



EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS:

*Trajetórias de Mestrado e Doutorado de
Professores Brasileiros no Paraguai*

2º Edição

LUCIANNE OLIVEIRA MONTEIRO ANDRADE
(ORG.)

ARCO
EDITORES ● ● ●



EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS:

*Trajetórias de Mestrado e Doutorado de
Professores Brasileiros no Paraguai*

2º Edição

LUCIANNE OLIVEIRA MONTEIRO ANDRADE
(ORG.)

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

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

Educação sem fronteiras [livro eletrônico] :
trajetórias de mestrado e doutorado de
professores brasileiros no Paraguai /
org. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade. --
2. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2024. -- (Educação sem fronteiras)
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-5417-227-1

1. Educação - Formação 2. Professores - Formação
profissional 3. Reflexões I. Andrade, Lucianne
Oliveira Monteiro. II. Série.

24-192303

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Educação 370.71

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-227-1

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.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

Os textos apresentados neste livro tratam de olhares e reflexões de estudantes brasileiros, dos Cursos de Pós-Graduação em Mestrado em Ciências da Educação e de Doutorado em Educação, cursados na *Universidad Interamericana*, situada na cidade de Assunção, no Paraguai. O que vem à mente, ao organizar um livro que contém textos de estudantes de mestrado e doutorado, em outro país é: “Por que buscar formação em nível de pós-graduação fora do Brasil?”.

Cada um de nós, mesmo tendo motivos diversos ao optar por uma universidade estrangeira, tem um ponto em comum: a vontade de crescimento pessoal, profissional e novos aprendizados como pesquisadores. Colocamos nossas experiências de atuação em nosso ambiente de trabalho, em nossas escolas brasileiras, apresentando a interligação entre experiência de trabalho na educação e aprendizados com outros teóricos, antes desconhecidos.

A possibilidade dada pela *Universidad Interamericana*, a nós brasileiros, de cursar Mestrado em Ciências da Educação e Doutorado em Educação, mostra a importância dada aos profissionais da educação brasileira e à formação continuada, com respeito e profissionalismo. A relação Brasil-Paraguai é de grande cooperação e traz relevantes contribuições aos dois povos, seja no aprendizado de nova língua, nova cultura, crescimento pessoal e profissional. Mas principalmente, na possibilidade de, cada um de nós, passarmos a ser pesquisadores da área da educação, do chão da sala de aula, da nossa escola.

Cada capítulo traz o compartilhamento de experiências, de reflexões e aprendizados de cada professor(a)-pesquisador(a) e como os estudos refletiram em suas práticas e atuações. Para todos nós, estudantes da *Universidad Interamericana*, fica a gratidão por entendermos a importância de tal experiência

internacional em nossa formação docente, especialmente sendo em um país irmão, em um contexto latino-americano. As histórias e análises, apresentadas no livro, contribuem para o campo da educação, oferecendo conhecimentos valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. O livro conta com um capítulo, escrito em espanhol, por Rosa (boliviana) e Lucianne (brasileira), pesquisadoras que se conheceram em estudos de doutorado em educação (2018 – 2020) na *Universidad Nacional de Rosario* – Argentina.

Esperamos que cada leitor(a) possa conhecer um pouquinho de cada autor(a) e cada estudo realizado, seja ele do Amazonas, da Bahia, do Ceará, de Goiás, do Pará e da Bolívia. São narrativas e reflexões, de vivências e estudos tão diversos, em um país continental como o Brasil, que devemos incentivar a que, a cada dia, nos tornemos pesquisadores de nossa prática, para uma visão mais ampla sobre a educação e a formação de professores no cenário global.

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO CEARENSE PÓS-PANDEMIA: O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS E OS ÍNDICES DE INDISCIPLINA ESCOLAR.....	11
--	-----------

Gladyson Braga e Silva

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-0

CAPÍTULO 2 - O AUTISMO E A INCLUSÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA.....	26
---	-----------

Maria Clarice Cerqueira Vieira

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-2

CAPÍTULO 3 - GESTÃO ESCOLAR E A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	41
--	-----------

Marinalva Lisboa Nascimento

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-3

CAPÍTULO 4 - POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ: SPAECE.....	54
---	-----------

Wanna Paula Perdigão Cabral

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-4

CAPÍTULO 5 - O LÚDICO DOS JOGOS E O CONHECIMENTO MATEMÁTICO.....68

Regiene Marinho de Souza

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-5

CAPÍTULO 6 - OXI! BULLYING TÔ FORA, QUERO A CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ARTES.....83

Ana Cristina Silva da Purificação

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-6

CAPÍTULO 7 - A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....101

Carla Chaves Sousa Andrade Batista

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-7

CAPÍTULO 8 - NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....114

Marilde Brandão Ramos

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-8

CAPÍTULO 9 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....130

Maria Eulina Araújo Cordeiro

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-9

**CAPÍTULO 10 - A TESSITURA DA ESCRITA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA O NOVO SÉCULO.....143**

Ariane Cavalcante da Silva

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-A

**CAPÍTULO 11 - O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA
CLEMENTE MARIANI EM NOVA ITARANA – BA: UM
RECORTE ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2022.....156**

Renivaldo Queiroz Rodrigues

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-B

**CAPÍTULO 12 - O PAPEL DA COLETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TUCANO-BA.....166**

Telma Souza dos Santos

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-C

**CAPÍTULO 13 - AS BASES DA SOCIOEDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA OS EDUCANDOS DEFICIENTES PRIVADOS
DE LIBERDADE.....183**

Lourdes Maria da Silva Teixeira

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-D

**CAPÍTULO 14 - A PAISAGEM LINGUÍSTICA NA PAN-AMAZÔNIA
A PARTIR DO ALTO SOLIMÕES: TABATINGA, UMA CIDADE
BILINGUE.....204**

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz

doi: 10.48209/978-65-5417-227-E

**CAPÍTULO 15 - SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LAS
NORMALES RURALES EN BRASIL Y BOLIVIA DEL SIGLO
XX.....220**

Rosa Angela Gallardo Guzmán

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-227-F

SOBRE A ORGANIZADORA.....233

SOBRE AUTORAS E AUTORES.....234

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO CEARENSE PÓS-PANDEMIA: O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS E OS ÍNDICES DE INDISCIPLINA ESCOLAR

Glaydson Braga e Silva

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-0

Introdução

A pandemia de Covid-19, que assolou o mundo inteiro, surgiu trazendo complexas mudanças ao mundo educacional. À medida em que os casos se multiplicavam de forma exponencial, não restava opção aos governantes senão o de cerrar completamente as portas físicas das escolas, e escancarar as entradas de um panorama virtual árido e totalmente desconhecido à maioria dos educadores, estudantes e famílias. Surge, a partir de então, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a priori, como uma ‘ação paliativa’ a fim de não deixar a educação parar.

Adentrando ao cenário cearense, o que de início se achava que seria provisório, tornou-se literalmente único e permanente, fazendo com que professores e alunos fossem obrigados a adentrar um mundo virtual bastante alheio àquela realidade analógica em que todos estavam acostumados a viver.

Este trabalho, que teve cunho bibliográfico, foi baseado numa escola estadual de Fortaleza localizada na região central, numa área de classe média bai-

xa, e com altos índices de vulnerabilidade social. Ressalte-se que estes aspectos socioeconômicos também influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, que passou a ter uma roupagem absolutamente inédita, se comparada à forma tradicional de ensino de antes da pandemia.

Aqui será feito um breve relato acerca do real cenário das escolas cearenses, no momento do retorno presencial, e, em paralelo, serão descritas algumas ações desenvolvidas pelo governo estadual que tinham o cunho de tornar este retorno menos traumático e mais seguro a todos os que estavam diretamente envolvidos no processo do ensinar e aprender.

Em paralelo a este retorno presencial, passou-se a perceber um mega incremento de um fenômeno que traz inúmeros problemas, não só cognitivos, mas psicológicos e sociais à comunidade de aprendizagem: a indisciplina discente. Neste trabalho também serão relatadas algumas ações tomadas e que tiveram a finalidade de reduzir ou mitigar esta complexa problemática e, por consequência, tentar trazer à tona e desvelar um cenário mais fértil ao desenvolvimento de um efetivo trabalho docente capaz de trazer de volta aos estudantes inseridos num contexto de um ‘falso normal’ uma aprendizagem de qualidade, e, por consequência, novamente ajudá-los no seu amplo desenvolvimento cognitivo, social, econômico e emocional. É justo o que será observado a seguir.

Desenvolvimento

Cenário e ações governamentais exitosas que prepararam a educação estadual cearense para o retorno presencial (pós-pandemia)

Já se passavam mais de 22 meses, a partir do decreto o início da Pandemia de Covid-19 no estado do Ceará, quando finalmente as aulas nas escolas estaduais cearenses conseguiram retornar integralmente ao sistema presencial. Esta volta estava amparada legalmente, conforme Ceará (2021, p. 1-2), no Decreto nº 34.324, de 30 de outubro de 2021, que tratava de manter as medidas de isolamento social contra a Covid-19 no Estado do Ceará, com a liberação

de atividades, o que incluía a educação. Assim, o referido documento, em sua seção II, determinava que:

Seção II - Das atividades de ensino

Art. 4º Permanecem liberadas, nos mesmos termos e condições, as atividades presenciais de ensino já anteriormente autorizadas, sem limite de capacidade de alunos por sala, observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário.

§ 1º Continuam autorizadas as instituições de ensino a proceder à transição da modalidade do ensino híbrido para o ensino presencial integral, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado ou relatório, não possam retornar.

§ 2º As atividades a que se refere este artigo deverão ser desenvolvidas preferencialmente em ambientes abertos, favoráveis à reciclagem do ar, além do que deverão respeitar o distanciamento, os limites de ocupação e as demais medidas sanitárias previstas em protocolo geral e setorial.

Não obstante o decreto liberasse totalmente as atividades presenciais nas escolas estaduais, dados os últimos dias letivos do ano de 2021, foi aberto um consenso entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará (APEOC), este último representando os professores, de que as aulas dos meses de novembro e dezembro de 2021 permaneceriam na forma híbrida, em regime escalonado, e que o retorno totalmente presencial se daria a partir do ano letivo de 2022. Foi justamente o que aconteceu.

Assim, somente em 31 de janeiro de 2022, todas as escolas cearenses retornaram às aulas integralmente presenciais. Tudo foi devidamente planejado pelo Governo do Ceará, de forma a tentar reduzir os impactos deste retorno. Esta nova etapa foi caracterizada pelas políticas públicas de valorização da educação cearense, que dispunham de várias frentes de melhoria, conforme serão vistas a seguir.

A primeira que se pode citar está ligada à conectividade, e está relacionada à entrega de *chips* e *tablets* a todos os estudantes que ingressassem no 1º ano do ensino médio da rede estadual cearense. Este programa já vinha acontecendo desde o ano de 2021, e facilitou bastante a continuidade dos estudos no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta ação está diretamente ligada à melhoria da conectividade e à inserção do aluno às novas tecnologias, o que é bem viável na busca constante de melhoria da aprendizagem de sala de aula.

Paralelamente a esta ação, o Governo Estadual realizou a entrega de milhares de *notebooks* a todos os professores devidamente lotados na SEDUC-CE, sem exceção, independentemente de serem efetivos da rede estadual, ou contratados por tempo determinado. Esta, sem sombra de dúvida, foi a maior ação de políticas públicas educacionais no Ceará, no que tange à inclusão tecnológica na educação, fruto da pandemia.

Uma outra ação exitosa durante o retorno às aulas, que corroborou com a permanência de estudantes na escola foi a ação de distribuição de *kits* de absorventes junto às alunas devidamente matriculadas na rede estadual, durante todo o ano letivo. Ficou acordado legalmente que seriam distribuídos, mensalmente, dois pacotes com oito unidades de absorventes, e esta ação tinha como finalidade maior reduzir os impactos da pobreza menstrual, aumentado ainda mais com a pandemia. Ademais, é um programa de humanização, de inclusão e de valorização da mulher.

Paralelo a isto tudo, para o retorno totalmente presencial, o governo cearense passou a investir em quase todas as escolas, modernizando sua parte estrutural, melhorando a acessibilidade, modernizando seus laboratórios de ciências e de informática, renovando todo o seu parque tecnológico, reformando as quadras poliesportivas e bibliotecas, instalando aparelhos de ar condicionado em todas as salas de aula, fazendo a substituição de mobiliários, melhorando a merenda escolar, dentre várias outras ações. Não se pode esquecer, também,

de que o Governo Estadual permanece construindo e entregando novas escolas, com infraestruturas amplas e modernas, o que garante o conforto e a segurança dos estudantes.

Outra ação louvável foi, e continua sendo, a expansão da rede de escolas em tempo integral, o que faz com que os estudantes permaneçam mais tempo na escola e recebam, além de uma educação de qualidade, a alimentação, que foi seriamente comprometida na época da pandemia. Ademais, este tipo de escola é capaz de formar cidadãos integrais, o que contempla, além da educação cognitiva, as atividades esportivas, artísticas e socioemocionais, abandonando-se de vez a fragmentação da educação.

Quanto aos professores, estes foram contemplados com a valorização do magistério, através de constantes formações docentes que modernizaram sua prática pedagógica, sempre visando à mobilização da reflexão dos professores, tanto em sala de aula, quanto nos ambientes de apoio à aprendizagem, tais quais o Laboratório Educativo de Informática (LEI), o Laboratório Educativo de Ciências (LEC) e Multimeios. Dentro destes itinerários foram também ministrados cursos nas áreas de Ciências Humanas e das Competências Digitais para a Docência.

Somando-se a todos estes, a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED-CED) lançou, também vários cursos autoinstrucionais, também conhecidos como MOOC – *Massive Online Open Course*, que dá autonomia de espaço e de tempo para a sua realização. Não se pode olvidar-se, ainda, dos diversos programas de mestrados e doutorados que foram lançados, assim como do crescente desenvolvimento do plano de carreira docente.

Precisa-se frisar que o planejamento do retorno contemplou ainda a parte sanitária, sendo distribuídos os devidos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) aos estudantes, professores e funcionários da educação, além de mo-

chilas pulverizadoras, máscaras N95 ou PFF2, e termômetros digitais. Uma outra preocupação para o retorno estava no acompanhamento da vacinação de professores, funcionários e estudantes, contra a Covid-19. Para isso, foram geradas parcerias com o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), Conselhos Tutelares, Secretaria da Saúde do Ceará (SESA), Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e Secretaria Executiva Regional IV, sendo esta última uma subdivisão da PMF.

Outra característica fundamental para este retorno presencial foi, sem dúvida, o bom trabalho no acolhimento, lembrando que acolher significa ter um olhar cauteloso e coberto de emoções e sentimentos, o que faz grande diferença. E quando se fala do acolher, estamos nos referindo a todos os membros da comunidade escolar: estudantes, professores, famílias, funcionários e gestores. Após quase dois anos afastados da escola, todos mereciam um tratamento que fizesse o ambiente escolar a sua segunda casa, e que se sentissem à vontade para expressarem seus sentimentos. Com isso, a SEDUC-CE ampliou a quantidade de psicólogos, ação de grande valia a toda a comunidade escolar.

O projeto Monitor da Busca Ativa Escolar, que pagava bolsas mensais aos estudantes dedicados a esta atividade, foi também de grande valia. Este projeto conseguiu resgatar, durante a pandemia, inúmeros alunos que se desgarraram do âmbito escolar, fazendo com que estes retornassem, e novamente fortalecessem seus vínculos com a escola, dando seguimento aos seus estudos.

Não se pode deixar de citar que este retorno exclusivamente presencial coincidiu justamente com o limite para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) dos estudantes matriculados nos primeiros anos, o que tornou o desafio ainda maior. Segundo Brasil (2017), a reforma do ensino médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e teve como proposta principal a alteração do currículo do ensino médio, de maneira a atender às novas perspectivas e demandas contemporâneas da educação.

Para isso, o afastamento de quase dois anos tornou a situação ainda mais complexa, pois o caminho metodológico, no contexto do NEM, foi bastante alterado, já que a abordagem e a estrutura dos livros didáticos mudaram, criando-se, ainda, uma outra e inovadora dinâmica pedagógica, além de incluir novas disciplinas, as chamadas eletivas e trilhas de aprofundamento, culminando na construção do projeto de vida.

Nesse viés, todas as escolas foram submetidas a uma profunda reorganização de sua composição curricular, refazendo todo o seu rearranjo arquitetônico, para que fossem capazes de atender aos anseios e especificidades regionais dos estudantes, concedendo aos jovens um ensino mais significativo e capaz de contemplar assuntos necessários ao desenvolvimento integral da comunidade escolar.

Não obstante a tantas situações exitosas, algo a mais preocupava bastante toda a comunidade escolar, neste cenário tido como ‘novo normal’: a indisciplina discente. A seguir, descreveremos brevemente como se deu e quais ações mitigadoras foram tomadas a fim de enfrentar este fenômeno, bastante negativo ao desenvolvimento das ações educacionais.

A percepção do incremento dos índices de indisciplina durante o retorno às aulas presenciais

A despeito de tudo o que foi devidamente planejado e executado, os desafios neste retorno integralmente presencial, na prática, foram ainda maiores. Especificamente na escola em estudo, gestores e professores perceberam claramente uma mudança brusca no modo de agir e de pensar dos estudantes, muitos deles parecendo até como se nunca tivessem frequentado a escola.

A impressão que se tinha era que os anos a fio de trabalho foram perdidos no espaço e no tempo. Percebeu-se um aumento extraordinário da indisciplina, que, embora já existente antes da Pandemia de Covid-19, foi bastante potencia-

lizada e ainda mais explicitada e evidente neste retorno presencial, sendo isto fruto de uma quebra brutal das rotinas escolares por um período tão longo de tempo.

Na escola em questão, a indisciplina se manifestou de diversas maneiras. Também foram observadas crises de pânico e ansiedade. A violência aumentou bastante, não só a física, mas ainda a verbal. A prevalência de brigas e de desentendimentos constantes nos ambientes escolares cresceu. Furtos passaram a acontecer com frequência, assim como o vandalismo patrimonial, que se multiplicou.

Ocorreram casos de professores extremamente desrespeitados, por tentarem impor limites necessários em sala de aula, o que até então nunca havia sido observado neste nível dentro da escola. Alguns professores foram ameaçados de agressão física, e até de morte, dada a extrema falta de limite de alguns estudantes. A onda de ameaças à integridade física também aconteceu entre os discentes. Casos de *fake news*, com promessas de invasão à escola, também aconteceram, corroborando ainda mais com o transtorno do clima escolar, dificultando a concentração e a aprendizagem, em virtude do pânico que aquilo gerava.

A indisciplina que se via era algo bem diferente ao que se enxergava antes, dada a sua potencialização. Também se percebeu a volta brutal do *bullying* físico e agora, do virtual (normalmente envolvendo as redes sociais), da discriminação étnica, das intolerâncias de cunho político, religioso e de gênero.

Notou-se, de forma cristalina, uma grande dificuldade de os alunos assistirem às aulas, ou permanecerem em sala. O celular, até então, o maior aliado do ERE, voltou a ser um grande vilão e inimigo em potencial dentro da sala de aula presencial, em virtude da grande dificuldade do estudante em usá-lo de forma controlada e pedagogicamente adequada às disciplinas ora estudadas, e dos professores não conseguirem fazer as corretas intervenções. A negativa em

guardar o celular foi, sem dúvida, o que mais causou transtornos em sala de aula, e por consequência, se tornou o recordista de registro de atos de indisciplina, o que foi bastante difícil e estressante ao Núcleo Gestor.

Com relação às regras ordinárias escolares, observou-se que nenhuma delas parecia haver mais algum sentido, já que alunos se recusavam a realizar as atividades escolares, passando a sair de sala indiscriminadamente. Neste retorno, boa parte deles não aceitava orientações dos professores, e muito menos, repreensões.

Estes foram os tipos de indisciplina mais comumente observados nesta escola, e que, sem dúvida, se espelharam em diversos outros colégios, não só fortalezenses, mas também cearenses e até brasileiros. As dificuldades foram as mais diversas, fazendo com que não só a equipe gestora e docente, mas ainda toda a comunidade escolar, passassem a se unir a fim de repensarem diariamente novas estratégias eficazes ao controle indisciplinar, com a sua consequente redução e superação. Somente se possuía a certeza de que inexistia paradigma pronto e acabado para este problema de cunho social, e que, para cada caso deveria ser dado um tratamento de forma singular.

Vale a pena asseverar que essa crise sanitária sem precedentes trouxe consigo os mais diversos e danosos efeitos econômicos e psicológicos, havendo sido extremamente impiedosa à esfera educacional, contudo fazendo com que a escola passasse por constantes reinvenções.

Uma das primeiras saídas pensadas foi o reforço da parceria entre a família¹ e a escola. Conforme Costa, Silva e Souza (2019), as famílias são essencialmente os primeiros agentes norteadores da formação dos sujeitos, tendo papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, em todos os níveis de ensino. Segundo os autores, esse binômio

1 Com base em Bitencourt e Macedo (2017), a palavra família é derivada do latim *'famulus'*, que significa 'escravo doméstico'. Segundo os autores, a família é caracterizada como um núcleo de pessoas que convivem em determinado ambiente, durante determinado tempo e que se acham unidas por laços consanguíneos.

é completamente necessário ao desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola, assim como a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas das famílias dos educandos potencializa o desenvolvimento motor, afetivo, psicológico e cognitivo do aluno.

Conforme Brasil (1988), esta parceria está sustentada na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no artigo 205, quando explicita que a educação é um direito de todos e um dever ‘do Estado e da Família’, e tem como finalidade precípua o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e para a qualificação no trabalho.

Com mesma perspectiva, Souza (2009, p. 16) ressalta que “[...] a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão, e como ser humano [...]”. Isso somente reforça que essa fortaleza trazida pela família à escola, gerando elos através de parceria e intencionalidade, favorece a criação de uma relação dialógica, à proporção em que elas caminham juntas, tornando o aluno um cidadão pleno, assertivo, reflexivo e seguro de suas ações, favorecendo, ainda, o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e socioemocional.

Diante do exposto, percebeu-se que a família tem um papel imprescindível na educação, tanto formal, quanto informal. Ela é uma mola-mestra propulsora do sucesso escolar, não sendo tardio ressaltar que é essencial que caminhe de forma pacífica e harmônica. Caso contrário, é bem comum que a indisciplina venha à tona, uma vez que os litígios e desavenças familiares normalmente fazem o aluno replicar essas dificuldades em sala de aula, culminando em boas doses de indisciplina. Desta monta, conhecer a família é de essencial relevância.

Mesmo raciocínio teve Maldonado (2002) quando afirmou que a indisciplina e o baixo rendimento escolar são frutos, mormente, de um lar deficiente

e mal estruturado, social ou economicamente falando. Assim, os pais têm papel fundamental na criação de um ambiente harmônico no lar, o que tendencia o favorecimento do sucesso na escola.

Assim, além do apoio familiar, existem diversas outras maneiras de se encarar este cruelíssimo cenário, que acaba acarretando a deficiência de aprendizagem. Dentre elas, podem ser citadas: a escuta ativa, o resgate do carinho e o acolhimento, sempre com a participação da comunidade escolar. Se estas eram ações de extrema relevância antes da Pandemia de Covid-19, agora, com o retorno totalmente presencial, tornou-se literalmente vital.

Durante este período em que as escolas ficaram de portas cerradas, elas permaneceram estanques no tempo, uma vez que se acreditava que logo retornariam às atividades normais, e da mesma maneira como funcionavam antes. Assim, observou-se de forma indelével que a escola, no momento do retorno presencial, passava a dialogar cada vez menos com a realidade do estudante, que mudou muito com a Pandemia de Covid-19, gerando uma séria dissonância de linguagens, que também se traduziu em atos indisciplinados e de violência. Com isso, urgiu refletir que a reorganização conjuntural da escola fosse revista, para que ela readaptasse a filosofia do educar ao novo cotidiano estudantil, ampliando-se, também, a parte afetiva e emocional.

Foi justamente nesta perspectiva que Wallon (1995) defendeu de forma segura que não se aprende sem afeto. Destarte, tornou-se essencial que toda a comunidade escolar abraçasse essa ideia e inquietação e a traduzisse em projetos pedagógicos reais, plausíveis, exequíveis e consistentes, a fim de que, em conjunto com toda a comunidade escolar, fosse possível se chegar a consensos capazes de equacionar o problema da indisciplina.

Uma outra oportunidade de melhoria se deu nas parcerias com universidades, que tinham a finalidade de tentar amadurecer ideias e ideais capazes de

ajudar toda a comunidade escolar. Assim, elas foram bem úteis ao desenvolvimento de projetos que envolviam o apoio na parte psicológica, tão afetada neste período pandêmico, principalmente devido a fatores como o luto, a ansiedade, a depressão, a automutilação, o medo da doença e da morte, dentre outras coisas a mais.

Ainda nas universidades, também foram firmados acordos de cooperação para tratamento do *bullying*, da violência na escola, das variadas discriminações, assim como de ações de fortalecimento do reforço escolar, cujas bases ficaram bem deficitárias, neste momento em que os alunos ficaram afastados do tradicional convívio escolar regular, criando uma lacuna cognitiva que também trouxe instabilidade, insegurança, desinteresse no acompanhamento dos estudos e a potencial possibilidade de evasão e abandono.

Como observamos, os desafios para o retorno presencial foram e permanecerão sendo inúmeros, já que perdurarão por vários anos. O crescimento assombroso dos índices de atos indisciplinados continuará sendo uma preocupação constante aos professores e gestores educacionais, dado que normalmente tais ações são bastante daninhas e caminham concomitantemente aos mais nocivos prejuízos pedagógicos individuais e coletivos.

Reconhecer a indisciplina humana não é fenômeno simples, pois está vinculada ao comportamento humano, não havendo fórmulas científicas prontas e acabadas, que sejam passíveis de resoluções imediatas. Para isso, faz-se *mister* um trabalho coletivo, analítico, minucioso e dialógico, que deve ser construído e administrado diariamente por toda a comunidade escolar em seu cotidiano, sendo, portanto, um compromisso e um desafio que farão parte dos nossos trabalhos hoje e nos anos vindouros após a crise de Pandemia de Covid-19.

Considerações Finais

A Pandemia de Covid-19 causou mudanças sem precedentes à educação mundial. O que foi ainda mais complicado foi a total impossibilidade de planejamento ou de preparação para estas bruscas alterações que se dariam praticamente de imediato. Com isto, surgem outras formas de trabalho, havendo se destacado o ERE.

Especificamente com a educação cearense, passaram-se quase dois anos para que os estudantes retomassem suas atividades presenciais. Para isso, o governo estadual cearense realizou diversas ações preparatórias a fim de que este retorno a um ‘novo normal’ fosse o menos traumático possível, lembrando-se de que tudo, absolutamente tudo no mundo havia mudado de forma radical.

Neste diapasão, a forma de trabalho no retorno ao presencial (pós-pandemia) também havia mudado radicalmente. Os alunos eram outros, literalmente falando. A forma de trabalho precisou, então, ser readaptada a esta nova realidade brutalmente alterada.

Adicionando-se a tudo isso, os atos de indisciplina discente explodiram: alunos não ficavam em sala, aconteciam brigas na escola, ameaças físicas a professores e alunos, *bullying* físico e virtual. Regras escolares há bastante tempo presentes nos regimentos estudantis parecem haver ficado perdidas no espaço e no tempo. Diante deste novo cenário, os docentes tiveram que reinventar sua práxis educativa, aprendendo a aprender novas fórmulas de trabalho que se adaptassem à nova óptica educacional.

Para isso, a escola precisou aproximar a família e a comunidade escolar, a fim de se conseguir elaborar saídas sensatas e inteligentes a esta emergente e palpável realidade, a fim de melhorar o clima escolar e não decair os índices de aprendizagem e deficiência, que foram seriamente potencializados na pandemia.

Estes foram apenas alguns dos exemplos de dificuldades e desafios encarados por uma escola cearense, contudo, sugere-se, a partir deste trabalho e à medida que o tempo siga, dar-se continuidade a novas análises e pesquisas, elaborando novos estudos, de forma a observar o atual cenário da escola em estudo, no que concerne à indisciplina, níveis de aprendizagem e clima escolar, fatores primordiais à garantia de uma boa educação e da aprendizagem.

Referências

BITENCOURT, E. A. M.; MACEDO, M. **Educação: a ausência da família na história da aprendizagem escolar.** [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Elaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio.** Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Decreto nº 34.324, de 30 de outubro de 2021.** Mantém as medidas de isolamento social contra a Covid-19 no Estado do Ceará, com a liberação de atividades. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/DECRETO-No34.324-de-30-de-outubro-de-2021.pdf>. Acesso em 20 nov. 2022.

COSTA, M. A. A.; SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, v. 1, nº 1, p. 1-14, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Mario-Carneiro-Da-Silva/publication/343115278_Parceria_entre_escola_e_familia_na_formacao_integral_da_crianca/links/62853af085e7f1095ebd3f0e/Parceria-entre-escola-e-familia-na-formacao-integral-da-crianca.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre Pais e Filhos:** a linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, p. 1764-1768, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

CAPÍTULO 2

O AUTISMO E A INCLUSÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA

Maria Clarice Cerqueira Vieira
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-2

Introdução

Este tema traz parte da discussão realizada, pela pesquisadora, em sua dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, a qual se centraliza nos desafios únicos enfrentados por pais de crianças com autismo e profissionais da educação durante a crise do Coronavírus. Foi investigado como esses indivíduos perceberam e se adaptaram às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos autistas.

Em um contexto onde a educação já apresentava obstáculos significativos para alunos com deficiências, a pandemia de Covid-19 exacerbou essas dificuldades, forçando as escolas a desenvolverem métodos mais eficientes para assegurar a eficácia da Educação Inclusiva. Este capítulo não apenas reflete sobre as adversidades trazidas pela pandemia, mas também destaca a importância da reflexão, do diálogo, da colaboração e da avaliação contínua, elementos essenciais para superar os desafios de um período tão turbulento para toda a humanidade.

Assim, será abordado o crescente interesse e discussão sobre o autismo, destacando sua inclusão nas agendas políticas de saúde e educação. Apesar de a legislação, como a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reconhecerem os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficientes e garantir a educação como um direito universal, ainda existem lacunas significativas na sua implementação prática.

Observa-se uma grande discrepância entre as políticas educacionais estabelecidas e a realidade encontrada nas escolas públicas. Com o aumento da demanda por instituições educacionais inclusivas para alunos com TEA, surge o desafio de que nem todas as escolas estão preparadas para acolhê-los adequadamente, e há uma escassez de profissionais qualificados para trabalhar com essa parcela da educação especial.

Desenvolvimento

Para compreender melhor sobre o assunto é necessário retroceder ao período da Idade Média, quando os transtornos mentais eram tidos como possessão demoníaca e aqueles que o tinham eram mortos, para que o mal fosse destruído. No século XIX, quando ainda não havia estudos sobre as doenças mentais, adultos e crianças consideradas “insanas” dividiam o mesmo espaço nos manicômios, por a considerarem como portadoras de um grau de loucura, logo, deveriam se manter segregadas dos demais membros da sociedade.

Atualmente o uso das tecnologias tem evoluído, no entanto, ao se tratar do autismo, ainda é notável a existência de dúvidas relacionadas as principais causas desse transtorno. (MAGALHÃES, 2016). Em 1911, Bleuler usou pela primeira vez o termo autismo para relacionar a perda de contato com a realidade, que era observada em crianças e gerava situações problemas voltadas pela impossibilidade de se comunicar (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

No entanto, o autismo foi conhecido em 1943, quando Kenner analisou o comportamento de 11 crianças que se comportavam de forma parecida. Dessa

forma, foi sugerida uma possível incapacidade congênita para definir contato afetivo e interpessoal (MAGALHÃES, 2016).

No ano de 1944 foi descrito por Asperger diversos casos, onde foram identificados aspectos parecidos ao do autismo, ao se tratar de situações que envolviam crianças com inteligência normal que possuíam dificuldade de se comunicar socialmente (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (2022) são observados uma série de condições relacionadas ao TEA: dificuldades no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva.

Os indivíduos caracterizados com TEA dispõe de interpretações inadequadas de como são vistos por outros indivíduos, quando se tornam adultos têm características de se isolar (SANTOS, 2019). As complicações que envolvem a comunicação são percebidas em vários estados, é possível em habilidades verbais e não verbais no ato de compartilhar informações com outros. É notório situações onde algumas crianças invertem pronomes, situação esta que é caracterizada por linguagem imatura (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

O TEA desenvolve sintomas que afetam a socialização, a comunicação e o comportamento, prejudicando mais de 70 milhões da população em escala mundial, acomete o desenvolvimento social, é mais diagnosticada em crianças do sexo masculino é percebido na infância com menos três anos e é definida pelos desvios qualitativos da interação social, do uso da imaginação e da comunicação (MAGALHÃES, 2016).

O primeiro sintoma percebido, normalmente ocorre quando o bebê, se sente incomodado ao ser colocado no colo, ou demonstrar desconforto, situação esta que é estranhada por adultos, porém só é entendida após alguns anos com o diagnóstico de autismo (SANTOS *et al.*, 2015). É observado também que os bebês demonstram se sentir mais confortáveis quando estão tendo pouco contato ou nenhum contato visual com a mãe e com outros adultos. Dessa

forma, com o passar dos tempos os pais começam a dar mais atenção para estes sintomas, ao perceber por exemplo que a criança não sente prazer em compartilhar sentimentos com outras pessoas, quando não utiliza gestos para se comunicar (MAGALHAES, 2016).

Conforme dados apresentados pela DSM-V em 2014, os sintomas mesmos presentes na primeira infância não são caracterizados de forma significativa, até que sua ocorrência seja ultrapassada. São observados comportamentos repetitivos e estereotipados, demonstrando muitas vezes comportamentos incomuns (ARAÚJO; LOTUFO-NETO, 2014). De acordo com a Defensoria Pública do Mato Grosso do Sul são exemplos de crianças autistas as que brincam ou usam brinquedos de forma incomum, que tem dificuldade de se relacionar com pares da mesma idade, possui hiperatividade ou muito passividade, sensibilidade a alguns sons, choros e risadas inapropriadas, apego a objetos diferentes, fala com dificuldade ou ausência de fala, dificuldades em lidar com alteração de rotina e falta de consciência com o perigo.

Algumas crianças autistas não possuem a capacidade de diferenciar pessoas, animais ou objetos, (MAGALHÃES, 2016). Para diagnóstico do autismo é necessário fazer observação constante do comportamento da criança, onde deve ser feito uma entrevista com os pais ou responsáveis, é possível atribuir esse diagnóstico em 18 meses de idade, pois o diagnóstico precoce, resulta em melhor resposta para o tratamento (SILVA; MULICK, 2009).

Não existem exames biológicos e nem específicos para diagnosticar o autismo, no entanto, alguns exames podem ser utilizados para averiguar causas e patologias associadas, como por exemplo: cariótipo com pesquisa de X frágil, EEG, RNM, erros inatos do metabolismo, teste do pezinho, sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos (MOREIRA, 2012).

De acordo Klin (2006, p. 32) os parâmetros para diagnóstico do TEA descritos pelo DSM-V, são:

- deficiências constantes na comunicação social e nas interações, demonstrados através de deficiências constantes na comunicação não-verbal e verbal aplicada para a interação social; escassez de mutualidade social; inaptidão de exercer e preservar relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento;
- medidas restritas e repetitivas de conduta, preferências e atividades desenvolvidas por pelo menos dois dos seguintes: estereotípias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomuns, aderência excessiva à rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos;
- os sintomas geralmente surgem na primeira infância;
- os sintomas geram restrições e dispêndio nas operações diárias.

É indicado pelo DSM-V que sejam especificados as principais causas: se possuem ou não deficiência intelectual, comprometimento da linguagem concomitante, se tais sintomas possuem alguma condição médica ou genética conhecida, ou fator ambiental associado a outro transtorno do desenvolvimento mental ou comportamental, com psicopatologia.

Os critérios que subsidiaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos e foram descritos no DSM, onde foram incluídos alguns transtornos no TEA que são: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Dessa forma, tais transtornos passaram a ser associados ao autismo (FERNANDES; TOMAZELLI; GRIANELLI, 2020).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição (DSM-V), de acordo com Araujo e Lotufo-Neto (2014), fornece um guia para o diagnóstico de transtornos do espectro autista, ressaltando a observação de diferentes graus de gravidade dos sintomas. Conforme o DSM-V, o diagnóstico se baseia em três níveis distintos de apoio necessário.

