta de justiça social; por outro, destacam os desafios contínuos enfrentados por essas comunidades na busca por desenvolvimento e inclusão social.

3. PAPEL DAS MULHERES NOS ASSENTAMENTOS RURAIS

Dentro do cenário dos assentamentos rurais na região sul do Rio Grande do Sul, as mulheres vêm desempenhando um papel central não apenas na produção econômica, mas também na coesão social e cultural das comunidades. Tradicionalmente, os sistemas agrícolas têm sido percebidos como ambientes predominantemente masculinos; entretanto, esta visão tem sido constantemente desafiada pelo reconhecimento das contribuições significativas das mulheres na agricultura e em outras atividades correlatas.

As mulheres nos assentamentos envolvem-se em uma variedade de atividades produtivas que vão além dos papéis tradicionais, atuando como agricultoras, artesãs, gestoras e líderes comunitárias. De acordo com uma pesquisa realizada por Almeida (2022), mais de 60% das mulheres nos assentamentos participam diretamente de algum tipo de produção agrícola, demonstrando sua importância estratégica na sustentabilidade econômica dessas áreas.

Uma das funcionalidades mais importantes desempenhadas pelas mulheres é na organização e gestão das atividades diárias das propriedades. Elas são frequentemente responsáveis por planejar e executar tarefas agrícolas, gerenciar os recursos alimentares e financeiros da família, participandoativamente nos processos de decisão. Essa multifuncionalidade reflete sua ca-

pacidade de adaptação e resiliência, qualidade essencial em um ambiente que é frequentemente marcado por incertezas econômicas e desafios estruturais.

Além das atividades agrícolas, as mulheres nos assentamentos também têm uma presença forte e crescente na produção artesanal. Essa atividade não apenas proporciona um meio de expressão cultural e identidade, mas também representa uma fonte essencial de renda complementar. A produção artesanal envolve frequentemente a criação de peças como roupas, acessórios e utensílios variados, capazes de ser comercializados tanto no mercado local quanto em feiras de artesanato regionais (Silva; Rocha, 2019).

O valor social e cultural da participação das mulheres nas atividades dos assentamentos também não pode ser subestimado. Elas exercem um papel fundamental na manutenção de práticas e conhecimentos tradicionais, transmitindo essas sabedorias para as próximas gerações. Essa transmissão de conhecimento garante que técnicas agrícolas sustentáveis, histórias e tradições culturais sejam preservadas e constantemente renovadas dentro das comunidades.

Não obstante as suas diversas contribuições e responsabilidades, as mulheres enfrentam desafios significativos no âmbito dos assentamentos. Discriminações de gênero persistentes, barreiras no acesso a recursos como crédito e terra, e a sobrecarga com responsabilidades domésticas e de cuidado com os filhos e genitores, são algumas das dificuldades frequentemente encontradas em muitas realidades nas famílias de assentados. Conforme aponta Rodrigues (2021, p. 98), “[...]a emancipação econômica das mulheres nos assentamentos depende de um esforço conjunto para transformar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam essas desigualdades”.

O engajamento das mulheres em movimentos sociais e em grupos de apoio comunitário tem sido uma resposta significativa a esses desafios, permitindo que elas exerçam maior influência nas negociações de políticas e nos processos de tomada de decisão. Movimentos feministas e associações locais têm se dedicado a empoderar as mulheres, proporcionando treinamento e acesso a recursos, além de fomentarem espaços de diálogo e governança participativa.

A partir da década de 1990 a legislação e as políticas públicas no Brasil, começaram a reconhecer a importância das mulheres nos assentamentos. Pro-

gramas destinados a promover a igualdade de gênero no campo e a oferecer suporte às agricultoras têm sido implementados, mas ainda há muito espaço para melhorias na efetiva aplicação e alcance dessas iniciativas.

Assim o papel das mulheres nos assentamentos rurais do sul do Rio Grande do Sul é multifacetado e indispensável. Elas são agentes de mudança, guardiãs do conhecimento tradicional e impulsionadoras da economia familiar. Para que esse papel continue a ser fortalecido, é crucial que políticas públicas mais abrangentes e justas sejam desenhadas, garantindo que as mulheres tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades de desenvolvimento. O desafio futuro reside em transformar o reconhecimento da importância das mulheres em ações concretas que promovam a igualdade e a inclusão em todos os aspectos da vida nos assentamentos.

4. ATIVIDADES PRODUTIVAS DESENVOLVIDAS PELAS MULHERES

As atividades produtivas desenvolvidas pelas mulheres nos assentamentos da região sul do Rio Grande do Sul refletem a diversidade de papéis que elas desempenham nas configurações sociais e econômicas dessas comunidades. Longe de apenas complementarem a renda familiar, essas atividades são cruciais para a viabilização econômica das famílias e para a sustentação da vida comunitária nos assentamentos. A inserção das mulheres em diferentes esferas da produção rural revela uma convergência entre tradição e inovação que é fundamental para a sustentabilidade desses grupos.

Um dos pilares das atividades produtivas femininas é a produção agrícola, que está intimamente ligada ao cultivo de alimentos. Mulheres assumem a liderança no plantio e na colheita de hortaliças e frutas, cujas técnicas frequentemente são passadas de geração em geração. Essa prática não somente garante a segurança alimentar da família, mas também oferece uma diversidade maior de produtos para serem comercializados nos mercados locais e regionais. Segundo Pereira (2020), a introdução de técnicas agroecológicas na produção tem sido uma estratégia adotada por muitas mulheres, promovendo a sustentabilidade e a resiliência aos impactos ambientais.

Além disso, as mulheres desempenham um papel central na produção e processamento do leite, que é uma das atividades agrícolas de maior relevância na economia dos assentamentos. A responsabilidade pelo cuidado do gado leiteiro, pela ordenha e pelo processamento de produtos lácteos como queijos, iogurtes e manteiga, incumbem muitas mulheres de um conhecimento técnico específico que é transmitido ao longo das gerações e muitas vezes sofisticado por formações e treinamentos recentes (Almeida; Soares, 2018). Essa atividade não apenas representa uma fonte de renda diária, mas também é um símbolo do ajuste familiar às exigências do mercado.

O artesanato constitui uma atividade de grande relevância na dinâmica das mulheres que vivem em assentamentos rurais, exercendo uma influência significativa na preservação cultural e na autonomia econômica dessas comunidades. A criação de peças artesanais não apenas reflete a riqueza e diversidade cultural da região, mas também funciona como uma forma de expressão individual e coletiva, fortalecendo a identidade cultural do movimento dos trabalhadores sem-terra e suas lutas após serem assentados.

Essa prática contribui para o fortalecimento do senso de pertencimento e promove uma conexão mais profunda com as tradições históricas, muitas das quais são transmitidas de geração em geração, reforçando o valor do saber popular. O artesanato desempenha um papel importante na geração de renda, especialmente em períodos de maior demanda, como temporadas específicas de feiras regionais e festivais culturais, onde a comercialização de produtos artesanais tende a aumentar significativamente (Carvalho; Ribeiro, 2019).

Essa atividade, portanto, não só valoriza o trabalho feminino, promovendo sua autonomia econômica e social, mas também atua como um elemento de resistência cultural e de fortalecimento da identidade comunitária, contribuindo para a valorização das mulheres na produção e na estrutura familiar dos assentamentos rurais.

Importante também considerar a colaboração diversificada em atividades extrativistas, como a coleta de ervas e plantas nativas para uso medicinal e culinário, que continua sendo uma prática comum entre as mulheres dos assen-

tamentos. Este conhecimento ancestral dos recursos naturais não apenas tem cumprido um papel importante na saúde e bem-estar das comunidades, mas também tem sido uma fonte de renda por meio de mercadorias naturais de valor agregado (Costa, 2021).

O empreendedorismo feminino nos assentamentos agrega uma nova dimensão aos papéis econômicos das mulheres, melhorando suas condições e promovendo um espírito de inovação em suas atividades. Muitas mulheres vêm se aventurando na criação de associações cooperativas para apoiar umas às outras no alcance de mercados mais amplos, buscando melhorar suas práticas produtivas e de mercado. O crescimento de tais associações reflete o dinamismo e a solidariedade entre as mulheres nos assentamentos, possibilitando o compartilhamento de recursos e conhecimentos.

Desafios significativos, no entanto, permanecem. A luta por maior acesso a financiamentos e tecnologias adequadas continua sendo um obstáculo, muitas vezes exacerbada por práticas discriminatórias de gênero arraigadas em certas instituições financeiras e governamentais. Conforme observado por Santos (2020), “às mulheres nos assentamentos são frequentemente negadas as oportunidades financeiras de modo que suas contrapartidas são invisibilizadas”.

Portanto, as atividades produtivas desempenhadas pelas mulheres nos assentamentos da região sul do Rio Grande do Sul não são apenas um complemento dentro do sistema agrícola, mas são fundamentais para a viabilidade econômica desses espaços. Elas são, de fato, parte de um enigma maior que, quando resolvido de maneira inclusiva e equitativa, pode transformar a dinâmica socioeconômica dos assentamentos, permitindo que eles evoluam como centros promissores de produção agrícola sustentável e de harmonia social. Transformar o potencial das atividades femininas em um mecanismo robusto de desenvolvimento requer uma abordagem inclusiva, que busque eliminar barreiras estruturais e promover a equidade de gênero.

5. PRODUÇÃO DE LEITE E SUA IMPORTÂNCIA NA ECONOMIA FAMILIAR

A produção de leite é um elemento central na economia dos assentamentos da região sul do Rio Grande do Sul, sendo uma atividade predominante para muitas famílias que dependem diretamente dela para sua subsistência. Dentro desse contexto, as mulheres desempenham um papel instrumental na dinamização desse setor, o que reflete sua importância não apenas econômica, mas também social e cultural nas comunidades.

O manejo de gado leiteiro nos assentamentos é uma prática que exige rigorosa atenção e conhecimento, tarefas que as mulheres conduzem com destreza e competência. Tradicionalmente, elas se envolvem nas tarefas diárias de alimentação dos animais, manejo sanitário, ordenha e, em muitos casos, também no processamento do leite em produtos derivados como queijos e iogurtes. Estudos demonstram que esse trabalho constante e minucioso das mulheres é crucial para a manutenção da qualidade e da eficiência na produção de leite (Lopes, 2020).

O leite é uma fonte de renda importante, com aportes financeiros rotineiros para as famílias dos assentamentos, uma vez que sua produção ocorre de forma contínua ao longo do ano, ao contrário das culturas sazonais que variam com as estações e muitas vezes sofrem com as intempéries do tempo ou ainda com lógicas de mercado, quer variam de políticas nacionais e ou contextos internacionais. Assim a produção leiteira para estas famílias proporciona um fluxo de caixa constante, que é vital para cobrir despesas cotidianas e para a sustentação financeira das famílias. “A constância na geração de renda através do leite nas propriedades rurais é um fator de estabilidade econômica para os assentados” (Fernandes; Oliveira, 2019).

Além disso, a comercialização de produtos lácteos nos mercados locais e em cooperativas regionais fortalece as relações comerciais dos assentamentos e expande as redes de distribuição, promovendo não apenas a circulação econômica, mas também um sentido de comunidade e cooperação entre os produtores. Em muitas regiões, mulheres têm liderado iniciativas

para agregar valor a esses produtos, aprimorando técnicas de processamento e embalamento, o que aumenta significativamente sua competitividade no mercado (Souza et al., 2021).

As mulheres são também fundamentais na inovação do setor, participando de cursos de capacitação e treinamentos técnicos oferecidos por instituições governamentais e não-governamentais. Elas têm se envolvido na adaptação de práticas sustentáveis e tecnológicas que buscam otimizar a produção e minimizar impactos ambientais. Medidas como o manejo ecológico de pastagens e a introdução de técnicas de ordenha automatizada vêm sendo gradualmente incorporadas com o objetivo de melhorar a eficiência produtiva e melhorar as condições de trabalho no campo.

Por outro lado, os desafios enfrentados pelas produtoras de leite nos assentamentos continuam a ser complexos. A volatilidade dos preços do leite no mercado, combinada com a infraestrutura limitada para distribuição e armazenamento, muitas vezes coloca em risco a lucratividade dessa atividade. Além disso, o acesso a crédito específico para pequenos produtores ainda é restrito em muitos casos, o que dificulta a modernização das práticas de produção (Gomes, 2020).

A política pública em torno desses desafios precisa ser mais robusta e focada. Implementar programas que garantam suporte financeiro e técnico às mulheres agroprodutoras é essencial para garantir a continuidade e melhoria da produção de leite nos assentamentos. Além disso, a formação de associações e cooperativas mais fortes pode proporcionar um poder de barganha maior aos produtores, capacitando as mulheres a negociarem melhores preços e condições de venda no mercado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desempenhadas pelas mulheres nos assentamentos de reforma agrária no sul do Rio Grande do Sul representam um elemento central na sustentação dessas famílias, contribuindo significativamente para a segurança alimentar, a autonomia econômica e a reprodução social dessas comunidades. Segundo Silva e Oliveira (2018), as mulheres rurais exercem

um papel multifacetado, atuando tanto na produção de alimentos quanto na gestão do orçamento familiar, especialmente por meio do cultivo de hortas, pomares e na criação de animais de pequeno porte, como a produção de leite e derivados, que representam fontes essenciais de renda e subsistência.

Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2020) indicam que, em várias regiões do Brasil, a produção de leite por famílias assentadas responde por uma parcela significativa da economia local, além de garantir o abastecimento alimentar das próprias famílias.

Observa-se, ainda, o surgimento de associações de mulheres em diversas regiões, que funcionam como mecanismos de apoio mútuo, promovendo trocas de conhecimentos, capacitações e suporte em temas como gerenciamento financeiro, acesso a tecnologias agrícolas e fortalecimento da autonomia feminina (Costa, 2019). Essas organizações têm desempenhado papel fundamental na resistência às desigualdades de gênero e na promoção de ações coletivas que visam à valorização do trabalho feminino no campo. Oliveira (2017), destaca a importância das associações como espaços de empoderamento e de construção de redes de solidariedade.

Entretanto, apesar da relevância dessas atividades, observa-se uma ausência de políticas públicas específicas que reconheçam e valorizem o trabalho das mulheres nos assentamentos rurais, especialmente no que tange ao acesso a financiamentos, assistência técnica e programas de incentivo à produção. Mesmo diante do aumento na distribuição de lotes para famílias assentadas nos últimos anos, as ações governamentais ainda não contemplam de forma adequada as especificidades e necessidades das mulheres rurais, perpetuando desigualdades de gênero e limitando o potencial de desenvolvimento dessas comunidades (Mendes, 2021).

Este texto procurou refletir sobre o trabalho feminino nos assentamentos de reforma agrária no sul do Rio Grande do Sul, evidenciando as dificuldades persistentes para a implementação de políticas públicas inclusivas e que promovam o reconhecimento e a valorização das atividades das mulheres.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, L. M. Valorização das mulheres na agricultura familiar: práticas, desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Rurais**, p 45-67, 2021.

COSTA, Ana Paula. Organização de mulheres rurais e fortalecimento comunitário. **Revista de Estudos Sociais**, v. 15, n. 4, p. 89-105, 2019.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de produção agrícola nas áreas de reforma agrária**. Brasília: INCRA, 2020.

MENDES, Rafael. Desafios das políticas públicas para mulheres rurais no Brasil. **Revista de Desenvolvimento Rural**, v. 9, n. 1, p. 50-70, 2021.

OLIVEIRA, Lucas. Empoderamento feminino e políticas públicas na reforma agrária. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 2, p. 112-130, 2017.

PEREIRA, Maria B.; LIMA, Jorge F. **Agricultura sustentável e práticas agrícolas nos assentamentos do Sul do Brasil**. Porto Alegre: Agroecológica, 2019.

RODRIGUES, Fernanda N. **Desigualdades de gênero no campo e as políticas públicas emergentes**. Florianópolis: Juris, 2021.

SANTOS, Viviane M.; ALMEIDA, Júlia C. **Novas fronteiras do comércio online para mulheres artesãs**. São Paulo: Atual, 2021.

SANTOS, João da Silva. Políticas públicas e trabalho feminino na reforma agrária: desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Rurais**, v. 20, n. 2, p. 123-145, 2025.

SILVA, Amanda F. **Impactos e desafios das práticas femininas nos assentamentos rurais**. Porto Alegre: Editora Gaúcha, 2019.

SILVA, Maria da Oliveira, João. Atuação das mulheres rurais em assentamentos de reforma agrária no sul do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Agricultura**, v. 12, n. 3, p. 45-67, 2018.

SILVA, Laura T.; ROCHA, Bárbara N. Alteridade e educação: caminhos para equidade de gênero no campo **Interseções**. Campinas: 2021.

SOUZA, Rafael L. et al. Agroindústrias e suas dinâmicas de mercado no sul do Brasil: um enfoque sobre os produtos lácteos. Londrina: Editora Agronômica, 2021.

CAPÍTULO 2

O DIFERENCIAL DAS FORMAÇÕES DE ABA NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Cassal Rodrigues

Roberta Medeiros Cardozo

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-1

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo iremos tratar as exigências do cenário educacional que cada vez mais encontramos na sala de aula diversidade de alunos que demandam estratégias direcionadas às suas necessidades para aprender. Quando se estuda a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) descobrimos que o comportamento das pessoas interdepende das interações que os indivíduos têm do meio ambiente que estão inseridos. Neste prisma, abordamos o lúdico como etapa fundamental na organização das unidades temáticas da Base Comum Curricular da Educação Infantil para que a aprendizagem seja aprazível ao aluno e de mais fácil entendimento, em especial no trabalho com crianças portadoras de algum tipo de transtorno ou deficiência, para que assim contempla-se a criança nas oito dimensões de conhecimento (BNCC, 2018).

É na infância que a criança sente vontade de brincar e junto vem a curiosidade, então, esse momento é essencial para o educador apresentar as atividades lúdicas que vão influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança na educação infantil. Introduzindo os jogos, brincadeiras que são essenciais na influência nos permite um trabalho pedagógico que leva ao conhecimento de forma contextualizada no mundo infantil. As atividades lúdicas, se trabalhadas corretamente, proporcionam condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

As atividades lúdicas propiciam experiências completas do momento, associando o ato, pensamento e o sentimento.

Estudar o brinquedo e o jogo hoje parece ser uma tarefa fácil, mas ao mesmo tempo é extremamente difícil, pois esse estudo requer por parte dos professores da infância uma visão mais profunda, ou seja, pautada em um embasamento teórico e prático para entender o desenvolvimento infantil.

Segundo o artigo de Bento Selau: Estudos em Psicomotricidade: Em Direção à Psicomotricidade Relacional, Estudos em Psicomotricidade: Em Direção à Psicomotricidade Relacional, de Bento Selau a psicomotricidade e a origem de seus estudos em meados do século XX baseada nas vertentes dos pensamentos biomédicos, psicopedagógico e psicanalítico. Sendo assim, o lúdico proporciona à criança vários desenvolvimentos, e um deles é a psicomotricidade que segundo escreve Selau (2010) inspirado no neuropsiquiatra Dupré (1909), a partir dos seus estudos sobre a síndrome da debilidade mental e sua influência percebeu que o desenvolvimento físico e motor estavam ligados ao desenvolvimento cognitivo, antecipando conceitos que seriam amplamente explorados no campo da psicomotricidade. Para que se consiga atingir essa dualidade corpo e espírito é necessário que as atividades humanas entrem em equilíbrio entre corpo e espírito, que conforme os estudos de Descartes e Newton as atividades físicas eram usadas para tratamento reeducativo e terapêutico.

Com base no desenvolvimento da psicomotricidade entende-se o brincar como a maior característica na educação infantil, onde a criança vai consolidando seus gostos e identidades e por isso uma base de ensino sobre as atividades tornam o aluno participativo e interessado pelos esportes, atividades físicas, áreas interdisciplinares etc.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) se integra de maneira complementar com as atividades lúdicas, pois enquanto o lúdico promove um desenvolvimento integral – abrangendo aspectos físicos, motores, emocionais, cognitivos e sociais –, o ABA oferece um método sistemático para identificar, mensurar e reforçar os comportamentos positivos que emergem durante o brincar. Ao aplicar seus princípios, os educadores podem transformar as experiências lúdicas em intervenções pedagógicas personalizadas, permitindo uma compreensão mais precisa do comportamento infantil e facilitando o desenvolvimento de estratégias que alinhem o equilíbrio entre corpo e espírito, conceito central na psicomotricidade.

2. LÚDICO NA INFÂNCIA

Mediante estudos, o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial do comportamento humano que traz além do divertimento a possibilidade de aprendizagem em diversos campos do conhecimento, pois a brincadeira é uma ação natural na vida infantil. No momento que a criança brinca trabalha vários fatores como físico, motor, social, emocional e cognitivo.

Quando as atividades lúdicas são elaboradas com uma intencionalidade na aprendizagem, surge uma educação eficaz que desenvolve na criança o gosto de aprender novos conhecimentos. Por isso, toda a brincadeira vivenciada pela criança transforma e desenvolve emoções.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) o período da educação infantil compreende entre 0 e 5 anos, sendo obrigatório a matrícula apenas para crianças de 4 e 5 anos, ou seja, o período em que está sendo consolidado a identidade da criança e, nesta fase o brincar se constitui o principal meio para que esse desenvolvimento integral aconteça de forma eficiente por meio da interação com os colegas, família, professores e o meio ambiente que está inserida.

O controle das emoções é uma parte muito importante no desenvolvimento infantil, pois é nessa fase que a criança aprende sobre “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BNCC, 2018; p.37). Assim sendo, é possível pensar que o uso de estratégias ABA pode ser inserido nessa fase da educação para que os alunos possam adquirir habilidades de autocontrole, em especial crianças com TEA que terão dificuldades em adquiri-las.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento (BNCC, 2018, p.220).

As oito dimensões do conhecimento que são: 1) experimentação, 2) uso e apropriação, 3) fruição, 4) reflexão sobre a ação, 5) construção de valores, 6) análise, 7) compreensão e 8) protagonismo comunitário que fazem parte do desenvolvimento da criança. Criar atividades em que a criança possa se expressar e assimilar conhecimentos e construir sua realidade quando está praticando alguma atividade lúdica é fundamental para que o trabalho do professor tenha bons frutos. A criança é automotiva para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tende a notar a importância de atividades lúdicas para seu desenvolvimento, assim sendo, favorece a procurar pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades, pois, as atividades lúdicas promovem ou restabelecem o bem estar psicológico da criança.

As atividades lúdicas são fundamentais na formação das crianças, e verdadeiras facilitadoras dos relacionamentos e das vivências no contexto escolar. Pois elas promovem a imaginação e, principalmente, as transformações de sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

O lúdico tem sua origem na palavra ludus que quer dizer jogo, a palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogos. O lúdico faz parte da atividade humana e caracterizasse por ser funcional e satisfatório. Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado. Sendo que o lúdico acontece a partir dos brinquedos, brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo da imaginação. O brinquedo é o suporte de uma brincadeira, é o objeto concreto que existe de forma verdadeira ou ideológica; já a brincadeira é a descrição de uma conduta estruturada com regras implícitas ou explícitas. A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer e se divertir ao mesmo tempo em que pratica esta atividade percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer nossos conhecimentos de forma prazerosa na educação. Na educação infantil o lúdico propicia às crianças uma série de desenvolvimentos benéficos, que vai desencadeando seu aprendizado.

A ludicidade traz para o nosso meio a integração um com o outro, para se realizar as atividades do meio lúdico que nos auxilia por brinquedo, jogos

e brincadeiras a ser desenvolvida, na qual nos permite ser mais livres de regras e normas, não que o lúdico não possua regras, mas suas regras nos jogos e brincadeiras são voltadas para o aprendizado e desenvolvimento da criança, cada criança tem seu desenvolvimento próprio ao brincar e jogar ela se define mais com um tipo específico. O lúdico na educação infantil permite que a criança tenha um desempenho frequente na sua educação, auxilia a criança no seu comportamento, desempenham papéis sociais (papai e mamãe) nas suas representações, desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora de raciocínio. O universo lúdico vem acompanhado de temas para ser desenvolvido na educação infantil no aprendizado da criança, são eixos que vão se desencadeando no meio delas do seu mundo real. Como brinquedo, brincadeira e jogos que auxiliam no seu dia a dia.

Quando se fala nesse universo lúdico podemos definir que cada qual tem seu significado no aprendizado. O brinquedo é um suporte de uma brincadeira, é um objeto que vem pronto até as mãos da criança, uma realidade aos seus olhos. A brincadeira é a descrição onde o organizador conduz os participantes, monta a estrutura com regras claras que possa entender de forma explícitas. O jogo é uma ação na qual se diverte brincando, ele é sujeito de certas regras, composto de exercícios onde se desenvolve a coordenação motora da criança e muita mais pode ser visto na prática do jogo.

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento infantil, ela nos possibilita desenvolver vários aspectos no desenvolvimento da personalidade da criança como o físico, afetivo, social, cognitivo e criativo etc. A ludicidade é um conjunto para ser trabalhado na educação infantil através de várias atividades como jogos, sentido, escrito, histórias, dramatizações, músicas, danças, canções e várias outras atividades que enriquecem o conhecimento cultural da criança. Levando com ela as mais diversas culturas da sua região. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, na qual ela expressa o seu sentimento com a brincadeira. Nos jogos e brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a organização, à imitação, esperam sua vez, imaginação e a memória, o seu jeito de brincar reflete na sua forma de pensar e sentir. Atividade lúdica

deve ser apresentada para criança como uma ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas, dos saberes e na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar, a atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal, linguística coordenação motora, dentre outras. Ao estar trabalhando o lúdico, com as crianças no ambiente escolar, ajuda e auxilia no seu desenvolvimento mental, nos seus conhecimentos escolares e tornando um ambiente agradável para as crianças um lugar que traz conhecimentos através de brincadeiras prazerosas. É fundamental que todos os pais e responsáveis pelas suas crianças tenham consciência de que a atividade lúdica na educação infantil é de muita importância para o desenvolvimento.

A informação passada para a criança na ludicidade traz para ela inúmeras contribuições para sua vida pessoal, como a expressão das suas emoções, a maneira como interage com seus colegas, seu desempenho físico motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, e sua formação moral.

Para Vygotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

Para Bruner (apud KISHIMOTO, 1998) os jogos e brincadeiras têm interpretação semelhante ao atribuir ao ato lúdico, o poder de criar situações, em que as crianças podem explorar sua criatividade que ajuda a proporcionar solução para os problemas. Vygotsky e Elkonin (apud KISHIMOTO, 1998), entendem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social.

A situação vivenciada com aquilo que se vive no seu meio, desperto a sua imaginação é a sua capacidade de criar e usar a imitação do real. Piaget (apud Kshimoto, 1998), concorda que tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira, de comportamentos de assimilação sob acomodação. A criança na

ludicidade ela passa a se desenvolver este processo de assimilação dos jogos e brincadeiras o comportamento que era de acomodação sem ação, sem iniciativa torna-se diferenciado por ações, iniciativas de se próprio o desenvolvimento do seu aprendizado na ludicidade. Esta atividade vem sendo trabalhada para ajudar a criança no seu desenvolvimento, é uma contribuição para seu crescimento como pessoa. Onde se expressa sua vontade e sua emoção, olhando para o lado do lúdico ele auxilia a criança a todo o momento. A criança tem que vivenciar o lúdico na sua infância, deve passar por este aprendizado, na sua vida como base no seu futuro. De crescimento, educação que só vem a contribuir de forma positiva para sua vida social como cidadão.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS LÚDICOS

A educação infantil divide-se em várias etapas, de acordo com a faixa etária da criança. O lúdico é nosso companheiro diário, já que desse modo às crianças se conhecem e se expressam melhor, adquirindo conhecimentos, conhecendo limites de maneira agradável e saudável.

As atividades realizadas são proporcionadas de forma lúdica: Jogos, brincadeiras, expressão corporal, que promovem o desenvolvimento motor e socioafetivo das crianças. Enfatizamos os jogos na área de conhecimento lógico matemático, e preservação na área de ciências.

No que corresponde a faixa etária de cinco anos, procuramos dar maior ênfase ao desenvolvimento motor, através das técnicas de recorte, colagem, dobradura, movimento de pinça e modelagem, por meio de jogos de equilíbrio e direção. Desta forma, procuramos converter a maior parte das atividades diárias das crianças em jogos motores e lúdicos.

Já no Pré-escolar, o objetivo é acompanhar a evolução emocional de cada criança, através da criatividade individual e integração com as demais, oferecendo ambientes para que ela possa descobrir e realizar tarefas com prazer e alegria.

Convém relembrar que o caráter lúdico nas brincadeiras, jogos e atividades infantis são essenciais para o desenvolvimento da personalidade das crianças.

Assim como os jogos, a prática esportiva assume uma importância fundamental no processo da sociabilidade infantil. Então, o que fazer, efetivamente, para não pressionar a criança no esporte. Muitas vezes, as crianças são obrigadas a fazer esse ou aquele esporte por desejo dos pais.

Os pais devem dar liberdade máxima para a escolha do esporte que seus filhos queiram desenvolver. As crianças já vivenciam muitas cobranças na rotina de suas vidas; são cobradas na escola pelos professores; em casa, por seus pais; na expectativa social de gerarem uma sociedade mais justa. Os jogos acabam sendo uma importante válvula no exercício da liberdade e autodescoberta infantil.

A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, entre elas:

- O jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador;
- A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo;
- O jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;
- O jogo integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva;
- O jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc.
- A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais; respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.
- O jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS

A criança em idade pré-escolar gosta de ser percebida por todos e mostra grande satisfação no que quer que realize. Sente-se orgulhosa de mostrar o que pode fazer a fim de ser retribuída com atenção e reconhecimento. Uma criança de cinco anos que desenha uma figura e traz para a mãe dizendo: É você! Ainda que a mãe não perceba suas características na figura, deve reconhecer a realização feita pela criança dando valor e atenção que ela espera. Embora “os produtos” da brincadeira, como desenhos, figuras de massa de modelar, suas historinhas sejam rudimentares, o valor de sua experiência é grande. A falta de reforço e estimulação reduzirá a produtividade da criança quanto a esse tipo de desenvolvimento. Sua busca de caminhos para o sucesso para manter seu ajustamento é bem amplo.

É importante enfatizar que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, não visa resultado de ganhadores de competição. Na verdade, o que importa é o processo a ser trabalhado com a criança em si, de brincar e jogar, pois ela mesma impõe essas condições, devido sua própria autonomia que ajuda no seu desenvolvimento.

O jogo vem sendo trabalhado na educação como ludicidade desde muitos anos atrás, para auxiliar nos princípios moral, ético e conteúdo de matérias como geografia, história e várias outras. O Renascimento vê a brincadeira como uma conduta livre que ajuda favorecendo no desenvolvimento da inteligência que facilita a criança nos seus conhecimentos do estudo. O educador ao tomar conhecimento o quanto o lúdico nós ajudamos na formação das nossas crianças, compartilhando a aprendizagem de forma geral em todos os conteúdos escolares. Os educadores podem estar levando a ludicidade até as crianças de forma precisa de cada turma, que corresponde sua necessidade, com o mesmo objetivo de trabalhar a atividade lúdica com suas crianças com prazer para melhoria no seu desenvolvimento. O brinquedo vem há muitos anos, com o passar do tempo, ele ganhou força, na expansão da educação infantil. Ele vem em forma de ensinar, desenvolver e educar a criança de forma prazerosa passou a

ter brinquedos educativos, jogos pedagógicos, quebra-cabeça etc. com o intuito das crianças aprenderem cores, formas geométricas, nos brinquedos de tabuleiros ela trabalham os números, as operações de matemática, já no brinquedo de encaixe ela trabalha noções de sequência, de tamanho, de forma e ainda coloca sua imaginação além do concreto do seu brinquedo, da vida e formas para cada um de forma diferente, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras.

A concepção exige um olhar do professor para o desenvolvimento infantil da função psicopedagógico: como os móveis da sala que gera uma percepção visual, sonora ou motora, um ambiente diferente que se torna mais chamativo para a criança, carrinhos munidos de pinos que se encaixam para ajudar a desenvolver a coordenação motora da criança, parlendas para trabalhar a expressão de linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. O uso de brinquedos e jogos na educação infantil de forma educativa com os fins pedagógicos leva os instrumentos até as crianças no sentido de ensino aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O brinquedo desempenha um papel de grande importância para desenvolvê-la com a criança, permitindo à ação, afetiva, a construção, representações mentais a manipulação com o brinquedo, o desempenho de ações, e as trocas nas interações. O jogo contempla inúmeras representações que a criança tem como opção de aprendizado que vem contribuir com o conhecimento e a desenvoltura da criança na sua educação lúdica infantil.

Para alguns teóricos o jogo a brincadeira é visto como inutilidade na sala de aula, como um passatempo na educação da criança. Para o professor o lúdico vai muito além de um simples jogar e brincar tem todo um significado com referência no conteúdo trabalhado com a criança, um instrumento de estudo agradável para estar auxiliando a criança a obter conhecimentos de forma prazerosa onde ela mesma tem sua própria ação com brincadeiras e jogos. Que permitem que ela tenha sua autonomia com um aprendizado cheio de informações para seu crescimento social.

Os jogos permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança e na educação infantil servem como uma ponte entre o lúdico e o cognitivo, permitindo que as crianças explorem e compreendam conceitos essenciais

de forma interativa e prazerosa. As atividades que exigem a contagem e a resolução de problemas práticos faz com que os pequenos exercitem o raciocínio lógico e fortalecem a base para aprendizagens futuras, enquanto desenvolvem a criatividade e a autonomia, despertando o interesse pelo mundo dos números.

Figura 1: Atividades de contagem.



Disponível em: <https://www.socialbauru.com.br/2019/04/11/beneficios-jogos-ludicos/>.

Os jogos baseados na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) são instrumentos valiosos que combinam ludicidade com estratégias sistemáticas de reforço positivo, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz. Esses jogos facilitam a identificação e o fortalecimento de comportamentos desejados, incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma gradual e mensurável.

Figura 2: Jogos ABA



Disponível em: <https://grupoconduzir.com.br/o-que-sao-estereotipias/>

No ponto de vista infantil as brincadeiras são uma forma de produção de conhecimento e desenvolvimento infantil. Para os adultos as brincadeiras que as crianças fazem são um pouco insignificantes e dão trabalho para cuidar e limpar suas sujeiras.

Na escola deve ser desconstruída a ideia de que o professor ensina e os poucos momentos que a criança brinca é apenas meros momentos de diversão. Cabe ao educador infantil elaborar atividades em que a criança possa adquirir sua autonomia e construir suas próprias vivências e aprendizagens.

Figura 3: Brincadeiras com jogos



Disponível em: <https://educacao-infantil2016.blogspot.com/2016/05/o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras.html>

O trabalho do professor envolve dedicação e planejamento para que as crianças encontrem um ambiente acolhedor e divertido. A sala de aula quanto mais colorida e com materiais sensórios tiver, mais os alunos vão se sentir bem e curiosos para descobrir coisas novas.

Figura 4: Ambiente escolar



Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/foto/25494584-colorida-sala-de-aula-com-mo-derno-projeto-ebrincalhao-brinquedo-decoracao-gerado-de-ai>

Assim, o trabalho do professor envolve criatividade, desacomodação e suporte teórico para compreender o desenvolvimento da criança.

5. CONCLUSÃO

Em suma, o lúdico propicia à criança muitos benefícios, pois proporciona a ela prazer, criatividade, desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, além de ser algo inerente a vida da criança. Por isso, as instituições de educação infantil juntamente com os professores e demais servidores necessitam colocarem prática diária as brincadeiras e os jogos como uma ferramenta que auxilia as crianças no desenvolvimento e, além disso, propicia uma aula mais interessante e significativa ao mundo das crianças.

É necessário a conscientização dos profissionais da infância em ensinar numa perspectiva lúdica a partir dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. A partir do contato, da manipulação e do uso dos brinquedos pelas crianças, há uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser e pensar da sociedade. Ao utilizar determinados brinquedos, como bonecas, carrinhos, bolas, blocos etc. através das imagens que eles permitem, as crianças aprendem sobre determinadas formas de se relacionar das pessoas e de conhecimentos já conquistados pela humanidade.

Portanto, os brinquedos e os jogos constituem-se hoje em objetos privilegiados da educação das crianças, desde que inseridos numa proposta educativa que se baseia na atividade e interação delas.

Concluindo, a integração entre a ABA e as atividades lúdicas na educação infantil representa uma abordagem estratégica e enriquecedora para o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto o lúdico estimula aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais, consolidando a identidade e promovendo o bem-estar psicológico, a ABA complementa esse processo ao oferecer ferramentas de análise que ajudam a aprimorar comportamentos e habilidades específicas, especialmente em crianças com necessidades diferenciadas, como aquelas com TEA. Assim, a importância da integração entre atividades lúdicas e a ABA no trabalho do professor reside na capacidade de promover um ensino inclusivo, eficaz e baseado nas necessidades individuais de cada criança.

O lúdico e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a comunicação, a interação social e as habilidades motoras. Compreender a importância das atividades lúdicas na sala de aula permite integrar teoria e prática, proporcionando à criança uma construção do conhecimento mais prazerosa e significativa durante a infância. O lúdico estimula a imaginação, o raciocínio e a criatividade, essenciais para o desenvolvimento do sistema de representação simbólica.

Além disso, destaca-se seu papel fundamental no processo de socialização das crianças e no processo de ensino-aprendizagem, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Na educação infantil, o modo como o professor con-

duz as atividades é determinante, pois influencia diretamente no aproveitamento pedagógico. Considerar as transformações históricas na educação e as lutas políticas é essencial para compreender as demandas sociais atuais, valorizando uma formação voltada à qualidade de vida e não apenas aos interesses do capitalismo explorador (Frigotto, 2015).

6. REFERÊNCIAS

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MEC, Ministério da Educação. Brincar para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12665-brincar-para-todos>. Acesso em: maio de 2018.

MORAES, Fabiano de Oliveira. **O trabalho e a educação na literatura infantil do século XIX.** In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 21, 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 25 mar. 2025.

QUEIROZ, Norma L. N.; MACIEL, Diva A.; et al. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista.** Paidéia, 2006.

SELAU, Bento. **Estudos em Psicomotricidade em Direção à Psicomotricidade Relacional.** In: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento. Psicomotricidade Relacional e Inclusão na Escola. 1^a edição. Ed. Univates, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Edições Antídoto, 1989.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS E ESPERANÇAS PARA PROFESSORES “DO CAMPO”: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL

Dinarte Teixeira Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-2

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo tratamos da trajetória histórica e práticas atuais em escolas do campo de São Gabriel/RS. Os objetivos desse estudo são analisar especificidades, desafios e potencialidades da Educação do Campo nesse contexto, descrever os desafios enfrentados pelos professores na prática docente e investigar a necessidade de valorização dos saberes locais, condições estruturais, pedagógicas e perspectivas de futuro dessas escolas.

A metodologia é caracterizada por uma abordagem qualitativa descritiva, que utiliza como método o estudo de caso para entender a sucessão de eventos que se conectam durante o potencial processo de colonialismo educacional desencadeado na Educação do Campo de São Gabriel/RS. Para Sampiere; Collado; Lucio (2010), as pesquisas qualitativas tratam da busca pela riqueza dos dados pesquisados, sem se ater a sua quantificação. E a tipologia descritiva que abarca os estudos de caso, visa descrever comportamentos e dinâmicas dentro de um determinado período.

O Estudo de Caso oferece a possibilidade de alargamento da visão, apreendendo o indivíduo em sua integridade e em seu contexto. A estratégia permite a análise da dinâmica dos processos em sua complexidade, o que constitui sua condição específica de contribuição à construção do conhecimento científico. A abrangência de visão e flexibilidade peculiar dessa modalidade de investigação a caracteriza como instrumento coerente a uma visão sistêmica da ciência (Pereira; Godoy; Terçariol, 2009, p. 428).

Ou ainda, de forma bastante didática, Latorre et al (2003) apud Meirinhos; António (2010, p. 52) detalha a proximidade e a lógica existente entre as

Trabalho, Educação e Sociabilidade: aspectos e dilemas das práticas educativas no mundo do trabalho

pesquisas qualitativas e a utilização do estudo de caso como método.

Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Meirinhos; Osório, 2010, p. 52).

As técnicas de coleta de dados incluíram uma análise documental restrita a menções encontradas nos históricos das escolas criadas no processo de nucleação vivenciado em São Gabriel/RS. Além de uma revisão bibliográfica que também serviu como embasamento teórico para a construção do texto. Os instrumentos de coleta dos dados foram um smartphone para armazenamento de imagens e potenciais depoimentos e o diário de campo para anotações de informações ou relatos de pessoas que tiveram relação com os antigos educandários.

O trabalho justifica-se, em evidenciar caminhos históricos e teóricos a partir de significados construídos sobre a forma em que se organizaram as escolas do campo de município. Campo e cidade são territórios distintos; porém no que se refere ao direito à educação, os direitos são os mesmos. A Educação do Campo precisa ser compreendida pelas instâncias governamentais como parte de um mundo social específico, com conhecimentos e potenciais próprios.

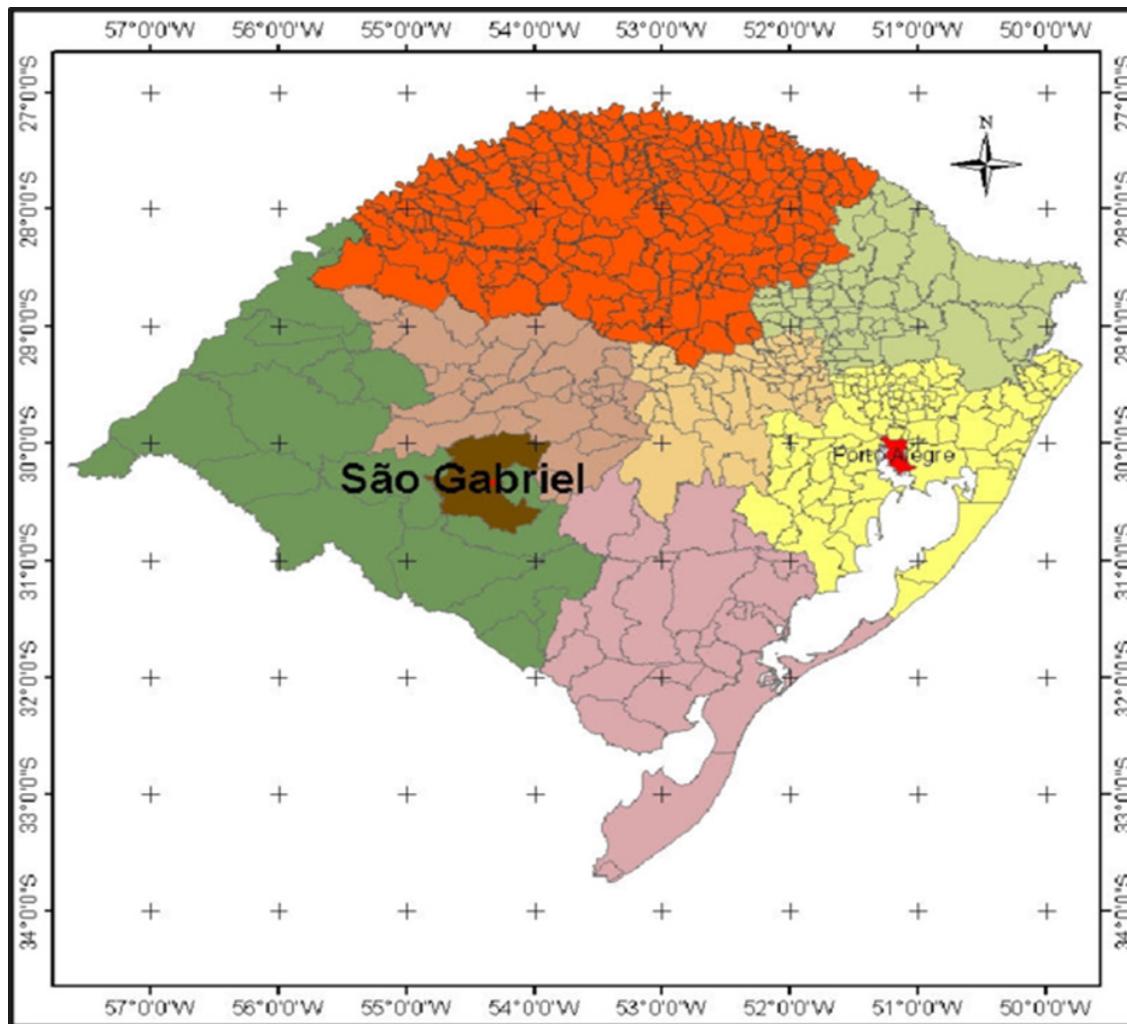
2. AS ESCOLAS DE CAMPO EM SÃO GABRIEL

Antes de iniciarmos uma abordagem mais específica com relação a forma como se desenvolve a Educação do Campo na cidade de São Gabriel/RS, consideramos ser imprescindível descrever algumas características do município e da população que nele habita.

A cidade está localizada no interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente na fronteira oeste do Estado e, é cortada pela principal rota terrestre do MERCOSUL¹, a BR-290. Sua população é de aproximadamente 60.425 habitantes, dos quais 6.650 residem na zona rural (ROCHA; VALENTINI, 2015). A figura abaixo mostra o mapa de localização do município no contexto do Estado do Rio Grande do Sul.

¹ Mercado Comum do Sul.

Figura 1 – Localização geográfica de São Gabriel/RS.



Fonte: Adaptado de Santos (2012).

Pastório et al (2015), ao interpretarem os dados do censo demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, descrevem o processo de urbanização do município a partir da década de 1970, onde a população rural representava um percentual de 45% do total na época, e em decorrência do processo de êxodo rural vivido nos últimos quarenta anos, chegou no ano de 2010 com uma taxa de apenas 11% da população total.

São Gabriel/RS caracteriza-se economicamente, segundo Rocha; Valentini (2015), como uma cidade que tem sua economia sustentada na produção bovina e especialmente nas lavouras de soja e arroz, estes últimos causadores do êxodo rural das últimas décadas, há também, a partir dos anos de 1990 o aumento da citricultura, através da produção de laranjas e berga-

motas. Mais recentemente foram agregadas à economia local as plantações de eucalipto, estas numa política das grandes empresas de celulose, e a produção de mel, mesmo que ainda incipiente já demonstra uma alternativa para os pequenos agricultores familiares de região, que a partir da política de assentamentos rurais começaram a fazer parte do cenário da economia rural do município.

Quanto à composição da população rural ressalta-se que nos últimos anos a cidade recebeu agricultores oriundos da reforma agrária. Estas famílias de agricultores foram distribuídas em diferentes assentamentos localizados no interior do município, gerando, logo em seguida, um conflito de interesses entre assentados e agropecuaristas, e em consequência, envolvendo diversos segmentos da sociedade. Porém, a presença desses agricultores no contexto municipal deu uma nova perspectiva à agricultura familiar local, na medida em que tornou visível para a comunidade uma nova forma de produção em um território antes dominado apenas pelo latifúndio agropecuarista (Rocha; Valentini, 2015).

A realidade educacional da cidade de São Gabriel/RS segundo relato de Pastório *et al* (2015), apresenta um contingente significativo de escolas localizadas em áreas rurais. Contudo estas escolas apresentam diferenças entre si no que diz respeito as suas unidades mantenedoras, ou ainda com relação a forma como ofertam o ensino fundamental aos seus educandos e a quantidade de turmas que disponibilizam.

Ao todo são 16 unidades escolares espalhadas fora do centro urbano do município, das quais 05 são de responsabilidade do governo do Estado do Rio Grande do Sul. Dentre estas, três escolas oferecem ensino fundamental de forma seriada de 1º ao 9º ano, além da Educação Infantil.

Registra-se ainda que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas detém a gestão de outras duas pequenas escolas consideradas como anexos desta primeira. Estes anexos estão localizados em assentamentos da reforma agrária e que oferecem ensino de 1º ao 5º ano de forma multisseriada.

Tabela 1 - Escolas estaduais localizadas na zona rural.

Escola	Localização	Distância da sede	Modalidade
Ataliba Rodrdigues das Chagas	Distrito do Batoví	35 km	Seriada
Anexo Itaguaçu	Distrito de Vacacaí	31 km	Multisseriada
Anexo Cristo Rei	Distrito do Batoví	36 km	Multisseriada
Antônio José de Assis Brasil	Vila do Tiarajú	12 km	Seriada
Dr. Camilo de Freitas Mércio	Pomares	5,5 km	Seriada

Fonte: Adaptado de Pastório et al (2015).

Além destas escolas que são mantidas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, existem outras três escolas multisseriadas que são de responsabilidade do poder público municipal e que disponibilizam ensino de 1º ao 5º ano para a população residente no campo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Catão Peres, sediada no Distrito do Batoví a uma distância de 30 km do centro urbano; Escola Municipal de Ensino Fundamental João Giuliani, sediada na Vila Formosa, localizada a 56 km da sede do município e Escola Municipal de Ensino Fundamental Victória D’Ávila Chiappetta, localizada no Distrito do Suspiro, que fica a uma distância de 39 km da sede municipal.

Fora do perímetro urbano, o município tem sob sua responsabilidade mais 03 instituições de ensino, sendo 01 escola de Educação Infantil (localizada na Vila Santa Clara, considerada núcleo urbano), 01 escola seriada de 1º ao 5º ano (localizada na Vila Santa Brígida, a uma distância de 5,5 km da sede do município) e 01 escola com ensino seriado de 1º ao 9º ano (uma no núcleo urbano da Vila Santa Clara). Uma particularidade comum a estas últimas instituições, bem como a duas das escolas estaduais citadas acima, dizem respeito a sua proximidade com a sede do município. Estando estas, inclusive localizadas em núcleos urbanos (Vila do Tiarajú e Pomares, no caso das escolas estaduais), fato que acaba por descharacterizar a condição de escola do campo, inclusive não sendo assim reconhecidas pela gestão municipal.

Além destas já referidas, a cidade de São Gabriel/RS conta com 05 escolas polos que tiveram origem em um gradativo processo de nucleação. Onde na década de 1990, foram fechadas 41 escolas com a finalidade de equacionar as finanças do município e atender a política de municipalização do ensino infantil e fundamental.

Figura 2 – Escolas fechadas no processo de nuclearização.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Neste percurso não houve consulta sobre a aceitação de tal transformação, coube apenas a população a discussão sobre a localização das futuras escolas. Atualmente, além de contarem com o poder público municipal como unidade mantenedora, estas escolas oferecem aos estudantes do campo, além da educação infantil, ensino de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e tem seu funcionamento em dias alternados e com os alunos permanecendo em tempo integral nos estabelecimentos de ensino (PASTÓRIO et al, 2015).

Desta maneira, o cenário descrito reproduz uma política importada dos Estados Unidos com a clara intenção de priorizar questões financeiras. Deixando distantes aspectos como a contextualização do ensino no campo ou mesmo a intencionalidade do ensino no campo. E dentro dessa seara, cabe exemplificar que a grande maioria das escolas oriundas do processo de nucleação sofrido

pelo município localiza-se em áreas doadas por grandes produtores rurais e ainda carregam o nome destes agentes ou de seus familiares próximos.

Ou seja, em uma análise preliminar, pode-se inferir que o processo de nucleação das escolas do campo de São Gabriel/RS, na disseminação de uma proposta de oferecer melhores escolas e garantir condições de acesso por meio do uso do transporte escolar, atendeu principalmente interesses governamentais e, particularmente, necessidades econômicas privadas. Visto que as escolas criadas no processo de nucleação (além de estarem em áreas doadas por produtores rurais) localizam-se em regiões nas quais predomina a monocultura de soja ou arroz ou ainda a criação de rebanhos bovinos e ovinos em larga escala.

Tabela 2 – Escolas polo de São Gabriel/RS.

Escola	Distrito de localização	Distância da sede	Escolas nuclearizadas
Baltazar Teixeira da Silveira	Cerro do Ouro	48 km	07
Ernesto José Annoni	Catuçaba	62 km	10
Jerônimo Machado	Tiarajú	70 km	12
Maria Manoela da C. Teixeira	Azevedo Sodré	68 km	03
Mascarenhas de Moraes	Catuçaba	70 km	09

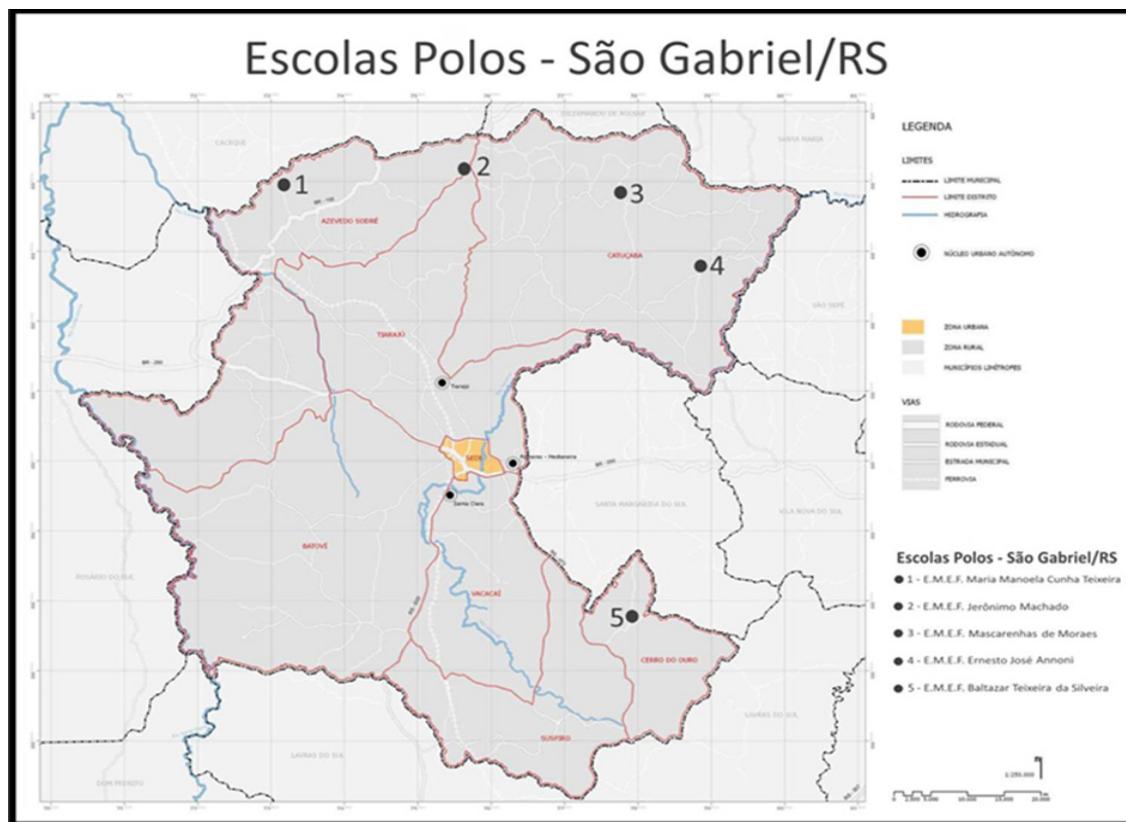
Fonte: Adaptado de Pastório et al (2015).

Atualmente no município de São Gabriel/RS, o trabalho de estudantes e demais profissionais envolvidos com os processos educacionais está organizado em dias alternados. Os estudantes dividem seu tempo entre escola e comunidade, permanecendo um dia em cada local, fazendo lembrar um dos princípios da pedagogia da alternância. Porém, até a realização da pesquisa não foi observada nenhuma ação pública em favor da inserção nas práticas pedagógicas, de situações problema trazidas pelos estudantes depois de decorrido o tempo que permanecem em suas comunidades.

O que se observa, na prática das Escolas Polos, é uma abordagem educacional pouco condizente com o lugar em que se vive, pois além dos percalços diários para chegarem ao Polo, os educandos não percebem, no processo educativo proposto, um futuro promissor no seu próprio lugar de vida (Rocha; Valentini, 2015, p. 173).

E dentro dessa realidade, interessa para esse estudo a análise do trabalho desenvolvido nas escolas municipais que oferecem ensino fundamental completo do primeiro ao nono ano. Pois estão contidos neste contexto os objetos de interesse e pesquisa do autor. Ou seja, as cinco escolas que tiveram origem no processo de nuclearização das escolas do campo do município de São Gabriel/RS.

Figura 3 – Localização das escolas municipais.



Fonte: Pastorio *et al* (2015).

Salientando-se que por força de um pequeno número de estudantes matriculados nas escolas sob responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se em duas das escolas de responsabilidade do município de São Gabriel/RS o *lócus* desta pesquisa.

Figura 4 – Escolas municipais criadas após o processo de nuclearização.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Outro ponto a ser destacado no contexto das escolas do campo que estão sob responsabilidade do município diz respeito à redução no contingente de estudantes que vem ocorrendo nos últimos anos.

Rocha e Valentini (2015) detalham uma significativa redução no número de matrículas entre os anos de 2010 e 2012, enquanto que através de

dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, observa-se que esta redução continuou até o ano de 2015. Somente apresentando uma pequena reação no número de matrículas nos anos de 2016 e 2017, sobretudo devido à oferta de educação infantil que foi implantada nas escolas do campo nesse período.

Em outra análise, foi possível observar no transcorrer da pesquisa que o problema dos longos percursos enfrentados por estudantes e professores em seus trajetos casa/escola/casa se repetem no município de São Gabriel/RS. Conforme Pastório *et al* (2015), as escolas do campo que oferecem ensino fundamental completo apresentam uma distância de sede do município que varia entre 35 Km e 70 Km, exigindo dos professores que realizam estes deslocamentos períodos consideráveis nos transportes.

Ao entrevistar estudantes que cursavam o 8º ano nestas escolas no ano de 2015 o autor relata que para frequentarem os estabelecimentos de ensino os jovens permaneciam nos ônibus e vans por períodos que variam entre 05 minutos a 02 horas em seus percursos casa/escola/casa.

Por outro ângulo, Rocha e Valentini (2015), mencionam a precariedade das estradas do interior do município e o perigo que estas proporcionam aos estudantes durante as viagens, realizadas muitas vezes, em veículos velhos e sem as devidas condições para transportar estudantes. E nesta trilha, apontam inclusive para a reabertura de algumas escolas multisériadas de 1º a 5º anos que possuam prédios com possibilidades de serem reformados. Ou ainda para a construção de novas escolas nesse formato para melhor atendimento dessas demandas.

Portanto, nesse debate, o que se deve ter presente é que a Educação do Campo no município, na forma como está sendo ofertada, não atende conceitos básicos como a contemplação das realidades locais. Respeito às peculiaridades e particularidades de cada localidade, a valorização das culturas e potencialidades das mais variadas populações rurais. Observando-se, contudo, tão somente a reprodução da educação urbana no campo e, deixando estas questões tão significativas no âmbito da Educação do Campo, restritas a ações isoladas que emergem das gestões das escolas ou mesmo de professores em suas atividades pedagógicas.

3. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES

Nesse tópico passamos a abordar aspectos inerentes aos desafios enfrentados pelos docentes que desempenham suas atividades profissionais nas escolas do campo. Vale lembrar que especificamente este tópico tem como ponto de partida a observação cotidiana do pesquisador e o conhecimento empírico resultante de sua atuação junto às escolas do campo do município.

Obviamente não seria possível abordarmos todos os aspectos inerentes à atuação docente em escolas do campo de São Gabriel/RS, bem como reconhecemos que muitos outros de significativa importância passariam omissos nesse texto. Sobretudo diante da perspectiva de que a importância que se atribui a determinado aspecto deriva de conceitos muito particulares e individuais. Sendo assim, iremos focar nosso olhar sobre três desses aspectos: a formação dos professores; as viagens diárias e a relação dos docentes com as comunidades.

Com relação à formação dos professores, entenda-se que não se discute a qualificação dos profissionais, mas sim a relação destes com a Educação do Campo. Vejamos que essa questão representa o primeiro desafio enfrentado pelos professores que desenvolvem suas atividades nas escolas do campo do município. Pois nessa abordagem empírica o que se observa são o esforço e a capacidade de se reinventar que os docentes demonstram ao desenvolverem suas atividades.

Nessa realidade, normalmente os profissionais não possuem graduação em Educação do Campo, mas sim formações diversas e em disciplinas específicas. E, ao partirmos desse ponto, é possível interpretar que os docentes extrapolam (no melhor dos sentidos) a abrangência de suas próprias formações, enquanto buscam estabelecer uma relação direta entre suas atividades pedagógicas e o cotidiano das comunidades rurais em que se inserem as escolas do campo de São Gabriel/RS. Alinhando-se, inclusive, e talvez de maneira involuntária e empírica, com os preceitos disseminados pelas próprias licenciaturas em Educação do Campo.

As práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar. Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (MOLINA; DE ABREU FREITAS, 2015, p. 28).

Por outro lado, se entende que a oferta das licenciaturas em Educação do Campo constitui-se ainda em um fato recente. Pois surgem nas universidades públicas somente na primeira década dos anos 2000. E de forma mais efetiva somente após a efetivação do PRONACAMPO², em 2012 (TEIXEIRA JÚNIOR, 2021). Fato que torna insipiente a presença de docentes com graduação específica nas escolas do município e institui, sob essa abordagem, o primeiro desafio enfrentado.

Enquanto se reconhece a importância das licenciaturas específicas em Educação do Campo, o que se observa na realidade pesquisada é o esforço repetido de professores de diferentes áreas do conhecimento para aproximarem suas práticas docentes ao cotidiano das comunidades e dos estudantes. De forma que o ensino ofertado nas escolas do campo do município possa estabelecer certa conexão com a realidade e resultar em aprendizagens significativas nesses contextos.

No tocante às viagens diárias, muito se observa estudos que tratam dos longos períodos enfrentados por estudantes de escolas do campo em transportes, muitas vezes, sem as devidas condições e em estradas que, da mesma forma, não oferecem a devida segurança à trafegabilidade. Condições estas que, de forma geral, estão intrinsecamente ligadas ao processo de nucleação das escolas detalhado anteriormente.