No Nível 3, caracteriza-se pela necessidade de um apoio muito substancial. Isso inclui déficits graves em habilidades de comunicação social, tanto verbais quanto não verbais, que resultam em prejuízos significativos no funcio-

namento diário. Indivíduos nesse nível frequentemente apresentam uma capacidade muito limitada de iniciar interações sociais, respondendo minimamente a iniciativas sociais de outras pessoas. Um exemplo clássico seria uma pessoa que fala apenas algumas palavras inteligíveis e raramente inicia interações, tendo abordagens incomuns que visam principalmente satisfazer suas necessidades imediatas (ARAUJO; LOTUFO-NETO, 2014).

O Nível 2 exige um apoio substancial, evidenciando-se por déficits marcantes nas habilidades de comunicação social, que permanecem aparentes mesmo com apoio. Esses indivíduos têm dificuldades significativas para iniciar interações sociais e suas respostas a abordagens sociais de outros são muitas vezes reduzidas ou atípicas. Um exemplo seria alguém que fala em frases simples, demonstra interesses especiais limitados e possui uma comunicação não verbal notavelmente peculiar (ARAUJO; LOTUFO-NETO, 2014).

Por fim, o Nível 1, onde é exigido apoio, destaca-se por déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis, especialmente na ausência de suporte. Indivíduos nesse nível enfrentam desafios ao iniciar interações sociais e suas respostas às abordagens sociais de outros são tipicamente atípicas ou infrutíferas. Um exemplo típico pode ser uma pessoa capaz de falar em frases completas e se engajar em comunicação, mas que tem dificuldades em manter conversações e cujas tentativas de fazer amizades são desajeitadas e geralmente mal sucedidas (ARAUJO; LOTUFO-NETO, 2014).

No entanto, é preciso entender que cada pessoa diagnosticada com autismo, possui suas particularidades e, dificilmente se comportam de forma igualitária com outro autista. Sabe-se que não existe cura para pessoas diagnosticadas com TEA, no entanto existe tratamento, onde são observadas melhoras significativas, por isso a necessidade de se diagnosticar o quanto antes tal patologia (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

A inclusão é uma ação que possibilita que a sociedade possa conviver com as diferenças (GONÇALVES; CARVALHO; AZEVEDO, 2021). A instituição da escola inclusiva foi criada com o intuito de permitir que alunos e professores pudessem compreender a importância do respeito mútuo em conviver com diferenças (KHATER; SOUZA, 2018).

Em tese, a inclusão é caracterizada pela inserção de indivíduos com alguma deficiência nas escolas e ensino regular e no mercado de trabalho, ou por indivíduos que são vistos como excluídos, pois não possuem a mesma oportunidade na sociedade, por algum motivo. Dessa forma, a inclusão desses indivíduos ocorre através de projetos de inclusão social (MACIEL, 2000).

De acordo com Breitenbach *et al.* (2016) um marco importante para a realização do processo de inclusão social de pessoas com necessidades educativas foi a Declaração de Salamanca, em 1994, que se baseou na Convenção dos Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). No entanto, no Brasil, ainda existe a necessidade de construção de políticas públicas para a evolução do tratamento e diagnóstico do autismo, para que haja evolução nos resultados das pesquisas decorrentes desse transtorno, tendo como objetivo principal o diagnóstico e a intervenção precoce de tal patologia (ZANON; BACKES; BORBA, 2014).

A ONU criou um decreto dedicando um dia ao TEA, que tem como objetivo conscientizar e chamar a atenção da sociedade e é comemorada no dia 02 de abril no mundo todo desde 2008, apesar deste decreto ser considerado com um pequeno avanço, essa atitude é bastante valiosa, pois o autismo quase não era citado pelos meios de comunicação. Dessa maneira, o autismo passou a ser uma situação vista de uma maneira mais humana, sendo tratado com coerência e clareza (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2020).

De acordo com dados do CDC, que é um órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, estimam-se que exista um caso de autismo para cada 100 pes-

soas. Acredita-se que o Brasil, com aproximadamente 200 milhões de habitantes, tenha cerca de 2 milhões de autistas. No Estado de São Paulo já foram diagnosticadas cerca de 300 mil pessoas. No entanto, apesar de muitos casos diagnosticados, ainda há carência de se encontrar tratamento adequado (OLIVEIRA, 2022).

O principal objetivo da educação inclusiva é proteger e proporcionar que a pessoa com deficiência possa exercer seus direitos, respeitando os limites de equidade e integralidade de cada cidadão (BRAGA; SCHUMACHER, 2013). Dessa maneira, em 27 de Dezembro de 2012 foi criada a Lei de nº 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assim, são ressaltados os deveres do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar o direito a pessoa com TEA à educação, em sistema educacional inclusivo que garanta, se comprovada necessidade, o apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, disponibilizando ainda acompanhante especializado no contexto escolar.

Em 1952, quando o autismo ainda não era dado como diagnóstico, foi classificada como subgrupo da esquizofrenia em uma publicação feita pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e, logo depois novos estudos foram realizados para entender a origem e o perfil das crianças com tal transtorno. Até ali foi desmitificada a ideia de que o autismo era decorrente da falta de envolvimento dos pais com os filhos. Além disso, que se tratava de um transtorno mental o qual atingia todas as raças, níveis sociais e culturas, sendo de caráter genético e presente desde a primeira infância.

A partir dos anos 1950 o autismo foi incluído na Classificação Internacional das Doenças como CID-10 e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), este último composto por: Transtorno Autista; Transtorno de Asperger;

Transtorno Desintegrativo da infância e; Transtorno Invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. De acordo com os estudos de Camargo e Bosa (2012), a interação social é uma característica inata do ser humano, presente desde o início da vida, cujo desenvolvimento pessoal está relacionado com a qualidade das interações sociais do indivíduo.

Sabe-se que a interação social estimula os aprendizados e o compartilhamento de vivências entre os pares, possibilitando que os colegas se auxiliem mutuamente, o que se tornou uma das melhores estratégias utilizadas pelos professores na prática docente. Ressalta-se que o desenvolvimento das habilidades sociais acontece de maneira natural para a maioria das crianças da educação infantil. O ambiente da sala de aula potencializa as interações entre os pares, onde serão desenvolvidas habilidades como negociação, cooperação, trocas, entre outras. No caso de alunos com TEA, eles normalmente apresentam dificuldades em compreender o que é esperado deles, terminando por criar uma barreira que levam ao isolamento. Daí a importância da mediação de profissionais especializados em lidar com essas crianças.

Em Brasil (2012), a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 traz em seus artigos e incisos as garantias de saúde para os portadores do Transtorno de Espectro Autista. Deve-se respeitar suas especificidades, bem como seus princípios de universalidade, integridade e igualdade, visando garantir: Cuidado integral da atenção básica; Disponibilização de medicamentos; Apoio e promoção de processos de educação permanente de qualificação técnica dos profissionais da rede de atenção à saúde, quanto ao atendimento das pessoas com essa patologia.

O objetivo desta Lei é otimizar e garantir o acesso dos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo aos serviços públicos de saúde e demais serviços. Trata-se de uma conquista em âmbito nacional para os portadores de

TEA, para as famílias e a todos aqueles que convivem com alguém que possui esta patologia (BRASIL, 2012).

Sabe-se que o transtorno afeta o pleno desenvolvimento da criança nas áreas cognitivas (linguagem e intelectual), impactando na interação social e na área comportamental. Sendo assim, segundo Kanner (1943 *apud* GOMES, 2010), existe a necessidade da intervenção precoce diante dos sintomas e do tratamento adequado com uma equipe multidisciplinar. As causas do TEA não são totalmente conhecidas, porém, existem evidências de que a doença esteja ligada à genética, a infecções durante a gestação ou até mesmo a fatores ambientais.

De acordo com os dados epidemiológicos considerados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em 2004, o número divulgado pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) era de 1 a cada 166. Em 2012, esse número estava em 1 para 88. Já em 2018, passou a 1 em 59. Na última publicação do CDC de 2020, a prevalência estava em 1 em 54. No Brasil estima-se que mais de 2 milhões de pessoas apresentam traços de autismo, possibilitando e ampliando as atenções do Ministério da Saúde e de outras áreas para este público (BRASIL, 2022).

Um agravante nesse panorama diz respeito ao diagnóstico tardio para as pessoas com TEA, podendo ocasionar, em alguns casos, danos irreversíveis. O tempo é considerado valioso, para alguns tipos de TEA, que exigem tratamentos com intervenções imediatas para garantir o mínimo de qualidade de vida aos indivíduos. O processo de interação de crianças com TEA, na escola é de grande relevância, pois é neste lugar que outras formas de convivência e relacionamentos com outras crianças - autistas ou não- acontecem; permitindo assim a percepção de novos ambientes (BRASIL, 2022).

A Declaração de Salamanca (1994) aborda o princípio fundamental da educação inclusiva, seus deveres e as “orientações para ações em níveis regionais e internacionais no capítulo III – 7”:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (n.p.).

Considerando que o número de vagas na rede pública não é suficiente e nem todas as unidades estão adequadamente organizadas para atender esses alunos, muitos ficam fora das salas de aula. Isso gera mais problemas além de um atraso considerável para as crianças, que são prejudicadas no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e ainda têm que lidar com a perda de sua autonomia – aspecto fundamental na evolução dos processos cognitivos. Amplia-se, portanto, o cenário de preocupação, sobretudo por parte da família, que precisará continuar assumindo a total dependência desses sujeitos.

Aliado a toda problemática que envolve a escola, a família e a criança autista, o mundo assistiu e conviveram com o fenômeno da Covid-19 nesses últimos anos (2020-2022). A pandemia causada pelo Coronavírus, que afetou toda a humanidade, impôs condições de distanciamento físico e isolamento social, a fim de evitar a propagação do vírus. Nesse contexto, todos os segmentos – social, cultural, econômico – foram obrigados a se reinventar para manter as suas atividades. Com a escola não foi diferente, de modo que as aulas passaram a ocorrer de forma distanciada, por meio dos novos aparatos tecnológicos (celulares, computadores, *tablets*, televisores) e os encontros pessoais foram substituídos por reuniões on-line (via *Google.meet*, por exemplo).

Considerações Finais

Em conclusão, este estudo abordou a Educação Inclusiva para alunos autistas e os desafios impostos pelo contexto da pandemia de Coronavírus. A investigação destacou a importância de abordar questões relacionadas à educação de pessoas com deficiência e a necessidade de proporcionar cuidado e acolhimento para sua plena inserção social, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Foi ressaltada a problemática do afastamento dos alunos do ambiente escolar físico durante a pandemia e os prejuízos decorrentes para a formação integral dos alunos, especialmente aqueles com deficiências. O estudo procurou responder a questões cruciais sobre o desenvolvimento do autismo, a eficácia da inclusão desses alunos no sistema educacional, a capacitação de profissionais da educação e os impactos da pandemia no desenvolvimento de alunos com TEA.

O foco principal foi entender a realidade dos indivíduos com Transtorno de Espectro Autista em todas as suas dimensões, especialmente no contexto do ensino remoto e presencial, e a importância do papel do professor como mediador nesse processo. Ficou evidente a necessidade de discutir essa temática, considerando a realidade dos cidadãos brasileiros com TEA, cujos direitos educacionais são frequentemente limitados pela falta de conhecimento sobre o transtorno, inadequação na formação docente e ausência de recursos didáticos adequados, situação agravada pela pandemia.

Portanto, é imperativo o desenvolvimento e implementação de políticas públicas que enfrentem essas dificuldades e diminuam o abismo entre a legislação e a realidade vivida pelos alunos autistas, garantindo uma educação especial que proporcione uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Referências

ARAÚJO, Alvaro. Cabral; LOTUFO-NETO, Francisco. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 14, n.1, 2014.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**. v. 28, n.3, 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. Publicado em 02/04/2022.

BREITENBACH, Fabiana Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas da Educação**, v. 24, n. 91, 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315- 324, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Geane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, e200027, p. 1-10, 2020.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**. v. 80, n.2, 2004.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES, Leilimar da Cunha; CARVALHO, Solange Souza Silva; AZEVEDO, Gilson Xavier. Inclusão: direitos e desafios nas instituições escolares. **Revistas de Estudo da Educação**, v. 7, n.3, 2021.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kellen Cristina Silva. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n.10, 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger. **Braz. J. Psychiatry**, v. 28, 2006.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 2, 2000.

MAGALHÃES, Mônica Cristina Silva de Arruda. **O transtorno do espectro autista: percepção dos educadores e da família no processo de inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em psicopedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Boletim especial - Dia Mundial da Conscientização do Autismo**. 2020.

MOREIRA, Danielle de Paula. **Estudos de comorbidades e dos aspectos genéticos de pacientes com transtorno do espectro autista**. Dissertação de Mestrado (Mestre em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto -USP**, v. 170, 2022.

SANTOS, A. L. V. *et al.* Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importâncias. **Revista Norte Mineira de Enfermagem**. v. 4, 2015.

SANTOS, José Elisson Silva. **Tentativas de Suicídio em jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: Uma revisão sistemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em fonoaudiologia). Universidade Federal de Sergipe, Lagarto, 2019.

SILVA, Micheline; MULICK, James. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n.1, 2009.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Barbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. v. 30, n.1, 2014.

CAPÍTULO 3

GESTÃO ESCOLAR E A ADAPTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Marinalva Lisboa Nascimento
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-3

Introdução

A Educação Inclusiva tem ganhado destaque nas conversas sobre o cenário educacional e impulsiona diversas ações para torná-la uma realidade. Porém, existe uma variedade de visões sobre esse tipo de educação que pode limitar sua implementação. A perspectiva inclusiva exige novas abordagens educacionais, repensando os processos de ensino e aprendizagem, assegurando direitos humanos e reavaliando as propostas pedagógicas tradicionais.

Educar de forma inclusiva não se trata apenas de acessibilidade física e recursos especializados, mas requer uma reavaliação das ideias tradicionais sobre aprendizagem e o que constitui uma escola eficaz. Há um consenso crescente sobre a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e atenda a cada indivíduo de maneira única. Desse modo, faz-se importante reconhecer a complexidade de atualizar e implementar planos educativos que sejam verdadeiramente inclusivos. Isso demanda uma gestão comprometida e uma equipe gestora disposta a enfrentar desafios e romper paradigmas antigos.

Para enfrentar esses desafios, é essencial acreditar que as escolas devem adaptar suas práticas, construindo relacionamentos mais inclusivos que considerem o potencial individual de cada aluno. Diversos eventos internacionais, como conferências na Tailândia, Espanha e Dakar, têm focado na garantia de educação para todos. Como apontado por Oliveira (2014), a responsabilidade da aprendizagem recai sobre toda a comunidade escolar, e não apenas sobre os professores.

A Declaração de Salamanca é um marco importante, expandindo o entendimento sobre a educação inclusiva. No Brasil, o compromisso com a inclusão é reforçado por convenções internacionais que visam estabelecer sistemas educacionais inclusivos. No entanto, apesar de a filosofia da educação inclusiva ser vista como benéfica, ainda existem desafios significativos, especialmente quando a inclusão é percebida apenas como uma solução para alunos com necessidades especiais. Isso pode negligenciar as necessidades dos outros alunos e limitar seu acesso a uma educação de qualidade.

Diante disso, torna-se fundamental repensar o conceito de educação inclusiva, reconhecendo os desafios e oportunidades associados. Isso inclui remover barreiras para a aprendizagem e adaptar respostas educacionais para atender às diversas necessidades dos alunos.

Com a crescente complexidade em oferecer uma educação efetivamente inclusiva, a gestão escolar torna-se um elemento chave. O papel dos gestores é crucial para garantir que a escola siga uma filosofia inclusiva e implemente práticas que atendam a todas as necessidades dos alunos.

Educação Inclusiva

Em tempos contemporâneos, testemunhamos crescentes esforços em garantir direitos de grupos que, historicamente, foram à margem da sociedade. Este movimento é a chamada inclusão social, associada à garantia de igualdade de oportunidades a todos. Na esfera educacional, essa abordagem

é traduzida como inclusão escolar. O propósito é desenvolver uma instituição educacional que acolha as particularidades de todos os alunos e celebre a diversidade como seu pilar central.

A educação inclusiva é crucial para equipar crianças e adolescentes com habilidades para a vida diária, exigindo adaptações curriculares e novas metodologias de ensino. O desafio para as escolas é adotar uma postura verdadeiramente inclusiva, eliminando práticas discriminatórias. Destaca-se a necessidade de reflexão sobre as transformações pelas quais a inclusão trouxe ao sistema educacional. Esta inclui tanto a questão de igualdade quanto o reconhecimento e valorização das diferenças.

Conforme Mantoan (2005), a inclusão abrange todos, desde aqueles com deficiências físicas ou mentais até aqueles marginalizados por outras razões. O verdadeiro significado de inclusão é interação e conexão com o outro. A inclusão, portanto, vai além de meramente acolher alunos com deficiências.

Como Mittler (2003) destaca, refere-se a dar a todos a oportunidade de escolha e autodeterminação. Significa valorizar a voz dos alunos, independentemente de suas condições ou histórico. Os direitos não são exclusivos para aqueles com necessidades específicas. A escola, enquanto ambiente de aprendizagem, deve ser receptiva e inclusiva para todos. Cada aluno, com ou sem deficiências, deve sentir-se acolhido e integrado no ambiente escolar.

Defende-se uma inclusão autêntica, não meramente regulamentar. A escola deve cultivar o desenvolvimento integral de cada aluno, valorizando suas particularidades e promovendo o respeito mútuo entre colegas. Assim, a inclusão não é sobre homogeneização, mas sobre criar um espaço para a manifestação das diferenças. Todos merecem igualdade nos direitos humanos e oportunidades.

Educação Inclusiva e suas Perspectivas

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas é reconhecido como um direito que deve ser oferecido com qualidade e equidade. A Lei Brasileira de Inclusão destaca que a educação é um direito das pessoas com deficiência e enfatiza a necessidade de um sistema educacional inclusivo para o desenvolvimento máximo de seus talentos e habilidades.

Há desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, especialmente no contexto de ensino remoto. Eles precisam de qualidade em seu ensino para uma aprendizagem significativa. A inclusão não se trata apenas de colocá-los em escolas, mas sim de adaptar as escolas às suas necessidades, de forma que se sintam integrados e valorizados.

A Educação Especial foca no desenvolvimento de práticas voltadas para alunos com necessidades especiais. A escola, como espaço de ensino, é insubstituível no que tange ao seu papel social. Ela é um reflexo da sociedade e, conseqüentemente, carrega suas contradições. Dentro da educação voltada para pessoas com necessidades especiais, há diversos marcos legais e declarações internacionais que sustentam e orientam a inclusão, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases, entre outras.

A importância de assegurar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas é incontestável, visando a garantia de um ensino de qualidade e equidade. Conforme indicado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), é um direito da pessoa com deficiência ter acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A norma reforça que a educação tem o papel de potencializar ao máximo as habilidades e talentos desses alunos, respeitando suas particularidades, interesses e necessidades.

Os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência são ampliados no ambiente de ensino a distância. É crucial que esses estudantes recebam um en-

sino de qualidade que proporcione aprendizado significativo. O objetivo é que as escolas se moldem para acolher esses alunos de forma efetiva. Dessa forma, eles se sentirão integrados e os demais alunos compreenderão a real essência da inclusão, extrapolando essa compreensão para ambientes fora do contexto escolar.

A educação especial não é apenas uma modalidade de ensino, mas também um campo de conhecimento. Ela se dedica ao desenvolvimento de práticas e estratégias voltadas para estudantes com necessidades especiais. Ao ponderarmos sobre o papel vital da escola na inclusão social, torna-se evidente que nenhum outro ambiente pode replicar sua importância social e educativa. A escola é um reflexo da sociedade, carregando suas complexidades e contradições. Infelizmente, nosso modelo econômico, de caráter capitalista, possui características de exclusão e concentração.

A educação especial é direcionada à promoção e desenvolvimento de indivíduos com necessidades educacionais particulares, englobando vários estágios de educação, desde a básica até a superior, conforme descrito no Parecer CNE/CEB Nº. 17/2001 (BRASIL, 2001). Essa perspectiva educacional está fundamentada em diversos marcos teóricos e práticos, incluindo:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984) que destaca o direito inalienável de todos à educação.
- Diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases, como a Lei nº. 9.394/96, que garante assistência completa a alunos com necessidades especiais em qualquer instituição de ensino e a Lei nº. 4.024/61 que propunha a integração de pessoas com deficiência, referidas como “excepcionais” na época, ao sistema educacional convencional.
- Documentos internacionais como a Carta de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que estabelecem respectivamente, a política educacional de inclusão e diretrizes sobre o acesso à educação de qualidade para alunos com necessidades educativas especiais.

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que prioriza a proteção integral a crianças e adolescentes, garantindo direitos universais, como educação e cultura.
- As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) que instruem as instituições escolares a se adaptarem para o atendimento de alunos com necessidades especiais nas classes regulares, elaborando projetos pedagógicos alinhados à política de inclusão.
- Leis específicas como a Lei Nº. 9.045/95, que orienta sobre a produção de obras em Braille e a Lei Nº. 7.853/89 que estabelece a CORDE e define penalidades para a violação dos direitos desse grupo.

Com a abordagem da educação inclusiva, é vital refletir sobre como atender aos estudantes que são o foco da Educação Especial e que estão inseridos no ensino regular. É importante reconhecer e atender às suas necessidades individuais, considerando que cada um tem um processo de ensino e aprendizagem distinto, repleto de características singulares.

A educação inclusiva incentiva uma reflexão sobre as práticas adotadas nas escolas regulares, promovendo ações que respeitem as individualidades e levem em conta os diversos contextos dos estudantes. Segundo Mittler (2003), a inclusão demanda mudanças significativas em áreas como currículo, avaliação, pedagogia e a maneira como os alunos são agrupados em sala de aula. Ela fundamenta-se em valores que acolhem e valorizam a diversidade em suas diversas formas, como gênero, nacionalidade, raça, linguagem, origem social, nível educacional e deficiências.

Logo, entender a inclusão é reconhecer que ela transcende o conceito de integração. Não se trata apenas de incluir alunos com deficiência, mas de garantir que todos os estudantes alcancem sucesso na vida acadêmica e pessoal. Mantoan (2006) destaca a necessidade de mudar a maneira como vemos o ‘outro’. Ele deixa de ser simplesmente alguém com quem coexistimos e passa a ser

fundamental para nossa identidade. A relação com o ‘outro’ é a base da justiça e da convivência harmoniosa.

A implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda transformações tanto no sistema de ensino quanto nas escolas individualmente. Mais do que tudo, exige uma revisão de nossas atitudes, assegurando respeito e reconhecimento a todas as diferenças. Freire (1996) condenou a tendência humana de ver o que é diferente como inferior, identificando isso como intolerância e uma rejeição das diferenças.

Em síntese, a verdadeira inclusão envolve reconhecer e valorizar todas as formas de diversidade seja ela étnica, cultural ou socioeconômica. Todas as pessoas merecem ser tratadas com equidade, com suas especificidades, reconhecidas e atendidas, não como privilégios, mas em resposta às suas necessidades e desejos. Ao fazer isso, avançamos para uma sociedade mais justa, combatendo ativamente a exclusão social.

A educação inclusiva visa tornar a escola acessível para todos, assegurando a participação completa e efetiva de cada estudante. Ela não questiona o papel da escola, mas espera que a escola defina os padrões que todos os alunos devem seguir. No Brasil, garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiências é um desafio contínuo. Embora tenham ocorrido progressos notáveis nas políticas públicas, ainda há um longo caminho a percorrer para que as metas da educação inclusiva, alinhadas com as diretrizes nacionais e internacionais, sejam plenamente atingidas.

As políticas públicas voltadas para pessoas com deficiências devem ser continuamente avaliadas para verificar sua eficácia. Entender o conceito de política pública é fundamental nesse contexto. Souza (2003) define política pública como um campo que tenta impulsionar ações governamentais e analisá-las. Em resumo, é o meio pelo qual os governos transformam seus objetivos em ações tangíveis.

A inclusão é um processo complexo, mas muitos obstáculos ao aprendizado podem ser superados com professores sensíveis que priorizam o processo de aprendizagem dos alunos, ao invés de apenas transmitir conteúdo. Nesse contexto, a educação especial é crucial. Ela oferece atendimento educacional especializado e recursos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem em salas de aula regulares.

Para ser eficaz, as instituições educacionais devem ser apoiadas e equipadas apropriadamente. Isso inclui garantir que tenham os recursos humanos, físicos e materiais necessários para fornecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Michels e Garcia (2014) enfatizam que uma verdadeira educação inclusiva vai além da matrícula; ela deve garantir a permanência, a adequação curricular e as estratégias de ensino que atendam a todos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa identificar e criar recursos e estratégias que removam barreiras e facilitem a participação plena dos alunos. Este atendimento é complementar, não substitutivo, ao ensino regular. Ele foca em enriquecimento curricular, linguagens específicas, comunicação, sinalização e tecnologia assistiva, proporcionando uma formação que promove a autonomia e independência dos alunos dentro e fora da escola.

Atividades Educacionais Inclusivas

A educação inclusiva busca criar um sistema que ofereça oportunidades educacionais adaptadas para todos os alunos. Mantoan (2006) destaca que ainda temos um longo caminho a percorrer para evitar práticas de exclusão da educação especial. Durante o processo educacional, o atendimento especializado deve estar alinhado com a pedagogia convencional. É vital monitorar e avaliar esses atendimentos, seja em escolas públicas, centros especializados ou conveniados.

A inclusão começa na educação infantil, onde são lançadas as bases para o aprendizado e o desenvolvimento integral. Esta fase enfatiza a brincadeira, a comunicação, a estimulação multifacetada e a interação com a diversidade, promovendo relações saudáveis e valorização da criança. Nos primeiros três anos, o foco está na estimulação precoce, em conjunto com serviços de saúde e assistência social. Em todas as fases da educação básica, o atendimento educacional especializado é essencial e deve ser oferecido fora do horário regular de aulas, seja na escola ou em um centro especializado.

Mantoan (2005) ressalta a responsabilidade do professor de ensinar e adaptar o conteúdo para que o aluno possa aprender à sua maneira. A avaliação pedagógica é um processo que considera o desenvolvimento atual e potencial do aluno. Esta avaliação deve ser flexível, adaptando-se às necessidades individuais, como a extensão do tempo para tarefas ou a utilização de linguagem de sinais, textos em Braille ou tecnologia assistiva.

Mantoan (2006) defende escolas que valorizam as diferenças, promovendo uma educação inclusiva que difere da abordagem tradicional. Superar o modelo convencional de ensino é essencial, focando não apenas no conteúdo, mas também na forma de ensino, com o objetivo de formar indivíduos éticos e justos. O desafio é criar uma educação de qualidade que ajude os alunos a transformar e humanizar o mundo.

Finalmente, para promover uma verdadeira educação inclusiva, os sistemas educacionais devem disponibilizar recursos como instrutores, intérpretes de Libras e guias, além de monitores para auxiliar alunos com necessidades especiais em atividades diárias, como alimentação e locomoção.

Atendimento e Inclusão no Isolamento da Covid-19

Durante o isolamento social de 2020 em função da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino enfrentaram o desafio do fechamento temporário, o que demandou uma adaptação ao ensino remoto. Essa mudança foi

particularmente desafiadora, pois muitas escolas e profissionais não estavam familiarizados com as tecnologias de ensino a distância, o que, segundo o Instituto Mendes (2020), poderia levar a lacunas de aprendizado significativas.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais neste ambiente virtual trouxe preocupações adicionais. As estratégias implementadas muitas vezes se concentraram mais em completar tarefas do que em processos educacionais interativos. A ausência da dimensão afetiva do ensino presencial e as dificuldades tecnológicas apresentaram barreiras adicionais, especialmente para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outra dificuldade evidente conforme destacado por Da Silva Costa, Souza e Pereira (2021) foi a falta de acesso e de recursos tecnológicos adequados para muitos alunos. A colaboração entre professores regulares e os de salas de recursos multifuncionais também se mostrou insuficiente.

Os alunos com condições especiais, que geralmente necessitam de acompanhamento presencial, enfrentaram ainda mais desafios. Seu desenvolvimento foi prejudicado pelo ensino remoto e muitos se ausentaram das aulas virtuais. Em meio a esses desafios, os educadores tentaram implementar novas estratégias, como jogos e atividades *online*, mas o sucesso variou.

O período de ensino remoto durante a pandemia revelou várias dificuldades e desafios, sendo a comunicação a principal barreira enfrentada pelos educadores. A busca por estratégias eficazes para promover o aprendizado e avaliar o desenvolvimento dos alunos fora do ambiente escolar tradicional também foi desafiadora.

A pandemia de Covid-19 desencadeou uma série de incertezas no cenário educacional, onde o ensino remoto emergiu como uma necessidade. Professores, alunos e famílias enfrentaram diversos desafios ao se adaptar a esta nova realidade. O ensino remoto, embora tenha sido uma solução diante da crise sanitária, escancarou vulnerabilidades na educação brasileira, desde a falta de

acesso universal à tecnologia até a evidente lacuna de aprendizado causada pela transição abrupta. Crianças e adolescentes, os mais afetados, experimentaram tanto o desgaste psicológico quanto o emocional na tentativa de adaptar-se à nova modalidade de ensino.

Conforme destacado por De Araújo e Cordeiro (2022), a educação teve que se adaptar rapidamente, deslocando práticas previamente destinadas à experiência presencial para o contexto remoto. Esta rápida transformação digital, embora inovadora, tornou ainda mais palpáveis as desigualdades socioeconômicas.

Além disso, na educação especial e inclusiva, ficou claro que há um espaço frágil de conexão entre escolas, educadores e famílias. Essa descoberta sinaliza que mais esforços devem ser direcionados para fortalecer essa tríade, especialmente para fornecer suporte adequado aos estudantes. A pedagogia durante a pandemia também mostrou a necessidade de estratégias didáticas que promovam a autonomia do aluno e um maior apoio fora do ambiente escolar. Contudo, apesar dos desafios, a colaboração e a troca de experiências surgiram como ferramentas vitais para superar as adversidades.

Os alunos que seguirão sua trajetória acadêmica no período pós-pandêmico exigirão atenção especial. O ano de 2022 foi marcado por um esforço coletivo para abordar as consequências do ensino remoto. Ainda que haja uma pressão para recuperar o conteúdo pedagógico, é fundamental reconhecer que os desafios socioemocionais precisam ser priorizados.

Concluindo, a retomada da educação presencial pós-pandemia é um processo intrincado. A pandemia reforçou a importância da interação humana no processo de aprendizado e mostrou que, enquanto a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa, a relação entre aluno e professor é insubstituível. A superação dos desafios apresentados será crucial para o progresso e o bem-estar dos estudantes.

Parte superior do formulário

Considerações Finais

Através deste estudo, aprofundamos nossa compreensão sobre a inclusão escolar, seus benefícios e desafios. O levantamento bibliográfico ajudou a responder questões cruciais e reforçou que, apesar dos obstáculos, a inclusão é viável e essencial. A inclusão escolar, com foco especial nos estudantes autistas, é uma jornada compartilhada entre professores, alunos, administração escolar e família.

Proporcionar um ambiente inclusivo ajuda não só no aprendizado acadêmico, mas também promove interações sociais valiosas. Problemas de aprendizagem, como dislexia e discalculia, são comuns e podem afetar o desempenho dos alunos. Os professores, estando na linha de frente, devem identificar precocemente tais desafios e aplicar metodologias diferenciadas para facilitar o aprendizado.

O verdadeiro espírito da inclusão vai além da simples matrícula. Refere-se a uma abordagem abrangente que apoia pessoas com deficiência, transbordos de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades. Existem desafios consideráveis, como a falta de preparação de alguns educadores e a necessidade de apoio contínuo das famílias. Todos os envolvidos - gestores, professores, alunos e famílias - desempenham um papel fundamental no sucesso da inclusão. Durante a convivência na escola regular, os estudantes com autismo obtêm aprendizados valiosos para a vida toda.

Com a pandemia e o ensino remoto, surgiram novos desafios. A transição para o *online* evidenciou a seletividade do ensino a distância e a necessidade de adaptações. Mesmo com limitações, é vital manter o vínculo com os estudantes e promover trocas de experiências. Logo, a promoção de uma escola efetivamente inclusiva apresenta muitos desafios. Toda a comunidade escolar deve estar engajada em sua construção. Encorajam-se mais pesquisas no campo para compreender a realidade prática das escolas.

Referências

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17**, de 3 de julho de 2001. Brasília: MEC: SEESP, 2001.

DA SILVA COSTA, Cássia Eufrásia; DE SOUSA, Rosimeyre Rodrigues; PEREIRA, Maria Selta. Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021.

DE ARAUJO, Luciana Aparecida; CORDEIRO, Ana Paula. **Educação e pandemia: impactos e desafios**. Editora Oficina Universitária, 2022.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão promove a justiça**. São Paulo: Nova Escola. 2005.

MENDES, Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MICHELS, Maria Helen; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai-ago, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acessado em: 25 Ago. 2022.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad.: Windyz Bração Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, C. S. de. **O trabalho pedagógico frente à disgrafia no ensino fundamental**. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

CAPÍTULO 4

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ: SPAECE

Wanna Paula Perdigão Cabral
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-4

Introdução

Como parte de uma tese de doutoramento em educação, esse texto aborda a evolução da política de avaliação educacional no estado do Ceará ao longo das décadas. Inicialmente, o estado colaborou com outras instituições, públicas e privadas, para desenvolver programas de avaliação, como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). Esses programas tinham como objetivo coletar dados sobre o rendimento escolar dos estudantes e caracterizar a situação da educação básica no meio rural.

Com o tempo, o Ceará desenvolveu seu próprio sistema de avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que incluiu tanto a avaliação do rendimento escolar quanto a avaliação institucional. Esse sistema passou por diversas fases de aprimoramento e expansão, incorporando a rede municipal de ensino em 2004 e criando avaliações específicas, como o SPAECE-Alfa para avaliar a alfabetização.

A política de avaliação no Ceará também influenciou políticas nacionais, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destacando-se como um exemplo bem-sucedido de avaliação educacional de terceira geração, que envolve sanções e recompensas com base nos resultados dos alunos e escolas. Além disso, ao longo desses anos, foram oferecidas formações para professores e gestores visando à melhoria da qualidade da educação no estado.

A história da avaliação educacional no Ceará reflete a importância dada ao acompanhamento da qualidade da educação e seu impacto nas políticas públicas educacionais, tanto em âmbito estadual quanto nacional.

Desenvolvimento

Avaliação educacional vem se tornando cada vez mais relevante em função de mudanças recentes. Segundo Klein e Fontanive (1995), a avaliação permite: a) coletar e analisar informações para implementar e manter políticas educacionais; b) obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre diversos aspectos do sistema educacional; c) monitorar continuamente o sistema educacional para avaliar os efeitos positivos ou negativos das políticas educacionais adotadas. Essas mudanças ressaltam a importância da avaliação educacional como uma ferramenta de gestão que pode contribuir para aprimorar a qualidade do ensino. (CALDERON; RAQUEL; CABRAL, 2015).

Os esforços para aprimorar a qualidade da educação têm sido cada vez mais intensificados em nível nacional, estadual e municipal, visando a estabelecer indicadores de política pública que estejam em consonância com os parâmetros definidos pelas agências multilaterais no âmbito global. Nesse sentido, são estabelecidos padrões curriculares, adotadas novas estratégias didático-pedagógicas, criadas ferramentas de incentivo para os diversos agentes da comunidade escolar e realizadas pesquisas mais aprofundadas sobre os fatores

de aprendizagem, boas práticas escolares e instrumentos de avaliação mais eficazes. (CALDERON; RAQUEL; CABRAL, 2015).

De acordo com Magalhães Junior, Lima e Farias (2013), no Ceará, conforme ocorreu em outros estados da federação, os primeiros estudos e discussões sobre avaliação educacional aconteceu de modo colaborativo com outras instituições, universidades, ou fundações públicas e privadas.

Dentre os principais programas de avaliação desenvolvidos no Ceará estão: 1) Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola - 1978; 2) Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural (Polonordeste), Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe - 1980; 3) Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé - 1982; 4) Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) (1981-1983-1985); 5) Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca - Mundaú - Trairi - Ceará 1987 (MAGALHÃES JUNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

Segundo Pequeno (2000 *apud* VIANNA, 2003) a composição do processo de avaliação educacional no Ceará esteve sempre em sincronismo com o universo federal pelo Ministério da Educação, e no universo estadual pela SEDUC.

Pequeno (2000) enfatiza que nos registros da SEDUC acerca dos programas de avaliação, destacam-se as pesquisas em regime de colaboração com a Universidade Federal do Ceará entre os anos 1970 e 1980 e com a Fundação Carlos Chagas. Esses documentos pertencem ao acervo de relatórios de pesquisa de projetos especiais elaborados pela equipe de estudos desta Secretaria no final da década de 1970.