Mas, o que se observa nesse ponto é que além dos estudantes, também os professores são condicionados a estes deslocamentos, fato que representa um significativo desafio a ser enfrentado por estes profissionais. No município

2 Programa Nacional de Educação do Campo.

de São Gabriel/RS são raros os casos de professores que vivem em comunidades próximas às escolas do campo onde trabalham. Na prática, os docentes se deslocam em ônibus do município, juntamente com estudantes, da cidade ao campo nos dias em que devem ministrar suas aulas. Resultando em períodos que ultrapassam três horas diárias dentro dos veículos, além de fatores como o afastamento familiar decorrente do somatório do tempo de deslocamento e trabalho na escola e alta demanda de tarefas a serem realizadas fora das escolas.

Ainda nessa abordagem, existem casos de docentes que desenvolvem suas atividades em mais de uma escola do campo, implicando em uma sobrecarga às condições descritas anteriormente. Igualmente, a realidade observada apresenta um contingente de profissionais que alternam suas atividades profissionais entre campo e cidade. Mas, na grande maioria das vezes, tendo de atender duas ou três escolas ao longo da jornada de trabalho semanal.

Nesse contexto, emerge a questão da relação dos docentes com as comunidades nas quais se inserem as escolas. Vejamos que diante dessa realidade em que professores viajam diariamente da cidade ao campo para que as escolas funcionem, além de terem de complementar suas cargas horárias em outros estabelecimentos, poderão existir lacunas nessa relação.

Tais lacunas, inicialmente, poderão ser inferidas pelo fato de que os professores não pertencem às comunidades rurais onde estão as escolas. E, na grande maioria, sem a formação específica para atuação com a Educação do Campo e tendo que desdobrarem-se entre atividades inerentes às escolas do campo e outras de escolas urbanas. Atividades estas que se diferem desde o tempo que o professor dispõe para a realização das propostas, visto que na escola do campo o turno é integral e os dias alternados, enquanto que na escola urbana o estudante permanece por apenas um turno na escola, em dias consecutivos.

Nessa seara, a intencionalidade de atividades terá significados e possibilidades diferentes no campo e na cidade. Hortas escolares, aspectos referentes às relações sociais ou à vida cotidiana são percebidas de maneiras diferentes, a própria geometria, no campo, ganha significado ao ser exemplificada nos cortes das lavouras, a participação em eventos do calendário municipal, que é

amplamente valorizada pelos estudantes urbanos, nem sempre desperta o mesmo interesse para os estudantes das escolas do campo.

Essas ponderações não têm por intenção atribuir juízo de valor às práticas docentes desenvolvidas nas escolas do campo, tampouco pontuar fragilidades profissionais. Convém sim, perceber que esta potencial desconexão entre formação dos professores e suas rotinas profissionais com as comunidades escolares representa mais um desafio enfrentado pelos docentes no exercício do magistério no meio rural. Exigindo que estes profissionais construam de forma individual ou mesmo articulada com demais colegas caminhos que aproximem a oferta educacional no campo aos contextos locais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos este texto se faz necessário que retomemos os objetivos que nos trouxeram até aqui. Sendo assim, ao recordarmos o objetivo de analisar especificidades, desafios e potencialidades da Educação do Campo no ambiente da pesquisa, a metodologia utilizada permitiu constatar que existem diferenças referentes às formas de organização social, relação com o trabalho e heranças culturais nas comunidades onde se localizam as escolas do campo de São Gabriel/RS.

Localidades como Catuçaba e Tiarajú, onde se inserem três das cinco escolas estudadas voltam-se para a produção de soja e arroz. Com grandes propriedades rurais, uma maior concentração de renda e significativo contingente de trabalhadores assalariados nessas propriedades. Percebe-se também nessas localidades uma maior abertura a influências culturais externas. Por outro lado, o distrito do Cerro do Ouro, onde se insere mais uma das escolas, a relação com o trabalho parece fundamentar-se no manejo com rebanhos, com uma menor concentração de renda, a presença do trabalho familiar e uma forte ligação com as tradições do Rio Grande do Sul. Em Azevedo Sodré está localizado o primeiro assentamento da reforma agrária no município, e esta localidade abriga outra das escolas do campo com muitas referências ligadas à agricultura familiar e a economia solidária.

Estas considerações exemplificam especificidades locais que, invariavelmente, fazem parte do dia a dia das escolas e, assim já passam a representar o primeiro desafio enfrentado pelos docentes. Sobretudo, ao condicionarem estes profissionais a compreenderem e interpretarem as diferentes realidades locais. De forma a estabelecerem conexão com os estudantes e fazer com estes observem significância nas atividades escolares.

Com relação às potencialidades que podem ser exploradas, foi possível analisar que estas se concentram na oportunidade de oferecer um ensino de qualidade no meio rural. De maneira que se contribua para a formação de cidadãos autônomos e independentes. Capazes de interagir em diferentes meios sociais e com a percepção de que o camponês nunca poderá ser entendido como subalterno. E, mais além, existe a potencialidade de se despertar no estudante o pensamento de que os processos educacionais estão ligados à promoção de melhores condições de vida e da qualificação de processos no ambiente em que se inserem.

Nesta trilha, diante do objetivo de descrever os desafios enfrentados pelos professores na prática docente, inicialmente, nos deparamos com as limitações deste estudo. Assim, enquanto entendemos que o assunto não se esgota devido a sua infinidade de abordagens, e também aos casos omissos nesse texto, pontuamos a formação docente que parece não contemplar a Educação do Campo, os longos deslocamentos diárioss e a relação entre professores e comunidades escolares.

Em resposta a este objetivo encontramos por meio da observação empírica, que os docentes buscam aproximar e adaptar formações que são descoladas da Educação do Campo através de ações individuais que vislumbram a interação com os estudantes e a compreensão das estruturas sociais as quais se inserem. De forma a promoverem uma educação pautada em aprendizagens significativas que, além de agregarem valor aos processos escolares também contribuam para a permanência do educando no sistema educacional.

Com relação ao objetivo de investigar a necessidade de valorização dos saberes locais, condições estruturais, pedagógicas e perspectivas de futuro

dessas escolas entendemos que algumas ponderações são necessárias. Sendo assim, enquanto encaminhamos o encerramento deste breve estudo sobre a Educação do Campo em São Gabriel/RS e a forma como se organiza o trabalho em seus estabelecimentos de ensino, firmamos posição em torno da crença de se oferecer às comunidades rurais um ensino qualificado. E neste sentido, acredita-se que a contextualização prática do ensino seja uma exigência imediata nessa relação de fazeres tanto de estudantes quanto de professores.

Sobretudo através da criação e implementação de projetos que possam estabelecer uma relação de aproximação entre o que se aprende na escola com o que se vive no cotidiano. Há que se abarcar e, principalmente, abraçar nos ambientes escolares as diferentes formas como comunidades compreendem o mundo e suas relações. Sejam estas de trabalho, de lazer, de cultura e de educação. De forma que seja ofertado ao estudante um princípio educacional que possibilite uma visão de mundo ampla, mas com sua essência cultural e suas raízes respeitadas.

Por fim, acreditando nessa necessidade de contextualização da Educação do Campo no município, também como fio condutor para o estímulo a continuidade da vida escolar dos jovens, duas ações poderiam ter interferência positiva nesta direção. A primeira delas seria mesmo a reabertura de algumas escolas multisseriadas para os primeiros anos junto às comunidades. Minimizando a questão dos longos deslocamentos e facilitando a aproximação entre escola e comunidade.

A partir de então, com a consequente diminuição no número de estudantes nas escolas polo e considerando suas infraestruturas em bom estado, aparece a oportunidade da oferta de ensino médio nestas escolas em um sistema colaborativo entre Estado e Município, com o compartilhamento das estruturas físicas.

5. REFERÊNCIAS

- MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/cca71b5e-a679-44f8-bb1d-c4a861be2e5a>>. Acesso em: 01/08/2025.
- MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helena Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>>. Acesso em: 07/07/2025.
- PASTÓRIO, Eduardo et al. Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444>> Acesso em: 28/01/2025.
- PEREIRA, Laïs de Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. *Psicología: Reflexão e crítica*, v. 22, p. 422-429, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/Rjm8b-QcZJjSn4MXZCpNzyLj/?lang=pt&%3A~%3Atext=O%20Estudo%20de%20Caso%20oferece,%C3%A0%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20cient%C3%ADfico>>. Acesso em: 27/7/2025.
- ROCHA, Jefferson Marçal da; VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil. **Escola do Campo**: desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. McGrawhill, México, DF. 2010.
- SANTOS, Anderson Luiz Machado dos et al. O emergir de um novo território camponês: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio o caso de São Gabriel-RS. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9354>> Acesso em: 09/03/2025.
- TEIXEIRA JÚNIOR, Dinarte. Conclusión de la enseñanza primaria en dos escuelas rurales: el desafío de la continuidad. MS thesis. Universidad de la Empresa, 2021. Disponível em: <<https://rita.ude.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12755/209/DINARTE%20TEIXEIRA%20J%c3%93NIOR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15/06/2025.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA EJA NA BUSCA POR CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Edilson Calvete Blanco
Francilene Cezar Gonçalves Silveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-3

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata da relação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na concepção de que os indivíduos procuram desenvolvimento profissional e igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Por meio de uma análise de dados, pesquisa bibliográfica e estudos que tratam da importância da EJA na vida dessas pessoas, que, em sua maioria, pertencem a classes populares e buscam superar diferentes formas de exclusão e discriminação social. Assim a EJA surge como um importante meio de acesso à educação e à capacitação, contribuindo assim para a inclusão social e profissional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporciona a igualdade de oportunidades para as pessoas que, por diversas razões, não conseguiram concluir sua educação básica no tempo adequado. Desta forma, oferece uma nova oportunidade de crescimento profissional e pessoal para adultos que desejam retomar os estudos e uma nova chance na vida de se capacitar e buscar o crescimento profissional, proporcionando uma melhor qualidade de vida para si e seus familiares.

As pessoas que frequentam esse modo de ensino devem ser vistas mais como sujeitos sociais do que como alunos, pois precisam de ajuda para que definitivamente sejam incluídas novamente na escola, a qual deve ser um espaço sociocultural e de produção onde esses grupos devem ser acolhidos em um ambiente de aprendizado significativo.

Ao voltar para a escola, nem todos terão a sensação de que suas escolhas se tornarão mais fáceis ou suas trajetórias serão mais leves pois terão um grande desafio pela frente para vencer as barreiras impostas pela vida. Essas pessoas não se encontram nessa situação crítica de ensino porque gratuitamente abandonaram a escola, infelizmente muitos trazem longas histórias de negação de direitos na maioria das vezes dando continuidade a um ciclo que herdaram de seus pais e avós.

Segundo Paulo Freire o conceito de educação de adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras, dessa forma, não é possível os mesmos pensarem somente na aplicação de procedimentos didáticos no ensino aplicado a grupos populares, pois os conteúdos não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos alunos pois sendo a educação popular familiar a esses grupos, o aprendizado torna-se mais abrangente (FREIRE, ANO 2001, p. 21)

Certos conteúdos são tão importantes para a formação desses grupos populares que eles devem ser incentivados pelos educadores a fazer uma análise de sua realidade concreta, ultrapassando as barreiras de seu antigo conhecimento adquirido através de suas experiências vividas no passado e, não substituindo, mas adicionando ao seu conhecimento um saber mais crítico e menos ingênuo.

A superação do saber de senso comum proporciona uma outra compreensão da história, fazendo com que seja possível vivê-la e entendê-la de uma maneira mais concreta, recusando qualquer explicação determinista, fazendo com que o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos seja facilitado, gerando futuramente um impacto na qualidade de vida da população atingida.

O conhecimento popular deve ser entendido em sua lógica e estrutura de pensamento de modo que a aquisição de novos conhecimentos sobre o assunto estudado faça sentido para os alunos. Surge aí a organização coletiva, onde a criação do interesse e o entusiasmo pela participação são fundamentais para uma mudança cultural.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve suas raízes no período colonial, quando a educação era restrita a uma pequena elite. A maioria da população, inclusive os escravos e os trabalhadores rurais, não tinham acesso à escolarização. No século XIX, com a chegada da família real portuguesa, houve algumas iniciativas de alfabetização, porém ainda insuficientes para atender às demandas da população.

No início do século XX, com o processo de industrialização e urbanização, surgiram as primeiras campanhas de alfabetização de adultos, como a Cruzada Nacional de Educação, na década de 1930. No entanto, foi apenas na década de 1940, com a criação do Serviço de Educação de Adultos, que o Estado passou a assumir um papel mais ativo na educação de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou maior visibilidade a partir da década de 1960, com o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica, que promovia a alfabetização e a conscientização política em comunidades rurais. Na mesma década, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, apesar de criticado por seu caráter assistencialista, atingiu milhões de pessoas.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 consolidaram a EJA como um direito fundamental, garantindo acesso à educação básica para todos, independentemente da idade. Desde então, programas como o Brasil Alfabetizado e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) têm buscado reduzir o analfabetismo e promover a inclusão educacional. A EJA continua sendo um desafio, mas representa uma importante ferramenta de transformação social.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar dos avanços, a EJA ainda enfrenta desafios estruturais, como a evasão escolar, a falta de recursos e a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades dos alunos. Muitos jovens e adultos

abandonam os estudos devido a dificuldades como trabalho, falta de transporte ou desmotivação. Fora isso, ainda tem a questão da formação de professores e a adequação dos currículos às realidades dos estudantes que são questões cruciais.

Nos últimos anos, a EJA tem incorporado tecnologias e metodologias inovadoras, como a Educação a Distância (EAD), para ampliar o acesso e a flexibilidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também trouxe diretrizes para a EJA, reforçando a importância de uma educação contextualizada e significativa.

A EJA não é apenas uma política educacional, mas um instrumento de cidadania e inclusão. Seu histórico reflete a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente da idade ou condição social.

A educação que relaciona os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos transforma-se em uma estratégia eficaz, promovendo um aprendizado mais duradouro e significativo. Métodos baseados em experiência de vida abordando a vivência dos alunos em seu dia a dia facilita o aprendizado pois torna o conteúdo mais relevante, facilitando a compreensão.

Nessa vivência abordada, fica evidente a importância da valorização dos alunos quanto ao entendimento sobre essa forma de ensino com um espaço que permite o diálogo crítico e democrático, transformando a sala de aula em um laboratório de trocas de experiências e reflexões. Também o uso e a integração de tecnologias onde ferramentas digitais e recursos tecnológicos tornam as aulas mais dinâmicas, proporcionando uma maior interação.

De acordo com Ribeiro quando se fala em Educação de jovens e adultos, é importante levar em consideração alguns princípios norteadores: o desejo de aprender; a prontidão para a aprendizagem; a aprendizagem relacionada com situações reais; a experiência versus a aprendizagem e o feedback. (RIBEIRO, 2002, p.15)

O trabalho em grupo torna-se importante pois proporciona aos estudantes maiores oportunidades para se relacionar socialmente, contribuindo assim para sua formação. Essa proposta de integração no ensino contribui para a formação

de cidadãos conscientes, tornando-os aptos para mudarem sua realidade de uma maneira responsável e comprometidos com o bem-estar social e global.

Um proposital afastamento do atual modelo de aprendizagem torna-se necessário sendo que o público da EJA é geralmente composto por pessoas que visam buscar qualificação para atender o mercado profissional, desta forma, são de grande importância o uso de seus conhecimentos já adquiridos para uma educação mais efetiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a discussão sobre o tema, chega-se ao consenso de que os participantes da EJA que se dispõem a buscar uma qualificação têm um aumento de oportunidades de emprego e uma melhora nas condições de trabalho ganhando também autoconfiança com seu desenvolvimento pessoal.

Apesar dos avanços na universalização do ensino fundamental, persistem barreiras como a pobreza, a infraestrutura escolar precária e a necessidade de trabalho infantil, que comprometem a permanência de crianças na escola. Paralelamente, gerações mais velhas enfrentam o déficit histórico de acesso à educação formal.” (FERRARO, 2010, p. 112).

São vários os motivos da evasão escolar pelos alunos da EJA, como a impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, questões familiares, dificuldade de acesso à escola, entre outros. Entretanto, na sociedade capitalista em que vivemos uma das principais causas da evasão é o trabalho.

Marx e Engels destacavam que a união entre trabalho e educação é fundamental para a superação da alienação na sociedade capitalista. O trabalho, como mediação ativa entre o homem e a natureza, é condição indispensável para a reprodução da vida material e a realização humana. Por sua vez, a educação surge como elemento essencial no processo de formação da consciência de classe e na construção de uma sociedade emancipada. (MARX; ENGELS, 2007, p. 143).

A alfabetização e o ensino em si vêm de uma lógica de que existem diferentes consequências para os alunos, pois acontece uma diferença entre a alfabetização feita na cidade e a que ocorre no campo.

Um dos grandes desafios da alfabetização no campo se dá pela dificuldade de acesso às escolas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Da parte dos alunos torna-se uma jornada de grandes desafios muitas vezes com longas caminhadas até chegar à escola, enfrentando sol e chuva, assim como os obstáculos do transporte escolar com estradas sem condições de tráfego e por vezes até correndo o risco de sofrerem um acidente.

Problemas também que como não poderia ser diferente atingem os professores, o que causa uma grande rotatividade desses profissionais ocasionada pela distância de seu local de trabalho e difícil acesso.

Uma das mazelas da educação é o analfabetismo que atinge a população brasileira de forma desigual sendo de incidência maior entre os mais velhos que segundo o Censo Demográfico de 2022 chega a 20,3% entre as pessoas idosas acima de 65 anos. Os municípios menores com população entre 10.001 e 20.000 habitantes são os mais atingidos em uma proporção de até quatro vezes mais do que os com população com mais de 500 mil habitantes.

Municípios menores, com população entre 10.001 e 20.000 habitantes, têm a maior taxa média de analfabetismo: 13,6%, percentual pelo menos quatro vezes superior ao dos municípios com mais de 500 mil habitantes (3,2%), o que, de alguma maneira, reflete o poderio econômico das cidades e suas populações.

Entre a problemática educacional e a social surge uma nova concepção pedagógica onde o analfabetismo passa a ser visto como o efeito de uma situação de pobreza que se manifesta por uma estrutura social desigual.

Desta forma, o analfabetismo ainda é um desafio significativo no Brasil, tendo causas múltiplas e complexas onde surgem deficiências estruturais no sistema educacional tendo como exemplo a desigualdade socioeconômica e a falta de acesso a escolas rurais e periféricas, limitando as oportunidades de emprego e acesso a serviços essenciais.

Muitas vezes desarticuladas e fragmentadas surgem e acabam sendo extintas num curto espaço de tempo não chegando a modificar de uma maneira significativa a realidade das pessoas. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a liberação deve desembocar na práxis transformadora. (FREIRE, 1979, p.72).

Sendo assim, é preciso uma educação básica de qualidade e eficaz, capaz de alfabetizar jovens, adultos e idosos. Uma oferta eficaz desses conhecimentos básicos é fundamental para que essas pessoas possam se inserir na sociedade com dignidade e autoconfiança.

Paulo Freire (1987) argumenta que o analfabetismo no Brasil é consequência de um sistema educacional opressor, que não considera as necessidades reais dos educandos. De acordo com ele, essa abordagem tradicional exclui grande parte da população dos processos básicos de leitura e escrita, perpetuando a demanda por programas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (FREIRE, 1987, p. 45).

Não se trata somente de repetência, mas também de acesso e permanência no sistema de ensino onde surge a pouca articulação entre o que a escola se propõe a fazer e a realidade dos alunos que ela atende. O ato de alfabetizar não trata somente de ensinar a ler e escrever, leva a outras práticas sociais onde surgem novas relações, conhecimentos e formas de linguagem envolvendo os alunos em várias situações de produção de significados teóricos e práticos, ampliando seus conhecimentos sobre a sociedade e relações humanas.

Visando fornecer uma educação básica para os que não puderam concluir seus estudos na idade escolar adequada, a EJA é uma importante ferramenta, essencial para garantir o direito à educação, contribuindo para a redução do analfabetismo, promovendo a inclusão social e auxiliando na preparação para o mercado de trabalho pois essas pessoas antes de tudo são cidadãos que ocupam lugares na sociedade e são oriundos de diferentes grupos sociais, trazendo suas vivências e histórias de vida.

As políticas públicas na EJA são muito importantes para que o direito à educação que é garantido pela Constituição Federal de 1988 seja cumprido. A EJA atende jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade adequada, reduzindo desigualdades e promovendo a justiça social. As políticas públicas em educação tratam dos assuntos relacionados com as decisões de governo que acabam refletindo no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta análise, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma ferramenta essencial no combate às injustiças sociais, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem e qualificação aos indivíduos marginalizados pelo sistema educacional tradicional.

As oportunidades oferecidas pela EJA proporcionam a seus participantes uma alavancagem que ultrapassa as barreiras da qualificação profissional, proporcionam também a obtenção de dignidade, autoconfiança e cidadania. Os investimentos na EJA promovem uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente para aqueles que não tiveram essa oportunidade de qualificação educacional no passado.

A EJA tem por base de que educação não depende de idade, trata-se de um direito social e humano em que os espaços estão sendo conquistados. Observa-se também que já não se pode planejar cursos da EJA sem levar em consideração a diversidade desses sujeitos, muito menos pensar em problemas recorrentes como a “evasão”, desta forma, é preciso fazer uma releitura do que realmente está acontecendo na escola e na sociedade como possíveis causas desse fenômeno.

A EJA pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos se sua base for compreendida pela sociedade, escola e alunos. É preciso mais investimento para a EJA e programas de incentivo que façam com que os indivíduos a percebam como porta de entrada das relações profissionais e pessoais, não como uma base de ensino alvo de preconceito. Por isso, entender a base histórica que consolidou a EJA no país abre espaço para novas investigações e promove o entendimento daqueles que lutam por uma educação de qualidade.

Ao possibilitar o retorno de jovens e adultos à escola, a EJA possibilita ao aluno sonhar novamente com melhores condições de vida e de trabalho onde os mais adultos, ao perceberem que fazem parte de uma sociedade que obedece aos graus de escolaridade, acabam se motivando ainda mais para vencer esse obstáculo de nome Educação, buscando se qualificar e avançar nos estudos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

FERRARI, Alceu. **História acabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009. 207 p. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

FERRARO, Alceu Ravanello. **História acabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 189 p.

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

GADOTTI, Moacir; **ROMÃO,** José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 136 p. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; **GOMES,** Nilma Lino (org.); **SOARES,** Leônicio. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 293 p. (Estudos em EJA).

HADDAD, Sérgio; **DI PIERRO,** Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168 p. (Estudos em EJA).

LOMBARDI, José Claudinei; **SANFELICE,** José Luís; **SAVIANI,** Dermeval. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 163 p.

MARX, Karl; **ENGELS,** Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; **ENGELS,** Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista (1848):** seguido de *Gotha*: comentários à margem do programa do Partido Operário Alemão. Porto Alegre: L&PM, 2011. 132 p. (L&PM Pocket, v. 227).

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Marina Lucia. A construção do letramento na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2006. 167 p.

Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA. Porto Alegre: Pallotti, 2006. 216 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 224 p.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 172 p.

CAPÍTULO 5

A SOCIEDADE CAPITALISTA X PAULO FREIRE: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA

Luciana Nobre Nunes
Iracema Barbosa Pinheiro
Sueli Adam Rosa Quevedo
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-4

1. INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE INCLUSÃO

Este capítulo foi proposto em uma disciplina de verão chamada “Educação, Trabalho e Sociabilidade”, ofertada pelo Mestrado Profissional em Educação pela Unipampa, campus Jaguarão. Após as discussões em sala de aula, surgiu a intenção de escrever esse artigo sobre a sociedade capitalista e as ideias de Paulo Freire, principalmente no que tange às plataformas digitais e a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dito isto no Brasil, podemos demarcar que a educação para a pessoa com deficiência só se apresenta com D. Pedro II através da criação do Instituto Imperial Instituto de Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, RJ), em 1884, e Imperial Instituto de Surdos-mudos (INES, RJ), em 1857.

Mais tarde, inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a Constituição de 1934 apresenta a ideia de o país contar com um Plano Nacional de Educação. Porém, será somente na década de 40 que terá início às preocupações mais específicas com a educação das crianças com deficiência, chamadas “excepcionais”, à época.

Em 1946, com a abertura e elaboração da Constituição de 1946, a educação nacional novamente é situada com a perspectiva de contar com Plano Nacional e Lei de Diretrizes. Até então não havia uma preocupação específica e nem normativas que as contemplassem.

Este foco será mais ampliado e se inicia na década de 50, gerando a expansão das classes e escolas especiais e a criação de instituições filantrópicas - por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Expcionais (APAES) (1954).

Assim, situamos como avanços significativos e conceitualmente demarcados para a Educação Inclusiva a partir da Constituição de 1988 e dos ordenamentos legais propostos a partir dos anos 90.

Pautamos, assim, como primeira instância, pela Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que elege como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana.humana (art. 1º, incisos II e III) e como um dos objetivos fundamentais, “a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação”. Garante em seu artigo 205, a educação como um direito de todos. E em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Na década de 1980, em que pese o Brasil tenha se colocado como signatário de acordos internacionais e passe a incorporar em seus dispositivos legais o atendimento à pessoa com deficiência, as políticas públicas em sua maioria se mantiveram norteadas pelos princípios da integração e normalização. Estas políticas, balizadas ainda nos princípios de integração, não provocaram mudanças significativas nas concepções de Educação Especial e atendimento nas classes especiais. Além disso, a universalização das matrículas para o Ensino Fundamental, não garantiu a qualidade e nem a permanência, constatando-se que pequena parcela dos alunos egressos do Ensino Fundamental chegou ao ensino médio e a inserção dos alunos com Deficientes se manteve restrito à educação especializada e não às classes comuns.

Nos anos 90 a inclusão inicia a ser apontada no horizonte, onde podemos analisar iniciativas importantes, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece em seu artigo 54, inciso III, que a escola não pode excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou deficiência, a nova LDB, entre outras.Neste período, instigados por movimentos e acordos internacionais, são elaborados e implementados princípios da Educação Inclusiva. Dentre estes movimentos internacionais, destacamos:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Declaração Mundial sobre Educação para todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para todos (Tailândia, 1990);
- Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial de sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (Espanha, 1994);
- Convenção de Guatemala (1999)
- Carta do Terceiro Milênio (1999).

No contexto do conceito de Educação, temos a educação inclusiva como parte desta agenda de Educação e não como sinônimo. Enquanto palco político nacional e global, para gerar e gerir esforços para o desenvolvimento da Educação para todos, a educação inclusiva, se torna parte deste “mais amplo”, dele também se beneficiando, entretanto, sem desconhecer e descharacterizar os apoios que os estudantes com deficiência necessitam, de forma específica e sistemática, oportunizando que as aprendizagens sejam possíveis, assim como a inclusão social, autonomia e a inserção no mundo do trabalho.

Na legislação brasileira, a Educação Especial é postulada como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e é desta Educação Especial que estamos falando e que nos coloca o atual desafio, qual seja o de estabelecer as bases de atuação destas duas faces da mesma moeda, a educação.

A Educação Inclusiva, como parte educacional do conceito ampliado de Inclusão, também não foi sempre assim compreendida, pois sabemos que passamos por três modelos de atendimento às pessoas com deficiência ao longo da história, a saber, o modelo médico, modelo da integração e o modelo da inclusão, como nos aponta Sassaki (2010). Mas antes mesmo do modelo médico, as pessoas com deficiência percorreram caminhos entre a invisibilidade e o horror da eliminação.

Em 2003, através da criação do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade/SEESP/MEC, a Educação Inclusiva passa a ser uma das agendas das políticas de governo, através de programas especialmente criados e

ainda, de estado, nas legislações e normatizações que se seguiram, tais como, publicação pelo Ministério Público (2004) de garantias de acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular; Decreto 5296/04, regulamentando as Leis 10048/00 e 10098/00, que estabelecem condições para implementação de uma política nacional de acessibilidade; criação do Programa Brasil Acessível (2004); lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a Unesco (2006).

Assim, em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lança a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC), considerando a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento, a considera de forma transversal e como complemento a formação de alunos com deficiência, substituindo as classes especiais por salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e centros de apoio e, mais ainda, a adaptação curricular, prevista nas legislações anteriores pela ideia de currículos flexíveis, configurando a política de não individualização, de trabalho colaborativo e de apoio extraclasse aos alunos, traduz conceitos diversos, entre o que se apregoa como Inclusão Total e o que se comprehende como Educação Inclusiva, abrangendo, ainda, os de inclusão, que assinalam o direito à diferença de forma geral, através do combate a práticas de discriminação, não apenas para as pessoas com deficiências.

Estas premissas se mantêm no Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que normatiza o proposto na PNEEPEI, estabelecendo as diretrizes e funcionamento do AEE, como transversal e em contra turno ao período na sala comum, desenvolvido de forma não exclusiva na sala de recursos multifuncionais.

Outro avanço importante a ser considerado nas políticas públicas é a Lei 13.146/2015, Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), definida como é um conjunto de normas destinadas a

assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania, onde destacamos o artigo 2º, que altera a definição de pessoa com deficiência, deixando de ser considerada como condição exclusivamente biológica e passando a considerar também as barreiras impostas pelo contexto social, ou seja, no enfoque biopsicossocial da deficiência e não mais pautado pelo modelo médico.

Em termos legais de proteção às pessoas com deficiência, podemos afirmar que o Brasil apresenta uma potente arcabouço jurídico. Porém ainda enfrentamos barreiras nos espaços escolares que desafiam a efetiva inclusão de pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

Na perspectiva de escola comum inclusiva, assumida no Brasil, através da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – ONU/ UNESCO, 1994), o documento da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, propõe implementar nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características, as necessidades individuais, tendo em vista suas especificidades, garantindo educação de qualidade para todos/as, vendo inclusão como novo modo de encarar as diferenças. Entender essa questão é defender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes.

Para entender a educação inclusiva, deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados(as) estudantes, mas todos(as), sem distinção. Entender que somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos(as) estudantes e valorizá-la. As escolas inclusivas são escolas para todos(as), o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades educacionais de qualquer estudante. Sob essa ótica, não apenas os(as) estudantes com deficiên-

cias seriam atendidos, mas todos(as) estudantes que, por inúmeras causas, também apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento, bem como, necessidades educacionais específicas, as quais não são necessariamente derivadas das condições de deficiência.

Vamos entender um pouco sobre inclusão e a sua importância e para isso, inicio com um recorte de algumas leis, dentre muitas Leis que regem o Brasil, incluindo a Constituição Federal, inicio com um recorte da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, 1994, em que diz o seguinte em seu texto:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educacionais especiais¹ devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (Brasil, 1994, p. 1).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entende-se por inclusão

“[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida e sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.” (Brasil, 2001, p. 20).

Ao falarmos de inclusão, falamos também de direitos humanos, afinal como vimos nesses dois recortes, a inserção de todos na escola comum é um direito, por sinal, um direito previsto também na constituição Federal de 1988.

Mas, se precisamos ainda falar de inclusão, ainda debater esse assunto, será que essa inclusão está realmente acontecendo? E as tecnologias digitais onde entram nesse processo de inclusão, principalmente dos alunos com autismo.

1 Atualmente o termo utilizado é Pessoa com Deficiência (PCD)

2. SOCIEDADE CAPITALISTA, PAULO FREIRE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE ALUNOS TEA

A sociedade capitalista, com seu modelo de produção e consumo centrado no mercado, configura um cenário onde a individualidade e a busca incessante pelo lucro prevalecem sobre questões fundamentais como a justiça social, a igualdade de oportunidades e a construção de um verdadeiro ambiente inclusivo. Dentro deste contexto, é possível traçar uma análise crítica sobre como as práticas educacionais e tecnológicas se interconectam, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação do século XX, concebia a educação como um ato de libertação, onde o sujeito não apenas recebe conhecimento, mas também participaativamente da construção do saber. A sua abordagem crítica propunha um modelo pedagógico que rompesse com as estruturas autoritárias e alienantes, propondo uma relação dialógica entre educador e educando, baseada no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento.(Freire, 2017).

No entanto, dentro da estrutura da sociedade capitalista, o modelo educacional muitas vezes reflete uma lógica opressiva, onde os indivíduos são moldados para se ajustarem aos padrões mercadológicos. Freire alertava para o fato de que a educação, em muitas situações, serve a um sistema que visa não o desenvolvimento integral do ser humano, mas a sua adequação às exigências do mercado de trabalho e à ideologia dominante. (Freire, 2017). Nesse sentido, as pessoas com TEA, frequentemente marginalizadas e estigmatizadas, acabam sendo vítimas de um sistema educacional que não as contempla adequadamente, tanto no que diz respeito às suas necessidades específicas quanto em relação à sua autonomia.

A inclusão de indivíduos com TEA, dentro do contexto da sociedade capitalista, deve ser pensada a partir de uma perspectiva crítica. Embora as plataformas digitais ofereçam novos meios para alcançar a inclusão, elas não estão imunes às limitações impostas por esse modelo econômico. A acessibili-

dade digital, muitas vezes, está subordinada a interesses financeiros que podem transformar a inclusão em um produto a ser consumido e não em um direito garantido.

Nesse cenário, as plataformas digitais podem tanto ser uma ferramenta de emancipação quanto uma armadilha para a alienação. A promessa de inclusão digital e educacional por meio de tecnologias modernas, como aplicativos e jogos educativos, traz consigo a esperança de que as pessoas com TEA possam acessar recursos que atendam às suas necessidades específicas de aprendizagem e socialização. A utilização de recursos interativos, personalizados e sensoriais, como os que se encontram em diversas plataformas digitais, pode ser um ponto de partida importante para a construção de uma educação mais inclusiva.

No entanto, a efetiva inclusão digital precisa ir além do simples acesso as tecnologias. A produção e distribuição desses recursos deve considerar a realidade das populações em situação de vulnerabilidade, como as que possuem dificuldades de aprendizagem. Dentro da sociedade capitalista, muitas dessas plataformas são desenvolvidas com fins lucrativos, o que pode restringir o acesso de uma parcela significativa da população. A educação, portanto, se torna uma mercadoria que precisa ser comprada, muitas vezes em detrimento daqueles que mais necessitam.

Paulo Freire, em sua crítica ao sistema capitalista, enfatizava a necessidade de se pensar a educação e a inclusão em termos de uma transformação social. A educação não deveria ser um mecanismo de adaptação ao sistema, mas uma forma de questionamento e construção de alternativas para um novo modelo de sociedade (Freire, 2017). Nesse sentido, as plataformas digitais, quando utilizadas de forma crítica e consciente, podem ser um instrumento de libertação. Elas podem abrir portas para a criação de um espaço mais inclusivo, onde o acesso ao conhecimento e à autonomia não dependa da classe social ou da capacidade econômica do indivíduo.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que os educadores e os desenvolvedores de tecnologias digitais adotem uma postura que não se limite

apenas à implementação de recursos tecnológicos, mas que busque refletir as condições sociais, econômicas e políticas que envolvem os sujeitos com TEA. Em outras palavras, o processo de inclusão digital deve ser pensado de forma a questionar e transformar as estruturas que perpetuam as desigualdades sociais e educativas, em vez de reforçá-las.

A crítica de Freire à sociedade capitalista, com seu foco na alienação e na homogeneização, nos leva a refletir sobre o papel das tecnologias na construção de uma educação inclusiva. Se as plataformas digitais forem vistas apenas como um mercado a ser explorado, elas correm o risco de perpetuar a exclusão e a marginalização. Por outro lado, se forem utilizadas como ferramentas para ampliar a autonomia, o protagonismo e a participação ativa dos sujeitos, elas podem contribuir para a criação de um mundo mais justo e igualitário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a sociedade capitalista impõe desafios à inclusão de pessoas com TEA, mas também oferece um campo de possibilidades. O que se espera é que, ao incorporar as plataformas digitais, possamos construir uma educação que, ao mesmo tempo em que utiliza a tecnologia, não perca de vista a necessidade de transformação social, conforme defendido por Paulo Freire. O movimento pela inclusão digital, quando aliado a uma visão crítica, deve buscar subverter as lógicas mercadológicas e oferecer a todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou cognitivas, a chance de se tornarem protagonistas do próprio processo de aprendizagem e emancipação.

Segundo Freire “não é possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (Freire, 1921, p.27), a educação é de natureza política, porém, não podemos alienar ela a política, é necessário refletir sobre as ações políticas que englobam a educação, para que assim, se possa de fato ter um processo inclusivo.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. Diretrizes nacionais para a educação na educação básica/Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: Brasília, SEESP, 1995.

CAMPOS, Aline Soares; CRUZ, Marden Cristian Ferreira; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira. **Paulo Freire e Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. Seminário Docente, Ceará. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/seminario-docentes-2024/> acesso em 21 fev. 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da Libertaçāo em Paulo Freire.** Paz& Terra. Rio de Janeiro| São Paulo. 2017. 2º edição revista.

.**A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1983.

FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO: Da Educação Especial ao Atendimento educacional especializado (AEE) na escola comum inclusiva: histórico evolutivo da estrutura legal e normativa 1ª Tertulia.Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva 2022

CAPÍTULO 6

TRABALHO INFANTIL E INVISIBILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL

Raquel Gimenes de Souza

Danielli Carvalho Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-5

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o trabalho infantil no interior do Rio Grande do Sul, analisando como a prática é influenciada por fatores históricos, culturais e socioeconômicos. O estudo examina o contexto histórico que perpetua o trabalho infantil no Brasil, com foco na zona rural, onde a dependência econômica das famílias, aliada a uma visão culturalmente enraizada, faz com que o trabalho infantil seja visto como uma necessidade. A pesquisa também discute as percepções das famílias, que muitas vezes consideram essa prática como uma oportunidade de aprendizado, mas desconsideram seus impactos negativos no desenvolvimento das crianças, como prejuízos à saúde, educação e mobilidade social. O artigo propõe soluções, como a promoção de políticas públicas adaptadas à realidade rural, o fortalecimento da educação e a criação de alternativas econômicas para reduzir a dependência do trabalho infantil. A conclusão enfatiza a importância de uma abordagem integrada para romper o ciclo do trabalho infantil e garantir um futuro mais promissor para as crianças da região rural do Rio Grande do Sul.

O fenômeno do trabalho infantil, especialmente em zonas rurais, é uma questão de extrema relevância social e acadêmica. No Brasil, esse problema ganha contornos peculiares em diferentes regiões, influenciado por elementos históricos, sociais e culturais. Este artigo, foca no trabalho infantil na zona ru-

ral do interior do Rio Grande do Sul, onde a prática, geralmente camouflada, é muitas vezes vista como uma simples ajuda dos filhos aos seus pais.

No interior do Rio Grande do Sul, a agricultura e outras atividades rurais são parte essencial da economia local e da vida cotidiana das comunidades. Neste contexto, o envolvimento das crianças em atividades laborais é frequentemente percebido pelas famílias como um meio de contribuir para o sustento familiar, bem como uma forma de ensiná-las valores de responsabilidade e trabalho árduo. No entanto, apesar de essa prática ser socialmente aceitável em algumas comunidades, ela levanta sérias preocupações relacionadas ao desenvolvimento saudável das crianças, indo de encontro a direitos básicos previstos na legislação nacional e internacional.

A relevância deste estudo reside na necessidade de entender as razões pela continuidade deste fenômeno, apesar dos avanços socioeconômicos e legais que visam coibir o trabalho infantil no país. O objetivo principal é desmistificar as percepções culturais que sustentam essa prática e analisar suas implicações para o presente e o futuro das crianças envolvidas. Além disso, a pesquisa busca identificar os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas eficazes, bem como avaliar o papel da sociedade civil, das instituições governamentais e das organizações internacionais na promoção de medidas de prevenção e erradicação do trabalho infantil. Dessa forma, o estudo contribui para a construção de estratégias mais eficientes e humanizadas, que respeitem as realidades locais sem comprometer os direitos fundamentais da infância.

A escolha deste tema ressalta a necessidade de um olhar crítico e aprofundado sobre a questão do trabalho infantil, considerando sua persistência e naturalização em diferentes contextos sociais. A pesquisa busca evidenciar dados e relatos que contribuem para a compreensão da invisibilidade desse fenômeno, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas para seu enfrentamento. Além disso, pretende fomentar um debate essencial sobre a efetividade das políticas públicas e das estratégias de intervenção, destacando a importância de abordagens que conciliem o respeito às especificidades culturais com a garantia dos direitos fundamentais das crianças, conforme estabelecido na legislação nacional e internacional.

Assim, além desta introdução, o artigo está organizado da seguinte maneira. A segunda seção será apresentada a literatura relacionada ao tema e os caminhos teóricos, partindo de uma contextualização histórica e social do trabalho infantil no Brasil, sua persistência apesar dos avanços legais e socioeconômicos, e o papel das políticas públicas na busca pela erradicação dessa questão. Também são discutidos os fatores culturais e familiares que naturalizam essa prática, bem como suas consequências para o desenvolvimento infantil, com base em estudos acadêmicos relacionados ao tema.

Na terceira seção, busca-se uma visão geral das condições socioeconômicas no interior do Rio Grande do Sul, para compreender os fatores estruturais que contribuem para a manutenção dessa prática. Na quarta seção, trata dos estudos de caso e relatos de vida na zona rural do Rio Grande do Sul. Na quinta seção, são apresentadas as alternativas e propostas de intervenção, visando estratégias mais eficazes para a erradicação do trabalho infantil, respeitando as especificidades culturais e socioeconômicas da região. Por fim, a seção seis apresenta as considerações finais.

2. LITERATURA RELACIONADA E CAMINHOS TEÓRICOS

A seção aborda o contexto histórico e social do trabalho infantil no Brasil, com foco no interior do Rio Grande do Sul. Serão discutidas as políticas públicas e sua implementação na região, as percepções das famílias sobre o trabalho infantil e as consequências para o desenvolvimento das crianças. Também serão apresentadas alternativas e propostas de intervenção para mitigar o problema e promover um futuro.

2.1 Contexto Histórico e Social do Trabalho Infantil no Brasil

O trabalho infantil no Brasil possui raízes profundas que remontam ao período colonial, quando crianças indígenas e afrodescendentes eram forçadas a trabalhar desde em condições análogas à escravidão. O cenário de vulnerabilidade social das populações mais pobres perpetuou-se ao longo dos séculos, e mesmo após a abolição da escravatura em 1888, o trabalho infantil continuou a

ser uma prática comum, vista muitas vezes como uma necessidade econômica tanto no meio urbano quanto rural (Pontes, 2021)

Durante o século XX, o Brasil passou por rápidas transformações socioeconômicas que moldaram a forma como o trabalho infantil se manifestou nas diferentes regiões do país. No entanto, a industrialização e a migração para os centros urbanos não eliminaram a prática no meio rural. Pelo contrário, muitas famílias migrantes levaram consigo tradições e práticas que incluíam a contribuição das crianças para a subsistência familiar. O estudo de Alberto e Oliveira (2018), enfatizaram que, enquanto o trabalho infantil urbano foi gradualmente combatido com políticas públicas de educação e assistência social, no campo, a invisibilidade dessas práticas perdura, sobretudo em áreas mais isoladas (Alberto e Oliveira, 2018).

O interior do Rio Grande do Sul é um exemplo claro dessa continuidade histórica do trabalho infantil. A influência de culturas de imigração, como a alemã e italiana, trouxe consigo uma ética de trabalho focada na família e na agricultura, onde a participação de todos os membros da família, inclusive crianças é uma consequência natural. Conforme apontado por Rodrigues (2020), essa herança cultural reforça a visão do trabalho infantil como algo não só necessário, mas também como parte de um processo de formação e integração social (Rodrigues, 2020).

Durante a década de 1990, o Brasil deu importantes passos na tentativa de erradicar o trabalho infantil com a ampliação de políticas públicas, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e a adoção de normas da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Entretanto, a efetividade dessas medidas é contestada nas áreas rurais, onde a fiscalização do cumprimento das leis é frequentemente insuficiente. Segundo Silva e Costa (2021), isso ocorre devido a uma combinação de fatores como a dificuldade de acesso a áreas remotas, escassez de recursos humanos e financeiros para a fiscalização e a resistência das comunidades às intervenções externas.

Na zona rural do Rio Grande do Sul, a compreensão do trabalho infantil requer uma análise sensível às especificidades locais. Embora seja uma região economicamente mais desenvolvida em comparação com outras áreas rurais do

Brasil, as diferenças socioeconômicas dentro do Estado são marcantes. Regiões mais isoladas e dependentes da agricultura de subsistência são particularmente suscetíveis ao trabalho infantil, devido à falta de alternativas educacionais e de lazer para crianças e adolescentes.

É crucial reconhecer que a persistência do trabalho infantil está intimamente ligada ao ciclo de pobreza que afeta essas comunidades. Muitas vezes, a renda gerada pelo trabalho das crianças equivale a uma parte essencial do orçamento familiar, sem a qual o sustento seria inviável. Isso é evidenciado em pesquisas, tais como as de Almeida e Ferreira (2019), que destacam a importância de estratégias que combinem assistência social com educação de qualidade, adaptadas às necessidades do meio rural (Almeida e Ferreira, 2019).

2.2 O Papel das Políticas Públicas e da Legislação

As políticas públicas e a legislação desempenham um papel crucial na erradicação do trabalho infantil, servindo como um marco regulatório que estabelece direitos e impõe responsabilidades tanto ao Estado quanto à sociedade civil. No contexto do interior do Rio Grande do Sul, onde o trabalho infantil ainda é uma prática comum, compreender as nuances dessas políticas e seus impactos potenciais é vital para fomentar um ambiente mais protetor e promovam um desenvolvimento saudável para as crianças.

O Brasil é signatário de diversas convenções internacionais que visam a proteção dos direitos das crianças, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e as Convenções 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratam da idade mínima para admissão ao emprego e da eliminação das piores formas de trabalho infantil. A Constituição Federal de 1988, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece o arcabouço legal nacional que garante a proteção integral das crianças e adolescentes contra qualquer forma de exploração.

No entanto, apesar do robusto aparato legal existente no Brasil para combater o trabalho infantil, a implementação e a eficácia dessas leis enfrentam desafios significativos, especialmente em áreas rurais. Muitas vezes, a fiscali-

zação adequada é impedida por contextos locais de difícil acesso ou por uma falta de recursos necessários para o monitoramento contínuo dessas regiões. Conforme aponta Almeida (2020), existem lacunas críticas na aplicação das leis em áreas mais remotas, onde as autoridades frequentemente enfrentam dificuldades logísticas e resistências culturais ao combate do trabalho infantil (Almeida, 2020).

Além disso, há uma necessidade urgente de políticas públicas que se concentrem não apenas na repressão de práticas de trabalho infantil, mas também em sua prevenção, através da promoção de iniciativas de inclusão social e econômica. A implementação de programas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que combinam transferência de renda com incentivos à educação, desempenha um papel crucial ao ajudar as famílias a superar a dependência do trabalho infantil como fonte de sustento econômico (Silva e Costa, 2021).

Programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, também têm impacto significativo ao mitigar os fatores que levam crianças ao trabalho precoce, fornecendo um subsídio financeiro direto às famílias. Desde que atrelados a condições de frequência escolar e acompanhamento da saúde das crianças, tais programas não apenas retiram as crianças do trabalho, mas também incentivam a educação como um caminho para quebrar o ciclo de pobreza (Rodrigues e Oliveira, 2019).

Entretanto, para que estas políticas sejam realmente exitosas, elas devem ser associadas a um esforço educativo e cultural que desafie as normas sociais e as percepções que naturalizam o trabalho infantil. Campanhas de conscientização e educação comunitária são essenciais para mudar a visão coletiva e individual sobre o papel das crianças na sociedade, promovendo uma mentalidade que valorize a educação e o direito à infância (Ferreira, 2019).

Além disso, o fortalecimento do sistema educacional é uma das frentes mais importantes para a erradicação do trabalho infantil. O acesso universal à educação de qualidade, apropriada para as peculiaridades do meio rural, pode servir como uma forte dissuasão ao trabalho infantil. Iniciativas que tragam

inovação para modelos escolares, adequando-os à realidade rural e oferecendo currículos que integrem educação prática e teórica, podem ajudar a aumentar a atratividade da escola para os jovens e suas famílias (Carvalho e Souza, 2020).

Portanto, um enfoque holístico que aborde o trabalho infantil a partir de múltiplas frentes é essencial. Isso não apenas envolve a aplicação rigorosa das leis existentes, mas também uma integração eficaz dos programas sociais e econômicos que incentivem a escolarização e o bem-estar das crianças. A sinergia entre políticas públicas bem delineadas, legislação eficazmente implementada e educação culturalmente adaptada é fundamental para criar um ambiente onde o trabalho infantil não seja visto como uma necessidade ou uma norma social. Em suma, o papel das políticas públicas e da legislação é não apenas repressivo, mas transformador, oferecendo um horizonte de oportunidades onde a criança é vista como sujeito de direitos, com acesso garantido à educação e proteção, pavimentando o caminho para um futuro mais justo e sustentável para as comunidades rurais do Rio Grande do Sul.

2.3 Aspectos Culturais e Familiares do Trabalho Infantil

O trabalho infantil na zona rural do Rio Grande do Sul não pode ser compreendido sem uma análise minuciosa dos aspectos culturais e familiares envolvidos. O contexto cultural no qual as famílias estão inseridas desempenha um papel decisivo na forma como percebem o trabalho infantil, muitas vezes considerado uma extensão natural das responsabilidades domésticas e um componente chave na formação dos valores comunitários.

Historicamente, as comunidades no interior do Rio Grande do Sul foram fortemente influenciadas por imigrantes europeus, particularmente alemães e italianos, cuja cultura de trabalho é notoriamente rígida e valoriza a participação de todos os membros da família nas atividades econômicas desde uma idade precoce. Essa herança cultural é fundamental para entender porque, em muitos casos, o trabalho infantil não é necessariamente visto como exploração, mas como uma etapa formativa na vida das crianças, fundamental para sua educação e integração na sociedade (Pereira, 2017).

Dentro das famílias rurais, a transmissão intergeracional de valores, incluindo o trabalho como virtude, reforça práticas que perpetuam o envolvimento infantil nas atividades agrícolas. Quando se analisa a dinâmica familiar, percebe-se que os pais geralmente não enxergam o trabalho das crianças como prejudicial. Pelo contrário, muitos argumentam que esta participação é crucial para a sobrevivência econômica da família e, ao mesmo tempo, uma forma de preparar as crianças para enfrentar as dificuldades do futuro (Almeida e Costa, 2020).

A socialização das crianças através do trabalho é também um elemento comum nessas comunidades, onde o espaço de trabalho é frequentemente indistinguível do espaço de vida familiar. Segundo Rodrigues e Silva (2018), esta proximidade torna o trabalho infantil ainda mais naturalizado, criando uma cultura em que a contribuição dos filhos é vista positivamente, como elemento de fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Em muitos casos, as atividades desempenhadas pelas crianças ocorrem ao lado dos pais, avós e irmãos, o que dá ao trabalho uma dinâmica de convivência que ofusca as linhas entre o lazer e a obrigação (Rodrigues e Silva, 2018).

Além disso, o trabalho infantil é frequentemente visto como uma forma de aprendizado prático que a escola, por si só, não consegue oferecer. Muitos pais defendem a participação das crianças nas tarefas domésticas e agrícolas, acreditando que isso as ensina habilidades essenciais, como trabalho em equipe e responsabilidade, que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Oliveira (2019) aponta que essa perspectiva é fortalecida pela desconfiança em relação às instituições educacionais e pela percepção de que o currículo escolar não atende às realidades e necessidades do meio rural (Oliveira, 2019).

No entanto, apesar dessas visões positivistas, é crucial considerar as implicações negativas do trabalho infantil no desenvolvimento das crianças. A percepção cultural de que o trabalho é formativo esconde, muitas vezes, o impacto nocivo à saúde física e mental que esse envolvimento precoce pode acarretar. A privação do direito de brincar, estudar e viver uma infância livre de responsabilidades pesadas é significativa e tem consequências duradouras. Estudos indicam que crianças que trabalham desde cedo têm mais propensão

a abandonar os estudos, reproduzindo o ciclo de pobreza em que suas famílias estão inseridas (Ferreira e Oliveira, 2020).

Ademais, as diferenças de gênero são evidentes na distribuição do trabalho infantil. Meninas frequentemente acumulam múltiplas funções, combinando o trabalho agrícola com responsabilidades domésticas, o que pode levar a uma carga dupla desde tenra idade. Este fenômeno destaca a necessidade de políticas que levem em consideração as desigualdades de gênero ao abordar a problemática do trabalho infantil (Rodrigues, 2020).

Para abordar os aspectos culturais e familiares do trabalho infantil de forma eficaz, é necessário um diálogo aberto com as comunidades, que respeite suas tradições culturais, mas que também promova uma mudança de mentalidade que valorize o direito das crianças a uma infância livre e educativa. Programas de conscientização culturalmente adaptados e a promoção de modelos de sucesso que combinem a educação e o desenvolvimento econômico local podem ser estratégias eficazes para reduzir a prática, garantindo que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial sem a pressão do trabalho precoce. Assim, embora os aspectos culturais e familiares do trabalho infantil sejam resilientes, é possível transformá-los em promotores de direitos através de políticas e intervenções sensíveis e sustentáveis.

2.4 Percepções das Famílias sobre o Trabalho Infantil como Ajuda

No interior do Rio Grande do Sul, as percepções das famílias sobre o trabalho infantil frequentemente diferem significativamente da ótica legislativa ou dos direitos humanos, sendo muitas vezes visto como uma forma de ajuda necessária à sobrevivência familiar e ao desenvolvimento das crianças. Esta perspectiva é moldada por um complexo conjunto de fatores culturais, econômicos e sociais que influenciam a forma como o trabalho infantil é entendido e praticado.

O conceito de “ajuda familiar” se enraíza em uma longa tradição de economia de subsistência e agricultura familiar, onde a colaboração entre todos os membros da família é vista como imprescindível para o êxito das atividades cotidianas. De acordo com Rodrigues (2019), em muitas dessas comunidades,

o trabalho infantil é encarado com naturalidade, onde a participação das crianças é integrada às rotinas familiares diárias, permitindo a elas adquirir desde cedo valores como responsabilidade, comprometimento e resiliência (Rodrigues, 2019).

Para muitas famílias, a participação das crianças no trabalho agrícola é considerada uma forma de aprendizado prático, funcionando como complemento ou até substituto da educação formal. O estudo de Almeida e Pereira (2020) aponta que os pais enxergam essa experiência como essencial para o desenvolvimento do caráter e a preparação dos filhos para a vida adulta, uma vez que os conhecimentos adquiridos no campo são amplamente valorizados nas comunidades rurais (Almeida e Pereira, 2020).

Embora o trabalho infantil contribua para o aumento do rendimento familiar imediato, compensando as limitações econômicas impostas pela desigualdade social e pela falta de oportunidades no campo, ele também reprime o potencial educativo e o desenvolvimento pessoal das crianças envolvidas. Por si, os recursos limitados e a falta de acesso adequado a alternativas educacionais de qualidade intensificam essa realidade, tornando difícil para as famílias visualizar opções viáveis sem o envolvimento dos filhos nas tarefas do campo (Carvalho, 2021).

A percepção deste trabalho como forma de ajuda também está intrinsecamente conectada à visão utilitarista da infância em algumas dessas comunidades. A criança é vista como um membro ativo e produtivo dentro da família, um ativo essencial na produção agrícola, capaz de contribuir de maneira concreta para o bem-estar coletivo. Este entendimento acaba por criar um conflito de interesses no qual as necessidades econômicas e as expectativas sociais superam os potenciais impactos negativos sobre o desenvolvimento infantil (Oliveira e Silva, 2019).

No entanto, é fundamental destacar que a percepção dos pais sobre o trabalho infantil não reflete necessariamente uma negligência em relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças. Em muitos casos, a realidade socioeconômica precária, associada à ausência ou insuficiência de programas sociais eficazes, limita as opções das famílias, levando-as a enxergar o trabalho infantil

como uma necessidade, ainda que indesejada. O estudo de Souza e Ferreira (2020) mostra que políticas de transferência de renda e medidas de suporte social podem transformar essa realidade, oferecendo condições para que as famílias priorizem a educação e reduzam a dependência do trabalho infantil como meio de subsistência (Souza e Ferreira, 2020).

A transformação das percepções em relação ao trabalho infantil requer um esforço concertado no sentido de promover o empoderamento econômico e social das famílias. Políticas que incentivem a autonomia econômica e ofereçam opções reais de educação e capacitação podem desafiar estas concepções, ajudando a redesenhar a visão da infância dentro dessas comunidades. Esse tipo de transformação pode ser facilitado através de práticas comunitárias que valorizam tanto a identidade cultural local quanto os direitos das crianças, conduzindo a um diálogo constante entre tradição e progresso (Fernandes, 2020).

Em suma, a transformação da visão sobre o trabalho infantil nas comunidades rurais exige uma abordagem integrada e sensível às realidades locais. A sensibilização das famílias, aliada à educação sobre os direitos das crianças e os benefícios de uma infância sem trabalho, é um passo fundamental para gerar mudanças duradouras. A implementação de programas de capacitação de lideranças comunitárias e de educação parental pode ser crucial para ampliar a compreensão sobre a importância do investimento no futuro das crianças, oferecendo alternativas que garantam um desenvolvimento pleno. Dessa forma, ao envolver diversos atores sociais e promover políticas públicas que respeitem as especificidades culturais, será possível romper o ciclo do trabalho infantil, permitindo que as crianças do interior do Rio Grande do Sul tenham a oportunidade de crescer e alcançar seu potencial sem as limitações impostas pelo trabalho precoce.

2.5 Consequências do Trabalho Infantil para o Desenvolvimento Infantil

O impacto do trabalho infantil no desenvolvimento das crianças é profundo e multifacetado, afetando aspectos cruciais como saúde, educação e desenvolvimento psicológico. No interior do Rio Grande do Sul, onde essa

prática ainda persiste, as consequências são visíveis e prejudiciais, tanto a curto quanto a longo prazo. Entender essas consequências é fundamental para a avaliação das medidas necessárias à proteção integral das crianças.

Em termos de saúde física, o trabalho infantil frequentemente expõe as crianças a condições adversas e insalubres, que podem resultar em lesões e doenças. As atividades agrícolas, comuns nas zonas rurais, somadas à falta de equipamentos de proteção e às jornadas de trabalho excessivas, aumentam o risco de acidentes. O artigo de Santos (2018) menciona que essas crianças estão frequentemente envolvidas em tarefas que exigem esforço físico acima de suas capacidades, o que pode acarretar em problemas de saúde crônicos, afetando seu crescimento e desenvolvimento físico (Santos, 2018).

A privação do direito à educação é uma das consequências mais significativas do trabalho infantil. Muitas crianças que trabalham têm os estudos prejudicados, tornam-se mais suscetíveis ao abandono escolar e apresentam desempenho acadêmico inferior quando comparadas às que se dedicam exclusivamente à educação (Oliveira, 2019). A necessidade de balancear o tempo entre o trabalho e a escola leva, inevitavelmente, a uma menor dedicação às tarefas escolares, resultando em um aprendizado limitado que prejudica suas oportunidades futuras.

O desenvolvimento psicológico e emocional das crianças também é comprometido pela privação das experiências características da infância, como o brincar e o convívio social. Rodrigues e Almeida (2020) destacam que essas crianças frequentemente enfrentam elevados níveis de estresse e ansiedade devido às responsabilidades que lhes são impostas de forma precoce. Sem o apoio necessário, os efeitos emocionais podem resultar em baixa autoestima, dificuldades de relacionamento e problemas comportamentais, prejudicando sua capacidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais fundamentais para seu crescimento saudável.

Além disso, do ponto de vista social, o trabalho infantil perpetua o ciclo de pobreza e de exclusão social, mantendo as crianças em um ambiente de baixa mobilidade social e limitada visibilidade. O acesso restrito à educação de qualidade e às oportunidades de formação profissional significa que essas

crianças, ao se tornarem adultas, têm menos chances de acessar mercados de trabalho mais qualificados, perpetuando o ciclo intergeracional de pobreza (Pereira e Costa, 2020).

A longo prazo, as implicações para o capital humano são prejudiciais, comprometendo o desenvolvimento econômico e social da região. A falta de investimento nas crianças impacta diretamente na qualidade da força de trabalho que sustenta a economia rural. Isso ressalta a importância de políticas públicas voltadas para a inclusão social e a melhoria dos sistemas educacionais, calçadas na compreensão das especificidades locais e na promoção de oportunidades iguais para todas as crianças (Carvalho, 2021).

Para mitigar essas consequências e promover um ambiente mais favorável ao desenvolvimento infantil saudável, é essencial a implementação de intencionalidades educativas e políticas robustas que protejam os direitos das crianças. Intervenções que priorizem a saúde, a educação e o bem-estar psicológico, proporcionando suporte às famílias, podem ser eficazes na transição do papel das crianças de contribuintes da força de trabalho para estudantes e beneficiários de direitos integrais.

Ademais, a conscientização das famílias e comunidades sobre os malefícios do trabalho infantil é uma estratégia crucial. Programas comunitários que promovem alternativas econômicas e apoiam a geração de renda sem a dependência do trabalho infantil são passos importantes na construção de um novo paradigma. Um esforço coletivo para mudar a narrativa cultural e social que envolve o trabalho infantil pode criar um ciclo virtuoso de desenvolvimento, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar seu potencial pleno e de exercer seus direitos em plenitude.

3. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

A análise das condições socioeconômicas no interior do Rio Grande do Sul é crucial para entender o cenário em que o trabalho infantil se mantém presente. O estado, conhecido por sua diversidade cultural e por uma economia relativamente desenvolvida, ainda enfrenta desafios estruturais que impactam

as áreas mais rurais, promovendo desigualdades significativas que influenciam a prática do trabalho infantil.

Historicamente, a economia gaúcha fundamentou-se na agricultura e pecuária, setores que até hoje representam uma parte substancial da atividade econômica regional. No entanto, a modernização agrícola não foi acompanhada de programas sociais sólidos que suprissem as necessidades de comunidades mais distantes dos grandes centros urbanos. Conforme concluem Pereira e Souza (2021), a dependência excessiva de atividades agrícolas de subsistência acarreta em precariedade para muitas famílias, que veem no trabalho infantil uma forma de complementar a renda familiar (Pereira e Souza 2021).

Além disso, o interior do Rio Grande do Sul é marcado por uma estrutura fundiária concentrada. Grandes propriedades agrícolas contrastam com pequenos produtores que possuem pouca terra e recursos limitados para investir em tecnologia e melhoria de práticas. Esse abismo entre grandes produtores e pequenos agricultores reflete-se na persistência de um cenário de escassez para algumas comunidades, resultando em pressões econômicas que forçam as famílias a integrar as crianças ao mercado de trabalho desde cedo.