Ao verificar parte desse material, constata-se que o resultado dessas investigações ficou restrito e de proporção pouco satisfatória quanto à tomada de decisões e reorientação da ação educacional, apesar dos trabalhos efetuados e

da importância desses estudos na época. Tal fato aconteceu devido as investigações serem mais orientadas para determinar fatores explicativos de uma realidade específica do que, adequadamente, para privilegiar a evolução dos fatos mais diretamente relacionados com a utilidade social. (PEQUENO, 2000).

Magalhães Junior, Lima e Farias (2013) destacam que, entre as práticas de avaliação educacional desenvolvidas no Ceará, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) merece atenção. Planejado em 1977, financiado e apoiado tecnicamente pelo Banco Mundial, o programa visava coletar dados sobre o rendimento escolar dos estudantes residentes em municípios de três estados do Nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí. Além disso, o EDURURAL buscava caracterizar a situação da educação básica no meio rural, estudando variáveis que permitissem identificar a escola, a professora, o aluno e sua situação familiar, servindo como indicadores para acompanhar as ações desenvolvidas pelo programa.

Em 1987, de acordo com as pesquisas efetuadas no EDURURAL, o MEC ampliou um programa de avaliação de rendimento de alunos da rede pública em todo o território nacional por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em uma amostra que desenhou um cenário do universo escolar em nível de 1º grau. Em 1988, o referido programa foi aplicado nas cidades do Estado do Paraná e do Rio Grande do Norte com o propósito de examinar novos equipamentos e experiências com vistas à sua aplicação em nível nacional como teste piloto. Tratava-se do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP/MEC). (BRASIL, 1992).

O SAEP deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com seu primeiro levantamento efetuado em 1991. Portanto, a história da Avaliação Educacional, no Ceará apresenta uma relação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, uma vez que a criação do Sistema de Avaliação Estadual segue o mesmo percurso dos procedimentos da

implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Dentre deste contexto, são duas histórias interligadas em sua composição, tanto o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará – SPAECE como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016).

Em 1990, no Primeiro Ciclo do SAEB, o Ceará juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC e em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC avaliou uma amostra de 267 escolas em 37 municípios, contemplando 1.709 alunos da 1ª série, 1447 da 3ª série, 1605 da 5ª série, 110 da 7ª série, perfazendo um total de 5.871 alunos avaliados, além de ainda serem contemplados 751 professores e 151 gestores e apresentou um relatório mostrando dados específicos do Estado, utilizando como base os dados do SAEB. Os resultados desta avaliação constataram que o Estado do Ceará, segundo os indicadores educacionais, apresentava três problemas: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar. (LIMA, 2007 *apud* MAGALHÃES JÚNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

Em 1993, a SEDUC-CE realizou o segundo ciclo de avaliação do sistema educacional cearense, em parceria com o CETREDE/UFC. Nesta fase, houve uma preocupação em considerar outros elementos no processo avaliativo, buscando aprimorar o conhecimento sobre as unidades escolares através da adoção de indicadores e construção de escalas de mensuração, levando em conta fatores como qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física. Participaram desse ciclo todas as escolas públicas estaduais urbanas localizadas nos municípios sede das 14 Delegacias Regionais de Educação (DERE), totalizando 246 escolas, das quais 152 ficavam na capital cearense e 94 no interior do estado (CEARÁ, 1994 *apud* MAGALHÃES JÚNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

Em 1994, foi aplicado o terceiro ciclo do SPAECE. A SEDUC teve a colaboração da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC e o SPAECE continuou com a mesma estruturação e abrangência igualmente ao ano de 1993. Foram analisados 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série, sendo contemplados no total 21.812 alunos. No total, 244 escolas situadas nos municípios sedes das DERE, sendo 150 situadas em Fortaleza e 94 no interior. Os alunos responderam a um total de 50 itens, sendo 25 de matemática e 25 de Língua Portuguesa. (MAGALHÃES JÚNIOR; LIMA; FARIAS (2013).

No ano de 1996, no estado do Ceará foi aplicado o quarto ciclo do SPAECE. As investigações foram realizadas pela FCPC/UFC e o período foi sinalizado por um crescimento representativo na dimensão do número de municípios agraciados. Até 1994, foram 14 municípios os quais situavam as DERE e em 1996, esse número subiu para 27 municípios. Desse total, 21 sediavam os recém-criados Centros Regionais de Desenvolvimento Educacional em substituição às DERE; e 05 municípios integravam os que primeiro aderiram ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que eram os municípios de Jucás, Maranguape, Fortim, Icapuí e Marco; bem como o município de Limoeiro do Norte que havia sediado uma DERE. (LIMA, 2007).

Entre 2000 a 2002 constata-se a presença crescente da avaliação, uma vez que os resultados institucionais passam a incorporar a realidade da avaliação estadual educacional. A prática da avaliação institucional enquanto vertente do SPAECE havia sido instituída em 1996, apresentando resultados sobre o sistema no decorrer dos anos. Todavia, somente em 2000 ocorreu a institucionalização do SPAECE, por meio da Portaria nº 101/00, passando a denominar-se oficialmente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. (LIMA, 2007).

Nesse contexto, Ceará (2017) destaca a importância da avaliação do sistema educacional como um mecanismo estratégico para diagnosticar a reali-

dade e embasar a definição de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. O estado do Ceará participa de avaliações nacionais e, desde 1992, vem desenvolvendo e aprimorando seu próprio sistema de avaliação da educação básica (SPAECE). O SPAECE é composto por duas vertentes: avaliação do rendimento escolar e avaliação institucional. Em 2004, o SPAECE se tornou universal, incluindo pela primeira vez a rede municipal de ensino, abrangendo um total de 187.577 alunos e 2.631 escolas públicas, sendo 72.787 alunos pertencentes à rede estadual e 114.790 à rede municipal.

A partir de 2004, a consolidação da avaliação institucional de escolas e da educação passou a ser objetivo entremeado no cotidiano do Estado do Ceará. Incentivos mediante premiações também são incorporadas na política educacional cearense. Um ponto fundamental a ser observado é a preparação de profissionais para a elaboração de oficinas, culminando na organização de um banco de propostas para o SPAECE. (DANTAS; ANDRIOLA, 2018).

No ano de 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC e, conseqüentemente, o governo estadual cria mais uma avaliação para avaliar a aprendizagem de todas as crianças dos 2º anos do Ensino Fundamental: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-Alfa). (CEARÁ, 2012).

Em 2008 ocorreu uma mudança na estrutura organizacional da SEDUC, equiparando-se ao novo modelo de gestão, no intuito de aperfeiçoar a máquina administrativa. São criadas outras coordenadorias, além da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação que consolida o sistema de avaliação em caráter externo e censitário, nas seguintes vertentes: avaliação da alfabetização – SPAECE Alfa (2º ano do ensino fundamental); avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos); e avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Este modelo encontra-se permanece até os dias atuais (CEARÁ, 2012).

No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cujo objetivo é participar da evolução da qualidade da educação. Em geral, essas avaliações apresentam seus resultados na internet, para consulta pública, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. No caso das avaliações de segunda geração, elas refletem, além da propagação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A terceira geração de avaliações estipulam políticas de responsabilização rígidas, adotando sanções ou recompensas de acordo com os resultados de alunos e escolas. Nesse caso, são incluídas práticas de responsabilização explicitadas em normas e que englobam ferramentas de remuneração fundamentadas nas metas estabelecidas. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse viés, é importante assimilar a relação entre as influências dessa política de cooperação e as interfaces que implicam as avaliações de terceira geração, sobretudo, no que diz respeito ao incentivo financeiro que tem permeado essas políticas em nosso país. Principalmente porque houve assimilação dessas orientações, implementadas no estado do Ceará como prática bem-sucedida, corroboraram para a efetivação de políticas que hoje abrangem toda educação brasileira, caso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (BONAMINO; SOUSA, 2012; RABELO, 2016).

Durante mais de 20 anos, após a institucionalização do SPAECE como política pública de avaliação educacional no Ceará, inúmeras formações de professores foram efetivadas, igualmente de gestores, a nível de pós-graduação *lato-sensu*, a exemplo da parceria firmada entre o Governo do Estado Ceará e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que deu origem à Especialização

em Gestão e Avaliação da Educação Pública ocorrida entre os anos de 2009 e 2011, para todos os gestores selecionados pelo último concurso para gestores das escolas públicas estaduais ocorrido no ano de 2008. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) é um exame realizado anualmente desde 1992, e tornou-se obrigatório para todas as escolas do estado a partir de 2004, abarcando municípios de todo o território cearense. Além de avaliar a capacidade de leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental (Spaeece-Alfa), o SPAECE também avalia alunos do 5º e 9º anos, sendo a principal ferramenta de avaliação do estado. Uma vez que a avaliação é um elemento central da *accountability*, o “Prêmio Escola Nota Dez” (PEN10) é uma das ferramentas utilizadas para garantir a prestação de contas e a responsabilização das escolas em relação aos seus resultados no exame. (COSTA; VIDAL, 2020).

Lima (2007) explica que os textos produzidos embasados nos resultados do ciclo de aferição de 1996 foram nomeados como Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará, utilizando pela primeira vez a sigla SPAECE. Entre 1994, 1996 e 1998, as avaliações foram realizadas pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Não houve aplicação das avaliações do SPAECE em 1995, alternando com os ciclos do SAEB nos anos pares. A série histórica do SPAECE se manteve bianual até a edição de 2006. Ao longo da trajetória do SPAECE, o sistema de avaliação do Ceará recebeu diferentes denominações que especificam as avaliações em cada ciclo.

Em 1994, ocorreu a Avaliação da Qualidade do Ensino, envolvendo 21.812 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental na rede estadual de Fortaleza e em 14 municípios sede das Delegacias Regionais. Já em 1996, o Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará - SPAECE foi aplicado

na rede estadual de Fortaleza e em 14 municípios sede das Delegacias Regionais, além das escolas municipais de cinco municípios, avaliando 25.253 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. (LIMA, 2007).

A Lei nº 14.371/2009 estabelece que o PEN10 é destinado às escolas públicas municipais que obtiverem os melhores resultados de aprendizagem, aferidos pelo SPAECE e expressos no Índice de Desempenho Escolar (IDE). Além disso, a legislação determina que as escolas premiadas devem colaborar tecnicamente com as escolas com menores IDE durante um ano e que as escolas apoiadas também recebem recursos financeiros. A colaboração entre as escolas é uma condição para que elas recebam a segunda parcela do Prêmio, correspondente a 25% do valor total das premiadas e 50% do valor total das apoiadas. Desse modo, espera-se incentivar uma colaboração horizontal para compartilhar as experiências bem-sucedidas das escolas premiadas com as escolas apoiadas. (COSTA; VIDAL, 2021).

Os autores Costa e Vidal (2021) que corroboram com este estudo, também acrescentam que o PEN10 é uma política de *accountability* educacional que se baseia em incentivos e suporte, características do pilar da responsabilização, que está relacionado a métricas claramente definidas do SPAECE e da composição do IDE, levando a um modelo de transparência pública que se concentra em duplas de escolas apoiadas e premiadas, resultando em uma “ênfase desproporcional na disciplina e no controle sobre o apoio e a recompensa”.

Neste viés, o SPAECE, ressalta três enfoques: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa aplicada ao 2º ano do ensino fundamental; a Avaliação do Ensino Fundamental aplicada nos 5º e 9º anos; e a Avaliação do Ensino Médio aplicado nas 1ª, 2ª e 3ª séries (CEARÁ, 2017).

O ano de 2001 é fundamental na história do SPAECE não apenas pela implementação do sistema SPAECE-NET, com pouca duração nesse processo histórico, mas também pela mudança na forma de análise das provas que deixou

de utilizar a Teoria Clássica dos Testes que considera a prova como um todo e passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item, que focaliza no desempenho dos alunos em cada item e a sua significância dentro da escala de proficiência (LIMA, 2007; MAGALHÃES JUNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

Em 2003, o SPAECE conseguiu beneficiar todos os municípios cearenses, utilizando uma amostra foi de 28.557 de alunos de 8ª do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. O ano de 2004 é marcado pelo fato do SPAECE favorecer também o sistema municipal de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal quando foram aplicados os chamados questionários contextuais para 2.744 diretores e 11.063 professores das respectivas séries e escolas avaliadas. Nesse período, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas (MAGALHÃES JUNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

As políticas de gestão por resultados e de avaliação presentes na implementação do Prêmio Escola Nota Dez (PEN10) estão acompanhadas por questões e contradições já observadas. Um desses problemas é a discrepância no pagamento das parcelas e na distribuição de recursos, o que suscita questionamentos em relação às orientações que norteiam a concepção do Prêmio. Além disso, outro aspecto que merece destaque é o modelo de colaboração horizontal entre escolas, ainda pouco investigado em relação à sua efetividade. Essa parceria é mediada por um mecanismo financeiro, que concede, antecipadamente, possibilidades de bonificação diferentes para as escolas envolvidas: 22,5% para as escolas premiadas e 15% para as escolas apoiadas (COSTA; VIDAL, 2021).

O Prêmio Escola Nota Dez (PEN10) é coordenado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e é financiado por recursos do Fundo Es-

tadual de Combate à Pobreza (FECOP). Esses recursos têm sido utilizados para implementar políticas de *accountability* educacional e iniciativas de aprimoramento da qualidade dos indicadores educacionais no estado. O FECOP é gerido pela Secretaria de Planejamento (SEPLAG) e é composto por uma reserva de receitas destinadas a viabilizar ações para a população pobre e extremamente pobre. A operacionalização do fundo ocorre a partir de projetos especificados pelos setores do governo estadual, sendo de natureza contábil. (COSTA; VIDAL, 2021).

Considerações Finais

Em conclusão, a trajetória da política de avaliação educacional no estado do Ceará é um exemplo notável de como o comprometimento com a qualidade da educação pode evoluir ao longo do tempo. Desde os primeiros estudos e colaborações com instituições externas até o desenvolvimento de seu próprio sistema de avaliação, o Ceará demonstrou uma busca contínua pela melhoria do ensino em seu território.

A criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e suas diversas fases de aprimoramento refletem o compromisso do estado em acompanhar o desempenho dos alunos e das escolas, identificando áreas de sucesso e oportunidades de melhoria. Além disso, a inclusão da avaliação institucional e a expansão do sistema para a rede municipal de ensino destacam a abrangência e a relevância desse esforço.

A influência do SPAECE nas políticas educacionais nacionais, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mostra como as boas práticas de avaliação podem servir de modelo para todo o país. Ao incorporar elementos de avaliação de terceira geração, que incluem sanções e recompensas com base nos resultados, o Ceará demonstra um compromisso sério com a responsabilização e o aprimoramento do sistema educacional.

Além disso, a formação de professores e gestores ao longo dos anos evidencia o esforço contínuo do estado em capacitar seus profissionais da educação, buscando sempre elevar os padrões de ensino. No geral, a história da política de avaliação educacional no Ceará destaca a importância do comprometimento, da inovação e do aprimoramento constante no caminho em direção à excelência educacional.

Referências

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:** ciclo 1990. Brasília, INEP, 1992.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. **O Prêmio Escola nota 10:** meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. Página Aberta. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012. 196 p.

CEARÁ. SPAECE - **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica.** 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no Estado do Ceará. Brasil. **Revista Ibero-Americana de Educación.** Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, maio, 2020.

COSTA, A. G; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021.

DANTAS, Larissa Martins; ANDRÍOLA, Wagner Bandeira. **Avaliação e política educacional cearense: o que as fontes governamentais revelam.** Disponível em: Educação & Linguagem. ano 5, nº 2, Dez. p. 40-59. 2018.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora.** v. 15, n. 66, 1995.

LIMA, A.C. O Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado. Dissertação. **Revista Exitus Santarém.** PA, vol. 6 nº 2 p. 159, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; LIMA, Diva; FARIAS, Maria Adalgiza de. **Política de Avaliação Educacional no Estado do Ceará: Histórico dos Programas de Avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc).** Tópicos Educacionais, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS; Maria Adalgiza de. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Rev. Humanidades.** Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

RABELO. C. D. PAIC e PNAIC no Ceará: por uma política de alfabetização e de formação de alfabetizadores sólida nos estados e municípios. **Anais Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação.** v. 38, 2016.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas.** In: Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CAPÍTULO 5

O LÚDICO DOS JOGOS E O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Regiene Marinho de Souza

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-5

Introdução

Este texto aborda a importância do lúdico na educação, especialmente na Matemática, destacando como os jogos e brincadeiras podem ser ferramentas valiosas no aprendizado. Na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, o brincar é uma parte essencial da rotina, mas essa prática tende a desaparecer à medida que os alunos avançam na escolaridade. O capítulo discute como o lúdico, geralmente associado a jogos e brincadeiras, pode facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento matemático. Argumenta-se que essas atividades podem diminuir a resistência ao estudo da Matemática, uma disciplina crucial para o desenvolvimento de conhecimento no ensino básico.

A abordagem tradicional na educação, focada na mera absorção de informações, é contrastada com métodos lúdicos, que incentivam a aprendizagem através da diversão, da fantasia e da interatividade. O texto ressalta a necessidade de inovação nas metodologias de ensino, considerando a evolução do mundo

e os diferentes fatores que influenciam o interesse dos estudantes. Ao utilizar o lúdico, os professores podem tornar as aulas mais atraentes e promover um melhor engajamento dos alunos, facilitando a aquisição de conhecimento e a aplicação prática em diversas situações da vida.

Pesquisas do universo da Matemática, mais recentes, apontam que a tendência do ensino dessa disciplina é torná-la cada vez mais contextualizada e recreativa, o que obviamente facilita o processo de ensino aprendizagem. E que o ensinar Matemática não seja, só para uma aplicação imediata, mas que faça sentido dentro do contexto de vida do estudante. Diante disto, pressupõe-se que a contribuição dos jogos matemáticos pode despertar a imaginação do estudante, fazendo com que ele se interesse, interaja e crie uma vontade maior em participar das atividades, além de desenvolver a criatividade e a interação social.

Entende-se que o lúdico está relacionado ao conceito de brincadeiras, jogos e diversão, talvez para esse entendimento o lúdico, principalmente em metodologias mais engessadas, tenha sido deixado de lado nas práticas pedagógicas de muitos professores. Os quais ainda possuam falsos pensamentos de que brincadeiras e jogos sejam sinônimos de bagunça dentro de uma sala de aula. Porém, o intuito da pesquisa desenvolvida é apresentar o jogo e a brincadeira de uma forma planejada, com o propósito de ser bem aplicada em sua sala de aula, podem ser grandes aliados para a aprendizagem dos estudantes, não só no infantil, mas para o ensino fundamental e médio.

A utilização de jogos nas aulas de Matemática, não é algo novo, o lúdico é uma forma de aprendizagem mais agradável, onde o estudante faz conexões com suas emoções positivas e possibilita o desenvolvimento de habilidades. Para Friedman (2012, p. 45), o desenvolvimento da criança quando é trabalhado “por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento”. Alguns estudiosos defendem as

práticas do jogo como possibilidade de desenvolver o pensamento matemático, e apontam algumas características que estão presentes neste recurso e que são fundamentais no processo de aprender e ensinar Matemática.

Parte superior do formulário

As Atividades Lúdicas e a Matemática

Na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o brincar faz parte da rotina tendo material e oportunidades para as crianças. No entanto, conforme avança a escolaridade, os momentos lúdicos praticamente desaparecem da rotina da sala de aula. Será que os jogos e brincadeiras são importantes apenas para crianças? E para os jovens? E para os adultos? Como os jogos podem auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas?

No presente capítulo, o lúdico será tratado através de uma abordagem teórica na pretensão de auxiliar na relação das atividades lúdicas com os conceitos matemáticos na aquisição do conhecimento. Tendo como foco principal o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento matemático. Espera-se que esta pesquisa contribua para a diminuição das resistências ao estudo da Matemática, que é de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento no ensino básico.

Mas afinal, o que seria o lúdico na educação? De maneira geral o conceito de lúdico que mais se destaca na educação é de jogos e brincadeiras, pois são ferramentas onde os estudantes aprendem se divertindo. Para muitos professores a sala de aula não é um lugar para brincadeiras, mas sim, um lugar de formalidades, onde as aulas devem ser conduzidas com seriedade, de modo que os estudantes aprendam a ter responsabilidade e boa postura. Mas seria esse um perfil de um estudante do século XXI?

Os conceitos teóricos de ludicidade no contexto da Matemática segundo alguns estudiosos, estão voltados para a construção de competências e habilida-

des que permite os estudantes alcançarem o desenvolvimento pleno e integral. Porém, a responsabilidade maior da mediação e condução deste processo está ao encargo da escola, e o principal agente desta transformação é o professor.

O lúdico ajuda a viajar por mundos imaginários em alguns instantes e retornar à realidade na mesma intensidade de tempo. Quando se opta por atividades lúdicas há uma facilitação na tarefa de desenvolver competências e habilidades, em consonância com a tarefa de absorção de conteúdos por meio da repetição.

No modelo de educação baseado apenas na absorção de informações, a aprendizagem é medida pela apresentação de resultados previsíveis e mais ou menos no automático, sem que haja preocupação com os conceitos, com a motivação ou com o fato de que ela possa ser agradável. Assim, o estudante tem que repetir processos que acreditam que sejam eficientes na retenção de conteúdo.

Na educação Matemática, em particular, o ensino restrito a apresentação de conteúdos formalizados em livros textos, ou que exige do estudante a reprodução de processos para resolver atividades, provoca a concepção de que a Matemática restringe-se a cálculos e fórmulas. Tal visão errônea provoca muitos problemas no aprendizado dos conceitos matemáticos e influência no desenvolvimento do estudante, no decorrer de sua vida estudantil.

Pensando no lúdico na sala de aula, destaca-se essa questão da diversão, da fantasia e da brincadeira com jogos, isso tudo vem para dentro da sala de aula, justamente para suprir uma das necessidades educacionais que se vive neste momento. Têm-se os desafios: Como despertar o interesse dos estudantes pelo estudo da Matemática? O que se pode fazer para deixar as aulas mais atrativas? O que fazer para que o estudante tenha mais interesse em participar das aulas?

Esse conceito de ludicidade aborda a necessidade de utilizar métodos diferentes para captar a atenção dos estudantes e os deixar interagir melhor com

a atividade proposta. E o jogo vem para resgatar isso no estudante, estimular a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação de uma forma bem natural. Desse modo, promove-se um melhor engajamento e um melhor entendimento no processo de aquisição do conhecimento, possibilitando atuar em diferentes situações na vida. Aos professores cabe transformar os conteúdos em brincando, deixando as aulas mais atrativas.

As metodologias devem avançar de acordo com a evolução do mundo e muitos professores ainda não perceberam isso. O que explica a falta de interesse dos estudantes pelo ensino? São vários os motivos que podem ser destacados, como: o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, insucesso social, problemas emocionais e condições de saúde. Mas, também não se podem fechar os olhos para as metodologias inadequadas. Tendo isso em mente, é fundamental utilizar a abordagem que de fato interesse os estudantes, por isso a utilização do lúdico pode surgir como uma possibilidade.

Ao entender que o uso do lúdico favorece a compreensão destes conceitos de modo mais prazeroso, reconhece-se o quanto é importante que os estudantes dominem determinados procedimentos. Não se pode exigir sempre que sejam resolver uma situação problema, que se faça na forma estruturada, mas é fundamental que compreenda o quanto esses processos são válidos e como eles são justificados.. Neste aspecto, as atividades lúdicas são muito bem-vindas.

Breve Histórico da Educação Matemática

A Matemática tem um processo histórico, fruto da construção humana, e foi gerada pela necessidade prática para atender algumas demandas da sociedade. Porém, a história da Matemática se torna um auxiliar no processo de ensino, com a finalidade de manifestar as ideias matemáticas de forma específica, simular temporalmente e espacialmente as grandes ideias e problemas. Junto às suas motivações e antecedentes históricos, e ainda enxergar os problemas do passado, tentando encontrar soluções para os problemas abertos.

A história da Matemática tem esse grande valor, de poder contextualizar o saber, mostrar seus conceitos, que são frutos de uma época histórica dentro de um contexto social e político. E ela como recurso didático, visa mostrar a evolução dos conceitos e das ideias matemáticas ao longo do tempo, demonstrando que o processo do descobrimento matemático é algo em desenvolvimento.

De acordo com Flemming, Luz e Mello (2005, p. 12), a “Educação Matemática surgiu no século XIX, em consequência dos primeiros questionamentos sobre o ensino de Matemática”. Os matemáticos da época preocupavam-se em como tornar os conhecimentos mais acessíveis aos estudantes e buscavam uma renovação no ensino de Matemática. Nesta época, a Matemática recebeu muitas críticas por ser abstrata, por ter uma linguagem muito formal que dificultava sua compreensão.

No Brasil, foi na década de 1950 que as “discussões sobre Educação Matemática tiveram suas origens. No entanto, sua consolidação se deu em 1988, ano de fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM”. (FLEMMING; LUZ; MELLO, 2005, p. 12).

Durante este período foram adotadas mudanças no currículo, onde o estudante adquirisse competências básicas, e que a Matemática fosse explorada a partir de problemas vivenciados no seu cotidiano. Com isso, facilitaria a sua compreensão, com o objetivo de tornar o ensino e a aprendizagem mais acessível e de fácil compreensão.

Definição de lúdico

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa brincar ou jogar. E esse brincar significa jogos, brincadeiras, brinquedos e muita diversão, e utiliza a fantasia e a imaginação do mundo do próprio estudante, e é nesse contexto que surge um novo jeito de aprendizado, através de brincadeiras.

Segundo Rigatti e Cemin (2021):

O lúdico é a forma de ensino que utiliza atividades como jogos e brincadeiras para tornar a aprendizagem espontânea e para possibilitar o desenvolvimento de habilidades, da criatividade e da busca de soluções lógicas para uma determinada questão. [...] baseada em uma necessidade de o aprendiz despertar o desejo do saber e do aprender a resolver problemas através de práticas educacionais que simulam o cotidiano, tornando o ensino atrativo (p. 2).

Neste contexto, as atividades lúdicas diversificam e tornam prazerosa a aprendizagem, nesta perspectiva, o jogo passa a ser uma estratégia relevante, enriquecedora para o aprendizado do estudante. Passa-se a entender o lúdico como instrumento para fazer do ensino algo que não seja cansativo, possibilitando-o prazer em aprender.

Motivar os estudantes muitas vezes a aprender Matemática ou até mesmo outra matéria é uma tarefa difícil, mas o lúdico é uma boa alternativa para isso. Como trata Sobrinha e Santos (2016):

O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem promove um maior rendimento escolar, porque cria um ambiente mais atraente e gratificante, servindo de estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Um ambiente onde prevalece a ludicidade e um bom humor propiciam as crianças um clima harmônico, onde a confiança nas atividades se intensifique. (p. 5).

Ao aplicar o lúdico como uma ferramenta pedagógica de ensino, o conhecimento teórico será absorvido pelo estudante através da interação, o que eleva a motivação, e a motivação faz parte do processo criativo, que é a capacidade que o ser humano tem de criar algo original com um objetivo. Além de contribuir no processo de aprendizagem, o lúdico também ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais, ou seja, desenvolve a capacidade de comunicação, de lidar com desafios e com os próprios sentimentos.

Vive-se no século da ludicidade, e isso é justificável pela busca da diversão, lazer e entretenimento, e são esses permanentes avanços na sociedade que se exige uma transformação no ensino. Cabe ao professor tornar-se responsável por estas mudanças, interagindo e conhecendo seu estudante, provocando nele a inteligência, a curiosidade, e a alegria de pensar.

O jogo para o desenvolvimento do pensamento matemático

Estudar Matemática só na teoria, para algumas pessoas é fácil compreender as definições e viajar no mundo das ideias, mas para outras, precisam visualizar o concreto, colocar a mão na massa para conhecer todas as coisas envolvidas. Assim, desenvolvendo a percepção através da interação, despertando o interesse para a apropriação de conhecimentos.

De acordo com Piaget (1975 *apud* SANTANA; SILVA; GUIMARÃES, 2015):

O ensino em todos os níveis da educação precisa ser fundamentado na atividade, interação, troca, fazer, pensar, o reagir em situações que são apresentadas ao educando e ter habilidades para criar um ambiente, nos quais as crianças sejam ativas, que façam atividades em um clima de interação e ajuda mútua, valorizando e respeitando suas individualidades. (p. 2).

Para isso, é necessário entender o quanto a utilização de materiais concretos como jogos e brincadeiras pode favorecer na aquisição do conhecimento matemático. E essa relação entre diversão e aprendizado, focados na metodologia baseada em atividades lúdicas, busca definir os conhecimentos básicos matemáticos em que o estudante conseguirá construir os conceitos e compreender sua utilização no cotidiano.

Na verdade, os jogos não são a banalização do ensino, como muitos pensam. E não é sinônimo de brincadeira, apesar de também ser divertida, a ideia do jogo é fazer com que os estudantes interajam entre si e tragam mais significado para o conteúdo, e que desenvolva competências socioemocionais. É claro que deve sim existir os momentos importantes de interação professor e estudante, mas depois disso promover em algum momento oportunidade de praticar aquilo que ele aprendeu, vivenciando, trocando experiência e resolvendo problemas.

O jogo é um recurso didático interessante principalmente quando relacionado ao desenvolvimento do pensamento matemático, possibilita uma experimentação de diferentes estratégias, aumenta a capacidade de compreensão e articulação dos estudantes. E esse processo de abordagem dentro da educação pelo professor, possibilita a resolução de problema. O jogo no ensino da Matemática, se devidamente planejado, torna-se uma ferramenta pedagógica que propicia um vínculo de aproximação entre professor e estudante. Dessa forma, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e desempenho na resolução de problemas do cotidiano de forma dinâmica e eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Segundo Smole, Diniz e Milani (2007), o uso dos jogos nas aulas de Matemática:

Implica uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino e auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, que estão estreitamente relacionados ao chamado raciocínio lógico. (p. 9).

Neste sentido, trabalhar com os jogos permite ao professor auxiliar o estudante a desenvolver seu raciocínio lógico, proporcionando várias situações problemas, como formular hipóteses, elaborar estratégias e desenvolver habilidades. Sem a sua imposição e com isso, incentiva a autoavaliação, podendo constatar por si mesmo os avanços que são capazes de realizar, fortalecendo sua autoestima.

Logo, os jogos permitem que os estudantes trabalhem a Matemática descobrindo que esta não é uma ciência pronta, fechada e acabada e, possivelmente a partir da manipulação, alguns conteúdos e fórmulas, antes não entendidas, passam a ter outros olhares. Assim, acredita-se que a aprendizagem da Matemática se torna significativa ao estudante, e o trabalho mais prazeroso ao professor.

Resolução de Problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática

A Matemática é mais que uma disciplina escolar, é uma linguagem, e que pensar matematicamente, é perceber sua presença e importância no cotidiano, é adquirir confiança para usar a criatividade em propor caminhos para resolver problemas.

Hoje, a resolução de problemas aborda várias perspectivas para o ensino da Matemática: a psicológica, que admite ser a resolução que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. Isto é, aquele que encontra várias possibilidades de solução, em contra posição a um tipo rígido de pensamento que só consegue solucionar um problema, dentro de um esquema apreendido, o que acontece em geral, no ensino da Matemática, quando se trabalha os problemas como exercício das operações; a perspectiva cultural que atribui à resolução de problemas a possibilidade de aprender conteúdos significativos para a vida e a histórica, que considera a resolução de problemas o modo matemático de pensar a realidade.

Este modo matemático de pensar, ao mesmo tempo em que comporta movimentos do pensamento que envolve hesitações e incertezas (momentos de tensões), comporta também momento de ludicidades, quando a tensão é superada pela criação individual ou coletiva das estratégias que solucionam o problema proposto.

Pela resolução de problema, o estudante pode vivenciar a alegria e o prazer de vencer obstáculos, possibilitando-o a pensar, a raciocinar e aplicar seus conhecimentos matemáticos, assim como permite formular hipóteses, elaborar estratégias, de leitura até conseguir resolvê-lo, levando-o a aprender questões do contexto escolar e do contexto de sua vida cotidiana.

Definição de resolução de problemas em Matemática

Considerado um dos maiores matemáticos do século XX, George Polya (1977 *apud* PAIS, 2014), um dos autores de referência com relação a resolução de problemas e que a define como:

Resolver um problema é encontrar os meios desconhecidos para um fim nitidamente imaginado. Se o fim por si só não sugere de imediato os meios, se por isso temos de procurá-los refletindo conscientemente sobre como alcançar o fim, temos de resolver um problema. Resolver um problema é encontrar um caminho onde nenhum outro é conhecido de antemão, encontrar um caminho a partir de uma dificuldade, encontrar um caminho que contorne um obstáculo, para alcançar um fim desejado, mas não alcançável imediatamente, por meios adequados. (p. 4).

A resolução de problemas é um processo interativo, que exige algumas capacidades individuais do estudante como: a curiosidade, a investigação, a competência de projetar, calcular e observar. Seu desenvolvimento amplia os meios para a compreensão do mundo que o cerca, tanto em situações mais próximas, presentes na vida cotidiana, como naquelas de caráter mais geral.

George Polya (1997 *apud* PAIS, 2014), preconiza o ensino ativo da Matemática. Segundo ele, para tornar o estudante um ‘resolvedor’ de problemas é necessário seguir determinada ordem na qual o concreto se apresenta antes do abstrato, a ação e a percepção antes das palavras e conceitos e, os conceitos antes dos símbolos. Em suas próprias palavras, a ordem seria: “familiarizar-se com o concreto antes do abstrato, com a variedade de experiência antes do que com o conceito unificador e assim sucessivamente” (p. 4).

Portanto, o ensino de Matemática torna-se mais interessante à medida que se utiliza de uma abordagem lúdica na resolução de problemas, para investigar e compreender o conteúdo matemático, ao invés de se basear apenas em exercícios que remetem a reprodução de fórmulas e se distanciam da realidade do estudante.

Zorzan (2007) pressupõe que resolver problema, não seja somente uma mera explicação de conteúdo, mas que seja uma possibilidade de o estudante ampliar em seu método de resolução uma determinada situação problemas, quando ele diz que:

A resolução de problemas começou a caracterizar-se pela sua abrangência ao mundo real, ou seja, o problema matemático deixaria de ser, na matemática, um conteúdo de mera aplicação dos conceitos para tornar-se um meio de aprender e compreender os conhecimentos teóricos e práticos desta disciplina. (p. 85).

Nesse sentido, Onuchic (1999 *apud* ZORZAN, 2007) diz que:

Quando os professores ensinam matemática através da resolução de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão. À medida que a compreensão dos alunos se torna mais profunda e mais rica, sua habilidade em usar matemática para resolver problemas aumenta consideravelmente. (p. 84).

Nas palavras do autor, essa habilidade possibilita ao estudante desenvolver sua própria maneira de compreender determinadas situações, explorando diferentes soluções e elaborando argumentos consistentes baseados na interpretação. Dessa forma, a metodologia de resolução de problema contribui para um novo significado do ensino aprendizagem da Matemática.

Flemming, Luz e Mello (2005, p. 73) ressaltam que “é usual o professor em sala de aula desenvolver a ideia errada de que todos os problemas têm uma única solução”. É urgente que esta mentalidade seja modificada, pois ao trabalhar problemas que têm várias soluções pode-se explorar mais os conteúdos e estabelecer diferentes estratégias de soluções e interpretações.

Sendo assim, cabe reforçar a necessidade de o professor apresentar aos estudantes problemas desafiadores e interessantes, a partir dos quais possam questionar, pensar por si próprio e aprender, utilizando de diferentes estratégias para chegar à resolução. Desse modo, proporcionando um espaço de exploração e descoberta e não apenas o uso padronizado de regras.

Considerações Finais

Concluímos, portanto, que a abordagem lúdica no ensino da Matemática, particularmente através da resolução de problemas, representa uma mudança significativa e necessária na educação matemática. Em vez de se limitar a meras repetições de fórmulas e conceitos abstratos, esta metodologia estimula o estudante a interagir ativamente com o conteúdo, desenvolvendo não apenas habilidades matemáticas, mas também competências cruciais como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de aplicar conhecimentos em situações reais e complexas.

Ao encorajar os estudantes a explorar várias soluções para um único problema, o professor expande o horizonte de aprendizado, afastando-se da ideia de que existe apenas uma resposta correta. Este processo não somente engrandece a compreensão matemática, mas também prepara o aluno para enfrentar desafios diversos e imprevisíveis, tanto no contexto acadêmico quanto na vida cotidiana.

A resolução de problemas, conforme enfatizado por George Polya e outros estudiosos, é muito mais do que uma técnica de ensino; é uma filosofia educacional que valoriza a curiosidade, a investigação e a inovação. Através dessa abordagem, os alunos são capacitados a construir seu próprio conhecimento, tornando-se não apenas consumidores de informação, mas também criadores e inovadores.