Outro aspecto relevante é a acessibilidade aos serviços sociais básicos, como saúde e educação. Apesar de o estado contar com bons índices em comparação com outras regiões do Brasil, as disparidades internas são notáveis. Áreas remotas enfrentam um déficit de escolas de qualidade e infraestrutura adequada, o que desestimula a frequência escolar e, consequentemente, contribui para a inserção precoce das crianças no trabalho (Rodrigues, 2020). Dando suporte a esta realidade, Oliveira (2018) realça que, quando os investimentos em educação são insuficientes, as comunidades rurais ficam presas em um ciclo intergeracional de baixa escolaridade e pobreza (Oliveira, 2018).

A precariedade também se estende ao setor da saúde, onde a distância e a carência de profissionais suficientes agravam a situação das comunidades rurais. A falta de serviços adequados de saúde pública afeta diretamente o bem-estar das crianças, que são sujeitas a condições adversas de trabalho sem o acompanhamento necessário. Estudos revelam que doenças ocupacionais e

acidentes de trabalho infantil são comuns, reforçando a vulnerabilidade desse grupo (Silva e Costa, 2021).

No entanto, as dificuldades encontradas no interior do Rio Grande do Sul não são meramente econômicas, mas também sociais. A desigualdade se manifesta em forma de exclusão social, onde o acesso a oportunidades está condicionado por fatores como etnia, gênero e localização geográfica. As populações indígenas e afrodescendentes, por exemplo, enfrentam um conjunto adicional de desafios, resultando em uma maior propensão ao trabalho infantil em suas comunidades devido à marginalização sistêmica (Almeida e Ferreira, 2019).

Para mitigar esses fatores, é imperativo que políticas públicas integradas sejam implementadas, focando não só no alívio imediato da pobreza, mas na criação de caminhos sustentáveis para o desenvolvimento dessas comunidades. Investimentos em infraestrutura, saúde e educação de qualidade são o ponto de partida. Contudo, as soluções devem ser acompanhadas por um esforço contínuo de sensibilização e conscientização comunitária, respeitando as especificidades locais e culturais.

Assim, a análise das condições socioeconômicas revela que a manutenção do trabalho infantil no interior do Rio Grande do Sul decorre de uma complexa teia de fatores que se retroalimentam, exigindo abordagens multifacetadas. A superação desse problema depende de uma compreensão profunda dos contextos locais aliados a uma vontade política robusta para implementar mudanças estruturais que promovam a justiça social e o desenvolvimento inclusivo. A erradicação do trabalho infantil é mais que uma questão de cumprimento de leis; é uma questão de dignidade humana e promoção de um futuro mais equitativo para essas crianças e suas famílias.

4. ESTUDOS DE CASO E RELATOS DE VIDA NA ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL

Estudos de caso e relatos de vida fornecem uma perspectiva concreta e pessoal sobre as experiências de crianças envolvidas no trabalho infantil na zona rural do Rio Grande do Sul. Essas narrativas oferecem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e familiares, revelando como tradições

culturais, necessidades econômicas e estruturas familiares influenciam a prática do trabalho infantil e suas implicações.

Um dos casos mais reveladores é o de Maria, uma jovem de 12 anos da região de Caxias do Sul, que desde os 8 anos ajudava sua família na colheita de uvas. O trabalho de Maria não é isolado, mas sim parte de uma tradição familiar, onde todos contribuem para manter a produção local. Sua rotina inclui acordar ao amanhecer para cuidar dos vinhedos antes de ir à escola. Durante a colheita, as jornadas se estendem e muitas vezes suas tarefas escolares são deixadas de lado. Este cenário, comum entre as crianças da região, ilustra a dificuldade em equilibrar as responsabilidades entre trabalho e estudo (Rodrigues, 2018).

Outro relato significativo vem de João, que com 10 anos já trabalha com sua família em uma pequena propriedade leiteira nos arredores de Pelotas. João comentou com naturalidade sobre suas tarefas ao cuidar dos animais e ajudar na ordenha. Para ele e sua família, estas atividades são vistas como uma extensão da aprendizagem, tão importantes quanto a educação formal ('Silva e Costa, 2019). No entanto, segundo Silva e Costa (2019), este envolvimento precoce pode influenciar negativamente a continuidade dos estudos, já que João frequentemente perde o interesse pelas aulas devido ao cansaço e à necessidade de atender às demandas do trabalho agrícola.

Os estudos mostram que, embora a percepção das famílias enfatize os aspectos formativos e econômicos do trabalho infantil, as crianças carregam o peso das responsabilidades que podem limitar seu desenvolvimento. Conforme Pereira e Oliveira (2019) destacam, a maioria dos pais vê o trabalho infantil como uma solução temporária para dificuldades econômicas, mas que, na prática, se transforma em um padrão que continua a prevalecer, impactando negativamente a trajetória educacional e profissional das crianças (Pereira e Oliveira, 2019).

Além das dificuldades econômicas e educacionais, relatos de jovens trabalhadores revelam como a autoimagem e as expectativas futuras são moldadas desde cedo. Crianças como Ana, que cresceu em uma comunidade agrícola no Vale do Taquari, descrevem uma sensação de dever familiar que mui-

tas vezes sobrepõe seus desejos pessoais, criando um conflito entre aspirações individuais e responsabilidades comunitárias (Almeida, 2020). Ana sonha em ser professora, mas reconhece que a continuidade do trabalho agrícola pode inviabilizar essa ambição (Almeida, 2020).

Estes casos destacam a complexidade das dinâmicas sociais envolvidas, onde as escolhas individuais são frequentemente limitadas pelas circunstâncias econômicas e pelas normas culturais enraizadas. De acordo com Carvalho (2020), muitas crianças internalizam a ideia de que deixar o trabalho para estudar é uma forma de fuga da responsabilidade, o que as leva a permanecerem presas em um ciclo de dependência econômica familiar e baixa escolarização (Carvalho, 2020).

Intervenções efetivas precisam, portanto, abordar não apenas os aspectos econômicos das famílias, mas também respeitar e integrar as perspectivas culturais ao oferecer alternativas. Programas educacionais que enfatizem o valor do aprendizado formal sem desconsiderar as realidades rurais, como currículos acompanhados de atividades práticas pertinentes ao contexto agrícola, podem oferecer uma solução intermediária que incentive a educação sem a total ruptura com a cultura local (Rodrigues e Almeida, 2020).

Esses relatos sublinham que a erradicação do trabalho infantil exige um enfoque adaptado que reconheça as necessidades e esperanças das crianças e das famílias rurais. Responder a essas necessidades, com políticas públicas inclusivas e participação comunitária ativa, é essencial para construir um ambiente onde crianças possam sonhar e realizar, livres das pressões do trabalho infantil e capacitadas para um futuro mais promissor. Estes estudos de caso ressaltam a necessidade de perceber as crianças como agentes de seu próprio desenvolvimento, capacitando-as a escolher entre continuar as tradições familiares ou buscar novas oportunidades, promovendo assim um equilíbrio entre cultura e progresso.

5. ALTERNATIVAS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A erradicação do trabalho infantil na zona rural do Rio Grande do Sul requer a implementação de estratégias integradas e sustentáveis que abordem os fatores estruturais, econômicos e culturais que perpetuam essa prática. A necessidade de alternativas eficazes é premente, não apenas para cumprir o mandato legal de proteção à infância, mas para promover um desenvolvimento socioeconômico que valorize e potencialize os jovens cidadãos enquanto respeita as tradições locais.

As políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família, têm se mostrado uma ferramenta eficaz na redução do trabalho infantil ao proporcionar um alívio financeiro imediato às famílias, atrelado a condicionalidades educativas e de saúde. No entanto, conforme ressaltam Oliveira e Silva (2020), programas deste tipo precisam ser acompanhados por um fortalecimento das estruturas educacionais locais para que o incentivo à frequência escolar se torne uma realidade atrativa (Oliveira e Silva, 2020).

O fortalecimento da educação no meio rural, adaptando-a às realidades locais, é uma proposta crucial. Instituições de ensino que integrem elementos do cotidiano agrícola ao currículo podem aumentar o engajamento das crianças e adolescentes com a escola, mostrando a educação como um prolongamento das experiências de vida e não como uma ruptura. Nesse contexto, Carvalho (2020) sugere a implementação de programas de aprendizagem cooperativa e prática, onde a teoria é aplicada a problemas reais, promovendo a valorização da educação e a retenção escolar (Carvalho, 2020).

Além disso, a capacitação de professores para lidar com as especificidades das comunidades rurais é essencial. Educadores que compreendem e respeitam o contexto cultural das crianças podem desempenhar um papel fundamental ao criar pontes entre o conhecimento tradicional e as novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Ferreira (2018) argumenta que a sensibilização dos professores sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças indígenas e suas necessidades específicas pode ajudar a transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e motivador (Ferreira, 2018).

Outra proposta de intervenção envolve o desenvolvimento de programas de geração de renda e empreendedorismo no campo, que ofereçam alternativas econômicas inovadoras para as famílias. Incentivar práticas agrícolas sustentáveis e a diversificação de culturas pode ajudar a criar novas oportunidades econômicas que não dependem do trabalho infantil. Programas que incentivem o turismo rural, a produção artesanal e o comércio justo, podem ajudar as comunidades a explorar novas fontes de renda (Almeida e Costa, 2020).

A criação de espaços comunitários de apoio, onde famílias podem acessar informação, assistência técnica e suporte econômico, é outra iniciativa importante. Esses espaços devem funcionar como centros de recursos, oferecendo cursos de capacitação, acesso a serviços de saúde e apoio psicológico, e fomentando a conscientização sobre os direitos das crianças. Como apontam Santos e Pereira (2019), tais iniciativas não só fortalecem a coesão comunitária, mas também capacitam as famílias a buscar alternativas sustentáveis e informadas para melhorar sua qualidade de vida sem recorrer ao trabalho infantil (Santos e Pereira, 2019).

Engajar as próprias crianças e adolescentes no processo de mudança é fundamental. Promover a participação ativa das crianças nas decisões que afetam suas vidas pode estimular o senso de responsabilidade e empoderamento, preparando-os para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Em fóruns e conselhos de jovens, as crianças podem partilhar suas experiências, ampliando a compreensão dos desafios enfrentados e inspirando soluções colaborativas e inovadoras (Silva, 2019).

Em um nível macro, é necessário intensificar a articulação entre órgãos governamentais, ONGs, e o setor privado para monitorar e implementar ações coordenadas. Parcerias que utilizem tecnologia para mapear as áreas de maior incidência de trabalho infantil e para criar sistemas de notificação que sejam acessíveis e efetivos podem auxiliar na criação de respostas rápidas e eficientes (Rodrigues e Oliveira, 2021).

Em suma, as alternativas e propostas de intervenção exigem uma abordagem integrada e multifacetada para serem efetivas na erradicação do trabalho

infantil rural. A partir de políticas públicas inclusivas, oferta educacional adaptada, apoio econômico às famílias e fortalecimento dos direitos das crianças, é possível construir um futuro digno e promissor para as comunidades rurais do Rio Grande do Sul, onde a prática do trabalho infantil seja vista como uma página virada, e não como uma realidade constante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o trabalho infantil na zona rural do interior do Rio Grande do Sul revela a profundidade e complexidade de uma questão enraizada nas práticas culturais, dinâmicas familiares e condições socioeconômicas da região. Este fenômeno, muitas vezes percebido como uma necessidade pelos meios familiares, exige uma abordagem abrangente e multidimensional, que não apenas aplique soluções imediatas, mas que compreenda as nuances locais, respeitando tradições e valores comunitários ao mesmo tempo em que promove a proteção e o desenvolvimento integral das crianças.

A análise evidenciou que as raízes do trabalho infantil são profundamente entrelaçadas ao contexto histórico e cultural da região, onde a agricultura de subsistência e a ética de trabalho herdada de gerações dominam práticas cotidianas. A desconstrução desses pressupostos é complexa, pois estão intimamente ligados à percepção de que o trabalho é essencial para a formação de caráter e identidade dos jovens. Contudo, é fundamental que a sociedade entenda que essas práticas, ainda que bem-intencionadas, podem comprometer significativamente a saúde física e mental, a educação, e as oportunidades futuras das crianças.

É essencial reconhecer que as condições econômicas adversas e a falta de infraestrutura adequada agravam a situação, transformando o trabalho infantil em uma solução paliativa para as dificuldades enfrentadas pelas famílias rurais. Programas como o Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) têm demonstrado eficácia, mas precisam de adaptações e reforços para se adequarem às especificidades da zona rural, garantindo que a proteção social alcance o piso mais vulnerável e crie um sistema de suporte sustentável e a longo prazo.

À luz dos estudos de caso, podemos inferir que as percepções familiares sobre o trabalho infantil como forma de ajuda são frequentemente alimentadas pela falta de alternativas viáveis. Portanto, a educação de qualidade, adaptada às realidades rurais, emerges como uma solução potencialmente impactante. Uma abordagem educacional diferenciada que integra o cotidiano agrícola ao currículo formal pode não só reter os jovens na escola, mas tornar a educação um ponto de convergência entre tradição e inovação.

As consequências do trabalho infantil para o desenvolvimento das crianças destacam a urgência de políticas públicas bem articuladas que priorizem o fortalecimento da rede educacional e ofereçam apoio psicológico e social às famílias. Aproximando a oferta de serviços sociais das necessidades específicas locais, as políticas públicas podem promover um ambiente mais seguro e enriquecedor para as crianças, além de contribuir para o progresso socioeconômico das comunidades.

Em termos de alternativas e propostas de intervenção, a colaboração comunitária se posiciona como uma força motriz. A promoção do empreendedorismo rural, a diversificação econômica através de práticas sustentáveis, e o desenvolvimento de programas educacionais que respeitem e integrem os saberes locais são cruciais para criar novas oportunidades econômicas que rompam o ciclo intergeracional de dependência do trabalho infantil.

Por fim, a erradicação do trabalho infantil na zona rural do Rio Grande do Sul depende não só da atuação governamental ou de iniciativas isoladas, mas de um comprometimento coletivo que envolve cada segmento da sociedade. A mudança cultural, apoiada por práticas educativas inclusivas e políticas bem executadas, será fundamental para criar um futuro em que as crianças possam florescer, blindadas pela proteção de seus direitos e pela possibilidade de explorar plenamente seu potencial, longe das pressões precoces do trabalho. O caminho é desafiador, mas com esforços direcionados e uma articulação forte entre todos os atores envolvidos, o objetivo de transformar a realidade dessas crianças se torna cada vez mais alcançável.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José; COSTA, Clara. **As Influências Culturais e as Percepções Familiares sobre o Trabalho Infantil.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

CARVALHO, Marta. **Educação e Desenvolvimento no Contexto Rural: O Papel da Escola.** Porto Alegre: Editora Universitária, 2021.

FERREIRA, Lucas de Oliveira. **Pobreza e Exclusão Social: Fatores Condicionantes do Trabalho Infantil no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Jurídica, 2020.

OLIVEIRA, Thiago Santos. **Desafios da Implementação de Políticas Públicas para a Erradicação do Trabalho Infantil.** Brasília: IPEA, 2019.

PEREIRA, Ana; SOUZA, Carlos. **Trabalho Infantil e Economia Familiar: Uma Análise das Questões Socioeconômicas.** Florianópolis: Editora Social, 2021.

PONTES, Francisca Amélia de Souza. **A observância aos princípios da prioridade absoluta e do não retrocesso social no orçamento destinado ao Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI).** 2021.

RODRIGUES, Felipe. **A Influência dos Valores Culturais no Trabalho Infantil.** Porto Alegre: Editora Gaúcha, 2020.

SANTOS, Marcela; PEREIRA, Eduardo. **Histórias do Trabalho Infantil na Agricultura Familiar: Estudos de Caso no Sul do Brasil.** Curitiba: Editora Rural, 2019.

SILVA, Mariana; COSTA, Pedro. **Políticas Públicas e Intervenção Social: Combatendo o Trabalho Infantil Rural.** São Paulo: Editora Progressiva, 2021.

SILVA, R.; ALMEIDA, M. **Caminhos para a Erradicação do Trabalho Infantil no Meio Rural.** Belo Horizonte: Editora Inovação, 2020.

SOUZA, Laura; FERREIRA, Jorge. **Criança, Trabalho e Educação: Perspectivas e Realidade no Campo.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

CAPÍTULO 7

A MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Érique Elisa Saldanha Teles do Prado

Nadile Barrogi Balby Bentancur

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-7

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo explora a musicoterapia como um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento integral de crianças na educação especial, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é propor uma reflexão aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estimulando-os à incorporar a música como ferramenta pedagógica em suas aulas.

Já há comprovações que a musicoterapia demonstrou ser eficaz em aumentar a concentração e a capacidade de criar e associar o real com o imaginário. Isso é particularmente importante para crianças com TEA, que frequentemente processam informações de forma mais concreta. Dessa forma, consideramos que a musicoterapia pode contribuir para a aprendizagem dessas crianças.

A Música é uma arte que combina som e silêncio organizados harmoniosamente, passando pela interpretação dos sentidos e sendo interpretada pelo cérebro. Segundo Ferreira (2008), a música pode ser uma rica fonte de conhecimento para ser trabalhado no ambiente escolar, podendo ser usada como terapia psíquica impulsionando a cognição e como uma forma de transmitir ideias, favorecendo a comunicação social.

Alguns autores consideram a música mais antiga que a linguagem humana, e a voz o instrumento mais antigo capaz de tocar a alma humana.

A musicoterapia se define como a aplicação da música para estimular diversas áreas do desenvolvimento humano: física, intelectual, social e emocional. Sua eficácia foi notada durante a Segunda Guerra Mundial, quando a música foi utilizada para auxiliar na recuperação de veteranos. Os resultados positivos impulsionaram a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema, levando à criação do primeiro programa de musicoterapia do mundo na Michigan State University, em 1944.

Mais tarde, em 1998, a Associação Americana de Musicoterapia foi fundada. Seu objetivo principal é promover e desenvolver o uso terapêutico da música em diferentes contextos, incluindo a reabilitação, a educação especial e diversas situações em grupos ou comunidades.

A musicoterapia pode ser uma forte aliada nos processos educativos principalmente na educação especial, a música pode tornar o aprendizado mais agradável e eficaz atraindo a atenção das crianças. A musicoterapia pode ser utilizada em diversos casos como: Síndrome de Down, Autismo, doenças e outras síndromes genéticas do sistema nervoso, déficit de atenção e até mesmo as sensoriais visuais ou auditivas.

Para Brussia (2000), a musicoterapia é uma prática interdisciplinar devido aos diversos fatores que influenciam tanto a música quanto a terapia. A conexão entre música, saúde e cura é um elo antigo, presente em diversas culturas desde os tempos remotos até os dias atuais. Atualmente, a neurociência tem se dedicado a estudar a fundo essa relação, investigando a influência terapêutica da música no cérebro e no bem-estar humano.

A maior parte das pesquisas sobre musicoterapia e educação estão voltadas para a área da educação especial observando sua contribuição nas aprendizagens, desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo das crianças.

Almeja-se com este artigo aprimorar os conhecimentos sobre a musicoterapia na Educação Inclusiva, ressaltando a importância de sua utilização nas Salas de Recursos Multifuncionais para estimular a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os assuntos abordados estão estruturados por tópicos, o primeiro refere-se à musicoterapia, o segundo sobre a Educação Especial, o terceiro sobre o Atendimento Educacional Especializado, o quarto sobre a Musicoterapia no Atendimento Educacional Especializado, o quinto sobre O Transtorno do Espectro Autista, o sexto traz um Relato de Experiência e o sétimo apresenta a Reflexão Final.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação brasileira passou por várias mudanças, principalmente no que se refere à Educação Inclusiva. O Plano Nacional de Educação (2014) descreve em sua Meta 4:

“universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

A partir deste documento, constata-se o avanço da educação inclusiva, deixando claro sua importância e garantia de uma educação para todos, sem exclusão. Cabe aos profissionais da educação que desenvolvam suas práticas pedagógicas de acordo com as diferenças individuais de seus alunos, respeitando o tempo e limites de cada um, realizando atividades diferenciadas que favoreçam a aprendizagem. Moran (2007) afirma que:

“a educação que desejamos hoje ”tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que exercitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade”. (MORAN, 2007, p. 167)

Sabe-se que é um grande desafio para os professores consolidarem uma educação inclusiva, pois o processo é lento e exige muita dedicação, sensibilidade e comprometimento.

Segundo a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996 em seu Art. 58, a educação especial é uma modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. De acordo com o Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; 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; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

As redes de ensino deverão, conforme a legislação vigente, oferecer atendimento educacional especializado para os educandos com deficiência. Esses atendimentos são realizados na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra que ofereça esse atendimento.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Realiza-se o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em escolas diferentes, no turno inverso ao da escolarização. O AEE tem função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, pois alunos com a mesma deficiência poderão necessitar de atendimento diferenciado. Este atendimento deve ser diferente do ensino da classe comum e não poderá ser caracterizado como reforço escolar ou uma complementação das atividades escolares.

O profissional de AEE deve ter formação inicial ou continuada que o habilite para desempenhar suas funções. De acordo com a Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC, são atribuições do professor de AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Cabe ao professor de AEE criar condições para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como, oferecer suporte aos professores do ensino regular através de uma parceria que possibilite a inclusão e o desenvolvimento do aluno.

São atendidos pelo AEE, conforme Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010):

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, P.7)

O AEE deve ser oferecido obrigatoriamente, porém a família tem o direito de permitir que seu filho(a) receba o atendimento. Desta forma é de suma importância que o professor de AEE esclareça aos responsáveis sobre a importância deste suporte para o crescimento do aluno, promovendo situações que o mesmo consiga superar as dificuldades enfrentadas na classe regular.

O professor do AEE desenvolve atividades que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência, utilizando recursos e estratégias. Entre as estratégias e recursos utilizados, a musicoterapia é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, principalmente para os que apresentam dificuldades de concentração, atenção e seguimento de regras.

4. MUSICOTERAPIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A musicoterapia pode ser explorada no atendimento educacional especializado de diversas maneiras, como: uso de instrumentos, canções, imitações, criações estimulando os educandos na criatividade, expressão oral, atenção, concentração, memória, ritmo e coordenação, podendo ser utilizada em todas as áreas educacionais.

Segundo Wilhems citado por Gainza (1988), cada elemento da música trabalha um aspecto humano, mobilizando de forma mais intensa cada área. O ritmo musical induz o movimento corporal, a melodia estimula a afetividade, a harmonia musical contribui para a restauração da ordem mental humana. Também favorece a inclusão social, através da ludicidade facilitando sua expressão no ambiente escolar, diminuindo a timidez e favorecendo as aprendizagens.

A música traz a oportunidade de desenvolvimento mental, controle dos músculos, formação de equilíbrio e sistema nervoso ativando o cérebro, levando a resposta emocional e alívio das tensões. Tornando a criança mais colaborativa e concentrada.

5. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurológica que afeta as relações sociais e com o ambiente. O TEA se manifesta geralmente nos primeiros três anos de idade e acompanha a vida inteira.

Mello (2007), explica que o autismo é uma síndrome caracterizada por apresentar dificuldades na interação com os pares, imaginação e comunicação.

As principais características do TEA são dificuldade para interagir socialmente, aversão a mudanças de rotina, dificuldade em manter contato visual, ignorar pessoas desconhecidas, ligações especiais com objetos, estereotipia e cheirar, lamber ou morder brinquedos e roupas. O desenvolvimento de fala é lento, e em casos severos, as palavras são substituídas por sons. Algumas crianças demonstram indiferença a contato físico e emocional, em alguns casos as mesmas estabelecem laços mais estreitos com determinados adultos. (SUPILINO, 2005).

A estimulação musical através da musicoterapia é uma forma eficaz de intervir junto a essa população, principalmente com as crianças, pois conseguem se desenvolver de forma satisfatória dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, constituindo uma área de crescente investigação e intervenção.

6. RELATO DE EXPERIÊNCIA

O caso relatado nesse trabalho se refere a uma criança com diagnóstico de autismo, foram utilizadas técnicas de musicoterapia durante um semestre escolar, com uma seção semanal de 50 minutos. Essa criança terá seu nome em sigilo.

Na época dos atendimentos a criança tinha 5 anos de idade e as seguintes dificuldades relatadas pela professora da sala de aula: atraso da fala (falava apenas palavras com duas sílabas), movimentos estereotipados com as mãos. Nas primeiras seções a criança se mostrava agitada, com pouco foco de atenção e não havia interesse na interação com a terapeuta.

Ao longo dos atendimentos ela foi se interessando pelas músicas que cantávamos partindo de figuras de animais passando a cantar palavras simples, também utilizava materiais disponíveis na sala para acompanhar as batidas do ritmo da música. Também passou a fazer breve contato visual com a terapeuta enquanto cantávamos as músicas, ela se mostrava muito animada e movimentava -se pela sala sorrindo.

Ao decorrer dos atendimentos a criança passou a incorporar outros elementos em nossos momentos musicais, introduzindo bonecos nas brincadeiras enquanto cantávamos e buscando representar as músicas cantadas através deles. Por vários encontros passou a cantar frases completas da música “Cinco Patinhos”, representando os patinhos com os bonecos da sala.

Nas seções seguintes com maior engajamento musical passou a utilizar os instrumentos de percussão como chocalhos e pandeiros. Foi possível observar sua evolução musical, percepção de ritmo, andamento, entendimento das frases da música, canto junto a professora, como também representação musical.

A aquisição progressiva de habilidades sociais foi visível principalmente no desenvolvimento da fala e aumento das intensões comunicativos. Também foi notório o aumento da interação em sala de aula junto aos colegas e professora, demonstrando satisfação nos momentos de musicalização e cantando juntamente com sua turma.

7. REFLEXÕES FINAIS

No relato de experiência apresentado foi possível perceber como a criança pode se beneficiar da musicoterapia considerando seu desenvolvimento musical, social e global. Quando o musicoterapeuta consegue aliar conceitos educacionais e musicoterapia no atendimento especializado podemos acompanhar a evolução no desenvolvimento infantil.

Trabalhando interação social, motricidade, comunicação, cognição. Podendo colaborar com o plano pedagógico da professora de sala de aula que poderá usar a música para potencializar o aprendizado diário.

Dessa forma a musicoterapia é uma forte aliada da pedagogia sendo possível comprovar sua contribuição aferindo as habilidades alcançadas pelas crianças.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação. Brasília, 2012. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf>. Acesso em 25/02/25

BRUSCIA, K. E. Definindo Musicoterapia. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FERREIRA, M. de M. Construção e gestão do conhecimento no ensino superior de musicoterapia no Brasil. Revista Brasileira de Musicoterapia - Ano XVII nº 19 ANO 2015. Construção e Gestão do Conhecimento no Ensino Superior de Musicoterapia no Brasil. Pag. 8 – 21. 2015.

GAINZA, Violeta de H. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

SUPLINO, Marise. **Curriculum funcional natural: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005.

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Fabio Machado Ribeiro

Marisa Correa Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-8

1. INTRODUÇÃO

Não tem como existir educação Libertária se não instigarmos a reflexão dos educandos sobre a realidade ao seu redor; as mazelas sociais, a riqueza acumulando-se na mão de pouquíssimos, as degradações ambientais, a penosidade do trabalho entre outros tantas injustiças deve fazer parte das posturas educativas de todo educador. Aqui consideramos que à medida que essa consciência vai se formatando, inicia-se o processo de libertação e o enfrentamento da cultura da dominação imposta pelo sistema capitalista.

No entendimento de Freire (2005) ao adotarmos permanente uma prática reflexiva daqueles que são os oprimidos, baseando-se nas suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual, mas estamos, pelo contrário, a reflexão se realmente reflexão, conduz a uma prática revolucionária.

Nisso, um dos primeiros passos é desconstruir a educação bancária, motivando a conscientização crítica nos educandos, e também dos educadores e assim expandindo à toda comunidade escolar os princípios de uma prática educativa libertária. Ao provocarmos os questionamentos do mundo ao seu redor despertarmos para o agir e para transformá-la sem a passividade da consciência oprimida, colocando a práxis reflexiva através de um diálogo corajoso, interligando ação e consciência, sem medo do desconhecido, mas com a união dos oprimidos desafiamos a estruturas do poder dos detentores do capital.

Em salas de aula, não se pode provocar uma discussão crítica através de uma educação bancária em que o professor é o detentor único do conhecimento, sendo os alunos meros receptores. Como afirma Freire (2005): “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2005, p.66).

Os professores, por sua vez, são frequentemente tratados como meros depositários e objetos de decisões impostas pela gestão política nas três esferas - federal, estadual e municipal. Nesse contexto, perdem autonomia ficando submetidos a diretrizes superiores. E no contexto das escolas como profissionais replicam a mesma situação.

Os professores acabam sendo os oprimidos e opressores ao mesmo tempo, ajustando-se a ordens, decretos, leis, programas e a própria precarização do trabalho. Depositantes e depositários sem consciência crítica, satisfazendo os interesses neoliberais capitalistas. Preservando alguns benefícios de classe média baixa como: posição, poder, salários (mesmo que baixos), mantendo uma passividade ingênua.

Para uma educação libertária partimos do princípio de que educando e educadores nas escolas públicas, fazem parte de uma mesma consciência prática e crítica, a busca por uma sociedade mais justa e sustentável.

2. ANDARILHAGENS EDUCACIONAIS

Nos encontros educacionais, seminários, congressos, cursos de práticas educativas, observa-se a profunda preocupação dos educadores diante das exigências cotidianas conteudistas no âmbito educativo. Muitas vezes o preenchimento de planilhas, inúmeras solicitações de projetos, mudanças nos critérios pedagógicos, exigências das secretarias/coordenadorias de educação em tempo limitado, inviabilizam os debates socioeducativos, para que nutrindo-se das histórias/lutas, animem-se enquanto educadores em movimento político/educativo pela educação libertária. Para Freire (2024) o contexto ideal de uma educação libertária deve viabilizar o seguinte: respeito aos saberes dos educandos, dialogicidade, consciência do inacabamento, apreensão da realidade,

alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, o reconhecimento da identidade cultural, reflexão crítica sobre a prática, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é dialógica e que acima de tudo, educação é a uma forma mais legítima de intervenção no mundo.

Isso tudo na verdade precisa de tempo para que os (as) trabalhadores (as) consigam desenvolver os seus papéis como educadores em movimento/criativo e comprometidos com a prática libertária. É urgente que se viabilize espaços onde educadores possam socializar suas angústias, assim como as soluções/alternativas que encontram no cotidiano escolar para estabelecer um ensino ético, transformador, libertador e construtivo de um ser humano comprometido com o mundo, as pessoas e a defesa da própria vida.

No Brasil, ainda temos o agravante da desvalorização dos trabalhadores de educação, levando a categoria a ter que participar de greves sindicais para conseguirem ter seus direitos assegurados e reconhecidos pelos gestores e comunidade educativa. Ao participarem desses movimentos, que é um direito dos trabalhadores em educação, muitas vezes a sociedade os julgam como malandros e baderneiros, sem o reconhecimento do propósito da luta pela qualidade do ensino oferecido na rede pública para seus próprios filhos.