Além disso, a incorporação da resolução de problemas como parte integrante do currículo matemático fortalece a conexão entre a teoria e a prática. Isso permite aos estudantes visualizar o impacto real e tangível da Matemática em suas vidas, aumentando o seu interesse e engajamento com a disciplina. A matemática deixa de ser vista como um conjunto de regras e procedimentos para se tornar uma ferramenta poderosa para entender e moldar o mundo ao nosso redor.

Por fim, ao integrar a resolução de problemas no ensino da Matemática, proporcionamos aos estudantes uma educação mais rica e completa. Eles aprendem a pensar de forma mais flexível e adaptativa, habilidades essenciais em um mundo que está em constante mudança. Essa abordagem, portanto, não apenas melhora a compreensão matemática dos alunos, mas também os prepara para serem pensadores inovadores e solucionadores de problemas em qualquer área que escolherem seguir.

Referências

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; MELLO, Ana Claudia Collaço de. **Tendências em Educação Matemática**. Livro didático. Design Instrucional: Elisa Flemming Luz. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: Observação, adequação, inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

PAIS, Rosemary Barbeito. A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, UMA METODOLOGIA ESPECIAL PARA ALUNOS E PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA. **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP-UERJ – 21 a 23 de outubro de 2014.

RIGATTI, Keitiane; CEMIN, Alexandra. O papel do lúdico no Ensino da Matemática. **Revista Conectus**, Caxias do Sul, RS, mar./abr. 2021.

SOBRINHA, Terezinha Bezerra; SANTOS, José Ozildo dos. O lúdico na aprendizagem: promovendo a educação matemática. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 50, 5 abr. 2016. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4124> . Acesso em: 04 out. de 2022.

SANTANA, Maria Rosângela; SILVA, Braz Ribeiro; GUIMARÃES, Maria Ivone Pereira. A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS. **Revista Científica**, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_cientifico_semana_academica_revista_cient.pdf Acesso em: 04 de julho de 2022.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignes; MILANI, Estela. **Jogos de Matemática de 6º ao 9 ano**. Série Caderno de Mathema - Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007. 104 p.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-aprendizagem: Algumas tendências na educação matemática. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen. n.10, p. 77-93, jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/303/563>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CAPÍTULO 6

OXI! BULLYING TÔ FORA, QUERO A CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ARTES

*Ana Cristina Silva da Purificação
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade*
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-6

Introdução

O *bullying* é um problema grave e crescente no ambiente escolar, que afeta a qualidade de vida dos estudantes e sua capacidade de aprendizado, além de ser uma violação dos direitos humanos. A educação em direitos humanos é uma abordagem que visa promover a conscientização e o respeito aos direitos humanos por meio da educação, e a arte e cultura-afro podem ser utilizadas como ferramentas para promover esse tipo de educação.

A pesquisa é justificada pela necessidade de investigar a relação entre a arte e cultura-afro e a educação em direitos humanos para prevenir e combater o *bullying* no ambiente escolar, considerando as especificidades do contexto social e cultural de Salvador, Bahia. Além disso, é importante entender as formas de *bullying* presentes no ambiente escolar e como elas afetam os estudantes, a fim de propor estratégias efetivas para prevenir e combater o problema.

Em 2019, a recorrência do *bullying* durante as aulas causou inquietação na pesquisadora, que decidiu realizar um estudo informal, com um questionário semiestruturado, para investigar a percepção dos alunos sobre esse tipo de violência na escola. A análise dos dados revelou que muitos alunos foram intimidados, expostos e ridicularizados, e uma parcela significativa mencionou sentir raiva quando era alvo de apelidos vexatórios. A partir desse estudo, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar-se em leituras e conhecimentos sobre a questão do *bullying* no ambiente escolar e suas consequências na vida dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Com base nesse contexto, os objetivos específicos da pesquisa tiveram as seguintes finalidades: realizar uma revisão bibliográfica para identificar os principais conceitos e teorias relacionados ao *bullying* no ambiente escolar e a utilização das artes e cultura-afro como espaço de educação em direitos humanos.

Bem como identificar as formas de *bullying* presentes no ambiente escolar e como elas afetam os estudantes. Ainda ao investigar a relação entre a prática das artes e conhecimento da cultura afro e a promoção da educação em direitos humanos, analisar como a utilização das artes e conhecimento da cultura afro, como espaço de educação em direitos humanos, pode contribuir para a prevenção e combate ao *bullying* no ambiente escolar. E, por fim, propor estratégias para a implementação das artes e conhecimento da cultura afro como espaço de educação em direitos humanos em escolas públicas para prevenção e combate ao *bullying*.

Desenvolvimento

Em 04/04/2011, um jovem de 23 anos invadiu a escola onde havia estudado no bairro de Realengo, na zona oeste do Rio de Janeiro, e produziu um massacre que chocou o país: armado com dois revólveres, ele disparou contra

os alunos, matando doze deles e cometendo suicídio em seguida. Na época, o episódio assustador foi tratado pela imprensa como de fato era até então: algo fora do comum no Brasil.

Há alguns anos, a ocorrência de diversos casos similares ao de Realengo, tem exigido atenção das autoridades e gerado preocupação em pesquisadores, que apontam caminhos para enfrentar esse cenário. Na reportagem do programa Fantástico da Rede Globo de TV, o autor do massacre escreveu em uma carta, sobre o *bullying* sofrido na escola.

Com forte repercussão nacional dia 05/04/2023, em Santa Catarina em uma creche em Blumenau, um homem de 25 anos tirou a vida de quatro crianças. Segundo reportagens dos jornais de grande circulação, as investigações preliminares não apontaram nenhum vínculo do agressor com a instituição. Há menos de dez dias, outro ataque causou uma morte e deixou cinco pessoas feridas na Escola Estadual Thomazia Montoro, no bairro Vila Sônia, em São Paulo. O crime foi cometido por um de seus alunos, de 13 anos.

Nos últimos anos, outros episódios similares ao de São Paulo, Rio de Janeiro e outros estados também foram provocados por estudantes ou ex-estudantes, como os registrados em Aracruz (ES) no ano passado e em Suzano (SP) em 2019. De acordo com estudo do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp, nos últimos 21 anos, pelo menos 23 escolas do Brasil registraram ataques de alunos e ex-alunos. Foram 12 episódios em escolas estaduais, seis em unidades municipais, um em escola cívico-militar municipal, e quatro em estabelecimentos particulares. As mortes chegam a 36: 24 estudantes, cinco professoras, outros dois profissionais de educação e cinco alunos e ex-alunos responsáveis pelos ataques.

Diante da onda de violência em diversos estados do Brasil, o estado Bahia, promoveu uma ação denominada Operação Escola Segura, desenvolvida para prevenir e reprimir ataques nas instituições de ensino em todo o país, equipes

da Polícia Civil apreenderam nove adolescentes nos municípios de Salvador, Ituberá, Vitória da Conquista e Itarantim Juazeiro, Iaçú, Maiquinique, Paratinga e Itapetinga, estado por possível envolvimento e propagação de ameaças de ataques contra escolas.

O governador em exercício, em coletiva de imprensa destacou que para frear os episódios de ataques e supostas ameaças que estão acontecendo nos colégios da Bahia, instituiu a criação de um Comitê Estadual Intersetorial de Segurança nas Escolas e nos Espaços Educacionais da Bahia (CISE), publicado no Diário Oficial do Estado (DOE), de 15/04/23, através do Decreto nº 21.992/23, com a finalidade de implantação de ações efetivas para combater à violência no âmbito escolar.

O CISE é composto por secretarias estaduais, forças da segurança pública do governo e a Procuradoria Geral do Estado (PGE) estão entre os membros permanentes. Também serão convidados a integrar o grupo outros 15 órgãos e entidades como a Polícia Federal, Ministério Público da Bahia, Defensoria Pública do Estado, União dos Prefeitos da Bahia, a seção baiana da Ordem dos Advogados do Brasil, universidades e representações de classe que reúnem professores, diretores, estudantes e instituições de ensino.

No decreto é ressaltado que “o CISE poderá convidar para suas reuniões ou em qualquer fase que se encontrar em seus trabalhos, representantes de outros órgãos ou entidades, com o intuito de contribuir com o efetivo desenvolvimento de suas atividades”. O comitê poderá solicitar planos de ação a serem elaborados e implementados pelos órgãos e instituições com representação no grupo, em suas respectivas áreas de atuação, cujo cumprimento e avaliação de resultados serão por ele acompanhados.

Analisando o contexto da situação, no Brasil a violência no ambiente escolar antes tratada como uma simples questão de disciplina, atualmente tem se manifestado de diversos outros fatores: desde delinquência juvenil a compor-

tamento antissocial. Estes são caracterizados por brigas, agressões, depredação do patrimônio, ferimentos, e até mortes envolvendo a comunidade escolar. A facilidade do uso de armas de fogo ou o porte de armas por parte de alunos, que adentram as dependências da escola, vem despertando a atenção das instâncias.

A boa relação entre a Família e Escola deve estar presente em qualquer ação educativa que de combate a violência, cujo principal alvo o aluno e sua integridade física e psicológica, seu processo ensino aprendizagem e o sentimento de proteção na escola.

Justificativa

As escolas que antes tinha a função de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos. Abramovay (2002) salienta que vem se configurando em um espaço de insegurança e violência, como sendo diversos episódios submersos de agressões verbais, físicas e simbólicas, requer estudos e análise multidisciplinar sobre as formas de intervenção. Tem-se que na década de 90, no Brasil, ocorreu um aumento da preocupação com a violência nas escolas, associadas aos problemas das cidades, tais como: a exclusão social e o tráfico de drogas.

Observa-se que o espaço escolar e entorno vivem em um clima de insegurança, fragilizando os estabelecimentos de ensino, que se sentem impotentes em tomar atitudes para combater as gangues e os traficantes no ambiente escolar.

Desde 1997, temas sobre a Juventude, Violência e Cidadania, despertaram a UNESCO no Brasil, que iniciou uma série de pesquisas centradas com a apresentação de propostas concretas, de políticas públicas, que segundo Werthein (2000), a finalidade era promover soluções para os problemas de exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, que afetam a juventude.

Partindo dessas observações, a escola, pela sua função social, é o espaço capaz de promover o desenvolvimento do aluno e promover estratégias de aprendizagens significativas e interativas entre alunos, professores, diretores e visando contribuir para a construção de uma cultura de paz contra violências, discriminação, intolerâncias, brigas e mortes.

Trabalhar a violência e *bullying* através da arte, com a música, jogos teatrais, o desenho e a dança, levando em conta os elementos do cotidiano da escola criando espaços de discussão e de disseminação de conhecimento. Por ser um local capaz de provocar mudanças de comportamento nos sujeitos e, dessa forma, permite a articulação da criatividade com o fazer artístico, a apreciação e o produzir do aluno.

Diante deste contexto, o projeto se justifica, considerando que o item cultura na arte-educação, contribui para o desenvolvimento da cidadania crítica do aluno. Tendo como princípio que indivíduos e comunidade devem ter um papel direto na determinação das condições de suas próprias vidas. Desse modo, Projetos Interdisciplinares se constituem como um elemento que podem contribuir para proporcionar ao aluno um aprendizado significativo, que promova a contextualização e articulação entre teoria e prática, sociedade e escola.

Objetivos

Como objetivo geral, tem-se: Implementar o Projeto Oxi! Bullying Tô Fora: Quero A Cultura De Paz, no Ensino Fundamental II, visando a prevenção e combate da violência escolar *bullying* com desenvolvimento de habilidades relacionados a arte e cultura para resolução de problemas de forma positiva. Específicos: Desenvolver a capacidade crítica sobre violência escolar e *bullying* e as consequências para a vida do cidadão; Debater sobre violência escolar e *bullying* com a finalidade de elaborar coletivamente a intervenção educativa em Arte; Inserir novos conhecimentos sobre o bullying para os participantes

e aplicá-los na construção das atividades artística; Introduzir com a temática violência escolar e *bullying* com resolução de problemas positivos por meio de atividades artísticas culturais, habilidades e expressão corporal; Fomentar atitudes de paz, respeito aos direitos humanos e consciência frente a situações de pressão ou frustração; Fornecer materiais de embasamento para a discussão sobre temas correlatos: violência escolar, homicídio, *bullying*, discriminação, etc; Discutir sobre homicídio e violência como temas interdisciplinares; Criar Oficinas de Vivências coletivas visando o reconhecimento das características comportamentais de cada participantes do *bullying* (agressor, vítima, espectador) nas atividades da intervenção; Propor seminário de apresentação das vivências artísticas sobre violência escolar e *bullying*.

Metodologia

No âmbito do projeto, as reuniões de sensibilização sobre violência na escola e *bullying* serão estratégias com a finalidade de promover o envolvimento dos alunos para as oficinas temáticas, visando o alcance dos objetivos propostos na perspectiva de espaço escolar se transforme em um espaço de aprendizado através da arte. Não existe Protagonismo sem a participação democrática dos estudantes, seja no exercício da livre opinião, seja na tomada de decisões para a solução de problemas reais da comunidade escolar e do seu entorno. Isso é parte constitutiva do processo de formação do educando, tanto no nível pessoal como no social.

É no exercício do protagonismo que os adolescentes mobilizam valores, competências e instrumental teórico como forma de participação no mundo, ao tempo em que se modificam no exercício da alteridade, uma vez confrontados com a vida real que, ao convocá-los a um posicionamento no mundo, desdobra-se em dinâmicas que põem em tensão interesses diversos, potencializando a emergência criativa e a construção de múltiplas sociabilidades. Incorporando

como diretrizes gerais as quatro premissas apontadas pela UNESCO para a educação na sociedade contemporânea:

- APRENDER A CONHECER - Saberes que permitem compreender o mundo;
- APRENDER A FAZER - Desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões;
- APRENDER A CONVIVER - Aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências;
- APRENDER A SER - Preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos; exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação.

Em relação ao despertar para a criatividade no aluno, as oficinas serão oportunidade do aprender/fazendo e construção de saberes, para Freire (2014) o diálogo é a possibilidade para a conscientização, no sentido de formar cidadãos transformadores da realidade social, os alunos problematizarão situações de violência e *bullying*, que são submetidos no cotidiano da escola, na discussão e transformação. As Oficinas serão dimensionadas através de:

- Trabalho em grupo - capacidade de exercer o diálogo constante entre os colegas e os educadores;
- Participação ativa–Intervenção - em situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla;
- Construção do conhecimento - Desenvolvimento do currículo a partir das vivências do estudante com base no conhecimento do cotidiano;
- Análise e Síntese - Capacidade de sintetizar e analisar informações para identificar oportunidades. Aprender a gerenciar e minimizar riscos, propondo soluções para os problemas que podem interferir na sua vida e dos outros.

As oficinas serão desenvolvidas com alunos das turmas do 6º ao 9º ano dos turnos matutino e vespertino mediante estratégias pedagógicas e os alunos

possam expressar os sentimentos sobre o outro e a escola, por meio da escrita, desenhos, músicas, de forma a reconhecer possíveis situações de violência no desenho e música que podem levar ao *bullying*.

A metodologia será executada em 03 etapas interligadas entre si, que são:

Unidade I: Oficina de Arte - Introdução ao *bullying*. Onde serão discutidos: Direitos e deveres dos adolescentes; Violência nas escolas e *bullying*; Enfrentamento da violência nas escolas; Propostas para uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos.

Na Oficina com os alunos serão realizadas palestras com Psicólogos, Assistentes Sociais, Psicopedagogos, promotores, delegados, juízes e defensores, e a possibilidade de visita às instituições como Ministério Público, sede da OAB, para ampliar o debate sobre a temática.

Unidade II: Oficina de Arte - Desenvolvendo criatividade, habilidades e competência na resolução de problemas para o combate ao *bullying* e a Cultura de Paz.

Como sensibilização inicial desta Oficina, serão apresentadas músicas que remetem a temática violência e *bullying* e as que possuam o tema PAZ. Instigando nos alunos a refletir sobre comportamentos e atitudes que geram paz. Interpretar as palavras-chave ditas pelos estudantes que representem valores importantes para alcançar esse objetivo. Apresentar uma versão diferente para as músicas trabalhadas em sala de aula.

Serão trabalhadas as técnicas sobre como criar a paródia, abordando que pode se basear na letra da música escolhida e substituir por palavras que tenham uma sonoridade, na letra original, e substituir por outras parecidas (com sons parecidos). Dependendo do contexto, manter algumas palavras da música original pode deixar sua paródia bem interessante. Transformar as músicas em história, teatro, coreografia, vídeo ou outro produto. Ex.: solidariedade, respeito, tolerância, amor ao próximo, ética, justiça e outros que surgirem.

Unidade III: Oficina de Arte - Conhecendo meu potencial: Oxi! Bullying Tô Fora: Quero a Cultura de Paz.

Construção de uma proposta coletiva: escola, família e comunidade, para cultura de paz com a apresentação de fotos, quadrinhos, grafite, vídeos, concursos de coreografia com os jingles, crônicas, contos, literatura de cordel, redações, poesias, peças teatrais, espetáculos de dança, jornais, telejornais, blogs, campanhas publicitárias. O conjunto de produções pode ser apresentado animação de recortes e outros elementos pertinentes ao tema. Os recursos didáticos para as ações previstas foram: mesa de iluminação, arames e palitos (para fantoches), papel cartão, cartolina, material de pintura e desenho, som, registro fotográfico.

A etapa III do projeto a produção da Peça Teatro: Oxi! Bullying Tô Fora: Quero a Cultura de Paz, antes de tudo, mediante um texto criado pelos alunos, depois de estudar muito bem o texto, serão realizadas as rodas de diálogos para discussão da peça teatral e serão divididas as funções: diretor de produção a escolha do grupo de professores da escola, que será o encarregado do planejamento geral da montagem, e o produtor executivo encarregado de toda a logística da operação. O produtor teatral possui a por responsabilidade de viabilizar toda a estrutura material necessária para a realização da obra artística (escolha do elenco e papeis), providenciar os espaços de ensaio, no período de montagem, e os lugares de apresentação, seja para a realização de temporadas ou para circulação de um espetáculo.

A cargo da produção teatral fica também a sobrevivência e manutenção do grupo e da realização artística, posto esta ser uma de suas funções primordiais. E os meios para isso são as leis de incentivo públicas e privadas ou a captação direta de recursos junto a parceiros, apresentando o projeto bem fundamentado, e com orçamento condizente.

A comunicação externa, relativa à propagação do espetáculo, e interna, entre as pessoas envolvidas diretamente na realização artística, está entre as

tarefas do produtor teatral, que também auxilia a aquisição de equipamentos de luz e som, materiais para a confecção do cenário e figurino etc. O produtor teatral conta com a atuação de outros profissionais, como o assessor de imprensa, o assistente de direção e o restante da equipe de criação, figurino, cenário, etc. O produtor responsável por acompanhar todas as instâncias que envolvem a realização cênica, fazendo as devidas ligações entre elas e, assim, estabelecendo uma espécie de rede, verificando cada detalhe referente.

A Cenografia: muito mais do que decoração e ornamentação, a cenografia é técnica, técnica de organizar todo o espaço onde as ações dramáticas são encenadas. A cenografia é parte importante do espetáculo, pois ela ambienta e ilustra o espaço/tempo materializando o imaginário e aproximando o público da representação. A cenografia cria e transforma o espaço cênico. O cenógrafo é aquele que cria o cenário.

O Figurino é elemento importante da linguagem visual do espetáculo formado por, além das vestimentas, pelos acessórios. O figurino auxilia na compreensão do personagem, ele é carregado de simbologia e pode acentuar o perfil psicológico do personagem, objetivos e características da história. Os figurinos e acessórios utilizados em cena devem ser sempre coerentes com a época em que acontece a ação ou com o simbolismo que o diretor ofereça. O figurinista é o responsável pelas roupas e acessórios utilizados na peça teatral.

A Maquiagem, parte da composição do espetáculo, é um instrumento fundamental que auxilia na criação do personagem e na transformação estética dos atores. O maquiador atua junto com toda a produção do espetáculo acompanhando sempre a concepção do mesmo, com vistas a ressaltar e/ou criar elementos que ressaltem aspectos importantes para a compreensão do personagem. O maquiador é o responsável pela pintura do rosto ou do corpo dos atores e atrizes.

A Sonoplastia é um som ou conjunto de sons que auxilia a enfatizar as cenas e ou as emoções dos atores. O sonoplasta trabalha os elementos sonoros ajudando a envolver o público na construção de imagens e sensações. As músicas e sons utilizados devem estar intimamente ligados ao que acontece na cena, o sonoplasta deve estudar o texto e depois acompanhá-lo passo a passo. O sonoplasta é aquele que compõe e faz funcionar os ruídos e sons de um espetáculo teatral.

A iluminação dar ênfase a certos aspectos do cenário, pode estabelecer relações entre o ator e os objetos, pode enfatizar as expressões do ator, pode limitar o espaço de representação a um círculo de luz e muitos outros efeitos. A iluminação é muito importante para o teatro, pois através dela podemos ambientar a cena e ampliar as emoções nela exploradas. É fundamental que o iluminador conheça bem o texto e as marcações cênicas determinadas pelo diretor do espetáculo. O iluminador é aquele que concebe e planeja a colocação das luzes em uma peça teatral.

A peça de teatro será a culminância do projeto, e também a oportunidade de vivenciar por meio da encenação teatral diversos aspectos de cena de *bullying* no cotidiano da escola, de forma interativa para o aprendizado de como resolver conflitos positivamente e ter a capacidade de classificar os comportamentos em *bullying* e não *bullying*.

O envolvimento dos docentes é de fundamental importância para que a Arte se transforme em ferramenta para o combate a violência e bullying na escola e na vida cotidiana dos discentes, tornando-se uma oportunidade de descoberta de talentos e desenvolvimento de habilidades dentro e fora do espaço escolar.

Texto Norteador da Oficina de teatro: **Oxi! Bullying Tô Fora: Quero a Cultura de Paz.** Conto: *A menina que se achava a mais feia do mundo.* O texto é produção de uma menina de 11 anos no combate ao *bullying* com arte. Criado

em 18/11/14 disponível no Portal Brasil. A história se passou em 2013 na comunidade do Meio da Serra, em Petrópolis, Região Serrana do Rio de Janeiro e aos 11 anos de idade, Juliana mais uma vez surpreendeu, ao relatar que estava ouvindo a mãe no telefone, falando sobre poemas com uma amiga, quando teve a ideia de reunir com colegas do bairro, para também escrever uma poesia. Na mesma hora veio a cabeça o nome do grupo: Montando Versos. Pediu ajuda a mãe e idealizou um projeto em que a arte ajudaria outras crianças a também superar o *bullying*. Um grupo começou a se encontrar na casa da família de Julia e logo o espaço ficou pequeno. Atualmente as crianças se reúnem todas as sextas-feiras em uma sala de *shopping* cedida ao projeto. Verônica é quem coordena as atividades.

As crianças são incentivadas a escrever, ilustrar e declamar poesias e contos poéticos, com oficinas gratuitas. Em um processo criativo são combinados versos escritos por elas para montar poesias e contos poéticos a várias mãos. Em 2015, os escritores mirins planejam lançar um livro com uma coletânea dos textos criados por eles. As crianças começaram a desenvolver os textos e a estimular a criatividade. Todas apresentaram melhoras na língua portuguesa e os resultados foram constatados pelos pais e professores na escola, ajudado as crianças a desenvolverem seus talentos e contribuído para que possam aperfeiçoar suas habilidades de escrita e até mesmo de socialização.

Vídeos com temática *Bullying*

Paródia Trem bala – *bullying*: Link: https://youtu.be/KzM69R_NLfU (Duração 3:10); Paródia da aluna Geane Ribeiro, Escola de Ensino Médio de Irauçuba cantada pela professora Ângela Gabriela Mota.

Bullying, Sai Pra Lá - DVD Super ECA: Link: <https://youtu.be/zv2pKAB-QhDo> (Duração: 2,34). Vídeo faz parte da série Super ECA, um super herói que defende o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela ONG. *Bullying*,

direito ao esporte, vacinação e racismo são algumas das temáticas abordadas. Algumas músicas já são conhecidas do **público que acompanha os materiais, e com** novidades na voz de cantores como Adriana Cavalcante, Markinho e Banda, Edilson Moreno, Gang do Eletro e Renato Torres.

Música anti-*bullying*: Link: <https://youtu.be/andMZh4-ORs>. (Duração 3.36). Vídeo faz parte do Programa Diversidade.

Paródia *Bullying* - (**Música** Aleluia - Hallelujah). Link: <https://youtu.be/G3eOz8QFHJ4> (Duração 3.37). Paródia criada para palestras / aulas / seminários / simpósios, visando combater o *Bullying*.

Grupo Ecoarte canta “*Bullying*”. Canção Composta por Max Nevez. Link: <https://youtu.be/md4XkmXnZ0I> (Duração 2.20). Apresentado na TV Brasil.

Todos contra o *Bullying* [Paródia Dona Maria - Thiago Brava] Link: https://youtu.be/_2sNHCXhs5o (Duração 2.28).

Músicas com a temática Bullying

Sabe Como É (*Bullying*) - Autora: Manu Silva.

Bullying - Composição: Alan Huston.

Bullying, Sai Pra Lá – Composição Cristina Mel.

Violência - Titãs: Composição: Sérgio Britto / Charles Gavin.

Bullying - Rajada Verbal - Composição: Nego Eder.

Paródia - xote de combate ao *bullying* - Autor: Ney Robson Dantas Leite.

Recursos

Humanos: Diretor, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica, Professores e funcionários. Financeiros: A compra de materiais e insumos para realização das oficinas, oferecer o suporte necessário para as ações educativas serão discutidos com o Diretor mediante análise do fundo de caixa da escola e possibilidade de financiamento das ações.

Cronograma

O Cronograma do projeto será discutido com a Gestão da Escola e professores considerando o Calendário do ano letivo e os projetos estruturantes, já existentes.

Resultados Esperados

A proposta visa promover habilidades e motivações individuais de acordo a capacidade de cada um, e ao mesmo tempo, acolher os alunos em torno de uma atividade coletiva, envolvendo produção do enredo, de desenhos, pinturas, dramatização, fotografia, edição de vídeos e músicas, no qual os resultados esperados são os seguintes:

- Mobilização da escola e bairro pela diminuição da violência e/ou promoção dos direitos;
- Promoção da cidadania, com a capacidade de refletir e agir sobre a realidade social ao tomar consciência para a própria forma de estar no mundo;
- Transformação e comprometimento social como fundamento resultante do ouvir respeitando o outro;
- Permitir experiências que ajudem no desenvolvimento da capacidade de adaptar-se e assimilar as mudanças.
- Enfretamento de situações conflituosas, analisando-as de maneira fundamentada, destacando a necessidade de definir critérios de decisão e buscar melhores alternativas de soluções.
- Desenvolvimento da autonomia, como condição para atuar de maneira independente, governando a si próprio baseado em suas capacidades, informações, valores, conhecimentos e contexto de vida.

Avaliação

A avaliação nesta proposta se configura em uma ação processual e coletiva, com a finalidade de mensurar os resultados esperados e se necessários propor quando necessário redirecionando cada etapa, na busca do sucesso da ação.

Considerações Finais

Considerando a função social da escola, nos últimos tempos nos deparamos com uma onda por ser o espaço onde jovens se encontram e os comportamentos agressivos e transgressores se evidenciam ou se agravam na maioria das vezes. As ações e medidas para o combate envolvem vários atores, alunos, direção, professores, pais, conselhos tutelar, órgãos de proteção à criança e adolescente e a Secretaria de Educação.

A partir deste contexto situacional, um dos desafios, é promover a inovação buscando a aguçar a criatividade dos alunos, a proposta deste projeto de intervenção que amplia concepção de direitos humanos e o lócus é escola e a busca da Cultura de Paz.

Em 1999 a ONU criou uma definição sobre Cultura de Paz, conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações.

Considerando a questão Cultura de Paz e prevenção e combate ao bullying a proposta das atividades por meio da música, teatro, dança e o aguçar a criatividade dos alunos, permite criar uma escola que seja aberta, que trate de direitos políticos e civis, sociais, econômicos e culturais, no qual conceito de cidadania esteja anexo a estes aspectos. Temos plena consciência que exclusão socioeconômica, as desigualdades, o preconceito, a falta

de acesso à cultura e ao lazer, dentre outros processos, inviabilizam o pleno exercício da cidadania.

A prevenção e combate ao bullying nas escolas, necessita além do papel do professor, ser amparada tecnicamente com equipes multidisciplinares no quadro da escola, composto de Assistente Social, Psicopedagogo, Psicólogos, que assegurem o atendimento psicológico e sócio assistencial aos alunos, que possa desenvolver ações que possibilitam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a criação de intervenções que visam à superação de processos de exclusão, patologização e estigmatização social.

Vivemos em um estado com forte vocação musical e as escolas públicas do estado carecem do ensino de música no currículo, mesmo sendo uma política pública regulamentada pela lei 11.769/2008, que concebe a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte para a Educação Básica, ação incipiente nas escolas públicas do estado da Bahia.

Concluindo, a proposta perpassa pelo agrupamento de esforços entre Estado, família e escola, com a finalidade de promover a reflexão sobre os valores relativos ao convívio em sociedade, como solidariedade, respeito às diferenças, entre tantos outros.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITAGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AGENCIA BRASIL. **Crescem casos de ataques em escolas: especialistas dizem o que fazer**. Antes incomuns no país, crimes têm aumentado. Reportagem de Léo Rodrigues – Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Publicado em 07/04/2023 - 07:20 Disponível <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/crescem-casos-de-ataques-em-escolas-especialistas-dizem-o-que-fazer>. Acesso em 17/04/2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei 9.394/96. Rio de Janeiro Esplanada, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª. Artes MEC, 1998.

EYNG, Ana Maria (Org.). **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Editora Unijuí, 2011.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento**: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

REDE GLOBO. Fantástico revela nova carta deixada por Wellington e nela ele usa o *bullying* para justificar mortes. **V&C artigos e notícias**. 10 de abril de 2011. Arquivado do original em 11 de janeiro de 2012. Acesso em: 17/04/2023.

WERTHEIN, Jorge. **Juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 2000.

Sites utilizados:

Menina de 11 anos combate bullying com arte. <https://memoria.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/11/menina-de-11-anos-combate-bullying-com-arte>

<http://www.idea.unicamp.br/>

<http://educarsembullying.blogspot.com/p/producao-de-parodias-projeto-bullying.html>

<http://www.artes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=197>

<https://www.letras.mus.br/manu-silva/sabe-como-e-bullying/>

<https://www.letras.mus.br/mutacao/254184/>

CAPÍTULO 7

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Carla Chaves Sousa Andrade Batista

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-7

Introdução

Este texto aborda a relevância da inteligência emocional no contexto do Ensino Médio, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades que ela apresenta para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes. Define-se a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar emoções próprias e alheias, enfatizando seu impacto no sucesso pessoal, social, acadêmico e profissional. Apesar de desafios como a resistência de educadores e a falta de recursos e treinamento adequados, a implementação efetiva da inteligência emocional em sala de aula pode criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, promovendo habilidades como auto regulação emocional, empatia e relacionamentos saudáveis.

Além disso, destaca-se a conexão entre a inteligência emocional e a saúde mental dos alunos, sugerindo que altas habilidades emocionais estão associadas a menores níveis de estresse e sintomas de ansiedade e depressão. O texto conclui ressaltando a necessidade de capacitação dos educadores e a integração de práticas voltadas para a inteligência emocional no currículo escolar.

Desenvolvimento

A aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio apresenta desafios e possibilidades que podem influenciar significativamente o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes. A inteligência emocional, definida como a habilidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, tem implicações para o sucesso pessoal, social, acadêmico e profissional (BRACKETT; RIVERS; SALOVEY, 2019).

Diversas pesquisas têm demonstrado os benefícios da aprendizagem socioemocional, incluindo o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional, empatia, tomada de decisão responsável e relacionamentos saudáveis. No entanto, a aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio enfrenta desafios, como a resistência de alguns educadores em incorporar essas práticas, a falta de tempo dedicado a atividades socioemocionais e a falta de capacitação adequada para os professores (DURLAK *et al.*, 2011).

Uma das possibilidades da aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio é a promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo. Através do ensino de habilidades emocionais, os alunos podem desenvolver competências socioemocionais que os ajudarão a lidar com o estresse, a regular as emoções e a estabelecer relacionamentos saudáveis (GOLEMAN, 1996). Além disso, a inteligência emocional pode contribuir para melhorar a qualidade das interações sociais entre os estudantes (LOPES *et al.*, 2005).

Conforme Schutte *et al.* (2007), a aplicação da inteligência emocional também pode ter impactos positivos na saúde e bem-estar dos alunos. Estudos têm mostrado uma relação entre a inteligência emocional e a saúde mental, sugerindo que indivíduos com maiores habilidades emocionais apresentam níveis

mais baixos de estresse e sintomas de ansiedade e depressão. Portanto, ao desenvolver a inteligência emocional dos alunos, os professores podem contribuir para o fortalecimento da saúde emocional dos estudantes.

No entanto, para que a aplicação da inteligência emocional seja efetiva, é necessário superar os desafios mencionados anteriormente. Os educadores precisam ser capacitados e apoiados no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a inteligência emocional. Isso inclui o planejamento de atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, a integração dessas atividades ao currículo escolar e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e empático. (SCHUTTE *et al.*, 2007).

Segundo Perrenoud (2002), as competências docentes são fundamentais para que os professores possam atuar de maneira efetiva na aplicação da inteligência emocional em sala de aula. Essas competências incluem, por exemplo, o conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a capacidade de estabelecer relações empáticas com os alunos, a habilidade de criar um ambiente seguro e acolhedor, e a competência para desenvolver atividades que promovam a autorregulação emocional dos estudantes.

De acordo com Tardif (2012), é inegável a importância dos saberes docentes, que incluem tanto os conhecimentos disciplinares quanto os conhecimentos pedagógicos, para que os professores possam compreender e lidar de forma adequada com as emoções dos alunos. A formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial na preparação para lidar com os desafios da aplicação da inteligência emocional em sala de aula. Além disso, a formação dos professores deve ser pautada pela compreensão da importância das competências socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem.

A UNESCO (2015) ressalta a necessidade de um roteiro de formação de professores que contemple uma abordagem por competências, incluindo as competências emocionais, de modo a preparar os educadores para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Contudo, a realidade da formação docente e da profissão do professor no Brasil apresenta desafios específicos. Gatti e Barreto (2009) destacam os impasses e desafios enfrentados pelos professores brasileiros, como a falta de valorização da profissão, a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho. Lima e Oliveira (2018) apontam o dilema da formação do professor para a educação básica no Brasil, ressaltando a necessidade de políticas e investimentos que fortaleçam a formação inicial e continuada dos professores.

Nesse contexto, Luckesi (2014) destaca a filosofia da educação como um campo que pode contribuir para essa reflexão, auxiliando os professores a compreender a importância da inteligência emocional e a explorar novas abordagens pedagógicas. Considera ser fundamental repensar a formação e valorização dos professores, reconhecendo a importância da inteligência emocional e promovendo práticas de ensino que integrem as dimensões cognitivas e emocionais.

Assim, a aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio apresenta desafios e possibilidades. A preparação dos professores, por meio da formação inicial e continuada, é essencial para que eles possam desenvolver as competências necessárias e lidar de forma adequada com as emoções dos alunos. Além disso, é fundamental repensar as políticas educacionais e valorizar a profissão docente, a fim de criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes e ao sucesso acadêmico, social e emocional (GOLEMAN, 1996; DURLAK *et al.*, 2011; SCHUTTE *et al.*, 2007).

Com base em Antunes (2003), que destaca a importância de aprender com afeto e ensinar para a inteligência emocional, ressaltando que as emoções influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental ao reconhecer e valorizar as emoções dos alunos, estabelecendo uma conexão entre o aspecto afetivo e cognitivo do ensino.

Arantes (2002) discute a dicotomia entre afetividade e cognição, destacando a importância de romper essa dicotomia e reconhecer a interdependência entre esses aspectos no processo educacional. A afetividade, quando integrada à prática pedagógica, pode fortalecer as relações interpessoais e contribuir para a formação integral dos estudantes. A afetividade na escola é um tema relevante para a aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio.

Nesse sentido, Araújo e Esteves (2017) discutem a formação docente para o trabalho com adultos em Portugal e ressaltam a importância do olhar dos professores sobre sua própria formação, reconhecendo a necessidade de desenvolver competências socioemocionais para lidar com as demandas da sala de aula. Ressaltam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um fator determinante para enfrentar os desafios da aplicação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio.

No contexto da educação, Bock, Furtado e Teixeira (1999), dizem que é relevante considerar os conhecimentos da Psicologia. Eles apresentam uma introdução ao estudo da Psicologia, destacando a importância de compreender os aspectos emocionais e cognitivos dos estudantes para promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Borba e Spazziani (2007) discutem a afetividade no contexto da educação infantil, ressaltando a importância de reconhecer e acolher as emoções das crianças desde a primeira infância.