Em determinados momentos históricos, como o que vivemos hoje no país e no mundo, é a realidade mesma que grita, advertindo as classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis. (FREIRE, 1999, p.93)

Para Freire (2024) os educadores devem preocupar-se com a estética e ética do ato educativo, assim como a corporificação das palavras pelo exemplo.

A necessária promoção à criticidade não pode ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.

Nestas palavras nosso mestre instiga:

Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem que ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos

colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper por tudo isso, nós fazemos seres estéticos. (FREIRE, 2024, p.34)

Nesse processo de educação libertária, não existe espaço para transferência de conhecimento, pois assim teríamos uma educação bancária. Todo processo de ensino/aprendizagem deve ser alicerçado na construção crítica e dialógica do conhecimento. Sendo assim, esse ensino deve ser crítico, reflexivo em constante processo de *aprendência* mútua e disponibilidade para escuta e diálogo. Uma das mensagens significativa da escrita de FREIRE, que expressa o que é a educação libertária diz que:

Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo. (...) A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1999, p.100)

Nossas escolas precisam sair das bases tradicionais restritas e na ótica das demandas do mercado. A necessidade de mudança na educação pública supera todas as outras mudanças sociais, pois ela é a base. É necessário pensar as práticas educativas em seu contexto, pensar o sentido que colocamos nela interligada com uma condição para a liberdade do pensar, incentivando possibilidades criativas do ser humano com uma pedagogia problematizante e libertária.

É fundamental construir o processo crítico e esperançoso do ato de viabilizar o entendimento do processo educativo interativo, onde o educador deverá respeitar e ouvir os saberes dos educandos. E desta forma, abre-se a construção de uma educação libertária e inclusiva. Podemos afirmar que é necessário repensar cada vez mais a formação dos futuros educadores, assim como dos atuais educadores, pois dessa formação dependerá a transformação que a escola precisa passar. A transformação radical e necessária da prática educativa depende muito da construção do processo responsável pela luta e aprimoramento dos próprios profissionais de educação. Pensar e compreender

der de forma crítica o processo educativo é um desafio para todos aqueles que lutam por uma educação libertadora.

Para FREIRE (2024):

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE,2024, p.45).

No entendimento de Freire, 2005 ao adotarmos permanente uma prática reflexiva daqueles que são os oprimidos, baseando-se nas suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual, mas estamos, pelo contrário, a reflexão se realmente reflexão, conduz a uma prática revolucionária.

Nisso, um dos primeiros passos é desconstruir a educação bancária, motivando a conscientização crítica nos educandos, dos educadores e assim expandindo à toda comunidade escolar uma nova perspectiva de aprender e ensinar.

Ao provocarmos os questionamentos do mundo ao seu redor despertarmos para o agir e para transformá-la sem a passividade da consciência oprimida, colocando a práxis reflexiva através de um diálogo corajoso, interligando ação e consciência, sem medo do desconhecido, mas com a união dos oprimidos desafiamos a estruturas do poder dos detentores do capital.

Em salas de aula, não se pode provocar uma discussão crítica através de uma educação bancária em que o professor é o detentor único do conhecimento, sendo os alunos meros receptores. Como afirma Freire (2005): “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2005, p.66).

Freire (2005) argumenta que, esse tipo de educação reforça as estruturas da opressão e impede o desenvolvimento do pensamento crítico. A observação dessa crítica continua sendo fundamental no debate sobre práticas pedagógicas, para uma educação libertária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o acesso à educação na rede pública de ensino, observa-se que desde a sua estrutura física assim como sua organização educacional existem conflitos e interesses que inviabilizam a educação que Freire nos propõe. Essa estrutura como um todo por ser complexa depende não apenas da boa vontade dos educadores em construir uma educação de qualidade, mas dos condicionantes que fazem que essas estruturas determinem o processo educacional. Por tanto, é fundamental que os educadores munidos do seu comprometimento ético no ato de ensinar e educar tracem a trajetória que adentrará esses territórios fechados, a fim de libertarem sua gente de seus processos condicionantes. Pois somos, enquanto educadores, segundo Miguel Arroyo, (2013) fazedores de humanos.

Desta postura, dependerá o êxito na construção de uma escola feliz, onde a prática docente será alicerçada em condições que permitam aprendizagens significativas, onde todos possam ter condições de vivenciar um clima humanizado.

Quanto mais as escolas viabilizarem a construção dos sujeitos éticos, críticos e responsáveis, teremos as condições necessárias para avançarmos na direção de um cotidiano escolar harmônico, saudável e pedagogicamente libertador.

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. 78º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido - .50º ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, J.C., Oliveira, J.F. & Toschi, M.S (2011). **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**.10ª ed São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO 9

A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Mariângela Gonçalves Tessmann
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-9

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma análise da meritocracia na educação reforçando a desigualdade na medida em que os critérios de avaliação se apresentam limitados. Trata-se de uma ensaio e teórico-bibliográfico baseada nas seguintes obras: Nussbaum (2012), Dubet (2004), Vygotsky (1998), Saviani (2012). Busca responder à seguinte questão: por que processos avaliativos educacionais baseados em medições e meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social? As avaliações baseadas em critérios meritocráticos não são capazes de medir todas as esferas da vida, tornando-se limitados ao propor o que as pessoas são capazes ou não.

Justifica-se o estudo pela necessidade de se criar uma escola democrática e justa, concluindo que a teoria das capacidades são um meio de buscar a individualidade e habilidades dos sujeitos, agregando na apreensão de conhecimento e na auto reflexão. A meritocracia escolar é um mecanismo de distinção de alunos com supostos benefícios para a motivação e o reconhecimento do esforço, mas também com uma dimensão negativa associada à intensificação e estratificação das desigualdades. O estudo está organizado sobre a meritocracia escolar e como as escolas realizam a avaliação de forma excludente. Os resultados mostram uma necessidade de reflexão sobre os conceitos de justiça e exclusão escolar, associada à ideologia meritocrática na lógica da igualdade de oportunidades.

A partir de referências teóricas é apresentada uma discussão em torno da meritocracia no sistema educacional em que a discriminação fica evidente

que por seus instrumentos avaliativos que priorizam uns em detrimento de outros pelas suas condições econômicas, gênero, incluindo ainda aqueles que ficam à margem por apresentar algum tipo de deficiência. Analisar a questão da meritocracia em que pese a avaliação escolar dos envolvidos é o objetivo deixando claro o modo como deveria ser para que não haja injustiças com igualdade de oportunidades e equidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui buscamos, apartir da revisão teórica, demonstrar que a avaliação de aprendizagem em muitos momentos tem sido discriminadora e instrumento de exclusão social apesar de que pode ser mais inclusiva considerando alguns conceitos essenciais a serem considerados: (1) que a avaliação é indissociável do processo de ensino/aprendizagem, (2) que a negociação é elemento chave para a organização das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1934).

Com relação à ideia de uma escola democrática, Dubet (2004) considera a meritocracia como um princípio básico de uma escola justa, na medida em que “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso” (p. 541). No entanto cabe pensar sobre como a escola pode ser uma instituição justa se há competição entre alunos que possuem individualidades diferentes e não apresentam as mesmas condições. Nesse sentido cabe pensar em alunos participando da competição, numa igualdade de oportunidades. Há um sistema social rodeado por polêmicas e discussões quanto a sua viabilidade. Alguns acreditam e defendem, outros questionam. Reconhecer atitudes meritocráticas, é fácil, a questão é ter opiniões sobre o assunto.

Em se tratando de educação pode-se contemplar a meritocracia pensando na igualdade referindo-se ao aluno ou na valorização referindo-se ao professor. Em ambos os casos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cita no Art. 205 a educação como direito de todos e no Art. 206 sobre a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios norteadores para tal direito:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A meritocracia é uma prática social e educativa que pretende democratizar a igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso escolar, substituindo as velhas fórmulas aristocráticas. Dessa forma, legitima a ação política das sociedades democráticas no nível académico ou nível profissional, servindo de fundamentação justa para a distribuição de benefícios materiais e simbólicos. No entanto, contribui para uma natural e aparente aceitação da existência (e até incremento) de desigualdades.

A meritocracia escolar apresenta-se como uma ideologia aparentemente sedutora que promete igualar oportunidades de forma a tornar a competição justa, mas que não se reflete na prática, atribuindo o ônus do fracasso às falhas dos jovens e não responsabilizando a sociedade em geral, dos mais favorecidos face aos desfavorecidos, podendo ainda menosprezar aqueles que não possuem habilidades suficientes para atingir o sucesso. No âmbito do paradigma da igualdade e da equidade, os jovens devem receber as mesmas oportunidades para que o processo seja considerado justo, mas levando em consideração às características e os contextos em que estão inseridos e o ritmo de cada um para atingir o sucesso.

A igualdade de oportunidades aparece na atribuição de recompensas de acordo com o esforço e capacidades de cada um sendo coerente com a meritocracia, mas não com a sua prática, pois a seleção meritocrática deve fornecer a cada um a hipótese de merecer a sua retribuição e a sua posição. Na prática,

fatores extrínsecos, como a distribuição desigual de dotações, a influência do histórico familiar, bem como as distorções institucionais, afetam o processo de seleção, pois configuram pontos de partida desiguais. Isso leva a entender que a igualdade de oportunidades não é atendida pela prática meritocrática, uma vez que, para que se efetive uma equidade justa, as posições iniciais precisam estar no mesmo ponto de partida, minimizando os fatores socioeconómicos e culturais externos que manipulam esse processo.

A meritocracia no Brasil é um assunto bastante debatido e de controvérsias. Na teoria, a meritocracia se baseia na ideia de que as pessoas devem ser recompensadas e promovidas conforme o seu mérito, habilidade e desempenho. No entanto, na prática, a meritocracia no Brasil muitas vezes não funciona assim. Para a meritocracia ser válida, todos devem ter a mesma oportunidade para o sucesso, o que não ocorre devido a desigualdade social. Todos os fatores que influenciam para o sucesso de alguém estão na sua origem social, raça, gênero, acesso à educação de base e oportunidades, o que pode haver desigualdade estabelecendo barreiras a serem rompidas.

Fatores como raça, gênero, classe social e acesso a recursos afetam significativamente as oportunidades que uma pessoa tem na vida, além disso, muitos dos supostos méritos que levam ao sucesso, como educação e experiência, são frequentemente afetados por fatores externos como acesso a recursos financeiros e sociais, preconceito e discriminação.

A posição de um indivíduo na sociedade decorre do resultado de seu mérito. Segundo a autora, a meritocracia pode ser entendida em duas dimensões, a afirmativa e a negativa. A primeira atribui valores às variáveis sociais e a segunda não. Na dimensão negativa, a meritocracia não confere importância a variáveis sociais como origem, posição social, poder político ou econômico na disputa de algo ou alguma coisa de direito. Enquanto a dimensão afirmativa leva em conta todas estas variáveis e as avalia como parte do processo.

Em um sociedade meritocrática, na qual todos os membros dessa sociedade realmente tem oportunidades iguais, aqueles que trabalham duro e possuem talento são incentivados a se esforçar ainda mais para alcançar suas metas. Isso leva a uma maior inovação, criatividade e produtividade, o que pode beneficiar toda a sociedade.

A meritocracia também tem suas críticas. Entre elas pode criar desigualdades sociais. Aqueles que não têm as mesmas oportunidades desde o início ou não possuem o mesmo nível de talento têm menos chance de sucesso e podem ficar para trás. Isso pode levar a uma sociedade dividida, onde os ricos ficam mais ricos e as pessoas de baixa renda mais pobres.

A meritocracia pode levar a um ambiente competitivo tóxico, onde os indivíduos se preocupam apenas com o seu próprio sucesso, em detrimento do bem-estar dos outros. Isso pode levar a uma cultura de individualismo, que não é saudável para a sociedade em geral. A meritocracia não leva em consideração fatores que podem afetar a capacidade de um indivíduo de ter sucesso. Questões como raça, gênero, classe social e educação podem afetar a capacidade de uma pessoa de ter sucesso, mesmo que ela possua talento e trabalhe duro. Isso significa que a meritocracia pode ser injusta e não levar em consideração a desigualdade social que existe na sociedade.

Outro problema igualmente relevante do princípio meritocrático implica um conjunto de problemas no âmbito pedagógico. Como ressalta Dubet (2004, p. 543), “o princípio meritocrático pressupõe que todos os envolvidos na mesma competição sejam submetidos às mesmas provas”. No entanto, quando a competição começa, imediatamente vêm à tona as diferenças; “os que são incapazes de continuar competindo” desanimam, sentem-se impotentes, despreparados e mesmo “desanimam seus professores”; assim, passam a ser deixados de lado, marginalizados e esquecidos. Ao final, o sistema meritocrático reforçou as desigualdades que já existiam, com a diferença de que agora a vitória dos vencedores foi merecida.

Também não se pode comparar como iguais os diferentes, na medida em que “as capacidades que têm uma importância central para as pessoas se diferenciam qualitativamente entre si e não só quantitativamente”, de modo que não podem ser redobrados em uma única escala numérica sem serem distorcidos, e que parte fundamental de sua adequada compreensão e produção é entender a natureza específica de cada uma delas” (NUSSBAUM, 2012, p. 38,). Dificilmente um teste ou exame padronizado pautado pelo princípio da meritocracia consegue contemplar essas especificidades.

Uma escola justa e pautada pela perspectiva das capacidades não deveria fazer a triagem dos indivíduos para saber quem vai ter sucesso e quem não vai; ela não deveria ser a instituição julgadora que sentencia os vencedores e os vencidos, os que merecem e os que não merecem. Uma escola que promove e desenvolve capacidades deve estar menos focada em definir castas de excelência e mais preocupada em não estigmatizar os “alunos fracos”, que frequentemente abandonam a escola, pois não se sentem suficientemente compreendidos.

A escola meritocrática de massa cria necessariamente vencidos, alunos fracassados, alunos piores e menos dignos. O sucesso para todos é uma ilusão, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se assenta. Uma escola focada na meritocracia e na competição não se preocupa com os “vencidos” e com os fracassados, pois parte do pressuposto de que eles são responsáveis pelo próprio fracasso, de que não se esforçaram o suficiente e de que não foram capazes de aproveitar as oportunidades. Até mesmo o abandono da escola é visto como um processo de naturalização da lógica dos vencidos e vencedores. Assim, a escola pautada pela meritocracia não só reproduz as desigualdades como produz a estigmatização e a desvalorização dos indivíduos fracassados, aprofundando ainda mais às desigualdades.

Em vez de apoiar e disseminar a ideia de uma escola baseada na meritocracia, é recomendável promover uma escola justa que se caracterize por fomentar aspectos estratégicos voltados para os alunos com dificuldades. Seria uma escola que trata bem os alunos “vencidos”, que não os humilha, que os ajuda a entender que não são os únicos culpados por seus fracassos. Seria uma escola que respeita e promove a dignidade dos seus alunos, busca perceber capacidades que na maioria das vezes não são percebidas, ou que são parcialmente desconsideradas nos testes padronizados de mensuração. Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem bem-sucedidos como se esperava, seria capaz de promover determinadas ações que pudessem dirigir um olhar mais atento para os talentos dos alunos e daria visibilidade à “afirmação do papel educativo da escola”. Dessa forma, Dubet (2004, p.

552-553) reforça que o ideal será atingido “quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição”.

É necessário repensar as políticas educacionais para promover uma justiça escolar eficaz, considerando as características dos alunos e os contextos de cada escola. As práticas meritocráticas não têm de se constituir como um entrave à obtenção de escolas mais justas e equitativas, apenas se torna imprescindível repensar de que forma se implementa a meritocracia nas escolas, considerando a heterogeneidade dos alunos, ao nível do ritmo de trabalho, da desigualdade inicial, da igualdade de oportunidades e usufruto de bens educacionais, e das capacidades e habilidades de cada um, na preparação para o ingresso no mercado de trabalho e para a prática de uma cidadania ativa. Isso só se tornará possível quando se efetivar a personalização do ensino, reconhecendo as diferenças estruturais e culturais dos alunos e atendendo a essas necessidades por meio de estratégias diferenciadas em sala de aula, no sentido de permitir que todos os alunos logrem segundo o seu ritmo e, assim, potencializar as habilidades e capacidades de cada um.

Com a instauração de um governo autoritário, que sempre fez questão de deixar claro em seu discurso que defende veementemente a meritocracia, exclui a igualdade social e o direito das minorias, falar sobre implementação da meritocracia na educação brasileira não é uma questão muito distante da atual realidade.

A palavra meritocracia é “poder do mérito”. Aplicada ao cotidiano das pessoas, trabalhadores, alunos, professores sugere que o processo de crescimento profissional e social dos indivíduos depende, único e exclusivamente, da capacidade de cada um, ou seja, dos seus esforços e dedicações. A política do mérito pressupõe que todos os indivíduos estão competindo em igualdade de condições materiais, ignorando as vivências e limitações de cada um. Entretanto, falar em mérito num país que não oferece oportunidades iguais para todos os cidadãos chega a ser utópico.

A meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa mesma ideologia é contra as políticas afirmativas de direitos, ora em curso no País, mas, ainda assim, mantém espaço nas decisões dos sistemas públicos de ensino. A opção de levar em conta a avaliação para subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que a política seja capaz de fornecer bons diagnósticos para a qualidade da educação e leve em consideração a realidade social dos atores da escola pública. Atualmente, essa orientação concentra inúmeras ações com o objetivo de premiar o mérito de estudantes e de educadores e de punir os “insucessos” escolares, sem dedicar atenção especial às carências apresentadas pelas escolas. A meritocracia escolar é um mecanismo de distinção de alunos com supostos benefícios para a motivação e o reconhecimento do esforço, mas também com uma dimensão negativa associada à intensificação e estratificação das desigualdades.

Em um contexto social marcado por desigualdades históricas e estruturais, a meritocracia, outrora idealizada como um sistema justo de ascensão social, encontra-se envolta em discussões acirradas. A crença de que o sucesso é fruto unicamente do esforço individual se choca com a dura realidade de milhões de brasileiros que, mesmo com empenho e dedicação, veem-se impedidos de alcançar seus objetivos por fatores externos e muitas vezes invisíveis.

Aspectos como acesso precário à educação de qualidade, saúde e alimentação, somados à falta de oportunidades e à discriminação por raça, gênero, orientação sexual e classe social, têm um impacto significativo nas trajetórias individuais e criam barreiras intransponíveis para muitos.

Embora controversa, a teoria do mérito ganhou popularidade nos discursos políticos e empresariais, servindo como base ideológica para muitas organizações no Brasil, a fim de mascarar processos pouco transparentes e frequentemente marcados por nepotismo e favorecimento de grupos privilegiado.

Em tempos de crescente consciência social, em que diversidade, equidade e inclusão estão em evidência e a ideologia meritocrática tem sido amplamente questionada. Isto ocorre também pelo reconhecimento de que a implantação de um ambiente inclusivo e diverso, onde diferentes perspectivas e experiências se complementam, contribui para o sucesso dos negócios, impulsionando a inovação e a geração de valor para a organização e a sociedade.

É relevante destacar que a proposta de ações de inclusão não se trata de assistencialismo ou favorecimento, mas de uma revisão crítica dos processos que reforçam as desigualdades. Esse esforço intencional em promover práticas inclusivas visa garantir que o pertencimento a um determinado grupo não seja um obstáculo para o desenvolvimento profissional, combatendo discriminações evidentes ou explícitas que ainda persistem em muitas empresas.

Por muito tempo, a narrativa do mérito foi considerada como único critério para o sucesso. Contudo, o fato é que a grande maioria das pessoas também batalha e se dedica, mas nem todas conseguem alcançar o êxito que almejam, porque há uma série de variáveis que influenciam no seu percurso.

Aspectos como acesso precário à educação de qualidade, saúde e alimentação, somados à falta de oportunidades e à discriminação por raça, gênero, orientação sexual e classe social, têm um impacto significativo nas trajetórias individuais e erguem barreiras intransponíveis para muitos. Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional.

As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação. As conquistas legais nesse campo consolidaram, contudo, a corresponsabilidade entre Estado e sociedade na eliminação de barreiras, de modo a possibilitar que pessoas com deficiência se desenvolvam de maneira autônoma e independente.

O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido. Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiência.

A educação inclusiva é para todos os estudantes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, a gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional. Dermeval Saviani (2012) é um educador brasileiro que defende que a educação deve articular-se com a democratização da sociedade. Ele não concorda com a meritocracia na educação, que ele considera uma prática social e educativa injusta e excludente. Observando- se a implantação legal de meritocracia na eucação percebe-se que a escola se afasta de seu foco. Com o trabalho educativo reduzido majoritariamente às questões burocráticos-administrativas , a escola volta-se para questões secundárias que pouco agregam para seu papel social: a transmissão do conhecimento elaborado , sistematizado e erudito. Desse modo , percebe-se que a inserção legal desse conceito na escola serve para manter o trabalho educativo alienado , promovendo o ideário neoliberal que mantém a universalização da educação dentro dos limites admissíveis pelo capital.

Entre as desvantagens da meritocracia, tem-se a justificativa da desigualdade social como se fosse um resultado de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão social. Esse tipo de ideologia é uma desvantagem da meritocracia. O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser celebrada através de

práticas educacionais inclusivas. Nas últimas décadas, a insistência em modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente, de modo que o presente e o futuro da educação consistem na promoção da diversidade como um valor inegociável. Respeitar as diferenças permite que todos, estudantes e educadores, avancem. A educação inclusiva promove igualdade de oportunidades e não discriminação, enquanto a meritocracia valoriza o esforço individual e a competição.

Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes. As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação.

O que pode ser observado no contexto da escola é que há impactos no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente. Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar. Entende-se que a educação inclusiva é para todos os estudantes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, não pode esquecer, que é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional.

Apesar dos avanços recentes e do aumento de matrículas, crianças e jovens com deficiência ainda são desproporcionalmente excluídos da escola. O aumento exponencial das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Mé-

dio e Superior mostra os avanços da inclusão, principalmente na autonomia e independência desses estudantes na vida adulta. Quando falamos de desigualdade escolar estamos falando sobre as diferenças nos resultados de aprendizagem e, portanto, da necessidade de um olhar atento para as políticas públicas educacionais que busquem reduzir essa desigualdade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observar portanto há vários aspectos sobre a temática no entanto a questão que persiste é a da exclusão que se dá mesmo havendo o ingresso na escola existe a seletividade através do sistema de avaliação que prioriza uns em detrimento de outros pela questão do mérito. É preciso mudar o sistema de avaliação. A desigualdade do acesso também pode ser evidenciada pelos resultados obtidos em avaliações padronizadas. A diferença entre as notas de escolas públicas e privadas, bem como das regiões do país, são significativas. Esses resultados refletem as disparidades na qualidade do ensino e no acesso a recursos educacionais.

Finalmente é importante destacar que o sistema de avaliação nas escolas apresenta exclusão sendo que ocorre de forma desigual valorizando atributos que não poderiam ser comparados entre os indivíduos que precisam ser compreendidos na sua individualidade. Em síntese o ensaio nos leva a perceber o quanto a avaliação é meritocrática. A escola deve buscar a melhoria do desempenho de todos os seus alunos e, ao mesmo tempo, buscar reduzida diferença entre alunos de grupos sociais distintos.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Tradução de Graça Lami. Barcelona: Paidós, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Karen Nunes de Souza Silva

Juraci Azeredo Domingues

Deliardo Martinez Silveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-561-A

1. INTRODUÇÃO

A educação tem o poder de transformar a sociedade em que vivemos, assim as discussões sobre melhorias são necessárias. Recentemente, a educação integral se tornou agenda contemporânea global devido aos índices educacionais que nos informam da necessidade de mudanças curriculares e metodológicas. A partir disso, este capítulo tem por objetivo discorrer a respeito da educação integral e da importância da formação de alunos em sua totalidade, abarcando todas as áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade torna-se uma importante aliada para a educação integral à medida que através dela é possível integrar disciplinas, unindo conteúdos e métodos de ensino.

Atualmente a educação integral vem ganhando destaque na agenda global, impulsionada por índices educacionais que sinalizam a urgência de reformas curriculares e metodológicas. Este capítulo, portanto, propõe-se a discutir a educação integral e a relevância de formar os estudantes em sua totalidade, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma aliada fundamental, pois permite superar a fragmentação das disciplinas, integrando duas ou mais áreas do saber para uma compreensão mais holística.

A educação deve ser prioridade em qualquer país que busque o pleno desenvolvimento da sua nação, ela é o principal fator de mudança de uma sociedade, além de ser um direito de todos sem distinção, como afirma a Constituição federal brasileira em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O tema “educação no Brasil” é amplamente discutido ao longo dos anos, principalmente pelos baixos índices educacionais, como por exemplo no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em que são aplicadas provas para estudantes em 81 países, o Brasil ocupa as últimas colocações no ranking. Mesmo antes da pandemia os índices já eram preocupantes e consideravelmente baixos. É preciso que medidas sejam tomadas para mudar esse panorama educacional.

O conceito de educação integral é um tema que apresenta algumas vertentes que vêm sendo discutidas ao longo dos anos, principalmente nas obras de autores como: John Dewey, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Estes educadores acreditavam que uma educação de qualidade devia ser aquela que os alunos tivessem sua formação de maneira integral, abarcando todas as suas potencialidades cognitivas, físicas, culturais e sociais.

De acordo com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica) em 2015 a nota do ensino médio era de 3,7 abaixo da meta de 4,3. Já o IBGE (Instituto de Brasileiro de Geografia e estatística) trouxe dados que 1 em cada 4 estudantes com idade para o ensino médio estava fora da escola. Assim os baixos índices da educação e a evasão dos alunos, fizeram com que as discussões a respeito de um novo modelo de ensino fossem necessárias. Com algumas críticas foi aprovada a lei 13.415/2017 que trazia consigo a reforma do ensino médio. Um dos objetivos dessa reforma é a ampliação das horas dos estudantes na escola, além de uma nova organização do currículo por áreas do conhecimento.

O PNE (Plano Nacional de Educação), em seu plano de metas, determina que as escolas devem oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas ao longo dos 10 anos que o plano está em vigência. Recentemente o governo federal implementou o programa Escola em Tempo Integral, lei 14.640/2023 que visa investir nas escolas e aumentar o número de vagas

para estudantes dessa modalidade de ensino, visando melhorar a educação brasileira.

O presente artigo visa dialogar a respeito da interdisciplinaridade aliada a educação integral mostrando como a interdisciplinaridade é uma importante aliada para romper com a educação tradicional, através do diálogo entre as disciplinas, assim como contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, inicialmente será mostrado um breve panorama da educação no Brasil, para em seguida trazer o conceito de educação integral e por fim será discorrido a respeito do conceito da interdisciplinaridade e sua contribuição para a educação integral.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Julgamos importante fazer uma breve linha do tempo, a respeito da história da educação no Brasil, uma vez que só conseguimos entender o nosso presente se conhecermos a nossa história e como chegamos até aqui. É através do nosso conhecimento histórico que podemos evitar repetir os mesmos erros no futuro, por isso a importância de entendermos como teve início a educação no Brasil e como ela está ocorrendo até os dias atuais.

A história da colonização no Brasil tem início com a chegada dos portugueses em 1500, data esta que marca o início da educação no Brasil. De acordo com Mattos (1958) a “primeira escola brasileira” foi construída em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus, grupo de jesuítas que vieram ao Brasil, e tinham como objetivo catequizar os povos indígenas. Um dos líderes da Companhia de Jesus, era Manuel da Nóbrega, português que ajudou na construção de escolas.

Os jesuítas além de criar escolas eram os responsáveis pela educação na colônia e pela catequização dos povos indígenas, para que isso ocorresse eles precisavam inicialmente ensiná-los a ler e escrever. Olinda (2003, p. 156) afirma que “desde que eles (jesuítas) chegaram, sistematizaram uma organização educacional, fundando as suas residências e os seus centros de ação para a conquista e o domínio das almas perdidas”, ou seja, a educação era utilizada como forma de dominação, os portugueses a partir da catequização

usavam a religião para dominar os povos e com isso, conseguirem propagar a cultura europeia no Brasil.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, para Mattos (1958), a expulsão da Companhia de Jesus afetou o sistema educativo brasileiro, porém a elite foi a classe mais afetada, já que o sistema implementado pelos jesuítas era destinado principalmente à elite. Nesta época apenas 0,5% da população era letrada, e o ensino tinha como foco os filhos dos senhores de engenho e os filhos de portugueses (OLINDA, 2003). Os negros e as mulheres não tinham direito à educação.

Ainda de acordo com Mattos (1958), com a expulsão da Companhia de Jesus, a educação no Brasil então passou a ser responsabilidade do estado que devia delimitar o ensino. Saviani (2005), define a educação brasileira em 5 períodos, são eles: 1º período (1549-1759), chegada dos jesuítas ao Brasil, 2º período (1759-1827), implementação de ideias do Marquês de Pombal, 3º período (1827-1890), tentativas de organização do sistema educacional, 4º período (1890-1931), criação de escolas primárias, regulamentação da escola primária, secundária e superior.

O primeiro período (1549-1759) ocorre com a chegada dos jesuítas no Brasil, o objetivo era implementar uma prática educativa com caráter religioso e missionário na colônia brasileira a partir das ideias europeias liderados por Manoel da Nobrega. Os jesuítas utilizaram uma ação pedagógica pautada na memorização e autoridade, visando constituir uma nova cultura em detrimento da existente (SAVIANI, 2005).

Ainda durante o período dos jesuítas no Brasil, a primeira reivindicação a respeito do ensino para as mulheres aconteceu com os homens indígenas que foram pedir ao jesuíta Manuel de Nobrega que suas mulheres tivessem acesso à educação. Manuel enviou uma carta à rainha de Portugal, pedindo permissão para a instrução das mulheres indígenas, usando como argumento que o número de mulheres na catequização era elevado, contudo a rainha negou o direito à educação para as mulheres. (MATTOS, 1958).

O segundo período compreende entre 1759 a 1827, é marcado pelas ideias do Marquês de Pombal que acreditava na descentralização do poder da

igreja católica, sem que houvesse interferência dela em questões políticas e consequentemente educacionais, a educação se tornava estatal. Nessa época era comum as “aulas régias”, primeiras aulas após o encerramento das atividades da Companhia de Jesus, eram aulas independentes que não possuíam ligação entre si (SAVIANI, 2008), sendo obrigatório o ensino do português.

Para Olinda (2003, p.158)

a reforma pombalina gerou uma fragmentação do sistema educacional, no sentido de que se permitiu uma pluralidade de aulas isoladas e dispersas e consentiu que pessoas sem alfabeto ministrassem matérias sem qualificação, inclusive pedagógica.

A educação brasileira com a reforma pombalina apresentou ainda mais problemas do que anteriormente. As aulas isoladas se tornaram frequentes e as pessoas qualificadas para ministrá-las acabaram indo para Portugal, o que acarretou indicações, ou seja, pessoas sem qualquer tipo de qualificação pedagógicas eram convidadas a ministrar as aulas o que acarretou no sucateamento da educação da época.

Em 1808 a família real portuguesa chegou ao Brasil, de acordo com Olinda (2003, p.159), “em 1808 com a chegada de D. João VI o aumento da população atingiu 411.141 habitantes, 21,6% de brancos, 1,4% de indígenas, 43% negros e mulatos livres e 33,9% negros e mulatos escravos.” O aumento da população e a chega de D. João VI trouxe mudanças para a sociedade e também mudanças para a educação brasileira.