Boruchovitch e Ganda (2013) destacam as contribuições da Psicologia para a educação, ressaltando a relevância da afetividade no processo de aprendizagem. A forma como os professores lidam com as emoções dos alunos, estabelecendo um ambiente acolhedor e seguro, pode impactar diretamente o engajamento e o desempenho escolar. A autoestima dos alunos, segundo Branden (1998), também é um aspecto importante a ser considerado na aplicação da inteligência emocional em sala de aula. Ele aborda os seis pilares da autoestima e como o desenvolvimento desse aspecto pode contribuir para uma me-

lhora relação com o aprendizado. Quando os estudantes se sentem valorizados e confiantes em suas habilidades, estão mais propensos a se envolverem e a se superarem academicamente.

De acordo com Castello, Manna e Engrazia (2009), a relação professor-aluno desempenha um papel central na aplicação da inteligência emocional em sala de aula. Eles discutem essa relação e como a qualidade desse vínculo pode influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Quando os professores são capazes de estabelecer uma comunicação empática, demonstrando interesse e respeito pelos alunos, criam-se condições propícias para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Além disso, Demo (2005) enfatiza a relevância da formação pela pesquisa e a busca por uma educação de qualidade. A formação dos educadores é um fator-chave para a aplicação efetiva da inteligência emocional em sala de aula, envolve o reconhecimento da importância das emoções no contexto educacional. Duarte (2004) discute a formação do educador e a dimensão emocional desse processo, destacando a necessidade de os professores estarem conscientes de suas próprias emoções e serem capazes de promover a inteligência emocional nos alunos.

Com relação ao papel do psicólogo escolar na promoção da inteligência emocional também ser relevante, Duarte (2007) aborda a atuação desse profissional no ambiente escolar, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento emocional dos estudantes e a promoção de um clima de aprendizagem saudável. A relação de confiança, respeito e empatia entre professor e aluno, permeada pelo afeto, é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

Nesse sentido, Leite e Tagliaferro (2005) dizem que o professor que é capaz de estabelecer vínculos afetivos positivos, cria um ambiente favorável à aprendizagem e ao crescimento dos alunos. Além disso, de acordo com Gonçal-

ves (1999), a teoria da ação comunicativa de Habermas destaca a importância de uma educação interdisciplinar, que promova a comunicação e a participação dos estudantes. A inteligência emocional dos professores se manifesta na habilidade de estabelecer uma comunicação aberta e eficaz, criando um espaço de diálogo e reflexão, o que contribui para a construção do conhecimento.

A teoria das inteligências múltiplas também oferece subsídios relevantes para a aplicação da inteligência emocional em sala de aula. Reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e talentos dos estudantes, tanto intelectuais como emocionais, promove um ambiente inclusivo e enriquecedor, estimulando o desenvolvimento integral de cada aluno (GARDNER, 1983).

Nesse sentido, a formação de professores desempenha um papel crucial. É necessário investir na preparação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, para que possam desenvolver sua inteligência emocional e aplicá-la no contexto educacional. A formação docente deve contemplar aspectos como o conhecimento teórico sobre a inteligência emocional, mas também práticas pedagógicas que promovam a expressão, a escuta e a regulação emocional dos estudantes (LIBÂNEO, 2004).

Os desafios enfrentados pelos professores na aplicação da inteligência emocional em sala de aula são variados. A falta de tempo, o excesso de demandas e a pressão por resultados podem dificultar a atenção dedicada às emoções dos estudantes. No entanto, superar esses desafios é essencial para que os benefícios da inteligência emocional sejam efetivamente alcançados (LOPES, 2009).

A conceituação e a compreensão da inteligência emocional têm sido objeto de estudo de pesquisadores como Mayer e Salovey (1997), que a definem como a habilidade de reconhecer, compreender e regular as emoções próprias e dos outros. Essa perspectiva, segundo Mayer, Salovey e Caruso (2004), destaca a relevância das emoções no contexto educacional, uma vez que elas desempe-

nham um papel fundamental na vida dos indivíduos e influenciam diretamente seu desempenho e bem-estar.

No contexto escolar, a aplicação da inteligência emocional requer a atenção para a relação professor-aluno e o reconhecimento da importância da afetividade nesse contexto (NUNES; DE MORAES, 2019). A afetividade é um elemento-chave para o estabelecimento de vínculos de confiança, respeito e empatia entre professor e aluno, fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, a formação docente desempenha um papel crucial. A capacitação dos professores para a aplicação da inteligência emocional em sala de aula deve ser considerada, abordando não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, que envolvam o desenvolvimento de competências socioemocionais. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar estratégias pedagógicas que promovam a expressão, o diálogo e a regulação emocional dos estudantes (NÓVOA, 2011).

No entanto, a implementação da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio enfrenta desafios. Os currículos escolares muitas vezes enfatizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do emocional, o que pode limitar a abordagem das emoções no ambiente educacional. Além disso, a pressão por resultados acadêmicos pode gerar um ambiente competitivo e estressante, dificultando a promoção da inteligência emocional (PILETTI, 1988; PULASKI, 1986).

A superação desses desafios requer uma abordagem integrada, que valorize tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional do desenvolvimento dos estudantes. A teoria construtivista de Piaget, por exemplo, destaca a importância da equilíbrio das estruturas cognitivas e da interação social na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a inteligência emocional pode ser vista como um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo

para a construção de uma visão de mundo mais equilibrada e empática (PIAGET, 1973).

Diante disso, de acordo com Rego (2005), é necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando estratégias que promovam o desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula do Ensino Médio. A aplicação de atividades que estimulem a expressão emocional, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos pode ser um caminho promissor. Além disso, a criação de um ambiente de confiança e apoio mútuo entre professor e aluno, baseado na afetividade, é fundamental para a promoção da inteligência emocional (LEITE, 2012; LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).

Considerações Finais

Ao refletir sobre a integração da inteligência emocional no contexto educacional do Ensino Médio, é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem que equilibre os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem. A literatura revisada ressalta a necessidade de os educadores estabelecerem uma relação empática e respeitosa com os alunos, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro que favoreça o desenvolvimento emocional e cognitivo.

As contribuições de diversos autores apontam para a relevância de uma formação docente que incorpore a inteligência emocional, enfatizando a importância de reconhecer e acolher as emoções tanto dos educadores quanto dos estudantes. Esta formação deve ir além do conhecimento teórico, abrangendo práticas pedagógicas que promovam a expressão, o diálogo e a regulação emocional. Os desafios enfrentados nesse processo, como a pressão por resultados acadêmicos e a limitação dos currículos escolares, requerem uma abordagem integrada que valorize as dimensões emocionais e cognitivas do desenvolvimento dos estudantes. É necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando

estratégias que estimulem a expressão emocional, o diálogo construtivo e a resolução pacífica de conflitos.

A teoria construtivista de Piaget, junto com outras perspectivas, reforça a importância de uma educação que equilibre as estruturas cognitivas e a interação social, considerando a inteligência emocional como um elemento fundamental na formação integral dos estudantes. A criação de um ambiente de confiança e apoio mútuo, baseado na afetividade, é essencial para promover a inteligência emocional.

Portanto, é imprescindível uma revisão contínua das práticas educacionais, visando integrar a inteligência emocional de maneira efetiva no ambiente escolar. Isso não apenas enriquecerá a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também contribuirá significativamente para o seu desenvolvimento como indivíduos emocionalmente inteligentes e capazes de navegar com sucesso em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Referências

ANTUNES, C. **Aprendendo com afeto, ensinando para a inteligência emocional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARANTES, Valéria A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.

ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 18-35, 2017.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L. **Afetividade no Contexto da Educação Infantil**. Ribeirão Preto, 2007.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, M. L. R. **Afetividade e aprendizagem: contribuições da Psicologia para a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and Personality Psychology Compass**, n.13, v.3, e12442, 2019.

BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 1998.

CASTELLO, H.; MANNA, Q.; ENGRAZIA, K. A relação professor-aluno. **Psicoeduc**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DUARTE, R. O papel do psicólogo escolar na promoção da inteligência emocional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.11, n. 2, p. 319-328, 2007.

DUARTE, R. **A formação do educador e a emoção**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

GARDNER, H. Frames of mind: **The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **A inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que ser inteligente**. RJ: Objetiva, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas Psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, dez. 2012.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113- 147, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

LIMA, L. H. S.; OLIVEIRA, D. A. O dilema da formação do professor para a educação básica no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 76, p. 260-276, jun. 2018.

LOPES, R. de C. S. A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem. **Programa de desenvolvimento educacional**: Governo do Estado do Paraná. 2009.

LOPES, P. N.; SALOVEY, P.; CÔTÉ, S.; BEERS, M. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. **Emotion**, n. 5, v.1, p. 113-118, 2005.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? *In*: P. SALOVEY; D. J. SLUYTER (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence**: Educational implications, p. 3-31, New York: Basic Books, 1997.

NÓVOA, A. A formação de professores e a mudança educacional. *In*: **Formação de professores e profissão docente**, p. 25-46. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NUNES, Ariane Fernanda; DE MORAES, João Carlos Pereira. A relação professor-aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente. **Pensar Acadêmico**, v. 16, n. 2, p. 298-309, 2019.

OLIVEIRA, J. H. B. **Psicologia da Educação**: Ensino – Professor. v. 2, Porto: Legis Editora, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilíbrio das estruturas cognitivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1988.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; THORSTEINSSON, E. B.; BHULLAR, N.; ROOKE, S. E. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. **Personality and individual differences**, v.42, n. 6, p. 921-933, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Roteiro de formação de professores**: Uma abordagem por competências. Brasília: UNESCO Brasil, 2015.

CAPÍTULO 8

NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Marilde Brandão Ramos

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-8

Introdução

O texto aborda a importância e os desafios do ensino da língua portuguesa no Ensino Médio, enfatizando a necessidade de adaptar-se às novas demandas educacionais, especialmente em relação às tecnologias digitais. Discutem-se como as mudanças tecnológicas influenciam as formas de leitura, escrita e comunicação, exigindo novas metodologias e práticas pedagógicas. Enfatiza-se a relevância da aprendizagem significativa, que conecta novos conhecimentos às experiências dos alunos, promovendo um aprendizado mais profundo.

Ressalta a importância de formar indivíduos críticos e capazes de usar a língua portuguesa conscientemente, tanto na vida pessoal quanto profissional. Além disso, aborda-se o conceito de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a contribuição de outros educadores sobre o tema, destacando estratégias como o uso de mapas conceituais, analogias, e uma abordagem interdisciplinar no currículo escolar para facilitar esse tipo de aprendizado.

Trata de uma abordagem educativa que vai além da mera transmissão de informações, destacando a necessidade de explorar diferentes caminhos para a

construção do conhecimento. Enfatiza o papel das novas tecnologias, como a internet, na promoção da aprendizagem significativa através do acesso a variadas fontes de informação e construção colaborativa do conhecimento.

Os autores Novak e Gowin (1984), assim como Ausubel (1963), sublinham a importância de conectar o novo conhecimento ao que já existe na mente do aluno, utilizando exemplos e analogias cotidianas. O texto ressalta que a aprendizagem significativa é um processo ativo e construtivo, onde o aluno é o principal agente de seu aprendizado, integrando-o com suas experiências e necessidades. Bem como a necessidade de um ambiente de ensino que estimule a interação de conceitos e ideias e promova o desenvolvimento do pensamento crítico.

Desenvolvimento

A língua portuguesa desempenha um papel fundamental na comunicação e interação social, sendo indispensável para uma plena inserção no mundo contemporâneo. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio enfrenta desafios frente às novas demandas educacionais, especialmente relacionadas às tecnologias digitais. Com o avanço das tecnologias e sua ampla adoção no cotidiano, surgiram novas formas de leitura, escrita e comunicação, exigindo que o ensino de língua portuguesa incorpore novas metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos no uso da língua (XAVIER, 2012).

É essencial reconhecer que o Ensino Médio é uma etapa crucial de preparação para a vida acadêmica e profissional dos estudantes, tornando fundamental que o ensino de língua portuguesa esteja alinhado com as necessidades contemporâneas. A aprendizagem significativa desempenha um papel relevante no processo de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, ao estabelecer conexões entre o novo conhecimento e as vivências prévias dos

alunos, favorecendo um aprendizado mais profundo e duradouro (CARVALHO, 2016).

É imprescindível que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a promoção de uma aprendizagem significativa, levando em consideração as experiências e vivências dos estudantes, bem como a utilização das tecnologias disponíveis para o ensino de língua portuguesa (GAROFALO, 2018). A aprendizagem significativa não se restringe apenas à assimilação de conteúdos, mas também visa formar indivíduos críticos e reflexivos, capazes de utilizar a língua portuguesa de maneira consciente e responsável em suas vidas pessoais e profissionais (CARVALHO, 2010).

Portanto, o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio deve estar direcionado não somente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também para a formação de cidadãos capazes de compreender e posicionar-se diante dos desafios impostos pelo mundo contemporâneo (FANTIN, 2017).

Com base nesse contexto, esse capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as principais tendências no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, destacando a importância da aprendizagem significativa e da utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas e significativas para os alunos.

Aprendizagem Significativa

A Aprendizagem Significativa é um conceito desenvolvido por David Ausubel, que o define como “a aprendizagem que tem significado para o aluno, que faz sentido para ele e que se relaciona com seu conhecimento prévio” (AUSUBEL, 2003, p. 17). Segundo Ausubel, o conhecimento prévio é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, pois é a partir dele que o aluno constrói o significado do que está sendo aprendido.

Moreira (2018) destaca que a aprendizagem significativa deve ser crítica, ou seja, deve levar o aluno a questionar, refletir e agir diante da realidade, com

base no conhecimento adquirido. Nesse sentido, a aprendizagem significativa não se limita apenas à assimilação de conteúdos, mas sim à formação de cidadãos críticos e conscientes. Novak (2010) destaca o uso de mapas conceituais como uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem significativa, pois permitem a visualização das relações entre conceitos e a construção do conhecimento de forma mais clara e organizada.

Segundo Novak e Gowin (1984), a aprendizagem significativa também pode ser facilitada pelo uso de analogias, comparações, exemplos e situações-problema, que relacionam o conhecimento novo ao já existente na mente do aluno. Para Coll (2004), a aprendizagem significativa deve estar presente na elaboração do currículo escolar, com base em uma abordagem interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e leve em conta as necessidades e interesses dos alunos. Fazenda (2002) destaca a importância da interdisciplinaridade na pesquisa e na prática educativa, que permite a construção de conhecimento de forma mais abrangente e contextualizada.

Bruner (1973) destaca a importância de ir além das informações dadas, ou seja, de explorar diferentes caminhos e perspectivas para a construção do conhecimento. Tavares (2014) destaca a importância da aprendizagem significativa na educação matemática, que permite ao aluno construir seu conhecimento de forma mais efetiva e aplicá-lo em diferentes situações. Novak (2010) também destaca a importância do uso de novas tecnologias para a aprendizagem significativa, como as tecnologias digitais e a internet, que permitem o acesso a diferentes fontes de informação e a construção colaborativa do conhecimento.

Para Novak e Gowin (1984), as tecnologias educacionais devem ser utilizadas de forma consciente e planejadas, para que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem significativa. Ausubel (1963) destaca que a aprendizagem significativa envolve a conexão entre o novo conhecimento e o conhecimento já existente na mente do aluno, o que é favorecido pela utilização

de exemplos e analogias que possam relacionar o conteúdo a ser aprendido a situações do cotidiano. Moreira (1999) ressalta a importância da compreensão dos conceitos-chave para a aprendizagem significativa, que deve ser realizada de forma crítica e reflexiva, levando em conta a complexidade e a diversidade dos conteúdos.

A aprendizagem significativa é um processo ativo e construtivo, em que o aluno é o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Para Novak e Gowin (1984), é fundamental que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento, relacionando-o com suas experiências e necessidades, a fim de tornar o aprendizado significativo e duradouro. Nesse sentido, as atividades práticas e experimentais são importantes para a aprendizagem significativa, pois permitem que o aluno aplique os conceitos e teorias na prática, gerando uma compreensão mais profunda e duradoura.

Para Ausubel (1963), a aprendizagem significativa é facilitada pela presença de um ambiente de ensino que propicie a interação entre os conceitos e ideias, incentivando a busca pelo conhecimento e a compreensão das relações entre os conceitos. Nesse sentido, é fundamental que o ambiente de ensino seja acolhedor, seguro e estimulante, propiciando a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A aprendizagem significativa também pode ser favorecida pela utilização de recursos didáticos diversificados, que estimulem a curiosidade e a participação dos alunos. Novak (2010) destaca a importância dos mapas conceituais, como uma ferramenta que permite ao aluno visualizar e construir suas próprias representações mentais dos conceitos e das relações entre eles. Além disso, a utilização de jogos educativos e simulações podem contribuir para a aprendizagem significativa, pois proporciona ao aluno um ambiente lúdico e desafiador para a construção do conhecimento.

Ausubel (1963) destaca a importância de que os conhecimentos novos sejam organizados de forma hierárquica e significativa, para que possam ser

incorporados pelos conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, o professor deve estabelecer uma ponte cognitiva, ou seja, uma relação entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno, a fim de tornar o aprendizado significativo. Segundo Novak e Gowin (1984), essa relação deve ser construída a partir de analogias e exemplos concretos, que possam facilitar a compreensão dos conceitos e teorias.

Moreira (1999) destaca que a aprendizagem significativa não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser vista como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Nesse sentido, a formação do professor é fundamental para a promoção de uma educação mais significativa, que possa atender às necessidades e demandas dos alunos. Coll (2004) ressalta a importância do currículo escolar, que deve ser elaborado de forma reflexiva e crítica, levando em conta as necessidades e interesses dos alunos.

Tavares (2014) destaca a importância da aprendizagem significativa na educação matemática, que pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a compreensão dos conceitos matemáticos. Segundo o autor, o uso de tecnologias educacionais pode favorecer a construção da aprendizagem significativa, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem desafiador e estimulante.

Desse modo, a aprendizagem significativa é um processo que ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos e situações. Para Fazenda (2002), é importante que o processo de aprendizagem seja compreendido como um processo contínuo, que não se limita apenas ao espaço escolar, mas que ocorre em diferentes espaços e contextos, como a família, a comunidade e o trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem significativa deve ser vista como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais crítica e consciente, capaz de lidar com as demandas e desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, a aprendizagem significativa é fundamental para uma educação mais eficiente e crítica, que leve em conta o conhecimento prévio dos alunos, as relações entre os conceitos e a contextualização do aprendido. O uso de ferramentas facilitadoras, como os mapas conceituais, e a abordagem interdisciplinar são importantes para a construção desse tipo de aprendizagem, que deve ser crítica e levar em conta as necessidades e interesses dos alunos.

Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma abordagem que busca compreender como os alunos constroem e retêm o conhecimento. Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é incorporado aos conceitos e ideias prévias dos alunos, de forma hierárquica e organizada, gerando uma compreensão mais profunda e duradoura.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é fundamental que o aluno possua um conhecimento prévio sobre o assunto, pois é a partir desse conhecimento que ele construirá as relações entre os conceitos e as ideias novas. Novak e Gowin (1984) destacam que o conhecimento prévio dos alunos deve ser valorizado e utilizado como ponto de partida para a construção do conhecimento, pois é a partir dele que o aluno será capaz de relacionar os conceitos e ideias novas com suas experiências e necessidades.

Outro fator importante para a aprendizagem significativa é a relevância do conteúdo para o aluno. Ausubel (1963) destaca que a aprendizagem significativa é mais fácil e duradoura quando o conteúdo é relevante e significativo para o aluno, ou seja, quando ele pode relacioná-lo com suas experiências e necessidades. Nesse sentido, é fundamental que o professor leve em conta as necessidades e interesses dos alunos na elaboração do currículo escolar, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Além disso, a aprendizagem significativa pode ser favorecida pela utilização de recursos didáticos diversificados, que estimulem a curiosidade e a

participação dos alunos. Novak (2010) destaca a importância dos mapas conceituais, como uma ferramenta que permite ao aluno visualizar e construir suas próprias representações mentais dos conceitos e das relações entre eles. Além disso, a utilização de jogos educativos e simulações podem contribuir para a aprendizagem significativa, pois proporciona ao aluno um ambiente lúdico e desafiador para a construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a aprendizagem significativa não se limita apenas ao espaço escolar, mas pode ocorrer em diferentes espaços e contextos. Fazenda (2002) destaca a importância da interdisciplinaridade para a construção da aprendizagem significativa, pois permite ao aluno relacionar os conceitos e ideias de diferentes áreas do conhecimento, gerando uma compreensão mais ampla e complexa da realidade. Para Moreira (1999), a aprendizagem significativa pode ser crítica, ou seja, pode permitir ao aluno uma compreensão mais profunda e reflexiva da realidade, capaz de transformá-la.

Nesse sentido, é fundamental que o processo de aprendizagem seja crítico e reflexivo, levando em conta as necessidades e demandas da sociedade contemporânea, e buscando formar cidadãos críticos e conscientes. É importante ressaltar que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel não se limita apenas ao espaço escolar, mas pode ser aplicada em diferentes contextos e situações. Para Novak (2010), a aprendizagem significativa pode ser utilizada como uma ferramenta para a resolução de problemas e para a tomada de decisões, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Uma das contribuições mais importantes da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado e organizado de forma a permitir que os alunos estabeleçam relações significativas entre os conceitos e ideias novas e seus conhecimentos prévios. Segundo Novak e Gowin (1984), o conhecimento prévio é a base para a construção do novo conhecimento e deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem.

Outra contribuição importante da teoria da aprendizagem significativa é a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado de forma a permitir que os alunos estabeleçam relações significativas entre os conceitos e ideias novas e sua realidade cotidiana. Segundo Bruner (1973), a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é apresentado de forma a permitir que o aluno construa suas próprias representações mentais e relacione os conceitos com sua experiência pessoal.

Além disso, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel enfatiza a importância da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Ausubel (1963), o aluno deve ser estimulado a buscar o conhecimento de forma autônoma, construindo suas próprias relações entre os conceitos e ideias novas e seus conhecimentos prévios. Outra contribuição importante da teoria da aprendizagem significativa é a compreensão de que a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida.

Segundo Novak (2010), a aprendizagem significativa deve ser vista como um processo que se inicia na infância e se estende por toda a vida, sendo influenciado por diferentes contextos e situações. Além disso, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel enfatiza a importância do *feedback* na construção do conhecimento. Segundo Novak e Gowin (1984), o *feedback* é fundamental para que o aluno possa corrigir seus próprios erros e ajustar suas representações mentais dos conceitos.

Silva e Zerbato (2014) destacam que o conceito de aprendizagem significativa é essencial para a formação de profissionais capacitados e críticos. Nesse sentido, é fundamental que os professores universitários conheçam e utilizem a teoria da aprendizagem significativa em suas práticas pedagógicas. Martínez-Sánchez e Pineda-Herrero (2018) enfatizam a importância do uso de mapas conceituais na promoção da aprendizagem significativa na área de biologia. Os mapas conceituais são uma ferramenta didática que permite ao aluno organizar

e relacionar os conceitos de forma significativa, promovendo assim uma aprendizagem mais eficiente e duradoura.

Na educação profissional e tecnológica, a aprendizagem significativa também tem sido um tema relevante. Barbosa e Molina (2014) destacam que a aprendizagem significativa nesse contexto deve estar vinculada às necessidades do mercado de trabalho, sendo necessário que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e a resolução de problemas.

Moreira e Masini (2006) destacam que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma abordagem que busca compreender como os alunos constroem e retêm o conhecimento. Segundo os autores, a aprendizagem significativa pode ser crítica e reflexiva, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido, é fundamental que os professores utilizem a teoria da aprendizagem significativa em suas práticas pedagógicas, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e significativo.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é fundamental que o aluno possua um conhecimento prévio sobre o assunto, que o conteúdo seja relevante para ele e que sejam utilizados recursos didáticos diversificados. Além disso, a aprendizagem significativa pode ser crítica e reflexiva, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa não se limita apenas ao espaço escolar, mas pode ser utilizada em diferentes contextos e situações, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Aplicações da Aprendizagem Significativa no Ensino Médio

A aprendizagem significativa tem sido uma abordagem relevante no ensino médio, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e significativo para os alunos. Nesse sentido, diversos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de analisar as possibilidades e desafios da

aplicação da aprendizagem significativa nesse nível de ensino. Cavalcanti e Moraes (2017) destacam a importância da utilização da aprendizagem significativa no ensino médio, buscando uma aprendizagem mais efetiva e que esteja relacionada à realidade dos alunos. Segundo os autores, é fundamental que os professores utilizem estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento de forma significativa pelos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica. Nesse sentido, a aprendizagem significativa tem sido uma abordagem importante para a construção dessas competências e habilidades. A BNCC destaca a importância da construção do conhecimento a partir da relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo a BNCC, a aprendizagem significativa é uma abordagem que possibilita a construção do conhecimento a partir da relação com a realidade dos alunos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, é fundamental que os professores utilizem estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento de forma significativa pelos alunos. A BNCC destaca a importância da utilização de metodologias ativas, como projetos, investigações e estudos de casos, que possibilitam a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a realidade dos alunos (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC destaca a importância da utilização de tecnologias educacionais que possibilitam a construção do conhecimento de forma significativa pelos alunos. Nesse sentido, é fundamental que os professores utilizem tecnologias educacionais que possibilitem a construção do conhecimento a partir da relação com a realidade dos alunos. Destaca ainda a importância da utilização de estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre a diversidade cultural e étnico-racial dos alunos (BRASIL, 2017).

Para a BNCC, é fundamental que os professores desenvolvam competências socioemocionais nos alunos, como a empatia, a resiliência e o trabalho em equipe. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a aprendizagem significativa é uma abordagem que possibilita a construção dessas competências socioemocionais. Segundo Gomes e Santos (2020), as metodologias ativas possibilitam o engajamento dos alunos na construção do conhecimento, estimulando a criatividade, a curiosidade e a capacidade crítica, contribuindo para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas pode ser uma alternativa para a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Conforme Branco (2021), as metodologias ativas propõem uma mudança no papel do professor e do aluno, tornando-os coautores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As metodologias ativas também podem ser uma forma de promover o desenvolvimento da empatia nos alunos. Segundo Ribeiro e Freitas (2021), a utilização de metodologias ativas possibilita o estabelecimento de relações de confiança entre alunos e professores, estimulando a compreensão do ponto de vista do outro, contribuindo para a construção da empatia. A utilização de metodologias ativas pode ainda contribuir para o desenvolvimento da colaboração e do trabalho em equipe. Segundo Andrade e Gomes (2021), as metodologias ativas possibilitam a construção de conhecimento de forma colaborativa, estimulando a cooperação entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Para Braga e Costa (2020), a utilização de metodologias ativas pode ainda contribuir para o desenvolvimento da resiliência nos alunos. Segundo os autores, a construção do conhecimento por meio de metodologias ativas exige dos alunos a capacidade de lidar com a incerteza e o desconforto, contribuindo para o desenvolvimento da resiliência.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2015), as metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a formação integral dos estudantes, tais como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a empatia e o respeito às diferenças. Para Garcia e Pinheiro (2020), a utilização de metodologias ativas pode ainda contribuir para a promoção do bem-estar dos alunos, estimulando a prática da autoavaliação e da autorregulação do aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento da resiliência e da saúde mental.

Segundo Sousa *et al.* (2020), a utilização de metodologias ativas pode também contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, estimulando a reflexão e a análise de problemas sociais relevantes. É importante destacar que a utilização de metodologias ativas não se trata de uma panaceia para a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo necessária uma abordagem integrada e sistemática, que envolva ações tanto no âmbito do currículo como no âmbito das políticas educacionais.

Considerações Finais

Como algumas considerações sobre a aprendizagem significativa no ensino médio se destacam seu papel central na eficiência e relevância do processo educativo. Estudos reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas que relacionem a aprendizagem à realidade dos alunos, tornando-a mais efetiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sublinha a importância de desenvolver competências e habilidades por meio da aprendizagem significativa, integrando o novo conteúdo ao conhecimento prévio dos alunos e à sua realidade.

A BNCC também enfatiza o uso de metodologias ativas, como projetos e estudos de caso, além de tecnologias educacionais, para fomentar uma aprendizagem mais conectada com a realidade dos alunos, considerando a diversi-

dade cultural e étnico-racial. Tais abordagens são vistas como cruciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho em equipe.

As metodologias ativas são destacadas como fundamentais para promover a empatia, a colaboração e o trabalho em equipe, conforme indicado. Além disso, os autores argumentam que essas metodologias ajudam no desenvolvimento da resiliência, ao exigir dos alunos a capacidade de lidar com incertezas e desconfortos. Também contribuem para a formação integral dos estudantes, promovendo competências como autonomia, responsabilidade, solidariedade e saúde mental. Desse modo, concluem que essas metodologias são essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, estimulando a reflexão sobre problemas sociais relevantes.

Por fim, é essencial reconhecer que, embora as metodologias ativas sejam ferramentas poderosas para o desenvolvimento socioemocional, elas não são soluções únicas. Uma abordagem integrada e sistemática, envolvendo tanto o currículo quanto as políticas educacionais, é necessária para maximizar seu impacto na promoção de uma educação mais significativa e relevante para os alunos do ensino médio.

Referências

ANDRADE, J. A.; GOMES, F. A. Metodologias ativas e aprendizagem colaborativa: uma experiência com alunos do ensino médio. **Revista Conexão Eletrônica**, v. 3, n. 3, p. 52-65, 2021.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton. 1963.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2003.

BARBOSA, G. A.; MOLINA, R. Aprendizagem significativa na educação profissional e tecnológica: a perspectiva do professor. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2014.

BRAGA, A. C. S.; COSTA, V. A. Metodologias ativas de ensino: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Práxis**, v. 12, n. 24, p. 101-118, 2020.

BRANCO, G. Metodologias ativas de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. In: COSTA, R. S. (org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Appris, p. 43-58, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. p. 162, 1973.

CARVALHO, M. S. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem interativa e contextualizada**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2010.

CARVALHO, M. S. **Práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CAVALCANTI, E. R.; MORAES, R. T. Aprendizagem significativa: desafios e possibilidades no ensino médio. In: OLIVEIRA, D. A. et al. (orgs.). **Educação, comunicação e tecnologia: múltiplos olhares**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 47-61, 2017.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2004.

FANTIN, Monica. EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE): **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, set/dez 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2002.

GARCIA, M. P. G.; PINHEIRO, P. H. R. Metodologias ativas e promoção da saúde mental de estudantes universitários. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 12, n. 1, p. 58-73, 2020.

GAROFALO, D. Especial Educação 4.0/2 Construir, desconstruir e reconstruir a aprendizagem. **Revista Educatrix Moderna**. São Paulo, ano 8 n. 15, p. 20-25, 2018.

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F.; PINEDA-HERRERO, P. La enseñanza de la biología mediante mapas conceptuales: una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje significativo. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 36, n. 2, p. 47-65, 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. São Paulo: Ed. UNESP, 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1999.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006.

NOVAK, J. D. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, S. C.; FREITAS, L. B. Metodologias ativas e competências socioemocionais no ensino superior: experiências e desafios. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2021.

SILVA, C. H.; ZERBATO, S. A. Aprendizagem significativa: análise do conceito e práticas de ensino na educação superior. **Revista de Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 15, n. 1, p. 51-74, 2014.

SOUSA, A. R. et al. Metodologias ativas: possibilidades e desafios para a formação de cidadãos críticos. **Revista Educ@ção Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 132-152, 2020.

TAVARES, J. **Aprendizagem Significativa na Educação Matemática**. Recife: Ed. do Autor, 2014.

XAVIER, A. C. **Tecnologia da informação e comunicação no ensino**: usos e possibilidades pedagógicas. São Paulo: Avercamp, 2012.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Eulina Araújo Cordeiro
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-9

Introdução

Esse texto é parte da tese de doutorado da autora e aborda a atuação dos professores em contextos indígenas, seu processo formativo, especialmente no ensino da disciplina de Física. Destaca-se a necessidade de uma preparação abrangente dos educadores, que não apenas inclui o domínio dos conteúdos científicos, mas também o respeito pela cultura indígena. Isso visa promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, na qual os professores sejam capazes de integrar os saberes indígenas de forma respeitosa e significativa.

A qualidade da formação docente tem implicações diretas na qualidade do ensino, particularmente em contextos culturalmente diversos, como o das comunidades indígenas. A integração dos saberes tradicionais e científicos, a contextualização do ensino e a promoção de uma educação intercultural são fundamentais para atender às necessidades das comunidades indígenas.

O texto também destaca a importância das feiras de ciências como recursos pedagógicos valiosos para a integração de conhecimentos científicos e

tradicionais, bem como a relevância de abordagens pedagógicas que conectem o conhecimento científico com a cultura e a vida cotidiana dos alunos indígenas. Enfatiza-se a necessidade de uma formação docente contínua, reflexiva e contextualizada, que valorize e respeite a diversidade cultural e epistemológica das comunidades indígenas, visando promover uma educação de qualidade e respeitosa com a identidade cultural indígena.

Desenvolvimento

O treinamento e desenvolvimento profissional de professores para atuar em contextos indígenas, é um elemento de grande importância para o sucesso do ensino de Física. Mizetti (2017) discute a importância de uma preparação adequada dos educadores, que deve incluir não só o domínio dos conteúdos científicos, mas também o conhecimento e respeito pela cultura indígena. Com o objetivo de fomentar e incentivar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Professores precisam estar capacitados para integrar, de maneira respeitosa e significativa, os saberes indígenas, criando um ambiente de aprendizado inclusivo.

Moreira (2009) sustenta essa visão ao discutir subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências, focando na aprendizagem significativa. Assim, é vital o desenvolvimento continuado de reflexões e pesquisas para a integração efetiva da educação indígena no ensino prático de Física, favorecendo métodos que sejam culturalmente pertinentes, respeitosos e empoderadores.

A qualidade da formação docente tem implicações diretas na qualidade e relevância do ensino oferecido, especialmente em contextos culturalmente ricos e diversos como o das comunidades indígenas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 2002), o ensino deve estar centrado em uma visão interdisciplinar e contextualizada, visando proporcionar um

aprendizado significativo e coerente com a realidade e a cultura dos alunos. Em contextos indígenas, isso requer uma compreensão profunda e respeitosa das tradições, dos saberes e das línguas indígenas, bem como a integração desses elementos ao currículo e à prática pedagógica.

A visão dos alunos sobre a física e suas relações com matemática, tecnologia e cotidiano, explorada por Bezerra *et al.* (2009), evidencia a necessidade de abordagens pedagógicas que conectem o conhecimento científico com a vida cotidiana e a cultura dos alunos. Para os estudantes indígenas, isso implica reconhecer e valorizar seus saberes e práticas tradicionais, integrando-os de forma respeitosa e significativa ao ensino de física.

Santos e Curi (2012) abordam a formação dos professores que ensinam física no Ensino Médio, destacando a importância de uma formação adequada para abordar os desafios específicos deste nível de ensino. No contexto indígena, isso pode incluir o desenvolvimento de competências interculturais, linguísticas e pedagógicas que permitam aos professores mediar efetivamente entre os saberes científicos e tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estabelece os princípios legais para a educação no Brasil, incluindo o direito à diversidade e à educação de qualidade para todos. No contexto indígena, isso requer políticas, estratégias e práticas educacionais que reconheçam, respeitem e valorizem a cultura, a língua e os saberes indígenas, promovendo uma educação intercultural, bilíngue e de qualidade.

Hartmann e Zimmermann (2009) discutem a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de Ensino Médio em feiras de ciências. A aplicação desses princípios no contexto indígena pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, que valorizem tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento tradicional indígena.

A reflexão e a pesquisa sobre práticas pedagógicas interculturais e contextualizadas são fundamentais para o desenvolvimento de metodologias de ensino eficazes e culturalmente pertinentes. A análise crítica das experiências e práticas educacionais existentes, bem como a experimentação e avaliação de novas abordagens e estratégias pedagógicas, são passos essenciais nesse processo. O treinamento e desenvolvimento profissional de professores para a educação escolar indígena deve, portanto, ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e contextualizado, que visa desenvolver competências, conhecimentos e valores necessários para promover uma educação de qualidade, relevante e respeitosa com a diversidade cultural e epistemológica das comunidades indígenas.

Campos *et al.* (2012) realçam a importância de introduzir conceitos físicos em idades precoces, sugerindo que tais práticas favorecem o desenvolvimento cognitivo de crianças. Este princípio poderia ser aplicado na educação indígena, alinhando métodos pedagógicos que integrem conceitos físicos com saberes e valores culturais indígenas, promovendo assim um aprendizado mais holístico e contextualizado desde as séries iniciais.

O trabalho de Grala (2007) fornece *insights* sobre como desenvolver e aplicar atividades práticas de física para crianças com seis anos de idade.. A aplicação destas estratégias em contextos indígenas deve ser acompanhada de uma cuidadosa consideração das características culturais e contextuais, permitindo que as atividades sejam significativas e integradas ao universo simbólico e prático das crianças indígenas.

Ao explorar a intersecção entre o ensino de física e o teatro, Heck (2017) destaca a relevância de estratégias educativas inovadoras e multidisciplinares. A incorporação de metodologias como o teatro no contexto da educação indígena assume um papel fundamental, facilitando a expressão e a reflexão sobre os saberes tradicionais e científicos. Essa abordagem não apenas permite o de-

envolvimento de um diálogo intercultural rico e construtivo, como também demonstra o potencial transformador da educação ao integrar elementos artísticos e científicos em um processo de aprendizagem enriquecedor e significativo.

Melo Jr. e Fortunato (2018) destacam a relevância do treinamento inicial e do desenvolvimento contínuo de educadores indígenas., refletindo sobre práticas de formação docente é importante para identificar necessidades, desafios e oportunidades nessa formação, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens formativas mais pertinentes e eficazes.

Os estudos de Monteiro e Fortunato (2019a; 2019b) analisam a conexão entre o conhecimento dos professores e a sua educação contínua, assim como a integração da educação ambiental que ocorre na formação inicial destes. Estas pesquisas sinalizam a necessidade de uma formação docente que valorize e integre saberes ambientais e culturais, proporcionando aos professores as competências necessárias para promover aprendizagens significativas e contextualizadas em ambientes educativos indígenas.

A análise de Nanini *et al.* (2017) evidenciam como a educação ambiental pode ser integrada ao ensino de física, ressaltando as contribuições que a Física pode trazer para a compreensão e ação frente às mudanças climáticas. Em contextos indígenas, a integração de saberes ambientais e físicos pode contribuir para o empoderamento das comunidades frente aos desafios ambientais contemporâneos, promovendo práticas sustentáveis e o respeito à natureza.

Schroeder (2007) detalha metodologias experimentais para ensinar conceitos de física a crianças entre 7 a 10 anos, um recurso que pode ser explorado para aproximar o ensino de ciências dos alunos indígenas, utilizando contextos e linguagens pertinentes à sua cultura e experiências de vida, permitindo a interação e o entendimento prático dos conceitos de física.

Silva e Fortunato (2016) discorrem sobre a importância dos jogos na formação inicial de professores de física, ressaltando como esta estratégia pode

ser eficaz para a aprendizagem de futuros educadores indígenas, proporcionando uma compreensão profunda dos conceitos físicos, integrados aos aspectos culturais e sociais inerentes às comunidades indígenas.

Galvão e Assis (2019) discutem a importância de atividades de investigação na disciplina de Ciências para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Estas práticas investigativas podem servir como uma ponte para a integração de saberes tradicionais indígenas e científicos, estimulando o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento nas escolas indígenas.

Freire (1997) propõe uma educação que promova a liberdade e a responsabilidade, valores essenciais para a formação de professores indígenas que serão agentes de transformação nas suas comunidades, respeitando e valorizando os saberes tradicionais e promovendo o diálogo intercultural.

Nesse sentido, Serafim (2001) discute sobre a falsa dicotomia entre teoria e prática é um alerta para os processos de formação docente em contextos indígenas. A integração entre saberes teóricos e práticos é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, que respondam às necessidades e aspirações das comunidades indígenas. A reflexão e a pesquisa sobre práticas educativas inovadoras e inclusivas são fundamentais para a construção de uma educação indígena de qualidade. A formação docente deve ser um espaço de diálogo, experimentação e aprendizagem contínua, onde os futuros professores possam desenvolver as competências e valores necessários para contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento sustentável das suas comunidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (BRASIL, 1997) e os trabalhos de Rosito (2008) proporcionam referências importantes para a integração dos saberes matemáticos e científicos na formação docente indígena, visando o desenvolvimento de competências para o ensino contextualizado e crítico das ciências e da matemática em escolas indígenas. A articulação entre

teoria e prática, entre saberes científicos e tradicionais, é um desafio constante na formação de professores para a educação escolar indígena. A promoção de uma educação crítica, libertadora e intercultural demanda o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, a participação comunitária e o respeito mútuo.

Fagundes (2007) acentua a importância da experimentação nas aulas de ciências como uma ferramenta para a formação da autonomia dos estudantes, possibilitando a integração dos conhecimentos tradicionais indígenas com o saber científico, promovendo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo. Bezerra *et al.* (2009) discutem a evolução do ensino da física sob uma perspectiva docente, salientando como os educadores podem incorporar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e os saberes indígenas.

Bizzo (1992) reflete sobre a interação entre a história da ciência e o ensino, realçando a importância da contextualização histórica e cultural no processo educativo em comunidades indígenas, proporcionando um ensino mais significativo e integrado. Cabaço (2009) aborda a questão da identidade, colonialismo e libertação em Moçambique, propondo reflexões que podem enriquecer o debate sobre a educação indígena no Brasil, enfatizando a necessidade de resgatar e valorizar as identidades culturais e os conhecimentos tradicionais indígenas.

Heck (2017) explora a integração de tecnologia e metodologias ativas no ensino de física na educação básica. As tecnologias educativas e as práticas pedagógicas ativas podem ser recursos valiosos para a promoção de uma aprendizagem significativa e participativa em contextos educativos indígenas. Enfatiza os desafios e as possibilidades para o ensino de Física no século XXI, apontando para a necessidade de abandonar a narrativa tradicional e adotar uma abordagem de ensino centrada no aluno, que fomente o aprender a aprender criticamente.

Nesse sentido, Cordeiro (2017) aborda a ideia de colocar o aluno no centro da aprendizagem, discutindo a importância de uma educação humanista e reflexiva. Uma educação que priorize o desenvolvimento integral do aluno, respeitando sua individualidade, cultura e experiência, pode contribuir para a formação de educadores indígenas comprometidos com a valorização e a revitalização dos saberes e das culturas indígenas.

Dentro deste panorama de formação de professores para a educação escolar indígena, Santos e Oliveira (2012) discutem o papel fundamental das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Física. A inclusão dessas tecnologias pode servir como uma ponte entre o conhecimento indígena e o conhecimento científico, permitindo uma abordagem mais interativa e dinâmica do ensino de ciências em comunidades indígenas.

Viveiro e Campos (2014) refletem sobre a formação inicial de professores de ciências, sublinhando a importância das estratégias de ensino e aprendizagem. Esse aspecto é crucial para a educação indígena, onde as estratégias de ensino devem considerar a cultura, os valores e os saberes tradicionais dos povos indígenas. Carvalho e Gil-Pérez (2001) apresentam uma discussão sobre as tendências e inovações na formação de professores de Ciências, ressaltando a necessidade de inovações pedagógicas e metodologias que sejam culturalmente relevantes e contextualizadas para a realidade educativa indígena.

Cordeiro (2017) evidencia a importância da difusão e popularização da ciência através de exposições interativas de experimentos de Física, propiciando uma aprendizagem significativa e prazerosa. Essas abordagens são essenciais para o ensino de ciências em comunidades indígenas, promovendo a integração do saber científico com os saberes tradicionais indígenas de forma lúdica e interativa.

Fagundes (2007) aprofunda o diálogo entre etnociências e ensino de ciências, propondo uma integração entre conhecimentos científicos e saberes tra-

dicionais indígenas, criando assim um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita a diversidade cultural e epistemológica. Discute estratégias de ensino baseadas na reutilização de materiais, que podem ser particularmente significativas em contextos educativos indígenas, permitindo o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais que se articulam com os conhecimentos e as práticas tradicionais indígenas.

As reflexões e propostas apresentadas por estes autores oferecem subsídios importantes para o desenvolvimento de estratégias educativas inclusivas e culturalmente pertinentes, que contribuam para a valorização da diversidade cultural e epistemológica presente nas comunidades indígenas, e para a construção de uma educação indígena autônoma, emancipatória e transformadora. Este processo de formação docente deve ser orientado por princípios de justiça, solidariedade e respeito à diversidade cultural, visando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. A valorização dos saberes e culturas indígenas, bem como a promoção do diálogo intercultural, são passos essenciais para a realização deste ideal educativo.

O desafio envolve não só o entendimento dos princípios físicos, mas, de forma mais significativa, a integração e síntese desses princípios com os conhecimentos tradicionais indígenas, valorizando a diversidade e a riqueza cultural. A integração respeitosa e significativa do ensino de Física em escolas indígenas é um desafio que demanda reflexão, inovação e comprometimento. A valorização dos saberes indígenas, o emprego de metodologias ativas e sustentáveis, e a formação adequada de professores são aspectos fundamentais para a construção de uma educação que seja culturalmente relevante, empoderadora e transformadora para os povos indígenas.

Considerações Finais

Após o estudo feito, destacam-se a importância de abordagens pedagógicas que conectem o conhecimento científico com a vida cotidiana e a cultura dos alunos indígenas, reconhecendo e valorizando seus saberes e práticas tradicionais. Além disso, enfatizam a necessidade de uma formação docente adequada para enfrentar os desafios específicos do ensino de Física no contexto indígena, incluindo o desenvolvimento de competências interculturais, linguísticas e pedagógicas.

As políticas e práticas educacionais devem ser orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases, promovendo uma educação intercultural, bilíngue e de qualidade que respeite a cultura, a língua e os saberes indígenas. A integração de saberes ambientais e físicos, bem como a promoção de práticas sustentáveis, também é fundamental para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos nas comunidades indígenas.

Além disso, traz a importância da experimentação e do uso de estratégias educativas inovadoras, como o teatro e jogos, no ensino de Física em contextos indígenas. Essas abordagens podem enriquecer a aprendizagem, promovendo o diálogo intercultural e a valorização dos saberes tradicionais e científicos. A formação contínua de professores indígenas é essencial para atender às necessidades e oportunidades na educação escolar indígena, preparando educadores capazes de integrar saberes ambientais, culturais e científicos de forma significativa.

Por fim, enfatizam a importância da reflexão, pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino culturalmente pertinentes, visando uma educação indígena autônoma, emancipatória e transformadora. O processo de formação docente deve ser orientado por princípios de justiça, solidariedade e respeito à diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável, que valoriza as culturas e saberes indígenas e promove o diálogo intercultural.

Referências

BEZERRA, D. P.; GOMES, E. C. S.; MELO, E. S. N.; SOUZA, T. C. A evolução do ensino da física perspectiva docente. **Scientia Plena**, v. 5, n. 9, p. 18, 2009.

BIZZO, N. História da ciência e ensino: onde terminam os paralelos possíveis? **Tendências na educação em ciências**, v. 11, n. 55, 1992.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC-SEMTEC)**, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2009.

CAMPOS, B. S. *et al.* Física para crianças: abordando conceitos físicos a partir de situações-problema. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 34, n. 1, art. 1402, 2012.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDEIRO, Maria Eulina Araújo. **EXPERIMENTOS NO ENSINO DE FÍSICA PARA PROFESSORES TIKUNAS NA ESCOLA ESTADUAL INDIGENA ALMIRANTE TAMANDARÉ UTILIZANDO MATERIAIS RECICLAVEIS**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará (UFPA). Instituto de Ciências Exatas e Naturais. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Meio Ambiente. Manaus – Amazonas, 2017.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? *In: GALIAZZI, M. C. et al. Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: Uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula*. Ijuí: Unijui, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Idmaura Calderaro Martins; ASSIS, Alice. Atividade experimental investigativa no ensino de física e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, p. 14-26, 2019.

GRALA, R. M. **Roteiros para atividades experimentais de física para crianças de seis anos de idade**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2007.

HARTMANN, A.; ZIMMERMANN, E. Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de Ensino Médio. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009.

HECK, C. **Integração de tecnologia no ensino de física na educação básica: um estudo de caso utilizando a experimentação remota móvel**. Dissertação de Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação. Universidade Federal de Santa Catarina. Araranguá-SC, 2017.

MELO JR., A. L.; FORTUNATO, I. Formação inicial e continuada de professores indígenas: teses e dissertações 2010-2017. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 21, n.1, p. 47-57, 2018.

MIZETTI, Maria do Carmo Ferreira. **O DESAFIO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL**, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2017.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2260-2274, 2019a.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. Educação Ambiental e a Formação Inicial Docente: análise das teses nacionais 2013-2017. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 228-249, 2019b.

MOREIRA, M. A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre-RS, 2009.

NANINI, J. A.; CUNHA, C. R.; FORTUNATO, I.; TERRA, C. N. Mudanças climáticas e o ensino de física: contribuições da Física na Escola. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (Online), v. 12, 2017, p. 115-122.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. *In*: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, C. A. B.; CURI, E. A formação dos professores que ensinam Física no Ensino Médio. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 18, n. 4, 2012.

SANTOS, I. T. C.; OLIVEIRA, C. A. de. O ensino de Física mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **Anais...**São Cristovão - CE: EDUCON, 2012.

SCHROEDER, Carlos. A importância da física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Porto Alegre, RS: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 2007.

SERAFIM, M.C. A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática **Rev. Espaço Acadêmico**, 2001.

SILVA, A. C.; FORTUNATO, I. Jogos na formação inicial de professores de física: mapeando a produção bibliográfica nacional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 56-63, 2016.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. L. Formação inicial de professores de ciências: reflexões a partir das abordagens das estratégias de ensino e aprendizagem em um curso de licenciatura. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 221-249, 2014.

CAPÍTULO 10

A TESSITURA DA ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O NOVO SÉCULO

Ariane Cavalcante da Silva

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-A

Introdução

O texto, aqui apresentado, faz parte da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, cursado pela autora. Traz à discussão a questão do ensino de português no Brasil, que tem em sua trajetória histórica, sido direcionado ao atendimento e consolidação dos interesses das classes dominantes burguesas que, de posse dos recursos financeiros e das propriedades, determinaram o público que podia acessar ao ensino e à escola, especialmente até a segunda metade do século XX.

Pode-se dizer que o percurso traçado pela disciplina de língua portuguesa, e o processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos é objeto de discussão em diferentes níveis. Quer seja pelo Estado, que impõe suas normativas para legislar e nortear o ensino, quer seja pela academia, entre professores e acadêmicos, mas principalmente pela escola, lugar de efetivação das normativas e das políticas públicas.

O que se observa nas três últimas décadas é a ampliação da pesquisa sobre o tema escrita de texto na escola. Entretanto, ainda se evidencia um visível

descompasso entre as habilidades de leitura e, sobretudo, de escrita que os estudantes precisam desenvolver e as habilidades que são consolidadas durante o percurso do ensino básico.

O descompasso entre as discussões empreendidas no que diz respeito às aprendizagens essenciais a serem alcançadas e a consolidação das capacidades discursivas dos estudantes, principalmente no que se refere a produção de textos escritos cuja apropriação a ser consolidada na escola, especialmente nas aulas de língua portuguesa. Tais discrepâncias asseveram-se à medida que o ensino de língua não tem objetivos claros, aliados a imprecisão da concepção de linguagem que norteia as aulas de língua portuguesa (LP).

Outrossim, é preciso ressaltar que a escrita de um texto pressupõe que os estudantes desenvolvam capacidades de natureza textual e discursiva. De modo, que sejam capazes de compreender que produzir um texto exige revisão, reescrita, leitura, releitura. Nesse sentido, é preciso reconhecer que esse processo de escrita é complexo e desafiador para os estudantes e professores.

Um Olhar sobre o Ensino da Escrita de Texto

A escola neste novo século enfrenta o desafio de superar o descompasso entre a aprendizagem dos estudantes e as habilidades que precisam ser consolidadas durante o percurso do Ensino Fundamental. São sintomas de que as políticas públicas voltadas para a Educação, e, principalmente, para o ensino de língua materna têm sido ineficientes, dado o baixo nível de leitura, de compreensão de textos.

Para Gonçalves (2011) “face às deficiências linguísticas observadas, em nada adiantará apenas constatar dados estatísticos, apregoar receitas milagrosas, maldizer a classe política, apontar eventuais culpados para os problemas” (p. 16). O que o autor propõe é que o ensino da escrita seja estruturado via “produção de gêneros escritos e sua consequente reescrita.” (p. 17).

Em face do exposto, o que se pretende aqui não é encontrar culpados, nem traçar propostas metodológicas que apontem resultados imediatos e assertivos. Mesmo porque um problema com tamanha complexidade não se resolve sem discussão, sem pesquisa, sem formação de professores, sem participação da comunidade escolar e, sem políticas públicas sociais e educacionais. Há um longo caminho a ser atravessado pela sociedade na proteção e valorização da escola pública.

Repensar os fundamentos do ensino de língua materna, implica, necessariamente, em compreender o texto como unidade de sentido, discursiva interativa e, ir além, promovendo um enfretamento de práticas de ensino orientadas pela GT, tão arraigadas no ensino de LP. Marcuschi (2008) sustenta que, mesmo com o avanço das pesquisas no campo da linguística, ainda reside, nas escolas, um tratamento inadequado do texto, o que ele chama de “desastroso” para o ensino de LP, ou seja, o texto é a base para o ensino da GT. Para o autor, “introduziu o texto como motivação para o ensinar sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” (p. 52).

Conforme aponta Marcuschi (2008), nas duas últimas décadas deste século, é possível detectar um avanço nas discussões e pesquisas em torno do ensino de LP tendo como pressuposto o texto, revelando mudanças nos manuais didáticos e nas propostas norteadoras do ensino. Para o autor há uma preocupação maior com o estudo dos gêneros.

Do mesmo modo, os documentos oficiais no país têm sido estruturados e produzidos, no sentido de propor maior abertura ao tratamento do ensino de língua a partir do texto. Aqui o conceito de texto, é entendido conforme já mencionado, como unidade dotada de sentidos, cuja a interlocução e a interação humana se efetiva de forma oral ou escrita. Nesse sentido, Aguiar e Santos (2019, p. 361) reconhecem que “A respeito de tais documentos oficiais, percebemos, nos últimos anos, uma abertura no que tange ao tratamento de tópicos como discurso, gênero textual, multimodalidade e variação linguística”.

É nesse contexto que se insere a escola do século XXI. Inicialmente com a missão primeira de propor condições aos estudantes de desenvolver habilidades de escrita de textos, considerando os aspectos formais, textuais e discursivos da língua. Assim também precisa superar as dificuldades já consolidadas e desconstruir mitos acerca da produção de textos. É nesse ínterim, que a formação dos professores precisa estar alicerçada, na consolidação de um ensino de língua proficiente.

Entretanto, a realidade educacional no país parece revelar que, se de um lado, há um esforço hercúleo entre os pesquisadores em produzir pesquisas no campo da linguagem, por outro a escola e o ensino de língua ainda se permitem estar arraigados nas práticas tradicionais.

Os estudos no campo da linguagem, sobretudo, na área da Linguística Textual, dão conta de trazer para o cerne das pesquisas, o tema gêneros textuais. E tratar dos gêneros textuais ou gêneros discursivos somente é possível a partir das contribuições apresentadas nas teses de Bakhtin, cuja discussão está relacionada as formas de interação e atividades humanas que se concretizam em textos ou, gêneros do discurso.

São os estudos de Bakhtin um marco importante para a compreensão dos gêneros textuais, pois é a partir de suas ideias se torna possível a compreensão das diversas relações sócio históricas que caracterizam uma sociedade.

As pesquisas no campo da linguagem e do ensino da escrita de texto apontam o trabalho com gêneros textuais como um caminho a ser atravessado pela escola e pelos professores. Marcuschi (2010) menciona que as mudanças ocorridas na escola, em relação ao ensino de produção textual revela que os gêneros textuais têm assumido “espaço expressivo no contexto da sala de aula” (p. 75).

Inicialmente, a escola arraigada nas práticas tradicionais e no ensino de português a partir da GT, tem proposto o trabalho com gêneros textuais de

modo que, se limita a “nomeação e classificação”, conforme assinala Marcuschi (2010):

a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional (75-76).

É ancorada nas diversas possibilidades do estudo de língua, norteado pelo texto, que Antunes (2009) propõe a constituição de “um programa orientado para uma educação linguística” (p. 41). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua materna seriam reestruturados, de forma que o ensino deveria ser orientado por textos, cujas regras da GT, seriam ressignificadas pela gramática da língua e dos usos sociais da língua padrão. Para a autora:

Nesse programa (...) a escola sairia de seus muros para envolver a própria sociedade, que, em geral, conforme dissemos, é inteiramente tolerante e omissa frente a má qualidade do ensino, pois não pede mudanças e não denuncia abusos e incompetências das gerências municipais, estaduais e federais. Fecha os olhos, como se a ineficiência do ensino não a atingisse. (...) Todo mundo considera uma coisa normal uma criança de escola pública não conseguir aprender a ler. Ninguém se espanta com o número dos que deixam a escola (filhos de pobre, é claro!); ninguém considera isso uma perda social irreversível (ANTUNES, 2009, p. 42).

Em face dos desafios impostos pelo ensino de língua materna, sobretudo no que se refere ao enfrentamento das vicissitudes em torno da escrita de textos na escola, pondera-se acerca da necessidade de que o ensino de produção textual precisa ser orientado, no sentido de alicar o perfil dos estudantes e o uso social da língua. Tendo em vista a formação integral, premissa da BNCC, a efetivação de uma escola de qualidade e equânime, possível e viável, para educar para a cidadania.

Antunes (2002) reflete acerca das discussões empreendidas por pesquisadores acerca do ensino de língua materna. Para a autora, tais estudos procuravam ratificar a relevância do ensino de língua tendo como pressuposto o texto. Assim, “as consequências se fizeram sentir, pelo menos no âmbito das discus-

sões” (p. 67). Já na definição dos objetivos do ensino da língua, que passaram a incluir termos, como “ampliação da competência comunicativa dos alunos” (p. 67).

Nesse sentido, Antunes (2002) aponta que as discussões e as pesquisas no campo da linguística, tratam acerca das razões e das “dimensões” do ensino, a partir do texto, de forma mais relevante e assertiva. É um novo paradigma que se ergue. Entretanto, a autora aponta a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, o que implica compreender a língua a partir da concepção de linguagem como interação, de redimensionar “o objeto de ensino”, numa tarefa árdua para a escola e os professores para compreender a gramática do texto e, sobretudo ir além:

das discussões - muitas delas altamente especializadas, agravadas pelo fato de circularem entre os pares da academia - a prática pedagógica” implicaria novos posicionamentos como: “repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores. (ANTUNES, 2002, p. 68).

Nesse sentido, Miller (2009) *apud* Marcuschi (2010) ressalta a “plasticidade” dos gêneros textuais e da necessidade de que o ensino de língua materna seja proposto a partir do texto. Para a autora:

Os discursos enquanto gêneros consolidados vão se firmando em convenções sociais recorrentes. Diante de situações análogas, nossos conhecimentos enciclopédicos armazenados são convocados para orientar (mas não para determinar) as ações de linguagem aí relevantes ou desinteressadas, necessárias ou desnecessárias, num diálogo ativo entre os interlocutores. É nesse sentido que os gêneros textuais são entendidos como ações interlocutivas que organizam a vida das pessoas no âmbito das práticas sociais (p. 76).

O termo recorrente é entendido aqui como situações vivenciadas pelos indivíduos, que, de algum modo podem ser análogas a outras situações. Entretanto, ressalte-se que as situações comunicativas vivenciadas pelos usuários da língua não se repetem de forma igual. Marcuschi (2010) ressalta ainda que, embora os gêneros textuais se firmem na recorrência, há que se destacar que

sua “natureza maleável” assume as características da mutabilidade e por essa razão, “em seu processo de produção e circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor, está sujeito a incompreensões e transgressões” (p.76).

Nesse sentido, ante aos estudos já empreendidos, havia a necessidade de ampliar as discussões sobre o estudo da língua, a partir dos gêneros textuais, e fazer o enfretamento dos ranços deixados pelo ensino ancorado na GT. Na ausência das discussões, da refacção de paradigma educacional, das mudanças necessárias ao ensino de língua, no qual o texto é entendido como essa unidade de sentido, em que as interações orais e escritas se inscrevem, Antunes (2002) destaca que:

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Muito sumariamente, poder-se-ia referir a adesão dos professores a decisão de “ensinar a língua com base no texto”, “ensinar a língua a partir do texto”, “ensinar a língua através do texto” e outras semelhantes. Ocorre que esse “texto” não passou de um construto teórico, abstrato e genérico e as mudanças, quase sempre, não foram muito além dos rótulos. Continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos. (ANTUNES, 2002, p. 68).

É relevante mencionar que os gêneros textuais presentes nas diversas situações comunicativas do cotidiano, existem independente de nossa existência, e tornam-se imperativos na realização de nossas ações, visto que são ferramentas necessárias a inserção nas atividades diárias e sociais. Assim, é preciso entender que a partir das interações oportunizadas, pelas diversas situações comunicativas, os gêneros se transformam com o passar do tempo, do mesmo modo que a língua que é viva e mutável e se transforma ao longo de sua existência histórico-social.

Nesse sentido, os estudos de Abreu (2004) apontam que as situações comunicativas diárias somente são possíveis a partir dos gêneros textuais, ou seja, o ato de comunicação envolve interlocutores, e é sempre mediado por um gênero. São os gêneros que organizam e consolidam nossas atividades comuni-

cativas, sejam orais ou escritas. Para Marcuschi (2008), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, (...). Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (p. 154).

Na esteira desse pensamento, admite-se que o ensino de LP para ser proficiente, não pode ser efetivado, senão a partir do trabalho com os gêneros textuais, entendendo que as atividades humanas se efetivam pela língua, a partir de enunciados orais e escritos, conforme aponta Bakhtin (1979). Nesse sentido, Marcuschi (2008) ressalta: “daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística” (p. 154).

Marcuschi (2003) *apud* Gonçalves (2011) ratifica esse entendimento, uma vez que “os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa” (p. 32). Assim, para o autor, fundamentado nas ideias de Marcuschi (2003), compreende-se que as situações interativas/comunicativas verbais, somente são elucidadas a partir dos gêneros textuais.

Porto (2009) aponta que, nas situações comunicativas, o indivíduo seleciona “intuitivamente” o gênero textual para “usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele” (p. 40). Assim, de forma antecipada, o usuário da língua presume as funções sociais e as selecionam, de acordo com a situação vivenciada.

Em face do exposto, e da relevância dos gêneros textuais, na atividade humana, o estudo da língua somente pode ser elucidado de forma relevante e eficaz a partir do texto. Dessa forma, Marcuschi (2010) afirma que “O ensino de produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade” (p. 78). Para a autora, a escrita de texto na escola deve ter como pressuposto para a formação de cidadãos capazes de intervir socialmente, “práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas” (p. 78).

Não é tarefa fácil ensinar produção de texto na escola, entretanto, torna-se imprescindível o trabalho com escrita de textos, e certamente será mais eficaz, quando as propostas de escritas são norteadas tendo como pressupostos os gêneros textuais. Para Marcuschi (2010) toda atividade de escrita pressupõe a interação/ interlocução entre o “leitor/texto/autor”, diálogo possível e concretizado a partir dos gêneros textuais. A esse respeito, a autora defende:

no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (p.78).

Nesse sentido, o ensino da escrita de textos, a partir dos gêneros textuais pressupõe estudo, organização, redimensionamento do objeto de estudo, assim como é necessário delimitar os objetivos sobre o que se pretende com esse trabalho. O estudante precisa compreender não só contexto de produção, mas também precisa saber para quem escreve, ou seja, quem é nesse processo de escrita, o leitor presumido.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010), fundamentada no estudo de Schneuwly (1998), ressalta a importância da “explicitação das condições de produção textual formam a base a partir da qual podem e devem ser trabalhadas e ensinadas na escola em diferentes etapas do processo de produção” (p. 78). Nesse contexto de produção, algumas etapas precisam ser aclaradas ao aluno, a avaliação, a revisão e a refacção do texto, pois nesse processo amplo que envolve a escrita de texto, o estudante mobiliza conhecimentos e saberes sobre a estrutura do gênero, as regularidades da língua, a textualidade, a coerência, a coesão, e a função social do gênero.

O trabalho com gênero textual adentra num campo de possibilidades no processo das relações de ensino, desde que não o concebamos como “mode-

los estanques” ou “estrutura rígidas” como ressalta, Marcuschi (2008, p 156). Para que essas práticas não se tornem apenas rótulos para repetição de práticas tradicionais, é preciso compreendê-los de forma ampla, pois “os gêneros tem uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Compreender esses pressupostos, indica que o trabalho com gêneros textuais impõe, de certo modo, um leitor/escritor atento as regularidades da língua, “seja do ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas (p. 154)”. Entende-se que os gêneros criados e reconstruídos socialmente, se concretizam nas atividades comunicativas humanas, são, portanto, “dinâmicos” e “de complexidade variável” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Desse modo, não há que se falar em ensino de língua e, sobretudo, em ensino da escrita de textos sem inserir nesse processo os gêneros textuais, uma vez que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Nesse processo pedagógico do ensino da escrita textual, é o texto essa ferramenta complexa (assim como a sociedade), e, portanto, a unidade comunicacional produzida no interior de um processo interlocutivo. No dizer de Antunes (2010, p. 31) “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Para Geraldi (1996) pensar o ensino da escrita de textos, a partir desse paradigma é validar os “sentidos veiculados pelo texto”, lançar fora as práticas ultrapassadas, e conduzir o ensino sustentado na “reflexão linguística” que, proposta dentro do contexto de leitura e escrita, norteados a partir da resignificação do texto, a escrita rompe com o caráter de tarefa escolar mera, “para se

tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo que participa” (p. 62).

Compreendido os pressupostos que embasam as práticas de ensino de língua a partir dos gêneros textuais, tratemos de explorar as implicações pedagógicas para a aprendizagem e construção da cidadania. A compreensão adequada é referida por Antunes (2009):

As atividades de escrita, por exemplo, deixariam de ter estatuto de peça indefinida (“Escrevam um texto”; “Façam um redação”; “Falem sobre”) para terem a cara e o nome particular do gênero que realizam (...) Por sinal, vale apenas acrescentar que o nome do gênero já aponta, por si só, para o propósito comunicativo do gênero (p. 57).

Antunes (2009) sustenta que o ensino de língua assentado no paradigma dos gêneros textuais “permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resulta da conjunção de fatores internos à língua e fatores externos a ela” (p. 60).

Compreender essa conjunção de fatores é a condição necessária ao aprendizado da língua e da escrita de textos, pois permite ao aluno/escritor realizar escolhas linguísticas assertivas para produzir seus textos. E assim perceber as regularidades da língua e, sobretudo, superar a noção de erro x acerto tão arraigada no ensino de língua materna. Nessa perspectiva, a autora acrescenta: “com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente superadas” (p. 60).

Um ensino de língua materna, assim concebido, dentro dos pressupostos de uma educação linguística, compreende que:

Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões- complexas e alargadas - é que se pode

perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais (ANTUNES, 2002, p. 68).

Nesse sentido, Antunes (2002) analisa como o ensino desenvolvido a partir do texto favoreceria “o desenvolvimento de uma competência textual e discursiva, ampla e relevante” (p. 71). Assim, o ensino de língua materna se concretiza a partir do texto, uma vez que permite “a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos” (p. 71). E permite ao estudante o desenvolvimento das competências linguísticas e textuais, que de certo modo, possibilitaria que produzisse textos “orais e escritos” proficientes e relevantes.

Considerações Finais

Entre a nuance do dizer e a nuance do fazer a escrita de texto na escola, as ações pedagógicas neste novo século apontam para o ensino/aprendizagem da língua a partir do desenvolvimento de competências comunicativas. Ressalte-se que tais competências se ampliam constantemente numa sociedade tão complexa como a nossa. Nesse sentido, o ensino de produção de texto é direcionado a partir do estudo dos mais variados textos que circulam socialmente.

Entender que as aprendizagens essenciais na escola estão organizadas a partir do texto, uma vez que a aprendizagem da escrita de texto pode acontecer simultaneamente à aprendizagem das regularidades da língua e dos conteúdos referenciais, deve ser ponto fundamental no delineamento das ações pedagógicas do professor de língua portuguesa. Por tudo isso, entender que uma educação libertadora somente é possível a partir das vivências e da interação discursiva de língua e da reflexão acerca das competências discursivas/comunicativas. No sentido de propor um ensino da escrita textual, em o sujeito possa lançar mão das possibilidades de interlocução de sujeito-autor de sua participação numa sociedade complexa e letrada.

Referências

AGUIAR, Maycon Silva; DOS SANTOS, Leonor Werneck. Ensino de língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019.

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2004.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BRASIL. **BNCC**, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Adair Vieira Gonçalves. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. 272p

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.

PORTO, Marcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais; ilustrações/Márcia Porto; ilustrações Felipe Grosso, Renato Teixeira**. Curitiba: Aymará, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA CLEMENTE MARIANI EM NOVA ITARANA – BA: UM RECORTE ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2022

Renivaldo Queiroz Rodrigues

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-B

Introdução

O ensino de Ciências é uma área fundamental da educação, que busca desenvolver habilidades e competências nos estudantes para compreender e interpretar o mundo que os cerca. Segundo Delizoicov *et al.* (2011), o ensino de Ciências deve ir além da transmissão de informações e fatos, buscando proporcionar uma formação científica ampla, que favoreça o desenvolvimento de habilidades como a observação, experimentação, análise crítica e interpretação de fenômenos naturais. É notório que a prática pedagógica do professor de Ciências é um elemento chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é ele quem planeja, organiza e desenvolve as atividades que serão realizadas em sala de aula.

Os objetivos da pesquisa proposta são voltados para a análise da prática pedagógica dos professores de Ciências na Escola Municipal Clemente Maria-

ni, localizada no município de Nova Itarana-BA. O objetivo geral é identificar as principais dificuldades e potencialidades do processo educativo, com o intuito de propor alternativas para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender a formação e capacitação dos professores, bem como as metodologias e estratégias utilizadas para o ensino de Ciências. Além disso, objetiva-se identificar as principais dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem em Ciências e verificar a utilização de recursos e materiais didáticos pelos professores.

Com essa pesquisa, espera-se contribuir para aprimorar o ensino de Ciências na escola e, conseqüentemente, para a promoção de uma formação científica ampla e significativa para os estudantes, buscando investigar de forma clara e objetiva o objeto de estudo, que é o ensino de Ciências na referida escola, com o intuito de identificar as dificuldades e potencialidades desse processo educativo. Nesse sentido, o ensino de Ciências, disciplina que busca desenvolver no aluno habilidades e competências para compreender e interpretar o mundo que o cerca, assume um papel fundamental na formação dos estudantes. No entanto, o ensino de Ciências enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos e materiais didáticos adequados, a falta de formação e capacitação dos professores e a falta de incentivo e interesse dos estudantes pela disciplina.

Desenvolvimento

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental II tem sido objeto de preocupação por parte de estudiosos e profissionais da área da educação. De acordo com Brasil (2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental que os alunos desenvolvam competências e habilidades científicas que permitam a compreensão do mundo ao seu redor e a tomada de decisões baseadas em evidências científicas. No entanto, para Saviani (2012), a realidade das escolas públicas brasileiras muitas vezes apresenta dificuldades para a implementação

de uma educação científica de qualidade, seja pela falta de recursos materiais e financeiros, seja pela falta de formação adequada dos professores.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento integral do educando, garantindo-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o ensino de Ciências no Ensino Fundamental II deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades científicas, que permitam aos alunos compreender o mundo natural e suas transformações, participar de discussões relevantes para a sociedade e tomar decisões baseadas em evidências científicas (DELIZOICOV, 2006).

No entanto, a realidade do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II no Brasil ainda apresenta muitos desafios. É comum a falta de infraestrutura adequada para a realização de atividades práticas e experimentos científicos, além da falta de formação continuada dos professores para o ensino de Ciências (GATTI *et al.*, 2011). Diante desse cenário, é necessário repensar a forma como a educação científica é oferecida aos alunos do Ensino Fundamental II, buscando alternativas que possibilitem a superação dessas dificuldades e a promoção de uma aprendizagem significativa.

A história do ensino de ciências nas escolas brasileiras revela que, por muito tempo, o modelo de educação tradicional dominou as salas de aula. Segundo Veiga (2012), a ênfase era dada na transmissão de informações, enquanto que o pensamento crítico e a resolução de problemas eram deixados em segundo plano. Esse modelo de ensino era marcado por aulas expositivas e por práticas descontextualizadas, o que muitas vezes afastava os alunos do aprendizado.