D. João VI concebeu a criação de escolas primárias em grande parte do Brasil, contudo o principal investimento do governo foi no ensino superior (OLINDA, 2003), o objetivo era priorizar a elite burguesa para que seus filhos pudessem cursar o ensino superior sem precisar sair do Brasil e viajar até Portugal. Novamente a educação se torna um privilégio para a elite burguesa, não precisando que seus filhos saíssem do Brasil para estudar em Portugal.

De acordo com Mattos (1958, p.79) “durante 322 anos – de 1500 a 1822 – período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa.”, as mulheres não podiam frequentar a escola, sua função era cuidar da casa, dos maridos e dos filhos, a

educação se destinava apenas aos filhos dos portugueses e filhos dos colonos, sendo proibida não só para as mulheres como também para os negros.

Para Olinda (2003, p.161) “a falta de uma educação pública organizada e acessível a todos os brasileiros negros, indígenas ou descendentes de portugueses com outras etnias – arrastaram-se pela monarquia e ainda são visíveis hoje”, por isso a importância do sistema de cotas que foi criado com o objeto de tentar diminuir a desigualdade racial, social e econômica que ainda nos dias de hoje existe no Brasil, buscando uma maior equidade para a população brasileira.

Santos (2012) afirma ainda que a educação brasileira que se iniciou no projeto colonial português não dava valor a escola, sendo um espaço em que apenas filhos brancos de proprietário de terra tinham direito, enquanto os demais só restavam o trabalho braçal. Iniciou-se a desigualdade social que perdura até os dias atuais, e embora a escravidão tenha acabado em 1889, ainda nos dias atuais há casos de trabalhos análogos a escravidão que perpetuam essa desigualdade.

O terceiro período (1827-1890) traz alguns avanços significativos como a Lei de 15 de outubro de 1827, em que D. Pedro I determina a criação de escolas nas vilas mais populosas do Brasil. Com a proclamação da república em 1889, a educação começou a ser discutida, mas muito pouco implementada. Saviani (2005) afirma que a educação deveria ser uma forma de validar o Estado, tornou-se ainda mais excludente.

Em 1827 foi promulgada a primeira lei educacional brasileira, em que deveriam ser criadas escolas em todos os lugares mais populosos do império. Meninos e meninas tinham direito a escola, porém em escolas separadas, as matérias ministradas para os dois eram distintas, tendo as meninas o ensino de corte e costura. No entanto, o ensino da língua portuguesa era obrigatório para os dois. Ainda nessa lei se promulga o salário dos professores e o curso normal de formação para os professores. (MATTOS, 1958).

Porém de acordo com Mattos (1958, p.123), “o regulamento de 1849, ao mesmo tempo que rebaixava o nível da instrução primária, rebaixava também o nível da formação intelectual do professor”, visto que esse regulamento afirma-

va que a formação dos professores deveria ser feita através da prática, ou seja, os professores não teriam mais cursos de formações.

Já no quarto período (1890-1931) a constituição determinou que os estados teriam autonomia para organizar os seus sistemas de ensino. A falta de um sistema de ensino nacional impediu avanços na educação. Assim, o ensino primário era insuficiente e grande parte das crianças não frequentavam a escola. Para Saviani (2005) a escola era um lugar de seleção e também de exclusão social.

Para Saviani (2008, p.150) “[...] até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos, que se manteve em 65% entre 1900 e 1920 [...]”. Nesta época o analfabetismo era considerado o principal motivo de todos os problemas econômicos que o Brasil estava enfrentando, acredita-se que acabando com o analfabetismo a economia brasileira iria melhorar.

A partir de 1930, a educação brasileira passou por uma série de mudanças principalmente a partir da constituição federal e do governo de Getúlio Vargas. Palma filho (2005), afirma que foi criado pela primeira vez o ministério da educação e saúde pública, além disso tiveram reformas no ensino secundário e superior, contudo a educação privada ainda era bastante presente recebendo investimentos públicos.

De acordo com Palma Filho (2005, p.65) a partir dessas reformas foi instituído “o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar com dois anos de duração e a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior”, embora esta reforma não tenha abarcado o ensino primário, ela trouxe importantes mudanças para o ensino secundário da época.

Contudo, o objetivo principal dessa reforma para Palma Filho (2005) era adaptar o ensino para que fosse um preparatório para o ensino superior, priorizando o ensino que continuava voltado para as elites e não para as classes populares. Neste período também, o ensino laico deixou de existir e o ensino católico voltava as escolas, Vargas buscava um maior apoio das igrejas no seu

governo. (PALMA FILHO, 2005). Para Santos (2012) a formação era voltada para a elite assumir posições de poder e os filhos dos trabalhadores e colonos uma formação profissional para que continuassem trabalhando.

Segundo Saviani (2005), apenas em 1930 que as escolas brasileiras se tornaram de massa, tendo as matrículas na escola tendo crescimento alto durante esse período. Antes disso, a educação era privilégio de pequenos grupos, ou seja, filhos de grandes fazendeiros que possuíam grande poder aquisitivo e consequentemente tinha acesso à educação enquanto os demais eram analfabetos e realizavam trabalhos braçais.

Ainda durante o governo Getúlio Vargas surgiu o Manifesto dos pioneiros pela educação nova, cujos intelectuais da época delimitaram uma série de medidas que eles acreditavam serem importantes para a educação, tais como: a educação é um direito de todos e deve ser pública, gratuita, única e integral, com metodologias ativas, defendiam uma formação profissional dos professores e que deveria haver uma melhorar integração entre a escola e o local onde ela estava inserida (PALMA FILHO, 2005).

Propunham ainda uma escola única, em que não houvessem diferenças entre os filhos de grandes proprietários de terra e os demais trabalhadores, que filhos dos trabalhadores tivessem ensino profissionalizante, o objetivo era que os dois tivessem as mesmas oportunidades e que a escola fosse gratuita e pública, ou seja o governo deveria investir na escola pública para que ela fosse de qualidade e ninguém precisasse pagar para estudar.

Defendiam a formação profissional de professores e a utilização de metodologias em que o aluno era o foco central, e o professor seria o mediador que possibilitaria ao aluno os meios para a busca do conhecimento, além dos muros das escolas. Além disso, buscavam uma escola integral de acordo com as aptidões de cada aluno, ou seja, uma educação que fizessem com o que aluno pudesse transcender do lugar de onde ele veio, buscando o ensino em sua forma integral.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL

De acordo com Santos (2012, p.295) “o movimento anarquista, em sua organização dos anos de 1850 a 1930, cunha os pressupostos da educação integral”, os movimentos anarquistas criticavam o estado e a sua maneira de governar priorizando as elites e deixando o restante da população a margem. Eles acreditavam que o estado era responsável por ser um gestor da população, assim o correto seria governar para todos e não apenas para uma parcela da população.

Os anarquistas acreditavam que o poder era uma forma de dominação e opressão e que a educação deveria ser pública e laica em que os estudantes tivessem acesso a uma educação gratuita que contemplasse a todos e não tivesse como prioridade apenas as elites. Cavaliere afirma que (2002, p.255) “os anarquistas, tinham a educação integral como bandeira política, baseando-a na associação entre trabalho manual e intelectual.”

O conceito de educação integral apresenta algumas vertentes, como a do filósofo americano John Dewey, que foi um grande incentivador da escola nova, realizando críticas contra o modelo de escola tradicional que não abarcava todas as necessidades dos alunos (CAVALIERE, 2002). Dewey discorria a respeito da importância da reflexão sobre a educação tradicional apontando os problemas que ela apresentava.

Cavaliere (2002, p.251) afirma que os movimentos a respeito da Escola Nova percebiam “o entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida”, a escola como um ambiente que não deve se separar do ambiente do aluno, sendo parte integrante da vida dele que o auxiliasse na tomada de decisão, ou seja uma escola que transcendiam os seus próprios muros.

Dewey (1979) acreditava em um modelo de escola que pudesse transformar a sociedade. Cavaliere (2002, p.262) explicita as ideias de Dewey ao dizer como ele via na educação “(...) uma escola que assuma responsabilidades amplas, seja no processo de criação de disposições permanentes para o pensamento reflexivo, seja no cultivo do gosto estético, do desenvolvimento moral,

ou da formação de atitudes práticas”, ou seja, uma escola que rompesse com o modelo tradicional.

Anísio Teixeira (2021) e Darcy Ribeiro (1995) são dois intelectuais brasileiros que seguiram as ideias propostas por Dewey. Anísio Teixeira, nasceu na Bahia e foi um importante intelectual, jurista e educador brasileiro, foi criado em uma escola católica, quando foi convidado para trabalhar em Salvador que teve contato com as questões educacionais. A partir das ideias de Dewey e observando no Brasil a evasão e reprovações dos alunos na escola que Anísio implementou a primeira escola-parque no Brasil em que os alunos ficavam na escola em dois turnos. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012).

Para os autores citado anteriormente, Anisio acreditava que a única forma do Brasil se tornar um país desenvolvido era acabando com as mazelas sociais, era através da educação pública de qualidade, para ele a educação deveria ser um direito de todos e não apenas de algumas minorias privilegiadas.

A ideia de Anísio Teixeira com as escolas-parques era abarcar alunos de classe social mais baixa, em que em um turno os alunos tivessem as aulas tradicionais como português, matemática, ciências, entre outros e no outro turno tivessem atividades lúdicas como: música, arte, pintura, esportes que contribuíssem para que o aluno desenvolvesse atividades que iam além da sua formação intelectual e diminuísse a evasão desses alunos da escola.

Para Chagas, Silva e Souza (2012, p.75) o objetivo de Anísio Teixeira com as escolas-parques era:

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia.

Darcy Ribeiro também contribuiu para educação integral. Darcy nasceu no interior de Minas gerais e se formou em sociologia, contribuiu para a criação da primeira LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1961 (Chagas; Silva; Souza, 2012). Darcy contribuiu para a criação dos CIEPS (Centro integrados de educação pública) no governo de Leonel Brizola.

Os CIEPS foram desenvolvidos pelo arquiteto Oscar Niemeyer, o objetivo era que todos tivessem a mesma forma e o mesmo planejamento de estrutura. As aulas eram realizadas em dois turnos, em um turno aulas consideradas tradicionais e no outro atividades como música, arte, esportes. Os CIEPS eram destinados a populações mais carentes cujo objetivo era manter as crianças e adolescentes na escola. Assim como as escolas-parque, os CIEPS também perderam seu conceito inicial ao longo dos anos.

A educação integral na perspectiva de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro era uma escola que desenvolvesse o aluno em todas as suas competências culturais, físicas, sociais e cognitivos, ou seja uma educação que fosse além da sala de aula tradicional, que transcendesse os muros da escola, que formasse alunos na sua integralidade como seres pensantes e livres, capazes de tomar as suas próprias decisões. Os educadores acreditavam em uma educação igualitária sem distinções.

Em muitos casos, a escola é a principal responsável pela refeição do aluno e de um ambiente em que ele se sente seguro. Para Cavaliere (2002, p.249) “observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida”, a escola torna-se um ambiente em que o aluno gosta e quer estar presente.

Para Cavaliere e Gabriel (2012, p.280) “educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos,” uma educação no seu sentido amplo abarcando não só o indivíduo na sua individualidade, mas também como indivíduo em sociedade, assim a educação integral na sua amplitude contribui para a mudança da sociedade a partir da educação.

Para Machado (2012), “por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas deseja-se contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades.” A educação integral possibilita ao estudante a sua formação integral, ou seja, abarcando todas as suas potencialidades de forma integrada com o currículo, formando alunos capazes de tomar as próprias decisões.

As discussões a respeito da educação vêm sendo feitas aos longos dos anos, e o conceito de educação integral voltou a ser discutido pelos intelectuais do país. A LDB (Lei de diretrizes e bases da educação) que tem por objetivo promulgar as leis referentes a educação brasileira teve a sua primeira versão em 1961, a sua versão mais recente ocorreu em 1996. Já o PNE (Plano Nacional de Educação) é um plano que determina quais as metas que a educação brasileira deve atingir, o atual plano terá vigência de 10 anos (2014-2024).

O PNE (Plano Nacional de Educação) possui 20 metas que devem ser atingidas em até 10 anos, sendo iniciada em 2014. A meta de número 6 tem por objetivo: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), ou seja, uma das metas era aumentar o tempo dos alunos na sala de aula.

Ainda segundo o PNE, uma das estratégias para atingir a meta 6:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

O ideal de acordo com as estratégias do PNE, seria que os professores que ministram aulas em escolas de tempo integral tivessem toda a sua carga horária pertencentes a ela, contudo isso ainda está muito distante da realidade, alguns professores se desdobram em até três escolas para conseguir preencher a sua carga horária, impossibilitando que consigam ter tempo hábil para planejar uma aula e planejar projetos voltados para a escola em tempo integral.

Para Brandão (2009), é necessário que a escola em tempo integral abarque o professor também em tempo integral, ou seja com dedicação exclusiva, não só na carga horária pertencente a escola em tempo integral como também salários e condições que possibilitem ao professor se dedicar apenas a escola. A integralidade do ensino não deve ser apenas do aluno, mas também do pro-

fessor que precisa de formação continuada para abarcar todas as demandas da escola em tempo integral.

De acordo com Cavaliere (2007, p.1024) “(...) embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes”, ou seja é preciso investimentos a níveis estaduais e municipais para que as escolas em tempo integral tenham estruturas físicas para abarcar esses alunos, do corpo docente em regime integral de 40 horas e colaboradores para realização das quatro refeições diárias e manutenção da escola.

Cavaliere (2007, p.1022) afirma ainda que “o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão”, não bastando apenas que o tempo do aluno na escola seja aumentando, é preciso que haja condições necessárias para que esse aluno tenha abarcada toda as suas aprendizagens de modo satisfatório.

É necessário também que o currículo se adapte à escola de tempo integral, pois o aumento das horas na escola requer um novo currículo e não apenas a repetição do modelo de escola tradicional como afirma Cavaliere (2007, p.1020) “(...) caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”, não basta apenas aumentar o tempo da escola é preciso readequação em todos os setores.

O currículo integrado seria aquele em que as disciplinas conversam entre si, diferente da ideia da grade curricular em que cada disciplina tinha seu objetivo sem se importar com as demais é preciso que haja um eixo estruturante e a interdisciplinaridade para que o currículo integrado seja de fato efetivado na escola auxiliando na formação de estudantes em todas as suas facetas. Para tanto, o ideal seria que todas as escolas em tempo integral, utilizassem o currículo integrado.

Para Cavaliere e Gabriel (2012) é importante para a efetivação de um currículo integrado que se rompa com as relações de poder em que se seleciona um conhecimento em detrimento de outro, é necessário que o currículo contribua para a formação do estudante de maneira interdisciplinar. Além

disso, é preciso que as práticas pedagógicas contribuam para um currículo integralizado.

Em 2023 o governo federal sancionou a lei 14.640 o programa Escola em tempo integral. O objetivo do governo com este programa é aumentar em 1 milhão o número de vagas para os alunos em Escolas de tempo integral. Para que isso aconteça o governo pretende investir 4 bilhões de reais nas Escolas em tempo integral, o objetivo é aumentar o número de escolas que ofertam o tempo integral, visando atingir a meta presente no PNE.

No estado do Rio Grande do Sul, o projeto da Escola em tempo integral começou a ser posto em prática em 2018, com a escolha de 18 escolas para serem pilotos deste projeto.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com Santana e Farias (2023) a interdisciplinaridade teve seu início nos anos 60 através de movimentos estudantis, na França e Itália, em que os manifestantes reivindicavam mudanças no ensino, tendo a percepção que a escola era o principal meio de mudança da sociedade. Para isso, acreditavam ser necessário que a escola mudasse seus métodos e entendesse que as disciplinas deveriam ser interligadas com a realidade da sociedade.

Os estudantes reivindicavam o fim da escola vista como a única detentora do conhecimento, afinal a aprendizagem acontece em vários contextos sejam formais ou informais. Assim, a escola deveria ser o lugar que une o conhecimento com a realidade do aluno, visando formar indivíduos capazes de transformar o lugar em que vivem.

Paulo Freire (2005) tece críticas ao que ele vai chamar de “educação bancária” em que os professores são meros transmissores do conhecimento e os alunos receptores, sendo um depósito de conteúdo. Freire acreditava em uma educação libertadora corroborando com a questão da educação como forma de mudança de uma sociedade, com uma escola contextualizada com a realidade social em que se vive.

Assim, a interdisciplinaridade surge como uma forma de romper com a educação tradicional, visando unir duas ou mais disciplinas através de pontos

em comum entre elas, permitindo ao aluno ter uma visão mais ampla do conteúdo que está sendo ensinado e também do mundo. O objetivo da interdisciplinaridade é unir disciplinas através do diálogo observando o conhecimento como um todo e não de forma fragmentada.

Durante muito tempo, as disciplinas eram vistas de formas individuais e isoladas sem qualquer tipo de conexão, como por exemplo matemática e português. A interdisciplinaridade visa romper com essa visão mostrando que é possível que duas disciplinas trabalhem de forma integrada, como por exemplo através de projetos. Para Gattás e Furegato (2006, p.325) a interdisciplinaridade tem “o objetivo de promover a superação da visão parcelar de mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade e, desse modo, resgatar a centralidade do homem [...].

Santana e Farias (2023, p.3052) reafirmam essa ideia ao dizer que a “interdisciplinaridade trata-se de estabelecer conexão entre os conhecimentos obtendo uma cosmovisão, integrando as diferentes áreas do saber”, propiciando que o aluno tenha uma ampla visão não só a respeito do conteúdo como também seja capaz de resolver problemas, trabalhar em equipe, e ouvir o outro. Gattás e Furegato (2006, p.325) ratificam essa ideia ao dizer que “além do componente cognitivo que a constitui, a interdisciplinaridade também é pensada em termos de atitude”.

Os autores acreditam que para efetivamente a interdisciplinaridade ter êxito na escola é necessário o diálogo e a cooperação de todos os envolvidos para que consigam partilhar o saber com o outro de forma acessível para assim romper com a visão parcial do conhecimento e facilitar aos estudantes a compreensão da complexidade do mundo aliado ao conhecimento que a escola oferece.

Percebe-se com isso, que a interdisciplinaridade se conecta com a ideia da educação integral, à medida que a interdisciplinaridade visa unir duas ou mais disciplinas através de projetos contribuindo para que os alunos sejam capazes de resolver problemas complexas, unindo a realidade em que vivem com as disciplinas. Para Gattás e Furegato (2006, p.326) ratifica essa ideia ao dizer que “o ensino, objetiva a formação integral dos alunos, para exercem criticamente

sua profissão, sendo capazes de enfrentar os problemas complexos e globais da realidade atual”.

Para Santana e Farias (2023, p.3052) uma educação interdisciplinar “faz com que os estudantes percebam como um certo tema pode ser visto de diferentes formas. [...] ela estimula a postura crítica e questionadora, o pensamento crítico e a autonomia”, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Santana e Farias (2023, p. 3052) acreditam que

a interdisciplinaridade é uma grande aliada na promoção do desenvolvimento integral do aluno, pois ajuda a desenvolver habilidades como o raciocínio complexo, a relação de saberes, a solução de problemas e a cooperação. Ao perceber que um assunto possui diferentes abordagens, os estudantes lidam melhor com a diversidade e desconstroem os preconceitos.

Para que se consiga o pleno desenvolvimento do aluno, é necessário como afirma Thiese (2008, p.551) na “construção de um conhecimento globalizado, rompendo com as fronteiras das disciplinas”, porém para que isso aconteça o autor acredita que é necessário que os professores também tenham uma atitude interdisciplinar ou seja, é necessário que os professores tenham uma busca constante por conhecimento e envolvimento com os projetos.

É importante que o professor saiba compartilhar o seu saber e sair do conforto para adentrar um caminho não tão simples, mas que trará frutos no futuro, não só para os alunos como também para a sociedade. Para Thiesen (2008, p.552) é necessário para o professor “aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo”.

Assim é necessário que os professores tenham tempo e disponibilidade para se reunirem para elaborar projetos capazes de desenvolver o currículo aliado a realidade dos alunos. Preferencialmente durante o seu tempo de trabalho, sem que o professor precise ocupar o seu tempo de descanso para elaborar projetos.

Para Santana e Farias (2023, p. 3053)

o trabalho interdisciplinar, quando realizado a partir de uma boa metodologia de ensino, ainda permite que os estudantes trabalhem coletivamente para a construção do conhecimento. Desta forma, as relações entre os alu-

nos são beneficiadas, pois todos se tornam parte fundamental para o desenvolvimento do aprendizado. Da mesma maneira, o contato com o professor tende a ser melhor.

Através da interdisciplinaridade é possível propiciar aos alunos um conhecimento global, fazendo a união entre duas ou mais disciplinas, o aluno é capaz de criar significado ao que se aprende de diversos ângulos, unindo o que está aprendendo com a realidade que o cerca de maneira integrada. Para Santana e Farias (2023, p. 3054) “a interdisciplinaridade na educação cria um ambiente de aprendizado mais completo e relevante, preparando os alunos para lidar com os complexos desafios do mundo contemporâneo”.

Para que isso ocorra é necessário um planejamento estratégico entre os professores para que se propicie aos alunos um ambiente inclusivo e que tenha flexibilidade para que os alunos consigam resolver os problemas com a união de diversas áreas de conhecimento desenvolvendo a criatividade com o pensamento crítico, rompendo com o modelo de ensino tradicional em que os alunos eram meros receptores do conhecimento.

Santana e Farias (2023) acreditam que abordagem interdisciplinar vários benefícios para o ensino tais como: melhora na aprendizagem, uma vez que os alunos conseguem aliar o conhecimento com a sua realidade; no raciocínio a medida que os alunos precisam correlacionar diversas áreas do conhecimento; soluções criativas para os problemas, motivados e aumentar o engajamento e o envolvimento na resolução dos problemas e na aprendizagem.

Percebe-se com isso que a interdisciplinaridade pode trazer mudanças para o ensino à medida que todos fizerem um esforço coletivo para efetivamente mudar a realidade dos alunos. No entanto, como afirma Santana e Farias (2023, p.3056) ainda existem muitos desafios que precisam ser enfrentados como: “a falta de tempo, a estrutura rígida do currículo, a ausência de colaboração entre os profissionais da educação e a necessidade de disponibilizar uma formação adequada para que os docentes possam implementar”.

Para Thiesen (2008, p.552)

a escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e

didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses.

Assim a escola como um ambiente de aprendizagem precisa sempre estar em constante atualização e transformação visando suprir as necessidades dos alunos. Thiesen (2008, p.351) acredita ainda que “a escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.”

Percebe-se assim que educação integral e interdisciplinaridade são alianças importantes para transformar o ensino tradicional, a medida que a educação integral visa formar o aluno em todas as suas competências culturais, físicas, sociais e cognitivos, e através da interdisciplinaridade é possível criar projetos que contribuam para a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada misturando o conhecimento com a realidade dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos e suas melhorias devem ser amplamente discutidas pelos profissionais e intelectuais do meio, fazendo consultorias com professores e levando em conta a realidade das escolas brasileiras. Assim como a sociedade, a educação está em constante mudança, em busca de melhorias e visando proporcionar aos estudantes uma educação de excelência.

Os problemas na educação brasileira não começaram nos últimos anos, vem desde os primórdios, durante muito tempo apenas os homens da elite tinham direito a educação, gradativamente as mudanças foram ocorrendo, contudo, a questão educacional sempre foi um problema no Brasil. Nos últimos anos, o debate a respeito da educação vem se intensificando principalmente com a evasão dos alunos no ensino médio.

Sendo assim, o presente artigo teve por objetivo discorrer a respeito da história da educação integral e da importância da interdisciplinaridade para romper com os padrões da escola tradicional, visando formar alunos de maneira integral.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: Moll, J. (org.) Caminhos da educação integral no Brasil, Porto Alegre: Penso. 2012, p. 33 – 45.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar.** In: Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 80, p. 97-108, abr. 2009.

CAVALIERE, A.M.V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** Educ. Soc. Campinas, v.23, n.81, p.247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, C. T. **Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa.** In: MOLL, Jacqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.277-294.

CHAGAS, M.A.M. das; SILVA, R.J.V.; SOUZA, S.C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – contribuições para o debate atual.** In: Moll, L. (org.) Caminhos da educação no Brasil, Porto Alegre: Penso. 2012, p.72-81.

DEWEY, John. Experiência e Educação. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed. 42, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 323-327, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/zcxLWkprCCXBFcghb5qfYcp/#>. Acesso em: 30 jan. 2025.

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

MACHADO, A. dos S. **Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas.** In: Moll, L. (org.) Caminhos da educação no Brasil, Porto Alegre: Penso. 2012, p.267-276.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

OLINDA, S.R. M. de; **A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente.** Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul/dez, 2003.

PALMA FILHO, J. C.. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. **História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005, p.61-74.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172.** Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

Ranking da educação: Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura. **G1.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-está-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml>>. Acesso em: 15.jan.2025.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras, São Paulo: 1995.

SANTANA de, M. da C.B. Interdisciplinaridade e escola: novos desafios. **Revista Ibero-Americana de humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.9, n.09, set. 2023, p.3051-3060.

SANTOS, S. V. dos. **Educação integral e educação profissional.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.295-304.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SILVA, Edna; Barreto, Silvia Paes (Org.) Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste / Edna Silva; Silvia Paes Barreto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2021. 274 p. il: Bibliografia ISBN 978-65-5737- 012-4

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v.13, n.39, set/dez 2008, p.545-598. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sw-Dcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

UNDIME. Ideb fica abaixo da meta no ensino médio e no ciclo final do fundamental. Disponível em: *Undime* (portal da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), 9 de setembro de 2014. Acesso em: [colocar data de acesso, ex.: 23 ago. 2025].

CAPÍTULO 11

TRANÇANDO SABERES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E AFROETNOMATEMÁTICA¹

Alexsandro Oliveira
Cristiano Cabreira Pereira
Natália Garcia Guerreiro Gowert
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-B

INTRODUÇÃO

*Até que os leões tenham seus próprios historiadores,
as histórias de caça continuarão glorificando o caçador.*
Provérbio Iorubá (popularizado por Chinua Achebe)

O presente artigo ressalta a integração da educação decolonial², antirracista e da afroetnomatemática que precisa ser abordada nas escolas públicas e privadas do país dentro do ensino da matemática.

Entretanto, há uma análise do eurocentrismo histórico da disciplina que faz perpetuar desigualdades existentes, inviabilizando os conhecimentos matemáticos trazidos pelos africanos na diáspora para o Brasil e que foram negligenciados nos bancos escolares brasileiros.

1 Embora o termo Etnomatemática, cunhado por D'Ambrosio (2017), seja fundamental por reconhecer a matemática como uma produção cultural diversa, a opção pelo termo Afroetnomatemática representa um posicionamento político e epistemológico específico. Ele demarca um campo de estudo focado intencionalmente nas práticas matemáticas de povos africanos e da diáspora, como resposta direta ao epistemicídio e à invisibilidade histórica desses saberes no currículo hegemonic. Conforme argumenta Pinheiro (2022), a Afroetnomatemática não apenas descreve, mas atua como uma ferramenta pedagógica de combate ao racismo, promovendo a justiça cognitiva e o fortalecimento da identidade negra.

2 A opção pelo termo decolonial (e seus derivados, como *decolonizar*) em vez de *descolonial* é uma escolha teórica deliberada. O pensamento decolonial latino-americano distingue os dois conceitos: a *descolonização*, classicamente analisada por autores como Fanon (2005), remete aos processos históricos de independência nacional e ao fim das administrações coloniais formais. Já a decolonialidade, conforme desenvolvida por autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2010), refere-se ao projeto de desarticulação da colonialidade, que é a lógica de poder, saber e ser que permaneceu mesmo após o fim do colonialismo.

A discussão proposta é a necessidade de decolonizar os atuais currículos, valorizando e reconhecendo as inúmeras hipóteses de etnomatemáticas afro-brasileiras que, como ferramentas pedagógicas, devem promover equidade racial e o respeito à diversidade cultural. Além disso, investiga uma abordagem antirracista que combate estereótipos, o racismo estrutural e fomenta a reconstrução de identidades dos estudantes como um todo, principalmente de estudantes negros.

Assim, o texto aborda as potencialidades da implementação dessas perspectivas, bem como os desafios para uma educação matemática inclusiva, crítica e afrocentrada em sala de aula, com questões étnico-raciais e sociais bem definidas para uma articulação entre educação decolonial, antirracista e afroetnomatemática. Com estas reflexões, esperamos contribuir para uma transformação no ensino da disciplina em questão e para uma sociedade mais igualitária e justa.

METODOLOGIA

Não há saber mais ou saber menos:

há saberes diferentes.

Paulo Freire

O presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem fundamenta-se em sua potência para compreender fenômenos do campo social, que, conforme aponta Minayo (2014, p. 21), trabalha com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Tal perspectiva é indispensável para a análise das complexas interconexões entre educação decolonial, antirracista e afroetnomatemática, temas que transcendem a mensuração quantitativa e exigem uma análise interpretativa profunda.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, pois, segundo Gil (2008), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o e construindo hipóteses para a integração das temáticas. Para alcançar tal finalidade, o procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente

de livros e artigos científicos, a pesquisa bibliográfica permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50). Este método mostrou-se o mais adequado à proposta do trabalho, por viabilizar o aprofundamento e a articulação dos conceitos basilares para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. A busca pelas fontes bibliográficas foi realizada em bases de dados acadêmicas, bem como em acervos físicos e digitais dos próprios autores.

O levantamento bibliográfico teve como referencial conceitual as ideias de autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Franz Fanon e Catherine Walsh para o pensamento decolonial; Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e Cida Bento para a crítica antirracista; e Ubiratan D’Ambrosio, Claudia Zaslavsky e Ron Eglash para a afroetnomatemática. A seleção deste corpus teórico se deu de forma intencional, priorizando fontes de reconhecida centralidade para os debates sobre a decolonização do saber, o combate ao racismo estrutural e a valorização dos conhecimentos matemáticos africanos e afro-diaspóricos. A análise consistiu em uma leitura interpretativa e na articulação teórica dos conceitos centrais das três abordagens, buscando identificar pontos de convergência, complementaridade e as implicações pedagógicas dessa intersecção.

A estrutura do artigo foi pensada da seguinte forma: apresentação dos três principais conceitos abordados, seguindo-se do que chamamos de interseção destes conceitos(trança de saberes), apontamos alguns desafios para implementação da proposta e, antes da conclusão, sugerimos algumas ações para que os temas abordados e a proposta de ensino possam ser implementados.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.
Belchior

A educação decolonial emerge como uma proposta crítica e transformadora, que busca desconstruir as estruturas de poder e saber impostas pela colonialidade. Diferente de uma abordagem meramente reformista, a educação decolonial questiona as bases epistemológicas e políticas que sustentam o sistema educacional moderno, marcado por uma visão eurocêntrica e excludente.

A educação decolonial tem suas raízes na crítica à colonialidade do poder e do saber, conceitos desenvolvidos por Quijano (2005). Para o autor, a colonialidade não se refere apenas ao período histórico do colonialismo, mas a uma estrutura de poder que se mantém viva mesmo após as independências políticas. Essa estrutura se manifesta na hierarquização de raças, saberes e culturas, onde o conhecimento europeu é colocado como universal e superior, enquanto os saberes de outros povos são marginalizados ou invisibilizados.