Porém, ao longo das últimas décadas, houve uma mudança de paradigma no ensino de ciências no Brasil. A partir dos anos 1990, com a promulgação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino de ciências passou a ser visto como uma forma de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, através de uma aprendizagem mais significativa e participativa (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é importante que seja construída uma estrutura geral que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento histórico acumulado, além da formação de uma concepção crítica de Ciência e suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade (BRASIL, 1997). Sendo assim, a experimentação deve ser incorporada ao processo de ensino de ciências, pois segundo Gasparin (2010), essa prática pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa, possibilitando aos alunos a vivência de situações concretas e a construção de conceitos a partir da observação e manipulação de materiais. Dessa forma, a experimentação contribui para a formação de uma visão mais crítica e reflexiva dos alunos em relação à Ciência e ao mundo ao seu redor.

Essa perspectiva é reforçada por Piletti (2000, p. 265), que afirma que “o estudo das Ciências para o educando consiste em descobrir seu mundo, a fim de conhecê-lo, esclarecer suas dúvidas e valorizar o ambiente que o cerca”. Ou seja, é importante que o ensino de Ciências esteja conectado com a realidade dos estudantes, permitindo que eles explorem o mundo ao seu redor e desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre o papel das Ciências na sociedade.

Portanto, percebe-se que a experimentação é um elemento fundamental no ensino de Ciências no Ensino Fundamental II. Como destaca Brasil (1997, p. 31):

para o ensino de Ciências Naturais é necessário a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento histórico acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade.

Assim, é preciso que os estudantes possam não apenas conhecer os conceitos científicos, mas também vivenciar e experimentar a aplicação desses conceitos na prática, de forma a compreender melhor a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A abordagem experimental no ensino de ciências tem sido uma prática importante para a aprendizagem significativa do aluno. Segundo Carvalho (2008), a experimentação é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico e a compreensão dos conceitos científicos pelos alunos. Além disso, de acordo com Brasil (1997), o uso da experimentação no ensino de ciências proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas, o que é fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Segundo Hofstein e Lunetta (2004), para que a abordagem experimental seja eficaz no ensino de ciências, é necessário compreender e aplicar os componentes fundamentais do método experimental. Esses componentes incluem a formulação de hipóteses, a definição de variáveis, o controle de variáveis, a realização de experimentos e a análise dos resultados. E, ainda, de acordo com Wellington (2000), ao aplicar esses componentes no contexto educacional, é possível garantir que os estudantes desenvolvam habilidades importantes para a compreensão dos conceitos científicos e para a solução de problemas reais.

Para os autores Hofstein e Lunetta (2004), a utilização do método experimental no ensino de ciências é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas dos estudantes, além de promover o pensamento crítico e a compreensão dos conceitos científicos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que um dos componentes fundamentais desse método é a formulação de uma pergunta de pesquisa clara e relevante, baseada em conceitos científicos e teorias estabelecidas, que direcionará o planejamento e a execução das atividades experimentais. Esse processo permite que os alunos relacionem o conhecimento prévio ao novo conhecimento adquirido durante a experimentação, tornando a aprendizagem mais significativa. (KATCHER, 2009; OSBORNE; HENNESSY, 2003).

O método experimental tem se mostrado uma abordagem eficaz para o

ensino de ciências no Ensino Fundamental II. Segundo Katcher (2009), a formulação de perguntas de pesquisa claras e relevantes é um dos principais elementos desse método. Além disso, a manipulação de variáveis independentes e a mensuração de variáveis dependentes são componentes fundamentais que permitem aos alunos compreender como diferentes fatores podem afetar os resultados observados e desenvolver habilidades de análise e interpretação de dados. (HARRIS, 2010; DORION, 2009).

Essas práticas são importantes para que os alunos relacionem o conhecimento prévio ao novo conhecimento adquirido durante a experimentação e compreendam os conceitos científicos de maneira mais concreta e significativa. É fundamental que os alunos aprendam a identificar e controlar variáveis de confusão para obter resultados precisos e conclusões corretas. (OSBORNE; HENNESSY, 2003).Parte superior do formulário

Considerações Finais

A formação de professores é um tema central na busca por um ensino de qualidade, em especial quando se trata do ensino de Ciências. Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciaram a relevância da formação continuada dos professores para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de Ciências. É necessário investir em cursos, oficinas, palestras e demais atividades que possibilitem a reflexão e a troca de experiências sobre o ensino de Ciências, com o objetivo de atualizar e qualificar os professores.

Ao longo da pesquisa, destacou-se também a importância da adoção de metodologias de ensino que propiciem a construção do conhecimento pelos alunos, levando em consideração a interdisciplinaridade e o uso de recursos didáticos, como experimentos, jogos educativos e tecnologias educacionais. A utilização de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento é fundamental para a promoção da aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa foi a necessidade da abordagem interdisciplinar no ensino de Ciências. A integração com outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Física e a Biologia, pode proporcionar uma compreensão mais ampla dos conceitos científicos, além de estimular a curiosidade e o interesse dos alunos. É necessário que os professores busquem maneiras de articular as diferentes disciplinas, de forma que os alunos compreendam a interdependência entre elas.

Considerando que a ciência é uma disciplina que contribui diretamente para a compreensão e colaboração dos alunos em relação à sociedade e ao mundo em geral, é possível contribuir com os aspectos trabalhados na realidade do aluno. Os estudantes demonstraram grande interesse em aprender mais sobre a disciplina, relatando que o conhecimento de Ciências é interessante e importante para o seu futuro. Também foi possível perceber que, a maioria dos alunos, considera as atividades práticas como uma forma eficaz de aprendizado e que a falta de recursos e equipamentos adequados pode comprometer a qualidade dessas atividades.

Dessa forma, permitindo que o indivíduo se reconheça como parte integrante do meio em que está inserido e, dessa forma, despertando a vontade de aprender Ciências. Com base nesse pressuposto, constata-se a necessidade de aprofundar o conhecimento na área de ensino de Ciências, buscando entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, assim como as condições reais das escolas, uma vez que muitas vezes a realidade difere do que é apresentado em fotografias ou de forma artificial.

Ao analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Ciências, é possível constatar que os estudos nessa disciplina no meio acadêmico estão em constante evolução, devido à necessidade de focar nas aulas de Ciências e nas aulas práticas. É importante, portanto, investigar, ler, escrever e ir além do que nossos olhos podem ver. Tudo o que faz parte do meio em que a criança está

inserida é significativo para ela, e, por isso, o professor deve considerar o meio em que o aluno está inserido, valorizando a exposição, os questionamentos e as observações das crianças. O papel do professor torna-se crucial, uma vez que ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

No decorrer do estudo, observou-se, por meio das declarações dos docentes, a escassez de recursos didáticos que possam ser utilizados para enriquecer as aulas experimentais. Embora esta realidade seja peculiar à escola em questão, sabe-se que ela é compartilhada por muitas outras instituições de ensino, o que impõe ao professor o desafio de buscar, dentro de sua realidade, alternativas para suprir suas carências pedagógicas, promovendo, assim, uma educação de maior qualidade e aprendizado significativo para seus alunos, sem negligenciar a importância da inovação em suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, a presente pesquisa conclui que a formação de professores, o uso de metodologias de ensino eficazes, a abordagem interdisciplinar e a utilização de recursos didáticos são fundamentais para o ensino de Ciências. É necessário que os gestores escolares, as famílias e a sociedade em geral se engajem nesse processo, reconhecendo a importância da educação e da formação de cidadãos críticos e conscientes.

Por fim, sugere-se a continuidade de pesquisas nessa área, buscando aprofundar o conhecimento sobre o ensino de Ciências e identificar novas estratégias pedagógicas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação. É importante destacar que o ensino de Ciências é um processo dinâmico e em constante evolução, que exige um constante aprimoramento das práticas pedagógicas e a busca por novas soluções para os desafios que se apresentam. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço dos estudos na área do Ensino de Ciências e para a promoção de uma educação mais qualificada e cidadã.

Referências

ARROYO, Miguel. **Pesquisa, formação e prática docente**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília, 1997

CARVALHO, A. M. P. **Experimentação em Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELIZOICOV, D.; AULER, D. Ciência, tecnologia e formação social do espaço: questões sobre a não-neutralidade. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, 4(2), 247-273. 2011.

DELIZOICOV, Demétrio. **Competências em ciências e educação básica**. Campinas: Papirus, 2006.

FERREIRA, S. S.; MARTINS, R. A. A construção do conhecimento em ciências naturais: perspectivas para a prática docente. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, 2016.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; SANFELICE, J. L. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. Ed - Campinas, SP. 2003.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. **Science Education**, v. 88, n. 1, p. 28-54, 2004.

HARRIS, J. K. Variability of Inquiry-Based Teaching Practices in Middle and High School Chemistry Classrooms. **Journal of Chemical Education**, v. 87, n. 2, p. 217-223, 2010.

KATCHER, B. S. Designing and conducting effective experiments. **The American Biology Teacher**, v. 71, n. 7, p. 404-408, 2009.

KATCHER, M. S. Science teaching as inquiry. *In*: LEDERMAN, N. G.; ABELL, S. K. (eds.). Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: **Lawrence Erlbaum Associates**, p. 487-506, 2009.

PILETTI, Nelson. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

WELLINGTON, J. Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 37, n. 5, p. 454-475, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Formação de professores**: práticas contemporâneas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2017.

CAPÍTULO 12

O PAPEL DA COLETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TUCANO-BA

Telma Souza dos Santos

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-C

Introdução

O texto, aqui apresentado, relata um trecho da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da *Universidad Interamericana*, em Assunção – Paraguai. O trabalho faz parte da vivência da pesquisadora, que atua na educação municipal da cidade de Tucano – Bahia.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um importante papel na autonomia e na melhoria contínua das escolas. Ele permite que as instituições de ensino definam sua própria trajetória educacional, adaptando-se às necessidades específicas de sua comunidade. Além disso, o PPP atua como um catalisador para mudanças educacionais significativas, orientando a implementação de práticas pedagógicas e administrativas que estejam alinhadas com os objetivos contemporâneos da educação.

Este processo de elaboração e revisão contínua do PPP é vital para garantir que as escolas possam responder às necessidades atuais e preparar-se proativamente para os desafios futuros. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é fundamental nesse processo, pois promove a gestão democrática da escola e a construção de uma educação inclusiva e de alta qualidade.

Desenvolvimento

Segundo Sousa e Corrêa (2002), o PPP é um instrumento fundamental na construção da autonomia no cotidiano escolar. Ele permite que a escola defina sua própria trajetória educacional, adaptando-se às necessidades específicas de sua comunidade. Este processo de autonomia é vital para que as escolas possam desenvolver metodologias e práticas que sejam mais relevantes e eficazes para seus alunos.

Além disso, como Quaresma (2012) salienta, o PPP é um catalisador para a mudança educacional. Ele não apenas reflete a visão da escola, mas também serve como um guia para a implementação de mudanças significativas nas práticas pedagógicas e administrativas. O PPP é uma ferramenta que permite às escolas avaliar e aprimorar continuamente suas estratégias de ensino, garantindo que elas permaneçam alinhadas com os objetivos educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, o PPP é um documento vivo, que deve ser constantemente revisitado e atualizado. Ele é central para o planejamento estratégico da escola, ajudando a definir metas claras e estratégias para alcançá-las. Esse processo contínuo de reflexão e revisão é crucial para assegurar que a escola não apenas atenda às necessidades atuais de seus alunos, mas também se prepare de forma proativa para os desafios futuros. Parte superior do formulário

Assim, ele não é um conjunto de planos e projetos de professores, muito menos um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas sim um produto característico que reflete a realidade da escola, colocado em um contexto mais aberto que a influência e que pode ser por ela influenciado, quando elaborado em conjunto, pois consegue-se articular várias dimensões que precisam ser colocados em prática (VEIGA, 1991).

Para tanto, o espaço escolar como local de debate, tomada de decisões, discussões, onde permitem que professores, funcionários, pais e alunos aponhem seus interesses, suas exigências, essa participação favorece a autonomia da escola. Segundo Demo (2001):

Participação é um processo no sentido legítimo de termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo... é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acaba. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (p. 32).

A proposta de construção/reelaboração de um documento que explicita e orienta as práticas pedagógicas e administrativas da escola é resultado de um movimento nacional, do início da década de 1980, que provocou a abertura de escolas e a maior participação da comunidade na realidade escolar. O resultado dessas discussões foi instituído legalmente na Constituição Federal de 1988, que fundamenta a responsabilidade de reflexão e expressão sobre a intencionalidade educativa da escola em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, e estabelece como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Daí decorre o imperativo da participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola, dos quais o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um elemento tanto norteador como aglutinador e mesmo após oito anos depois do estabelecimento do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

n.º 9.394/96, a qual estabeleceu diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação em nosso país vigentes nos dias atuais (BRASIL, 1996).

Assim, destaca-se o artigo 12, o qual define que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). A reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um processo intrinsecamente vinculado à dinâmica da coletividade e ao diálogo participativo. Esta abordagem enfatiza a importância do envolvimento ativo de toda a comunidade escolar. É um exercício de colaboração e coesão, onde as ações são direcionadas para alcançar um objetivo comum, refletindo a unidade e o compromisso coletivo com a educação.

Hernandez (2003) ressalta a conexão direta entre o PPP e a melhoria contínua da qualidade de ensino nas escolas. Ele argumenta que um PPP bem desenvolvido e implementado pode ser um poderoso instrumento para o aprimoramento das práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para a evolução da instituição educacional como um todo.

De acordo com Libâneo (2005), que complementa essa visão, destacando a importância do PPP no contexto das políticas, estruturas e organização da educação escolar. Segundo ele, o PPP não é apenas um documento ou um conjunto de diretrizes, mas uma expressão concreta da identidade e dos valores da escola. Ele serve como uma bússola, orientando a escola em sua missão de fornecer uma educação de qualidade e relevante para todos os alunos.

Assim, a reelaboração do PPP é um processo contínuo e dinâmico, que requer um compromisso constante com a reflexão, a colaboração e a inovação. É através deste processo que a escola pode se adaptar às mudanças e desafios do cenário educacional e manter-se alinhada com as necessidades e expectativas de sua comunidade. Parte superior do formulário

Segundo Vasconcellos (2014), o Projeto Político-Pedagógico representa o plano geral de uma instituição e pode ser caracterizado como a materialização de um processo contínuo de Planejamento Participativo. Este processo, que está sempre em evolução e nunca é definitivo, serve para esclarecer e definir o tipo específico de atividade educativa que a instituição deseja implementar. Além disso, o autor destaca que o Projeto Político-Pedagógico atua como um instrumento tanto teórico quanto metodológico, essencial para a intervenção e transformação da realidade atual, desempenhando um papel crucial na organização e integração das práticas da instituição neste contexto de mudança.

A reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) está estreitamente vinculada à particularidade de cada segmento da comunidade escolar, e desse modo, inicialmente, é preciso mobilizar os segmentos da comunidade escolar a fim de que compreendam a importância de sua participação neste grande planejamento da instituição de ensino. Pode-se combinar estratégias de cunho mais individual (como carta convite para participação) com estratégias coletivas (seminários, palestras, etc.).

A reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve considerar as características únicas de cada grupo dentro da comunidade escolar. Para Cury (2007), essa abordagem enfatiza a gestão democrática na escola e reforça o direito à educação, ao mobilizar ativamente todos os segmentos da comunidade escolar. É essencial que esses grupos compreendam o valor de sua participação ativa neste processo de planejamento educacional abrangente. Gadotti (2000) sugere que essa mobilização pode ser realizada por meio de estratégias que vão desde o individual, como o envio de convites personalizados, até ações coletivas, como seminários e palestras.

Demo (2001), em sua análise sobre participação como um direito conquistado, reitera que a inclusão efetiva de todos os membros da comunidade é crucial para a legitimidade e eficácia do PPP. A participação não deve ser vista

apenas como um direito, mas também como um exercício de responsabilidade compartilhada na construção de uma educação de qualidade.

Por sua vez, Dias (2003) destaca que a dimensão política do PPP é fundamental para alcançar a autonomia política e pedagógica nas escolas públicas. O envolvimento ativo de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar no processo de reelaboração do PPP é um passo crucial na direção dessa autonomia. Gadotti (1994) complementa essa visão ao enfatizar que a gestão democrática não é apenas um meio para melhorar a qualidade do ensino, mas também um fim em si mesmo, promovendo uma educação voltada para a cidadania. A reelaboração do PPP, portanto, torna-se um exercício vital na promoção de uma educação que é ao mesmo tempo inclusiva, democrática e de alta qualidade.

A reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), inspirada nos ideais de Paulo Freire, representa um meio fundamental para impulsionar mudanças significativas no ambiente escolar. De acordo com o pensamento de Freire (2001), a discussão coletiva torna-se essencial para a definição das metas e estratégias da escola. Este processo não apenas estabelece os objetivos a serem alcançados, mas também traça os caminhos para atingi-los, fomentando uma participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Como evidenciado pelo Núcleo Educacional Mariana Penedo (NEMP) no Projeto Político Pedagógico para 2022-2024, a inclusão de diferentes perspectivas e experiências enriquece o processo de construção coletiva do projeto. Esta abordagem reflete a necessidade de compreender e valorizar os saberes individuais, integrando-os de forma harmônica ao projeto educacional da instituição (TUCANO, 2022).

Diogenes e Carneiro (2005) reforçam que a gestão participativa é um exercício de autonomia, onde a reelaboração do PPP se torna um ato de colaboração e comprometimento coletivo. Essa prática, segundo eles, não apenas

fortalece a autonomia da escola, mas também promove uma cultura de responsabilidade compartilhada e engajamento ativo.

Antunes (2008), por sua vez, discute o papel crucial do gestor escolar neste processo. Segundo ela, o gestor não é apenas um administrador, mas um facilitador e motivador desse processo colaborativo. O gestor precisa estimular o diálogo e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas, tornando o PPP um verdadeiro reflexo das necessidades e aspirações de toda a comunidade escolar. Assim, a reelaboração do PPP, guiada pelos princípios de Paulo Freire e com uma gestão participativa eficaz, representa uma oportunidade única de transformação e crescimento no contexto educacional.

A reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) abre um leque de oportunidades para as escolas adotarem práticas baseadas na solidariedade, no respeito mútuo e no compartilhamento de conhecimentos. Este processo não é apenas uma questão de estruturação curricular, mas um movimento em direção à construção de uma comunidade escolar mais integrada e participativa.

Segundo Libâneo (2004), a gestão escolar eficaz vai além da administração dos recursos e processos, envolvendo a criação de um ambiente onde o conhecimento é construído e reconstruído coletivamente. Através desta abordagem, a escola se torna um espaço democrático, onde todas as vozes - de alunos, pais, funcionários e membros da comunidade - são ouvidas e valorizadas. Este processo de escuta ativa é fundamental para atender às expectativas de todos os envolvidos, garantindo uma educação de qualidade e acessível a todos.

Lück (2009) ressalta a importância das competências em gestão escolar, especialmente no que se refere à habilidade de promover a participação e o engajamento da comunidade escolar. A reelaboração do PPP deve ser vista como uma oportunidade para exercitar estas competências, promovendo uma cultura de respeito e colaboração.

Nesse sentido, Paro (2016) aborda a gestão democrática da escola pública, destacando que a reelaboração do PPP deve ser um processo inclusivo, que

promova a partilha de poder. Isso significa criar um ambiente onde a tomada de decisão é compartilhada, e todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de uma educação que responda às necessidades da comunidade.

Assim, a reelaboração do PPP, apoiada nas perspectivas de Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2016), pode ser um caminho eficaz para alcançar uma gestão escolar democrática e uma educação de qualidade, fundamentada na solidariedade, respeito mútuo e participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

A participação efetiva dentro do ambiente escolar é, muitas vezes, um elemento ausente nas instituições educacionais. Esta carência de envolvimento ativo limita a percepção e o enfrentamento das dificuldades que caracterizam a realidade local. Sem um questionamento ativo ou uma análise profunda das circunstâncias e desafios enfrentados pela comunidade escolar, as oportunidades para melhorias significativas permanecem inexploradas.

Nesse contexto, como destacam Gadotti e Romão (2004), o Projeto Político Pedagógico (PPP) surge como um elo vital que une os diversos saberes e abre espaço para novas expectativas. Ele se configura como um instrumento estratégico para identificar e discutir as questões locais, transformando-as em oportunidades de intervenção positiva no ambiente educacional.

Já Bianchi (2015), em sua análise sobre os elementos constituintes do PPP, ressalta a importância da sua natureza contemporânea, que deve ser reflexiva, dinâmica e adaptável às mudanças e necessidades da comunidade escolar. O PPP não deve ser apenas um documento estático, mas um plano vivo, que evolui com o tempo e reflete as aspirações e desafios da escola e de seu entorno.

Portanto, a elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico devem ser vistas como uma oportunidade para fomentar uma participação mais ativa e consciente dentro das escolas. Através deste processo, é possível

criar um ambiente educacional que não só reconhece e analisa sua realidade local, mas também busca ativamente por soluções e melhorias, refletindo uma verdadeira autonomia escolar e uma educação que é relevante e responsiva às necessidades de sua comunidade.

De acordo com Veiga (2013, p. 11),

O PPP tem sido objeto de estudo de muitos professores, pesquisadores e instituições, em nível nacional, estadual e municipal, que buscam a melhoria da qualidade do que é ensinado e aprendido na escola. A construção do Projeto Político Pedagógico deve articular, dentro da escola a descentralização do poder, além de estar atento aos conflitos sociais, políticos, culturais e econômicos, para então propor a discussão e o enfrentamento dos mesmos.

Assim, o (PPP) constitui um campo de estudo essencial para professores, pesquisadores e instituições educacionais em todos os níveis - municipal, estadual e nacional. Este interesse crescente pelo PPP reflete a busca contínua por aprimorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Conforme abordado por Cardoso *et al.* (2018), o PPP não é apenas um documento formal, mas um instrumento dinâmico de gestão que orienta a prática educativa em direção à excelência.

A construção do Projeto Político Pedagógico, como Diogo (1998) ressalta, deve incluir a descentralização do poder dentro do ambiente escolar. Este aspecto é fundamental para assegurar uma gestão democrática e inclusiva, onde a voz de todos os envolvidos no processo educativo seja ouvida e considerada. Além disso, o PPP deve estar atento aos conflitos sociais, políticos, culturais e econômicos que permeiam o contexto escolar, propondo discussões e enfrentamentos construtivos desses desafios.

Corroborando com Ferro e Reis (2018) quando enfatizam a importância do papel do professor na construção do PPP. Os educadores, como agentes ativos no processo educacional, têm uma contribuição inestimável na formulação de um plano que seja verdadeiramente reflexivo das necessidades, aspirações e desafios da comunidade escolar. O envolvimento direto dos professores garante

que o PPP seja não apenas um conjunto de diretrizes abstratas, mas um plano de ação efetivo, alinhado com a realidade da sala de aula e que promova uma educação significativa e relevante para os alunos.

Ou seja, o PPP emerge como uma ferramenta vital para a transformação e melhoria contínua da educação. Sua elaboração requer uma abordagem colaborativa, reflexiva e atenta às diversas dinâmicas sociais, culturais e econômicas que influenciam a vida escolar. Através deste processo, pode-se alcançar uma educação que não somente transmite conhecimento, mas também fomenta o pensamento crítico, a participação cívica e a preparação dos alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

De acordo com Freire (2002), um PPP eficiente deve emergir de um processo coletivo, incorporando as vozes e perspectivas de todos os envolvidos na comunidade escolar, reconhecido como um instrumento fundamental no direcionamento das práticas pedagógicas em escolas. Sua eficácia em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem está intrinsecamente ligada à maneira como é construído e implementado.

Nessa direção, Gonçalves (2017) enfatiza a importância da intencionalidade e da corresponsabilidade na elaboração do PPP. Um projeto bem-sucedido não é apenas um documento formal, mas um plano vivo que reflete a missão, os valores e os objetivos da escola. Este deve ser claro, bem definido e, acima de tudo, compartilhado por todos - gestores, professores, alunos, pais e a comunidade. O envolvimento ativo e a colaboração de todos os envolvidos garantem que o PPP não apenas direcione, mas também inspire e motive a comunidade escolar. Destaca, ainda, o papel central do PPP na conquista de uma escola emancipatória. A emancipação aqui se refere a uma educação que capacita, que liberta e que transforma, alinhada com os princípios de uma pedagogia crítica.

Assim, o Projeto Político Pedagógico, quando construído coletivamente, com intencionalidade e sob a corresponsabilidade de todos os envolvidos, se

torna mais do que um guia para as práticas educacionais - torna-se um meio para alcançar uma escola que não apenas educa, mas que também emancipa. Através dele, é possível criar um ambiente educacional que é verdadeiramente inclusivo, participativo e alinhado com as necessidades e aspirações de todos os membros da comunidade escolar.

Neste contexto, Vasconcellos (2004, p. 15) destaca que o “o Projeto Político Pedagógico (PPP) entra justamente neste campo como um instrumento teórico metodológico a ser disponibilizado, reelaborado, reconstruído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”.

A transformação da escola requer uma abordagem inclusiva que prioriza a escuta ativa de diversos grupos: estudantes, comunidades locais, pais, gestores escolares, educadores, supervisores, profissionais da área científica, funcionários de apoio e responsáveis pela alimentação escolar. Esta perspectiva é reforçada por Silva e Leão (2018), onde destacam a importância da valorização e do reconhecimento de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Corroborando, Henz, Freitas e Silveira (2018) inspiram-se nos círculos de cultura freireanos para enfatizar a importância da metodologia dialógica na pesquisa e formação educacional. Esta abordagem promove a colaboração e a partilha de conhecimentos entre todos os membros da comunidade escolar, reforçando a ideia de que a qualidade da educação é diretamente influenciada pela forma como a escola é organizada e gerida.

Conforme Freire (2001), a mudança é não apenas necessária, mas plenamente possível. Esta transformação requer mais do que esperança passiva; demanda uma esperança ativa, expressa através de ações que refletem sonhos e objetivos. A reestruturação da educação e das instituições escolares deve, portanto, ser um processo colaborativo e inclusivo, incorporando as vozes e as experiências de todos os que fazem parte do ecossistema educacional.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a educação deve ser um processo inclusivo e participativo, alinhado com a realidade e desafios do mundo contemporâneo. Este conceito é ecoado por Freire (2001), que defende que a aproximação à realidade através de ações e reflexões críticas é fundamental para o desvelamento de novas perspectivas e entendimentos.

Assim, em um cenário ideal, a escola se transforma em um espaço de liberdade e participação ativa, tanto para os membros da comunidade interna quanto para a externa, conforme destacado por Guedes (2021). Esta abordagem enfatiza o papel da educação como libertadora, onde o diálogo e a interação constante promovem mudanças significativas.

Nessa direção, De Araújo (2021), reforça a necessidade de uma gestão que valorize o diálogo e a participação de todos na construção de uma educação significativa e relevante. A gestão escolar, conforme discutido por De Paula Ferreira e De Campos Vivaldi (2020) ao tratar sobre a dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar, salientam que deve ser entendida como um ato político que busca a transformação e a melhoria contínua do ambiente educacional.

Portanto, deve ser encarada como um processo contínuo de engajamento e transformação, onde todos os envolvidos - alunos, professores, gestores e a comunidade - participam ativamente na construção de um ambiente de aprendizado dinâmico, inclusivo e reflexivo (BRASIL, 2017; FREIRE, 2001; DE PAULA FERREIRA; DE CAMPOS VIVALDI, 2020; GUEDES, 2021; ARAÚJO, 2021).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento para impulsionar uma gestão democrática dentro das escolas, como enfatizado por Alves e Barbosa (2020). Este projeto visa criar um ambiente de construção coletiva, onde todos os aspectos da vida escolar - desde as atividades pedagógicas até as reu-

niões de pais - são integrados de forma colaborativa e participativa. Contudo, conforme Wastowski (2022) aponta, enfrentar os desafios na gestão escolar, especialmente nas escolas públicas, requer um esforço concertado e uma abordagem estratégica.

Nesse sentido, Dalcorso (2012) ressalta a importância do planejamento estratégico como um recurso valioso para os gestores escolares. Este planejamento é fundamental para orientar a implementação eficaz do PPP, garantindo que todas as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas e consideradas. Para Garcia (2008) a construção de uma gestão participativa, não é apenas uma meta, mas um processo contínuo que exige dedicação e paciência.

Além disso, Libâneo *et al.* (2010) destacam que as políticas, estruturas e organização da educação escolar são peças-chave para o sucesso do PPP. Portanto, para alcançar um movimento de construção coletiva efetivo, é que a escola adote uma abordagem integrada e inclusiva, considerando as necessidades e as vozes de todos os membros da comunidade escolar, e trabalhando juntos para um objetivo comum.

Considerações Finais

Conclui-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume um caráter dinâmico, demandando revisões e atualizações constantes. Desempenhando um papel central no planejamento estratégico da instituição escolar, o PPP orienta a definição de metas claras e estratégias para atingi-las. A manutenção desse processo contínuo de reflexão e aprimoramento revela-se fundamental para garantir que a escola não apenas responda às necessidades presentes de seus alunos, mas também esteja preparada de forma proativa para enfrentar os desafios vindouros.

Assim, conclui-se que a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma oportunidade valiosa para promover a transformação e melhoria

das escolas. Este processo deve ser conduzido de forma colaborativa, com a participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar. O PPP não é apenas um documento formal, mas um plano de ação dinâmico que reflete a identidade e os valores da escola.

Portanto, quando construído coletivamente, o PPP se torna um meio eficaz para alcançar uma gestão democrática, uma educação emancipadora e uma comunidade escolar unida em busca de uma educação significativa e relevante. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para garantir que o PPP não apenas direcione, mas também inspire e motive a busca por uma educação de qualidade.

Referências

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020.

ANTUNES, Rosmeiri Trombini. O gestor escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Caderno Temático: Gestão Escolar**. Maringá/PR, 2008.

BIANCHI, Micheli Fernanda Prigol. **Os elementos constituintes do projeto político pedagógico na contemporaneidade**. Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular–BNCC**. Ministério da Educação. 2017.

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

BRASIL. Lei Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Alessandra *et al.* Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Gestão em foco, Conhecendo o Projeto Político Pedagógico**, 2018.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE, n. 3, set./dez. 2007.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012.

DE ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim. Importância do projeto político pedagógico para uma gestão escolar democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 16-16, 2021.

DE PAULA FERREIRA, Marilucia Moraes; DE CAMPOS VIVALDI, Flávia Maria. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 12, n. 1, p. 141-165, 2020.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social**. 5ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

DIAS, G. **A Dimensão Política do Projeto Político Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira; CARNEIRO, Maria Joyce Costa. A gestão participativa e o projeto político-pedagógico: um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 21, n. 1 e 2, 2005.

DIOGO, Fernando. **Por um projeto educativo de rede**. Lisboa: Asa, 1998.

FERRO, Marcos Batinga; REIS, Edelfrancla Gomes dos. A importância do professor na construção do plano político pedagógico. **ENFOPE**, 11º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina** – Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. revista. São Paulo: UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época) 23 v.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica – O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GONÇALVES, Allan Melchioti. O estudo da elaboração do Projeto Político Pedagógico de um colégio da rede estadual de Maringá. **IV Seminário Internacional sobre profissionalismo docente**. Eixo Cultura, Currículo e Saberes, 2017.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

HERNANDEZ, F. **O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 25, p. 08-11, fev.2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**, 5ª. ed.; São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Victor Henrique. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**. 4ª. ed. rev. atual.; São Paulo: Cortez Editora, 2016.

QUARESMA, A. G. **Projeto Político-Pedagógico**. In: Revista presença pedagógica, Belo Horizonte, mar./abr. 2012.

SILVA, Maria Lúcia Leite da; LEÃO, Débora Ortiz de. A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 77-90, maio/ago. 2018.

SOUSA, J. V; CORRÊA, J. **Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola**. In: Gestão da escola: desafios a enfrentar. Sofia Lerche Vieira (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TUCANO. **Projeto Político Pedagógico: uma visão para o desenvolvimento educacional (2022-2024)**. Núcleo Educacional Mariana Penedo (NEMP). Secretaria Municipal da Educação de Tucano – BA. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Orgs.). **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WASTOWSKI, Jaqueline. **Desafios da gestão escolar nas escolas públicas**. Desafios da educação na contemporaneidade. Ponta Grossa: Aya, p. 238-244, 2022.

CAPÍTULO 13

AS BASES DA SOCIOEDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS EDUCANDOS DEFICIENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Lourdes Maria da Silva Teixeira
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-D

Introdução

Este capítulo faz parte da tese de Doutorado em Educação da autora, que versa sobre os fundamentos teóricos e conceituais da socioeducação sob o ponto de vista de uma educação que atenda as demandas e interesses dos estudantes em situação de privação de liberdade. Bem como o cumprimento de medidas socioeducativas normatizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e SINASE, como os desafios de uma proposta pedagógica para o atendimento socioeducativo a adolescentes e jovens em conflito com a lei que apresentam prejuízos nos seus percursos escolares que comprometem o processo de aprendizagem.

A Socioeducação e os Desafios para uma Proposta de Atendimento Educacional Especializado

A socioeducação, para crianças e adolescente em conflito com a lei, tem sido amplamente debatida no Brasil. O conhecimento, acerca do tema teve início através da implementação de medidas socioeducativas normatizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. De acordo com este estatuto, crianças e adolescentes praticantes de atos infracionais, deverão ser orientados, através de medidas socioeducativas, conforme a infração cometida.

Estas, por sua vez devem possibilitar aos adolescentes, meios para revisão dos atos praticados, sua ressignificação e construção de novos projetos para suas vidas. Silva (2012, p. 109), ressalta.

A socioeducação tem um papel fundamental. O de atuar como espaço de mediação entre os adolescentes e jovens e a sociedade, de forma a contribuir efetivamente para o seu retorno ao convívio familiar, comunitário e social, auxiliando-os a usufruir de sua liberdade, sem o cometimento de novos atos infracionais. Ou seja, o papel da socioeducação, constitui-se em encontrar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade.

Assim, entendemos que, esta, refere-se a medidas ou processos educativos direcionados aos adolescentes, em conflito com a lei, visando a não reincidência infracional. Ou melhor, sua função é possibilitar, aos adolescentes em conflito com a lei, a convivência social sem a violação das regras, evitando, assim, a prática de crimes, contravenções penais ou sua reincidência.

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (BRASIL, 2012, p. 46).

A socioeducação é resultado da evolução do direito da criança e do adolescente no Brasil, referenciada no ECA, implementada como medidas interventivas, para adolescentes, autores de atos infracionais (LIBERATI, 2015). Apesar de seu conceito ou fundamentos teóricos, a socioeducação está associada à educação social, pois objetiva a superação das diferenças sociais, por meio da educação. É orientada por fundamentos pautados na concretização dos direitos humanos, comprometida com a liberdade e autonomia de cada pessoa, edificada em ideais de justiça, igualdade e fraternidade, além da afirmação social.

Além disso, está fundamentada na doutrina marxista de suplantação das diferenças, socialmente construídas, para desenvolver habilidades que elevem a autoestima, autonomia e liberdade para equidade social. Teoricamente, a educação social não faz parte da tradição social brasileira, porém conforme Guará (2009, p. 76):

O esforço científico tem contribuído para o avanço das reflexões sobre um tipo de educação a que chamamos socioeducação e que, como vimos, recebe diversos outros nomes, no Brasil, como educação extra escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não-formal.

A autora refere-se a um tipo de educação ministrada em locais de aprendizagens distintos. Porém, alguns utilizam o termo ‘educação informal’. Entretanto, o que chama a atenção é que esse tipo de educação está associado à exclusão social. Nessa perspectiva, a socioeducação é a educação social que é composta por um conjugado de programas, serviços e ações, aliados às ações educacionais, elaboradas por causa da necessidade social. “Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina” (CALIMAN, 2008, p. 17).

Socioeducação são ações educacionais, sistematicamente, elaboradas com objetividade e intenção de desenvolver habilidades nos adolescentes in-

fratores. Nesse contexto, o ECA prevê medidas socioeducativas para determinados atos praticados por crianças e adolescentes. São medidas que consideram o princípio da imputabilidade para adolescentes menores que dezoito anos. Nesse sentido, Saraiva (2002, p. 63) explica:

O ECA prevê dois tipos distintos de medidas socioeducativas: o grupo de medidas socioeducativas em meio aberto, não privativas de liberdade (advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) e o grupo das medidas socioeducativas privativas de liberdade (semiliberdade e internação).

Previstas no art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas são retornos por parte do Estado, às práticas de atos infracionais, interpretados como crime ou contravenção penal, pela legislação brasileira. São determinadas para jovens de 12 a 18 anos, aplicadas e acompanhadas pelo juiz da vara de infância e juventude, mediante processo legal. Tais medidas, que não implicam em perda da liberdade, do tipo, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade são de responsabilidade dos municípios, bem como as de semiliberdade e internação, ficam à cargo do Estado. Estão estabelecidas no ECA (BRASIL, 1990, Art. 112):

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - Advertência;
- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - Prestação de serviços a comunidade;
- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semiliberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional.