Mignolo (2012) amplia essa crítica ao propor a “desobediência epistêmica”, ou seja, a necessidade de questionar e desconstruir as narrativas dominantes que perpetuam a colonialidade. O autor defende ainda que a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas uma prática que busca desvincular-se das amarras do pensamento ocidental, abrindo espaço para outras formas de conhecer e existir. Já Walsh (2012) traz a perspectiva da “interculturalidade crítica”, que vai além da simples coexistência de culturas, propondo uma relação dialógica e transformadora entre elas. Para a autora, a educação decolonial deve ser um espaço de luta e resistência, onde os saberes marginalizados sejam valorizados e as estruturas de poder sejam questionadas.

A colonialidade do saber refere-se à forma como o conhecimento foi organizado e hierarquizado a partir da colonização. Neste ponto, o pensamento da intelectual e ativista negra Lélia Gonzalez se torna fundamental. Ao propor a categoria de “amefrikanidade”, Gonzalez (2020) nos convida a repensar a formação cultural do Brasil e da América Latina a partir de uma perspectiva afrocêntrica, reconhecendo o protagonismo das populações negras e indígenas na construção de nossas sociedades. A educação decolonial, portanto, dialoga com a amefrikanidade ao buscar desmantelar o mito da democracia racial e valorizar as epistemologias que foram subalternizadas.

Em síntese, a educação decolonial não é apenas uma crítica ao sistema educacional vigente, mas uma proposta de transformação radical que, ao questionar o eurocentrismo, busca a desconstrução de uma hierarquia de conhecimentos. Essa proposta não só enriquece a educação, como auxilia na construção de uma sociedade mais humana, democrática, igualitária e que reconheça e respeite a diversidade cultural.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
Conceição Evaristo*

A educação antirracista é uma proposta pedagógica e política que visa não apenas reconhecer, mas ativamente combater o racismo em todas as suas formas, especialmente no ambiente escolar, onde as desigualdades raciais frequentemente se reproduzem e se perpetuam. Ela vai além da mera tolerância à diversidade, propondo a transformação das estruturas, currículos e práticas que sustentam o racismo estrutural (Gonçalves e Silva, 2005; Almeida, 2019).

Para Carneiro (2020), um dos efeitos mais devastadores da colonialidade é o epistemicídio: o processo de aniquilação e desqualificação dos saberes dos povos subalternizados, em especial dos povos negros e indígenas. A escola, ao operar a partir de um currículo eurocêntrico, torna-se um dos principais agentes desse epistemicídio, negando aos estudantes negros o direito de se verem como produtores de conhecimento e história. A educação antirracista, portanto, é uma luta direta contra o epistemicídio.

Nesse sentido, Gomes (2017) argumenta que a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e também da Lei 11.645/2008, que amplia para a história e cultura indígena, é uma ferramenta crucial. No entanto, a autora alerta que a lei por si só não basta; é preciso um engajamento ativo dos educadores na ressignificação de suas práticas. Isso implica em revisar criticamente o currículo, valorizar a corporeidade e a estética negra e promover um letramento racial crítico para toda a comunidade escolar (Gomes, 2017).

Já Bento (2022), em sua análise sobre o “pacto narcísico da branquitude”, nos ajuda a compreender a resistência encontrada para a implementação de uma agenda antirracista. Esse pacto, segundo ela, consiste em um acordo tácito entre pessoas brancas para a manutenção de seus privilégios, o que se

reflete na dificuldade das instituições em reconhecer e transformar suas práticas racistas. Romper com esse pacto é uma tarefa central da educação antirracista, que exige um compromisso ético e político de todos os educadores.

Assim, a educação antirracista se materializa em práticas pedagógicas que confrontam estereótipos, promovem a representatividade positiva e instrumentalizam os estudantes para que sejam agentes de transformação social, construindo uma escola e uma sociedade verdadeiramente equitativas.

AFROETNOMATEMÁTICA

Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo que nóiz tem é nóiz
Emicida

A afroetnomatemática surge como um campo de estudo e prática pedagógica que busca reconhecer, valorizar e inserir no currículo os conhecimentos matemáticos produzidos por povos africanos e afro-diaspóricos. Ela se insere no contexto mais amplo da etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio. Segundo D'Ambrosio (2017), o programa etnomatemático estuda as diferentes maneiras pelas quais grupos culturais distintos matematizam sua realidade, rompendo com a ideia de uma matemática única e universal.

Dentro desta perspectiva, a afroetnomatemática foca na decolonização do ensino da matemática, combatendo o epistemicídio que Carneiro (2020) aponta. A matemática ensinada tradicionalmente, centrada na herança grega e europeia, invisibiliza as imensas contribuições do continente africano e de seus descendentes.

A pioneira neste campo foi Zaslavsky (1999), que, em seu livro clássico *Africa Counts*, documentou a riqueza e a complexidade das práticas matemáticas em diversas culturas africanas. Seu trabalho revelou desde sistemas de numeração complexos, como o sistema vigesimal iorubá³, até a lógica mate-

3 O sistema de numeração iorubá é vigesimal, ou seja, tem a base 20 como sua unidade fundamental de contagem, em contraste com o sistema decimal (base 10) hegemônico. Sua característica mais notável e complexa é o uso extensivo do princípio subtrativo para a formação de diversos números. Por exemplo, enquanto o número 21 é expresso por uma adição ('vinte e um'), os números de 15 a 19 são formados subtraindo de 20 (e.g., 17 é 'vinte menos três'). Essa lógica, que envolve operações de adição, subtração e multiplicação para nomear a maioria dos números, demonstra um alto nível de abstração matemática e refuta visões colonialistas sobre a simplicidade dos sistemas de conhecimento africanos (ZASLAVSKY, 1999).

mática em jogos como o Mancala⁴ e a geometria presente em tecelagens e na arquitetura.

O trabalho de Eglash (1999) sobre os fractais africanos também ganhou destaque, ao demonstrar como padrões geométricos fractais⁵ estão presentes em inúmeros elementos da cultura africana, desde o design de aldeias até os padrões de tranças de cabelo. Trazer essa discussão para a sala de aula permite não apenas ensinar geometria fractal de uma forma contextualizada, mas também demonstrar que o pensamento matemático abstrato e complexo é uma característica intrínseca de culturas africanas.

A inclusão da afroetnomatemática no currículo escolar é, portanto, uma ação de justiça curricular. Ela permite que estudantes negros se reconheçam como herdeiros de um rico legado intelectual, fortalecendo sua identidade e seu interesse pela disciplina. Para todos os estudantes, ela amplia a compreensão do que é a matemática, apresentando-a como um saber plural, diverso e profundamente humano.

INTERSEÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E AFROETNOMATEMÁTICA : UMA TRANÇA EPSTEMLÓGICA

As tranças eram os mapas. Desenhadas nas cabeças das crianças e das mulheres, elas indicavam os caminhos para a liberdade. Eram os nossos códigos. A prova de que o corpo, nosso primeiro território, sempre foi o portador da nossa sabedoria.

Lia Vieira

4 O termo Mancala não se refere a um único jogo, mas a uma família de jogos de tabuleiro de sementeira amplamente difundidos por toda a África, Oriente Médio e Ásia. Embora as regras variem, o objetivo comum envolve a distribuição estratégica de sementes (ou pedras) em cavidades de um tabuleiro. O Mancala é profundamente matemático, exigindo dos jogadores habilidades como contagem, cálculo mental rápido, planejamento antecipado (pensamento estratégico), raciocínio lógico-dedutivo e a aplicação de conceitos de aritmética modular. Por sua complexidade e popularidade, é considerado um dos jogos mais antigos e intelectualmente ricos da humanidade, servindo como uma poderosa ferramenta pedagógica para o ensino da matemática (ZASLAVSKY, 1999).

5 Os padrões geométricos fractais são formas caracterizadas pela autossemelhança, ou seja, a propriedade de uma forma se repetir em diferentes escalas. Em outras palavras, ao ampliar uma pequena parte de um fractal, encontra-se uma figura semelhante ao todo. Isso os difere radicalmente da geometria euclidiana, ensinada nas escolas, que se baseia em formas regulares e “perfeitas” (retas, círculos, quadrados). A geometria fractal é mais adequada para descrever a complexidade e a aparente irregularidade de formas encontradas na natureza (como árvores, nuvens e flocos de neve) e em diversas produções culturais. Por essa razão, é frequentemente chamada de “a geometria da natureza” (EGLASH, 1999).

A educação decolonial, a educação antirracista e a afroetnomatemática não são campos isolados; pelo contrário, formam uma trança epistemológica e pedagógica potente para a transformação educacional. A sua integração não é uma mera soma, mas uma articulação que se fortalece mutuamente.

A educação decolonial oferece a lente teórica, a “desobediência epistêmica” proposta por Mignolo (2012), que nos permite questionar a própria estrutura do conhecimento matemático hegemônico.

Em seguida, a educação antirracista atua como a ferramenta política e ética que nomeia a injustiça, expondo como a invisibilização dos saberes africanos é um projeto de subalternização racial, um epistemicídio que precisa ser combatido (CARNEIRO, 2020).

Por fim, a afroetnomatemática emerge como a prática pedagógica que materializa essa ruptura. Ela não apenas critica, mas oferece o conteúdo, a metodologia nos exemplos concretos, dos fractais de Eglash (1999) aos jogos de Mancala estudados por Zaslavsky (1999), para trazer a diversidade epistemológica para o chão da sala de aula.

Essa integração impacta profundamente a formação das identidades dos estudantes. Para os estudantes negros, ver a genialidade matemática de seus ancestrais reconhecida no currículo é um ato de reparação simbólica. Para os estudantes brancos, é uma oportunidade de desconstruir privilégios e ampliar sua visão de mundo, compreendendo que o conhecimento é plural.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que *tem esperança do verbo esperar*. *E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir.*
Paulo Freire

Apesar do imenso potencial transformador desta tríade, sua implementação no cotidiano escolar enfrenta desafios significativos. O primeiro é a resistência institucional, muitas vezes ancorada no que Bento (2022) chama de “pacto narcísico da branquitude”, que naturaliza a hegemonia do currículo eurocêntrico.

O segundo grande desafio reside na formação docente. Conforme aponta Tardif (2014), os saberes que fundamentam a prática do professor são plurais, mas o “saber da formação profissional”, adquirido na graduação, historicamente negligenciou o pensamento decolonial, o letramento racial crítico e a etnomatemática. Essa lacuna faz com que a superação do modelo educacional hegemônico não possa depender de soluções simplistas. É preciso que a formação, tanto a inicial quanto a continuada, seja radicalmente reestruturada. Alinhado ao pensamento de Növoa (2009), deve-se superar a lógica de uma formação construída por acumulação de cursos ou técnicas, compreendendo que ela se consolida, na verdade, através de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas”. Portanto, mais do que oferecer atividades pontuais, é fundamental criar espaços seguros e coletivos de reflexão, nos quais os professores possam articular os saberes de sua experiência (Tardif, 2014) com os novos aportes teóricos, reconstruindo de forma permanente sua identidade profissional e transformando suas próprias práticas pedagógicas.

Por fim, um obstáculo concreto para a efetivação dessas propostas é a escassez de materiais didáticos que as incorporem de forma crítica, acessível e rigorosa. A coletânea organizada por Pinheiro e Rosa (2018), por exemplo, reúne trabalhos que apontam que, apesar dos avanços na legislação e na produção acadêmica, muitos dos recursos que chegam às salas de aula ainda reproduzem estereótipos ou tratam a cultura africana e afro-brasileira de forma superficial. Isso evidencia o descompasso entre o crescente acúmulo de conhecimento acadêmico decolonial e a lenta “tradução” desse saber em livros, jogos e outras ferramentas pedagógicas para a educação básica, um desafio central para a plena implementação de uma pedagogia antirracista (Gomes, 2017).

Apesar dos obstáculos, as perspectivas são promissoras. A crescente organização dos movimentos sociais na academia e na sociedade pressiona por mudanças, materializadas em políticas como a de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fundamentada nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O futuro aponta para a necessidade de construir pontes mais sólidas entre a universidade, a escola e outras organizações da sociedade civil. A produção de

materiais didáticos decolonizados, o fomento a políticas públicas de formação docente e a valorização das pesquisas que se dedicam ao tema são caminhos concretos para que essa proposta se torne o cotidiano de nossas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas é preciso ter força É preciso ter raça É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca Maria, Maria Mistura a dor e a alegria*
Milton Nascimento e Fernando Brant

A educação decolonial, a educação antirracista e a afroetnomatemática emergem como propostas fundamentais para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e plural. Ao questionar o eurocentrismo, combater o racismo estrutural e valorizar os saberes marginalizados, elas abrem caminho para uma educação que reconhece e respeita a diversidade cultural e epistemológica. Juntas, oferecem ferramentas poderosas para transformar a educação, tornando-a um espaço de inclusão, respeito e valorização da diversidade. Elas nos lembram que a educação não é neutra: é um campo de disputas e possibilidades, onde podemos escolher entre reproduzir o epistemicídio e as desigualdades ou construir um futuro mais justo.

A construção de uma educação mais justa e inclusiva é um compromisso de todos nós, educadores, pesquisadores, gestores e sociedade. Que possamos assumir esse compromisso com coragem e determinação, transformando a educação em um instrumento de liberdade, empoderamento e transformação social.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BELCHIOR. **Sujeito de sorte**. In: BELCHIOR. Alucinação. Rio de Janeiro: Philips, 1976. Faixa 9.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 189-203, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/FTmggx54SrNPL4FW9Mw8wqy/>. Acesso em: 06 set. 2025.

EGLASH, Ron. **African Fractals: modern computing and indigenous design.** New Brunswick: Rutgers University Press, 1999.

EMICIDA. Principia. In: EMICIDA. **AmarElo.** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Faixa 2.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender a ser negro/a. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 81-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. **Entramados: educación y sociedad**, Mar del Plata, v. 1, p. 8-20, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 15-34.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria, Maria. In: NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina 2**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1978. Lado A, Faixa 1.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (org.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Lia. **Só as mulheres sangram?**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: ALBAN, Adolfo; DE-OTTO, Alejandro (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2012. p. 25-42.

ZASLAVSKY, Claudia. **Africa Counts: number and pattern in African cultures**. Rev. ed. Chicago: Lawrence Hill Books, 1999.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO MUSICAL, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NA ESCOLA BRASILEIRA

Maicon Lopes Gonzalez
Doi: 10.48209/978-65-5417-561-C

1. INTRODUÇÃO

Entender a relação entre a educação e trabalho constitui um dos temas centrais na formulação de políticas públicas, nas discussões acadêmicas e também nas práticas pedagógicas. Dentro do contexto brasileiro, esse tema adquire especificidades, pois, ao se considerar o aspecto histórico, a escola atua tanto como instrumento de preparação para o mercado de trabalho quanto para a formação cidadã emancipatória. Saviani (2007), relata que o trabalho é um princípio educativo, afirmando que é por meio dele que o ser humano se humana e também pode, de algum modo, transformar a sociedade. Por outro lado, Ball (2001), evidencia que as próprias políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por uma lógica neoliberal, moldam o currículo e as práticas docentes, gerando tensões entre o ideal emancipador e as exigências impostas à escola.

Dessa forma, o texto será dividido em 3 tópicos. No próximo tópico, será discutida a relação entre educação e trabalho, destacando os desafios e as possibilidades que emergem do ensino de música no contexto escolar, com uma análise sucinta da perspectiva histórica e política voltada à educação musical.

No próximo (2), será discutida a relação entre políticas educacionais e currículo, articulando teoria e prática, ou seja, a práxis pedagógica desenvolvida em sala de aula. Pretende-se, assim, evidenciar como a educação musical pode contribuir para uma formação integral dos estudantes, ultrapassando a ló-

gica restrita de preparação para o mercado de trabalho e avançando em direção a um projeto educacional mais humano e criativo.

No terceiro tópico, aborda-se à relação entre educação musical, trabalho e formação integral, destacando como a arte pode transformar a vida das pessoas. Serão apresentados exemplos concretos de práticas pedagógicas musicais – como o projeto “Sinfonia dos Anjos”, as aulas de flauta doce, canto coral e a gravação de vídeo clipes musicais – ilustrando como essas experiências constroem pontes entre educação, trabalho e cidadania.

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA

A evolução do conhecimento em educação nos últimos anos, tem sido impulsionada por diversas inovações e descobertas, sobretudo no campo das artes, em que a música integra as linguagens e suas tecnologias, compondo a Formação Geral Básica (FGB) no ensino médio. Nesse contexto, têm-se desenvolvido diversos estudos que articulam a Educação Musical e o trabalho, destacando-se pesquisas e artigos publicados nas principais revistas sobre Educação Musical no Brasil, conforme dados dos repositórios e publicações da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).

Apesar dos avanços, ainda existem lacunas significativas no entendimento da presença da música em todas as etapas da educação básica, particularmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Mesmo com a existência da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008¹ — conhecida como a “Lei da Música” —, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, para tornar a música componente curricular obrigatória na educação básica brasileira, persistem desafios para sua efetiva implementação.

A pesquisa “*A música no Ensino fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/2008*”, publicada no dia 07 de março de 2018 no Jornal de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), demonstra que as di-

1 A Lei nº 11.769/2008, de 18 de agosto de 2008, conhecida como a Lei da Música, tornou-se o ensino de música obrigatório na Educação Básica Brasileira. Essa Lei alterou a Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a música deve ser parte integrante do currículo escolar. Para mais informações, acessar o site: <<https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153>>. Acesso em: 26 set. 2025.

ficuldades para a implementação da música na educação básica são numerosas. De acordo com as conclusões do estudo, há relatos de falta de espaço específico para as aulas, carência de materiais, insuficiência no planejamento do tempo e ausência de atuação conjunta entre o professor especialista e o pedagogo em sala de aula.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: TENSÕES E POSSIBILIDADES

Quando se fala de educação musical, refere-se a “todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (Arroyo, 2002, p. 18). Vale ressaltar que as últimas décadas têm sido marcada por reformas educacionais inspiradas por princípios neoliberais, com ênfase na eficiência. Ball (2001), analisa como essas políticas transformam o trabalho docente, criando culturas de resultados que frequentemente limita a autonomia dos professores e padroniza o currículo.

No campo da Educação Musical, esses impactos são perceptíveis, pois reduzem ainda mais o tempo que poderia ser destinado às artes, priorizando assim, as disciplinas consideradas “centrais” ou “mais importantes” e, consequentemente, desvalorizando as práticas criativas. A literatura que trata da necessidade de reorganizar o currículo, destaca uma multiplicidade de perspectivas e abordagens teóricas. Conforme Arroyo (2009):

A essa necessidade de estudo alinha-se a premência de compreender a importância da pesquisa sobre música e sobre os processos de aprendizagem presentes nas várias práticas musicais, haja vista a participação dessa linguagem artística na constituição social e cultural dos sujeitos e a centralidade dos processos de aprendizagem na criação e manutenção das próprias práticas musicais (Arroyo et al., 2009, p.15).

A música, enquanto linguagem artística, promove um tipo de aprendizado que escapa às métricas tradicionais, envolvendo sensibilidade, criatividade, trabalho colaborativo e reflexão crítica. De acordo com Bellochio (2003, p. 21), ela afirma que “o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele, alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões”.

4. EDUCAÇÃO MUSICAL, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A Educação Musical ocupa um lugar estratégico na formação integral dos estudantes, pois pode articular saberes, emoções e práticas coletivas e sociais. O educador musical Keith Swanwick (1999), defende uma abordagem experimental do ensino da música, na qual os aprendizes podem desenvolver, vivenciar e refletir sobre os processos musicais que estão sendo trabalhados em sala de aula, cultivando assim, um senso estético e crítico. A música propõe atividades que combinam prática musical e social, inseparáveis dentro do contexto em que são produzidas.

Nesse sentido, práticas pedagógicas como o “Projeto Sinfonia dos Anjos”, as aulas de Flauta Doce, o Canto Coral e a gravação de videoclipes musicais, ilustram como essas experiências constroem pontes entre educação, trabalho e cidadania. Trabalhar o canto coral com crianças e adolescentes em sala de aula, não significa apenas cantar: envolve o ensino de técnicas de aquecimento vocal, a conscientização sobre a hidratação das pregas vocais e a orientação de que cantar não é gritar — aspecto essencial, sobretudo nas séries iniciais. Também se destaca o cuidado na seleção do repertório, que deve respeitar a faixa etária, o contexto escolar e a responsabilidade pedagógica do educador musical. O ritmo, presente desde cedo no cotidiano infantil, pode ser explorado em diferentes situações, como batidas nas carteiras, no papel ou até mesmo com colheres, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora e da atenção.

Do mesmo modo, o uso da flauta doce como instrumento pedagógico-musical se mostra fundamental, pois estimula simultaneamente os dois hemisférios cerebrais (Hodges, 2000), além de possibilitar o contato com repertórios variados — do folclore ao popular, passando pelo erudito —, favorecendo uma ampliação do conhecimento cultural e de mundo. Ademais, os projetos musicais podem extrapolar os limites físicos da escola, por meio de gravações como podcasts e vídeos, divulgando até mesmo nas plataformas de streaming da escola, permitindo compartilhar sons, afetos e emoções com a comunidade, valorizando o trabalho coletivo e fortalecendo a função social da música.

A prática musical, quando associada à disciplina, à coordenação motora, à escuta ativa e à cooperação, desenvolve diversas habilidades que transcendem o ambiente escolar, estabelecendo diálogo com o mundo de trabalho contemporâneo, marcado pela tecnologia e por demandas de inovação, flexibilidade e trabalho em equipe. Conforme o documento da BNCC:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 196).

Dessa forma, projetos executados em sala de aula exemplificam como a música contribui para a formação integral. Essas atividades permitem que as crianças e adolescentes, exercitem valores como solidariedade, responsabilidade, organização e criatividade, todos fundamentais para qualquer ambiente de trabalho. Ao relacionar a música com outras áreas de conhecimento, sobretudo em projetos interdisciplinares, a escola promove um ambiente em que o trabalho é compreendido em sua dimensão criadora, humana e, principalmente, cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas estão presentes em todos os campos educacionais, tanto na gestão escolar quanto em sala de aula. Dessa forma, educação e trabalho constituem dimensões inseparáveis da vida social. Não se pode restringir a educação à preparação para o mercado, pois tal limitação compromete seu potencial transformador.

Conforme Stephen Ball (2001) ressalta, essas políticas públicas evidenciam como o professor, enquanto protagonista e ator, pode atuar em sala de aula, destacando a importância da formação e da educação integral. Além disso, demonstram que as políticas educacionais contemporâneas, fortemen-

te influenciadas por uma agenda neoliberal, moldam o currículo e as práticas docentes, gerando tensões entre o ideal emancipador e as exigências performativas impostas à escola. Saviani (2007), relata que o trabalho é um princípio educativo, por meio do qual o ser humano se humaniza e contribui, também, para a transformação da sociedade.

Dessa forma, a Educação Musical oferece caminhos concretos para o desenvolvimento de um amplo conjunto de conhecimentos, promovendo não apenas competências técnicas, mas também habilidades humanas, como criatividade, sensibilidade, responsabilidade e trabalho em equipe. Ao trabalhar com projetos pedagógicos, as práticas musicais pedagógicas que podem integrar a educação e trabalho, de forma crítica e criativa. Nesse sentido, é fundamental investir nessas experiências musicais dentro da escola, capacitando os estudantes a atuar na realidade e a construir possibilidades para o futuro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. (Org.). **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. São Paulo: **Educação Musical na Contemporaneidade**. In: Seminário Nacional De Pesquisa em Música da UFG, 2, 2002. Goiânia. Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. p. 18-29. Acesso em: 24 de set. 2025.

ARROYO. Margarete; CARDOSO. Renato; FEICHAS. Heloisa F. B., and NARITA. Flávia. M. eds. **Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade [online]**. 2009. São Paulo: Editora UNESP, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM. **Sobre a ABEM**. Para mais informações, acessar o site em: <https://abem.mus.br/abem/>. Acesso em: 11 de out. 2025.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Acesso em: 25 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>>. Acesso em: 24 de set. 2025.

HODGES, Donald. *Human musicality*. In: WALLIN, N. L.; MERKER, B.; BROWN, S. (orgs.). **The Origins of Music**. Cambridge: MIT Press, 2000. p. 185-202. Acesso em: 11 de out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SWANWICK, Keith. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

TORTELLA, J. C. B., & FORNER, V. A. (2018). n. 5 - AMÚSICANO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08. *Jornal De Políticas Educacionais*, 12. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.57528>. Acesso em: 26 de set. 2025.

SOBRE OS AUTORES



Alexsandro Oliveira é professor de educação física na rede municipal do Rio Grande, Orientador educacional na rede estadual do Rio Grande do Sul, Mestrando em Educação (Unipampa).



Ana Paula Moraes Barros nascida em Arroio Grande RS. Formada em Licenciatura em Educação Física e Pedagogia; Pós-graduada em Supervisão Escolar. Desde 2011 atua na EMATER/ASCAR; onde atua na assistência técnica nas propriedades rurais, atendendo especialmente grupo de mulheres do campo.



Cristiano Cabreira Pereira é mestrando em Educação (Unipampa). Professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Claudio Moreira e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Célia Irulegui. Licenciado em Matemática e Especialista em Gestão Escolar. Atua nas escolas públicas há mais de 20 anos. Também é Babalorixá em Sant'Ana do Livramento/RS da Casa Africana Mãe Oxum e Pai Xangô, Reino do Pai Ogum.



Danielli Carvalho Ribeiro atua como professora na rede municipal de Jaguarão/RS, dedicando-se ao ensino e à formação de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. É especialista em Educação Especial e atualmente graduanda em Matemática.



Dinarte Teixeira Júnior é Mestre em Educação (Universidad de La Empresa); discente do Mestrado Profissional em Educação (Unipampa); atua como professor da rede pública municipal de São Gabriel/RS



Deliardo Martinez Silveira é mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Atua como monitor de crianças com deficiência em uma escola da rede municipal de Jaguarão/RS.



Edilson Calvete Blanco é Tecnólogo em Turismo e especialista em Educação e Gestão do Patrimônio Cultural pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), licenciado em História pelo Centro Universitário ETEP. Atualmente exerce a função de Técnico em Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa).



Érique Elisa Saldanha Teles do Prado é graduada em Pedagogia Licenciatura, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Musicoterapia, com experiência em Atendimento Psicopedagógico em AEE. Atualmente atua como Musicoterapeuta na Escola de Desenvolvimento Musical e Terapias Voz & Melodia, onde desenvolve projetos de inclusão com alunos, professores e comunidade escolar.



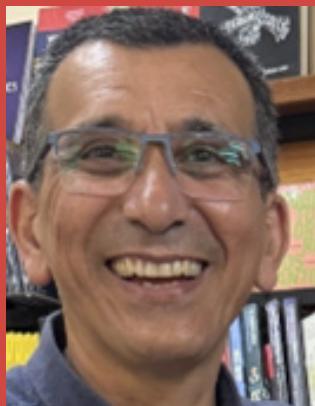
Fabio Machado Ribeir é licenciado em Letras Português/Español pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), professor de Espanhol da rede estadual de ensino e extensionista rural social na ASCAR/EMATER-RS no município de Arroio Grande/RS. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa).



Francilene Cezar Gonçalves Silveira é mestrandona em Educação (Unipampa). Graduada em Ciências Biológicas pela URCAMP e Letras Português pela Unipampa. Pós-Graduada em Administração escolar, supervisão e orientação, em Docência do ensino superior e Gestão escolar. Servidora na rede municipal de Sant'Ana do Livramento na área de ciências (anos finais) onde atua como gestora em Escola do Campo e nos anos iniciais do fundamental como professora de 4º ano.



Iracema Barbosa Pinheiro é natural de Bagé, Rio Grande do Sul. Professora da rede pública municipal de Bagé. Graduada em Letras/Português/Espanhol e respectivas literaturas. Especialista em Língua Portuguesa, Educação Especial e Práticas Inclusivas e Atendimento Educacional Especializado. Mestranda em Educação (Unipampa).



Jefferson Marçal da Rocha é doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR), professor titular; atua como docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).



Juraci Azeredo Domingues é Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física, mestranda em Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa); atua como gestora na Escola municipal de ensino fundamental Ceni Soares Dias.



Karen Nunes de Souza Silva é formada em Letras/ Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Possui especialização em Gestão da Educação básica: articulações entre o político e o pedagógico, como também especialização em Educação com ênfase no ensino fundamental II e médio. Atualmente está cursando o mestrado em educação da Unipampa.



Luciana Nobre Nunes é Mestranda em Educação (Unipampa); Professora Titular na rede de Ensino Municipal de Cerrito; Pedagoga, Letróloga e Educadora especial.



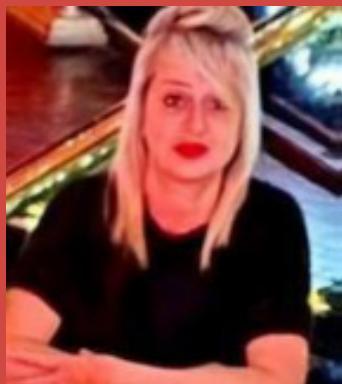
Maicon Lopes Gonzalez é educador musical na Rede Pública e Privada de Ensino da Cidade de Pelotas/RS. Licenciado em Música e em Artes Visuais. Especialista em Educação Musical, Arte-Educação e Produção Musical. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).



Nadile Barroggi Balby Bentancur é Mestranda em Educação (Unipampa), Especialista em Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia Institucional e Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Bacharela e Licenciatura em Ciências Domésticas pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Atua como vice-diretora e orientadora educacional na rede estadual e professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino do município de Jaguarão.



Natália Garcia Guerreiro Gowert é professora de Língua Inglesa da SEDUC/RS, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).



Mariângela Gonçalves Tessmann é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), especialista em Psicopedagogia Institucional, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Psicopedagogia Clínica, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Professora de educação infantil no município de Arroio do Padre /RS. Atualmente é mestranda em Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa).



Marisa Correa Vieira é Licenciada em Pedagogia e Assistência Social, discente do Mestrado profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com o projeto sobre a multisseriação nas escolas do campo; atuo como professora da rede pública municipal de Santana do Livramento RS, exercendo a função de responsável pelo setor de Patrimônio da Secretaria da Educação.



Raquel Cassal Rodrigues atua como professora na rede municipal de Jaguarão/RS e Arroio Grande/ RS dedicando-se ao ensino e à formação de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental na disciplina de Matemática e na Educação Infantil. É especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar e Especialista na Educação Infantil.



Raquel Gimenes de Souza é Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Atua como professora nas redes Estadual e Municipal de Arroio Grande/RS, dedicando-me ao ensino e à formação de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.



Roberta Medeiros Cardozo é pedagoga formada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Supervisão Escolar. Professora da Rede Municipal de Educação de Arroio Grande. Escritora com poemas publicados em coletâneas e antologias literárias.

Em 2024, participou da coletânea comemorativa “Sesquicentenário de Arroio Grande”, onde publicou o poema intitulado Rancho do Tio Alemão.



Sueli Adam Rosa Quevedo é Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Atuando na Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Canguçu como Técnica em Suporte Pedagógico, no Setor Financeiro/PDDE e de Planejamento.

Trabalho, Educação & Sociabilidade:

aspectos e dilemas das práticas
educativas no mundo do trabalho



JEFFERSON
MARÇAL DA
ROCHA (ORG)