A advertência acontecerá quando o ato infracional for categorizado como leve, significando repreensão: “A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”. (BRASIL, 1990. Art. 115). É feita verbalmente pelo juiz, assinada pelo infrator, e a responsabilidade pela cobrança, para evitar reincidência, é dos genitores ou responsáveis (LIBERATI, 2003).

Assim como, quando a infração trata-se da obrigação de reparar o dano, (BRASIL, 1990. Art. 116), é imposto ao adolescente a obrigação de compensar o prejuízo. Caso isso não seja possível, a restituição é feita mediante pagamento em dinheiro. De acordo com Liberati (2015, p. 105):

Tem-se que o propósito da medida é fazer com que o adolescente infrator se sinta responsável pelo ato que cometeu e intensifique os cuidados necessários, para não causar prejuízo a outrem. Por isto, há entendimento de que essa medida tem caráter personalíssimo e intransferível, devendo o adolescente ser o responsável exclusivo pela reparação do dano.

Sobre a Prestação de Serviços à Comunidade, Art. 117, trata-se da prática de serviços gratuitos a instituições assistenciais, hospitalares, escolas e outros estabelecimentos do tipo, além de programas comunitários ou governamentais, em período de seis meses. Pode ser nos finais de semana e feriados e, até mesmo, em dias úteis, contanto que não interfira no horário escolar ou trabalho, com carga horária de oito horas semanais. (BRASIL, 1990). Quanto à Liberdade Assistida “será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente”. (BRASIL, 1990. Art. 118). O objetivo é levar o adolescente à conscientização da não reincidência. Saraiva (2002, p. 160), comenta:

(...) É a que guarda maior complexidade, a reclamar a existência de uma estrutura de atendimento no programa de Liberdade Assistida apta a cumprir as metas estabelecidas no art. 119 do Estatuto. Ao mesmo tempo se constitui na medida mais eficaz quando adequadamente executada, haja vista sua efetiva capacidade de intervenção na dinâmica de vida do adolescente e de sua família.

O Estado elege um agente para prestar assistência ao adolescente, em parceria com a família em situações de envolvimento com drogas, ou situações similares. A medida obedece a um período mínimo de seis meses. Quanto à medida de semiliberdade, prevista no art. 120 do ECA, traduz-se em medidas de trajeto ou mudança para o meio aberto. O adolescente infrator pode gozar de liberdade para estudar, e/ou trabalhar, além de sua liberação para estar com a família em finais de semana (BRASIL, 1990).

A medida de internação é considerada de caráter extraordinário, delegada mediante infrações graves tais como ameaça ou violência praticadas. “Art. 121 - A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. (BRASIL, 1990). É a medida mais rigorosa, com pena máxima de três anos em instituição educacional especializada, com reavaliação semestral.

É educativa, quando o estabelecimento escolhido reúne condições de conferir ao infrator escolaridade, profissionalização e cultura, visando a dotá-lo de instrumentos adequados, para enfrentar os desafios do convívio social. Tem finalidade *curativa*, quando a internação se dá em estabelecimento ocupacional, psicopedagógico, hospitalar ou psiquiátrico, ante a ideia de que o desvio de conduta seja oriundo da presença de alguma patologia, cujo tratamento, em nível terapêutico, possa reverter o potencial crimínogeno do qual o menor infrator seja portador (LIBERATI, 2015, p. 105).

O atendimento em instituição educacional especializada requer um Pano Individual de Atendimento. Esse atendimento é composto por equipe multidisciplinar, por meio de psicólogos, pedagogos, psicopedagogo, entre outros. Enquanto o adolescente estiver em regime de internamento, as atividades escolares não poderão faltar, pois são obrigatórias.

O acompanhamento ao adolescente é feito por equipes pertencentes ao SINASE. Instituído pela Lei número 12.594/2012, o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, válida as regras e critérios que regulamentam a execução das medidas socioeducativas do Artigo 112 do ECA, no processo de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Sua função é construir regras ou normas para o atendimento do adolescente, adequados aos princípios pedagógicos das medidas socioeducativas (BRASIL, 1990).

Esses princípios pedagógicos dizem respeito à promoção do desenvolvimento do adolescente, em conflito com a lei, para reinseri-lo na sociedade através da educação, cultura, lazer, convivência comunitária e familiar. O SI-

NASE é coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – PNAS.

Com o propósito de acolher esses alunos adolescentes em situação de deficiências, o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais se tornou um desafio na sua implantação na CASE – Casa de Atendimento Socioeducativo Juiz de Mello Mattos. A falta de apoio pedagógico as necessidades especiais no espaço da socioeducação, faz com que alunos adolescentes em situação de vulnerabilidade vivam experiências desfavorecedoras em suas aprendizagens e situações de exclusão social.

A Sala de Recurso Multifuncional e as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

Na década de noventa, o Brasil inicia suas reformas, lançando resoluções através de decretos e Leis que dão sustentação legal ao, então, novo paradigma da educação brasileira, a Escola Inclusiva. No ano de 2008 o Ministério de Educação e Cultura – MEC publicou as Resoluções 04/2009 CNE-CEB e 04/2010 CNE-CEB, para dar ênfase à Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010).

Este foi um passo gigante para implantar a política pública de Educação Inclusiva nos estados e nos municípios. A ideia, em respeito à *Declaração de Salamanca*, assim como a *Convenção da Guatemala de 1999* é incluir todos no sistema educacional, independente das limitações e diferenças apresentadas por cada pessoa. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o propósito do atendimento educacional especializado é garantir a inclusão escolar e social, fornecendo recursos para o acesso ao currículo. Isso visa facilitar a independência na execução de tarefas e promover o desenvolvimento da autonomia.

A partir desse decreto, define esse atendimento como um sistema de apoio à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Pessoas com deficiências puderam se matricular em qualquer escola, e estas devem oferecer, o atendimento especializado para cada aluno e sua deficiência específica. Coube à escola se reestruturar para acolher os estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo o reconhecimento e valorização da diversidade, fator de enriquecimento do processo educacional.

Porém, a implantação das Salas de Recursos nas escolas, requer a análise de variados pontos a exemplo de:

Informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, político e pedagógica, gestão, matrículas, organização da prática pedagógica da instituição, infraestrutura e condições de acessibilidade na escola, entre outros (DA SILVA, 2021, p. 28).

Nessa perspectiva a Educação Inclusiva provocou modificações nas instituições educacionais e na formação do professor, reestruturando a educação para que todos os estudantes sejam beneficiados. Tudo para promover e garantir o acesso e a permanência de todos, inclusive e especificamente, aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A escola se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Para suporte à inclusão dessas pessoas foram criadas as salas de recursos multifuncionais, que são espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o atendimento educacional especializado. Ropoli *et al.* (2010, p. 31) esclarece:

As salas de recursos multifuncionais são caracterizadas como tipo I e tipo II, de acordo com a necessidade dos estudantes da instituição escolar. As do tipo I constituem-se de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico. As Salas

de Recursos Multifuncionais tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

As salas de recursos devem estar equipadas além dos materiais elencados acima devem conter mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atender ao estudante com necessidades educacionais especiais que deve ser impreterivelmente no contra turno em que o aluno estuda.

Pela diferenciação dos materiais infere-se que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço específico da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

É um atendimento distinto, ou melhor, não é igual ao do ensino escolar e não é caracterizado como reforço escolar ou mesmo complementar das atividades escolares. É constituída como parte diversificada do currículo, não devendo ser compreendida como recuperação de aprendizagem, ou, simplesmente, como um espaço para repetição de conteúdos programáticos outrora desenvolvidos em salas de ensino regular.

O atendimento especializado deve se complementar ou suplementar à formação estudantil. Assim, essa deve incluir um trabalho pedagógico com atendimento de caráter individualizado para seus alunos. Um trabalho que exige colaboração com os docentes da sala regular, bem como da família, enfim, em um processo, no qual, todos estejam envolvidos para a aprendizagem dos alunos.

Na verdade, deverá funcionar como suporte, no processo de aprendizagem, possibilitando ao aluno, acesso ao conhecimento. Além disso, deve cui-

dar da elaboração e organização de subsídios para acessibilidade e eliminação de barreiras atitudinais e outras que impossibilitem a inserção do estudante com necessidades especiais.

As salas de recursos são uma provisão obrigatória dos sistemas educacionais e exigem acessibilidade ao conhecimento em horários alternativos ao da aula regular. Elas comportam até 20 estudantes, desde que o seu planejamento ofereça suporte adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos. Esse suporte pode ocorrer na sala de recursos da escola onde o aluno está inscrito, em outra instituição da rede pública ou em centros especializados que prestem este serviço educativo. Tais atividades se diferenciam do que é realizado na sala de aula convencional e não substituem a escolarização regular.

Nesse sentido, outra preocupação é que o aluno não se sinta excluído, e deve existir uma parceria com o docente do referido estudante. Nesse contexto, a sala de recurso multifuncional é o aporte para a inclusão e requer um profissional habilitado disposto a continuidade em sua formação.

De acordo com Brasil (2004), a prestação de atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação exige a criação de programas de aprimoramento curricular. Estes programas devem fomentar o crescimento do potencial do aluno em áreas como intelecto, desempenho acadêmico, liderança, artes, psicomotricidade e habilidades mecânicas. Alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento podem necessitar do aprendizado de língua de sinais, métodos específicos de comunicação e sinalização, bem como o uso de tecnologias assistivas. Estes recursos servem como instrumentos para a construção do conhecimento e para melhorar a acessibilidade.

Desse modo, é necessário que a inclusão escolar de todas as crianças comece na educação infantil para desenvolver as bases fundamentais para a aquisição do conhecimento e o crescimento global. As crianças surdas devem

ser integradas em ambientes e classes bilíngues desde a educação infantil. Nesta fase, a importância do lúdico, o acesso a diferentes formas de comunicação, a variedade de estímulos em termos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, e a interação com as diferenças promovem relações interpessoais saudáveis, respeito e valorização da criança.

Compreende-se que as políticas públicas voltadas para a Educação Especial devem facilitar a expansão das oportunidades educacionais, preparação para o mercado de trabalho e participação social ativa. Para alcançar esses objetivos, os sistemas educacionais precisam assegurar o acesso a cursos de educação profissional alinhados com as demandas identificadas, bem como a continuidade dos estudos no ensino superior.

Assim, a arte de educar passa pelo campo do saber, do aprender e do ensinar à medida que novos conhecimentos são avivados, os jovens aprendizes despertam novas habilidades no campo da Educação revelando seus talentos. Já sob o aspecto social, é direito de o aprendiz adquirir conhecimento e acesso à escola conforme determina a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tal direito também é pautado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA de 1990 (BRASIL, 1990).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), estabelecida pelo Brasil (2008), visa garantir a inclusão escolar e social de estudantes com deficiências. Esta política direciona os sistemas educacionais a assegurar:

- Acesso com envolvimento ativo e efetivo aprendizado no ensino regular ou bilíngue;
- Disponibilização de atendimento educacional especializado;
- Continuação dos estudos e acesso a níveis mais avançados de educação;
- Promoção da acessibilidade de forma universal;
- Capacitação contínua de professores para o atendimento educacional especializado;

- Formação de profissionais da educação e da comunidade escolar;
- Inclusão do ensino especial em todos os níveis educacionais, da educação infantil ao ensino superior;
- Coordenação entre diferentes setores na implementação de políticas públicas

Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que a educação especial, estruturada separadamente da educação regular, seria o ambiente mais adequado para o aprendizado de alunos com deficiências, problemas de saúde ou que não se adaptassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa visão teve um impacto significativo na história da educação especial, levando a práticas que davam ênfase às questões ligadas à deficiência em detrimento da abordagem pedagógica.

Nesse sentido, a conceituação de necessidades educacionais especiais começou a ganhar ampla divulgação a partir da Declaração de Salamanca. Esta declaração estabelece como fundamental que as escolas regulares devem ensinar todos os estudantes, abordando a exclusão escolar de crianças com deficiências, aquelas que vivem nas ruas, crianças trabalhadoras, superdotadas, em desvantagem social, ou com diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Segundo Diniz (2007), ao enfatizar a interação entre características individuais e o ambiente, o conceito de necessidades educacionais especiais muda o foco das deficiências e desvantagens centradas apenas no aluno para a escola e seu contexto. Desta forma, defende-se a criação de um sistema educacional que possa estabelecer estratégias, recursos e serviços para atender às particularidades dos alunos e gerar diversas respostas adaptativas da escola.

Percebe-se que, embora o conceito traga benefícios, considerando a evolução histórica da educação especial, a identificação de alunos com necessidades educacionais especiais não promoveu uma integração efetiva com o ensino regular. Tal integração seria necessária para efetivar mudanças que facilitassem

a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares, além da provisão de atendimento educacional especializado.

De acordo com Carvalho (1999), a reinterpretação dos conceitos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sob a perspectiva de que as pessoas alteram o contexto em que estão inseridas, abre caminho para uma abordagem pedagógica que busca mudar a realidade de exclusão e a falta de atenção às particularidades desses estudantes. Esta visão destaca a importância de ambientes educacionais diversificados para o aprendizado de todos e sugere a necessidade de superar práticas pedagógicas que não correspondem à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a educação se torna inclusiva quando fomenta a igualdade e valoriza as diferenças, através da estruturação de um currículo que beneficie o aprendizado de todos os estudantes e incentive mudanças pedagógicas nas escolas. Isso visa à renovação das práticas educativas, de modo a atender às necessidades dos alunos ao longo de seu percurso educacional. Esta abordagem representa uma inovação no campo educacional, rompendo com paradigmas excludentes de ensino, respeitando as particularidades individuais e promovendo a emancipação como ponto de partida de todo processo educativo.

Nesse sentido, de acordo com Cury (1999), a educação especial é uma área de conhecimento que, como modalidade transversal, permeia todos os níveis, etapas e formas de ensino. Ela proporciona atendimento educacional especializado e oferece um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas. Esses elementos são essenciais para facilitar o processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto em classes regulares como em ambientes e escolas bilíngues, promovendo a sua integração no contexto educativo, familiar, social e cultural.

O Descortinar das Práticas Pedagógicas para os Educandos Deficientes Privados de Liberdade

Diversos estudos e experiências indicam que avançar no desenvolvimento de competências e habilidades em estudantes com déficit intelectual no início de suas aprendizagens favorece e facilita as práticas pedagógicas para promoção e desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos (CASASSUS, 2002). A experiência tem mostrado que as práticas pedagógicas mais eficazes para responder a demanda de alunos com algum tipo de deficiência se baseiam em atividades planejadas e diversificadas.

Nesse sentido, a proposta para a sala de recursos multifuncionais na perspectiva da socioeducação, está associada à uma educação social, pois objetiva a superação das diferenças sociais, por meio da educação inclusiva. A socioeducação são ações educacionais, sistematicamente, elaboradas com objetividade e intenção de desenvolver habilidades nos adolescentes em conflito com a lei. É orientada por fundamentos pautados na concretização dos direitos humanos, comprometida com a liberdade e autonomia de cada pessoa, edificada em ideais de justiça, igualdade e fraternidade, além da afirmação social.

Criada para atender aos estudantes que apresentam em sua aprendizagem alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente que tem como metas:

- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011, Art. 3º).

Assim, a partir da Constituição de 1988 e da LDB/1996, compete à educação inclusiva e os docentes a realização do atendimento educacional e continuar em todos os níveis de ensino – do básico ao superior, oferecendo um ensino de qualidade, garantindo um bom desempenho do aluno, pautado na autonomia e na construção de conhecimentos.

Nessa direção, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o AEE são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. De acordo com a legislação, Decreto nº 7.611/2011, a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem, livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar e práticas pedagógica ativas (BRASIL, 2011, p. 21).

Neste contexto, com a distribuição dos recursos disponíveis pode-se, portanto, melhorar as competências didáticas dos professores, criando assim, um propulsor de mudanças nas práticas pedagógicas tanto em sala de aula comum como nas SRM. “As formas eficazes de apoio são as que se verificam dentro da sala de aula. Isto permite ao(a) professor(a) observar a ação do profissional de apoio e aprender a partir da parceria” (BRASIL, 2011, p. 168).

O processo de reflexão sobre a prática conjuntamente com o colega especialista em AEE, ajuda ao professor adquirir experiências e desenvolver práticas e situações de aprendizagens que envolvam os demais alunos. Deste modo,

O profissional de apoio (especialista) pode apoiar o docente para garantir que todos estejam participando das atividades propostas em sala de aula. Ainda, a favor dessa parceria pode-se argumentar que a permanência do aluno(a)s com necessidades educacionais especiais incluídos em ambientes “comuns” favorece seu desenvolvimento, aprendizagem e convivência com os colegas, assim como favorece aos colegas a compreensão do calor humano inerente ao respeito à diversidade (BRASIL, 2011, p. 169).

Como podemos perceber, a troca de saberes do professor da SRM é muito importante para ampliação de conhecimentos. Neste sentido, uma metodologia diversificada no atendimento é uma alternativa para facilitar a construção do conhecimento, através da o professor da SRM pode levar os conteúdos relevantes ao aluno de forma mais compreensível. As diferenças podem auxiliar outros docentes e diversificar os métodos de ensino, organizando atividades coletivas que permitem aos diferentes estudantes oferecer um leque de oportunidades. Para isso é essencial que o professor seja capacitado para responder as demandas dos seus alunos no que se refere ao processo de aprendizagem, uma vez que ele o responsável pela transmissão de conhecimentos.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Outro aspecto importante da SRM é, diz respeito a oferta da estrutura elaborada para possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, facilitar o acesso às atividades escolares, aperfeiçoando a aprendizagem. Além disso, deve estar organizada, também, para a adaptação e produção de material acessível, para avaliar possibilidades de desenvolvimento do aluno, do que ele é capaz de aprender a partir da colaboração e mediação dos professores. Deve oferecer condições de auxiliar no processo de avaliação da sala de aula regular, de forma diferenciada da tradicionalmente utilizada. Essas atividades requer uma ação conjunta dos professores para reorientar o planejamento e desenvolvimento das atividades curriculares.

Em se tratando de estudantes com necessidades especiais, é importante salientar que a organização das práticas pedagógica da sala de recursos multifuncionais, esteja pautada no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, onde este apresente condições favoráveis para que o aluno tenha continuidade nos estudos com plena garantia no percurso do seu desenvolvimento e aprendizagens.

O atendimento em instituição educacional especializada requer um Plano Individual de Atendimento, realizando pelo docente que o está acompanhando, juntamente com uma equipe multidisciplinar, por meio de psicólogos, pedagogos, psicopedagogo, entre outros. Enquanto o adolescente estiver em regime de internamento, as atividades escolares não poderão faltar, pois são obrigatórias.

A frequência nas Salas de Recursos Multifuncionais está condicionada a uma avaliação multidisciplinar, tanto pedagógica quanto psicológica ou outras que abalizem a necessidade da inserção do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais. Caso não haja essa possibilidade, é necessário que o aluno possua laudos médicos com a indicação ao atendimento educacional especializado. A documentação deve ser guardada em pastas individuais do educando, juntamente com o plano de atendimento educacional especializado e relatório que contemple tanto o aspecto cognitivo, quanto o socioemocional na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2006).

É educativa, quando o estabelecimento escolhido reúne condições de conferir ao infrator escolaridade, profissionalização e cultura, visando a dotá-lo de instrumentos adequados, para enfrentar os desafios do convívio social. Tem finalidade *curativa*, quando a internação se dá em estabelecimento ocupacional, psicopedagógico, hospitalar ou psiquiátrico, ante a ideia de que o desvio de conduta seja oriundo da presença de alguma patologia, cujo tratamento, em nível terapêutico, possa reverter o potencial criminógeno do qual o menor infrator seja portador (LIBERATI, 2015, p. 105):

Instituído pela Lei número 12.594/2012, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, válida as regras e critérios que regulamentam a execução das medidas socioeducativas, do Artigo 112 do ECA, no processo de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Sua função é construir regras ou normas para o atendimento do adolescente, adequados aos princípios pedagógicos das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

Esses princípios pedagógicos dizem respeito à promoção do desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei, para reinseri-lo na sociedade

através da educação, cultura, lazer, convivência comunitária e familiar. O SINASE é coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Considerações Finais

Desse modo, a troca de conhecimentos entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) desempenha um papel muito importante na expansão do aprendizado. Para facilitar essa construção de conhecimento, é fundamental adotar métodos variados de ensino, permitindo que os alunos compreendam melhor os conteúdos. Essa diversidade de abordagens também pode beneficiar outros educadores, promovendo atividades coletivas e oportunidades variadas de aprendizado. A capacitação dos professores é essencial para atender às necessidades dos alunos e transmitir conhecimento de maneira eficaz.

Além disso, a estrutura da SRM deve promover a autonomia dos alunos, facilitar o acesso às atividades escolares e adaptar materiais para atender às necessidades individuais. A avaliação também deve ser diferenciada, indo além das abordagens tradicionais. Isso requer colaboração entre os professores para repensar o planejamento e desenvolvimento do currículo.

Para alunos com necessidades especiais, é importante que as práticas pedagógicas da SRM estejam alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a continuidade de seu desenvolvimento e aprendizado. Além disso, um Plano Individual de Atendimento, elaborado por uma equipe multidisciplinar, é fundamental para garantir o atendimento adequado, especialmente quando o adolescente está em regime de internamento, onde a educação não pode ser negligenciada.

Em conclusão, a SRM desempenha um papel vital na promoção da inclusão e no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, exigindo

uma abordagem diversificada, colaboração entre os professores e um compromisso contínuo com o aprendizado de todos os alunos.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, SP. Vol. 17, n. 2 (maio/ago. 2011), p. 59-76, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069** – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB), 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. **Um olhar atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**: relatório da Resolução nº 67/2011. Brasília: CNMP, 2011.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UCB/UNESCO, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direitos. In. BRASIL. **Educação Especial: Tendências Atuais**. Brasília, DF: MEC, 1999.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educ. Rev**, p. 07-16, 1999.

DA SILVA, Fabio José Antônio. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 2, p. 17-42, 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. In: Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, abr./2009. p. 65-81.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 12. ed.; São Paulo: Editora Malheiros, 2015. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/wilson-donizeti-liberati/comentarios-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/3975949902>. Acesso em 09 de março de 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. UFC: 2010.

SARAIWA, João Batista Costa. **Desconstruindo o mito da impunidade – um ensaio de direito (penal) juvenil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexão sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**. Volume 14. Número 02. Ano 2012.

CAPÍTULO 14

A PAISAGEM LINGUÍSTICA NA PAN-AMAZÔNIA A PARTIR DO ALTO SOLIMÕES: TABATINGA, UMA CIDADE BILINGUE

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz

Doi: 10.48209/978-65-5417-227-E

Introdução

A importância das línguas em contato vai além dos estudos e pesquisas, devemos levar em conta toda a parte cultural dos povos que fazem parte da tríplice fronteira, o espaço geográfico e a forma de viver e conviver das pessoas que fazem parte desse contexto social; o convívio e a comunicação fazem com que as línguas e a cultura coexistam, e será a língua que intermediará de maneira harmoniosa essa relação, pois essa é prioridade no que diz respeito as interações em uma tríplice fronteira. Nessa perspectiva, é verdadeiro afirmar que os habitantes da tríplice fronteira se comportam como estivessem em um só ambiente, não fazem distinção de um país para o outro.

A partir desse pressuposto, pode-se afirmar que as cidades da tríplice fronteira correspondem a descrição da colocação do autor, pois apesar de serem povos de cultura diferentes, a vida social, cotidiana e toda a dinâmica de convívio

não diferem em nada. Contudo, as pessoas da cidade brasileira têm certo favoritismo por usar em suas falas e na escrita palavras da língua estrangeira, o que não acontece quando observamos as cidades dos países vizinhos, Damke (1997) esclarece que o bilinguismo ocorre quando o indivíduo domina e utiliza mais de uma variedade linguística para se comunicar, já a bilingualidade é quando o indivíduo fala e compreende algumas palavras da língua estrangeira.

Desenvolvimento

A bilingualidade é recorrente na tríplice fronteira, Savedra (1994, p. 53) explica que, quando o bilinguismo “entra nas atividades do homem” estamos falando de bilingualidade. Por estar relacionada com atividades humanas, “a condição de bilíngue se modifica na trajetória da vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e a variação de uso de ambas as línguas” (SAVEDRA, 1994).

E como a bilingualidade é recorrente na tríplice fronteira, é importante esclarecer que esse fenômeno acontece como estratégia de conversação entre seus grupos social. Borstel (1999, p.27) afirma que:

é bem verdade que, em algumas situações, credita-se à inabilidade dos falantes o fato de utilizarem-se de um código em detrimento de outro, porém, isto não indica, necessariamente, um desconhecimento do sistema gramatical em questão. Considera-se a alternância de código uma estratégia discursiva, quando o falante transmite ao seu interlocutor, um pouco mais do que informações justapostas de códigos diferentes.

Essa alternância de códigos não altera a comunicação, pois acontece de forma espontânea, o falante a usa como auxílio para se fazer entender. Gumperz (1982, p.59), justifica que a mudança de código conversacional pode ser definida como a justaposição dentro da mesma troca de passagens de fala pertencente a dois sub(sis)temas gramaticais diferentes.

Em Letícia-CO e em Santa Rosa-PE, não há palavras da língua portuguesa no que se refere a paisagem linguística, em algumas situações, existe um certo

tipo de tradução do português adaptado para o espanhol, como por exemplo a palavra cupuaçu [kupua'su] em português, passa a ser copoazu [kopoa'su] na tradução em um cardápio ou letreiro.

Para Labov (2008, p. 21), nenhuma mudança acontece num vácuo social, de modo que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorra. Nesta perspectiva, é evidente que a cidade de Tabatinga vem sofrendo significativa influência e interferência da língua estrangeira. Martelotta (2011, p. 56) confirma, explicando que:

A habilidade linguística do falante é, então, vista como constituída das regularidades no processamento mental da linguagem em situação de uso. Nessa visão, não faz sentido uma separação categórica entre competência e desempenho: os eventos de uso dirigem a formação e o funcionamento do sistema linguístico interno do falante, cuja estrutura não se separa do processamento mental que ocorre no uso que faz da língua. Os eventos de uso, aliás, são cruciais para a continuidade da estruturação do sistema, já que não representa, apenas o produto do sistema linguístico do falante, mas fornecem o input para os sistemas de outros falantes.

Dessa maneira, fica claro que o ambiente linguístico intervém fortemente na língua falada e escrita, pois a presença massiva da língua estrangeira no cotidiano da cidade brasileira; mostrando o peso linguístico agindo no local.

ao mesmo tempo que constituem o resultado da atuação do sistema linguístico, os eventos de uso emoldam esses sistemas, através de um processo de feedback. Todo esse mecanismo, veiculado pelo uso, ocasiona reanálises, analogias e outros processos que implicam alterações e extensões no emprego das expressões linguísticas. Os novos usos provenientes desses processos podem ter sua frequência aumentada, a ponto de transcender os limites do ambiente comunicativo em que são empregados, sendo assim incorporados ao sistema. Desse modo, o sistema tem um caráter eminentemente dinâmico ou emergente, já que nasce da adaptação das habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve a partir da repetição ou ritualização desses eventos. (MARTELOTTA, 2011, p. 56).

É interessante mostrar que os novos usos linguísticos fazem parte do dia a dia da população tabatinguense, pois o convívio com os estrangeiros é contínuo, diário. Assim, é pertinente esclarecer que houve e há, miscigenação entre os três povos. Queiroz (2019, p. 76) apresenta um levantamento sobre essa miscigenação como mostra a Tabela 01, a seguir:

Tabela 01: Nacionalidade dos pais dos entrevistados.

Mãe e pai BR	Mãe e pai CO	Mãe e pai PE	Pai BR e mãe CO	Mãe BR e pai CO	Pai BR e mãe PE	Mãe BR e pai PE	Não Resp
59,37%	6,25%	0	12,50%	15,62%	3,13%	0	3,13%

Fonte: Queiroz (2019).

Segundo a autora, alguns informantes não responderam a pesquisa porque têm vergonha de dizer a qual nacionalidade pertencem, pois nesse tríplce fronteira acontece discriminação com alguns estrangeiros de determinado país. O resultado mostra que na cidade de Tabatinga concentra-se um número considerado de famílias compostas por pessoas dos três países, um total de 31% são famílias compostas por brasileiros e estrangeiros dos dois países vizinhos e 6% pai e mãe são colombianos. Na Tabela 01 é possível visualizar os números exatos e deixa claro como ocorreu a miscigenação.

O comércio na tríplce fronteira tem grande parcela no que diz respeito ao contato e empréstimos linguísticos, pois a cidade brasileira abriga libaneses, coreanos, colombianos e peruanos, porém os dois últimos são a maioria esmagadora e todos possuem estabelecimento comercial. Para esse fenômeno, Bourdier (1998, p. 32) explica que:

Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso bilinguismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida

por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição de relações de dominação linguística.

A Figura 01, a seguir, mostra que, logo ao lado da lotérica brasileira, um estabelecimento comercial expõe uma placa com palavras em espanhol, pois pertence a um cidadão peruano que vive na cidade de Tabatinga, pelo fato de os idiomas serem parecidos, pois pertencem à mesma família, o comerciante não se preocupou em fazer propaganda no idioma do país em que vive. A consequência dessa situação é a substituição linguística

Assim, como se pode observar, o contato entre os idiomas dos países tem gerado algumas novas variações linguísticas.

Figura 01: Placa com palavras em espanhol na cidade brasileira.



Fonte: A autora.

Em português a frase ficaria compra-se, nesse caso o proprietário da lotérica é do país vizinho (Peru), pois o nome da moeda soles está dando essa indicação, e tendo em vista que muitos colombianos também vivem na cidade de Tabatinga esse substantivo deixa claro qual país está influenciando no comércio desse bairro brasileiro.

Razky, Oliveira e Lima (2020, p. 19-20) explicam que para a geossocio-linguística o conceito de comunidade é definido como:

O termo “comunidade linguística” comporta um conceito chave em Geosociolinguística. Apesar do inconveniente de “comum”, contido na palavra “comunidade”, o termo guarda também uma noção muito importante, da qual não se pode abrir mão. Trata-se da noção de convergência, que seria aquilo que Martinet (1991, p. 141) chamou de “tolerância involuntária”. Poderíamos dizer que as comunidades linguísticas são regidas por um princípio de convergência, de modo que os falantes quanto mais integrados a uma determinada comunidade linguística, mais convergência (ou coesão) – com relação às regras da gramática, com relação às regras de uso da língua e com relação às atitudes sobre os usos dessas regras – eles manifestarão.

As imagens a seguir mostram através da paisagem linguística a influência da língua espanhola peruana na cidade de Tabatinga, pois trata-se de um bairro que 90% dos moradores são de origem peruana, está localizado em frente ao rio que no lado brasileiro chama-se Solimões e do lado peruano tem o nome de Rio Amazonas. Muitos peruanos têm dupla cidadania, por isso na época de eleição eles votam no Brasil. Essas terras em frente ao rio foram vendidas para os peruanos, tornando-se assim, uma comunidade de estrangeiros com dupla nacionalidade e que têm seus comércios e residências estabelecidos em frente ao rio.

Figura 02: Banca de legumes no Bairro São Francisco em Tabatinga.



Fonte: A autora

Note que no banner da banca o proprietário tenta passar informações em português e espanhol, somente o endereço está escrito em português, essa

banca encontra-se em frente ao porto da cidade, local em que se encontra a maior comunidade peruana na cidade brasileira.

É interessante destacar que as palavras do espanhol escritas na faixa são bem parecidas com as palavras da língua portuguesa quando ele explica “venta no atacado y varejos” e logo a seguir escreve *al por mayor y al por menor variedades en general*, ou seja ele repete o mesmo anúncio, no entanto ao escrever venta com [t], é demonstrada a influência e interferência da língua espanhola na escrita da língua portuguesa, pois em espanhol a palavra venda é escrita com [t].

Observa-se essa influência quando é usada a conjunção (y) da gramática espanhola na frase: “venta no atacado y varejos”, houve a troca da conjunção (e) pela conjunção (y) do idioma espanhol, além do pronome oblíquo (no) da gramática da língua portuguesa, logo após do verbo (venta) em espanhol.

Nessa situação fica clara a interposição entre os idiomas, tendo em vista que esse fenômeno acontece quando há bilinguismo unilateral dos falantes minorizados. Lagares e Bagno (2011, p. 170), explica que o termo minorizado faz referência às variedades linguísticas afetadas pela “condição minoritária”. Nessa perspectiva, Lagares e Bagno (2011, p. 170) esclarece que:

A condição minoritária das línguas, como indica o sociolinguista Lluís Vicent Aracil (1983), não está relacionada simplesmente com aspectos numéricos ou quantitativos. Essa condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma variedade linguística exercer determinadas funções sociais numa comunidade humana e num momento histórico concreto. Por esse motivo, um aspecto característico da condição minoritária é o que Aracil chama de “interposição” ou “mediatização”, o fato de que todas as relações comunicativas entre comunidade minorizada e o resto da humanidade passem necessariamente através da língua hegemônica, astro de uma constelação que tem as línguas sob seu domínio como satélites.

Na cidade de Tabatinga, está ocorrendo interposições das palavras do espanhol como palavras “criadas” a partir da junção dos idiomas da língua portuguesa e espanhola. No município a paisagem linguística é riquíssima, e as palavras criadas, a partir das já existentes, vem fazendo parte e aparecem com

bastante frequência na paisagem da cidade. Ainda nesse contexto a Figura 03 mostra outras interposições.

Figura 03: Preço dos ovos na cidade de Tabatinga.



Fonte: A autora.

Neste anúncio é possível perceber que é acrescentado o sufixo-es na palavra real que faz parte do léxico da língua portuguesa. A palavra **reales**, que se existisse em português, a pronúncia seria: [he'ales], e nesse caso é pronunciada como uma fricativa glotal desvozeada. Nos estabelecimentos cujos proprietários são de origem colombiana ou peruana essa pronúncia modifica e é articulada como [ře'ales], ou seja, o som do (r) é uma vibrante alveolar vozeada. Além de modificar a escrita, muda também a maneira de articulação dos sons da palavra.

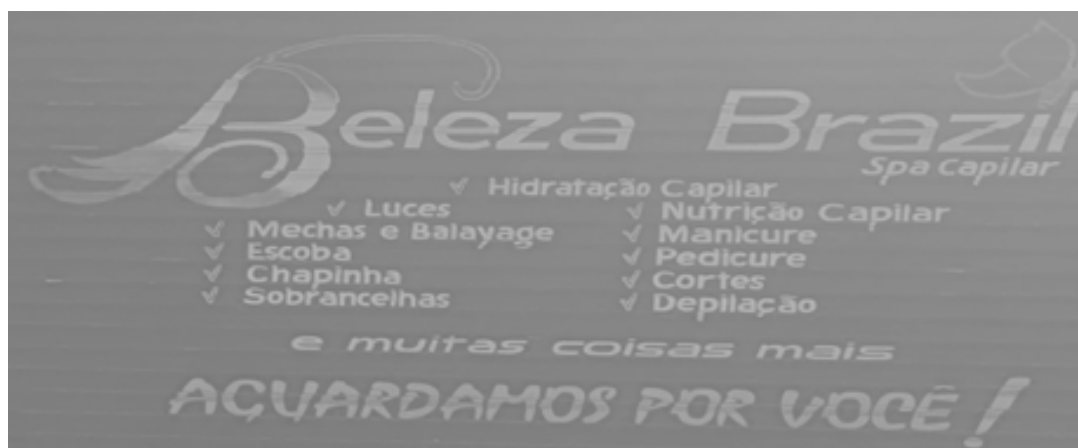
Figura 04: Placa de propaganda de vendas e conserto de celulares.



Fonte: A autora.

Situado na cidade brasileira, esse estabelecimento usou a palavra **punto** do léxico espanhol em substituição a palavra ponto, que tem o mesmo significado, por isso é aceita, todavia vem afirmar a interferência da língua espanhola nas frases da língua portuguesa.

Figura 05: Salão de beleza em Tabatinga.



Fonte: A autora.

Na propaganda acima, temos duas palavras do léxico espanhol, a primeira é a palavra **luces**, que em português tem o mesmo significado que na língua espanhola, somente a consoante (**z**) da palavra **luzes** do português, foi substituída pela consoante (**c**) na palavra **luces** da língua espanhola. Existe a possibilidade de a proprietária ter feito essa troca por causa do som das consoantes, a consoante **z** [**zeta**] em espanhol tem som da consoante **s** [**‘ɛsi**], ou seja, a fricativa alveolar desvozeada [**s**] no início de palavra em português exemplo de palavras em espanhol: **zapato** [**sa’pato**], **Zana’horia** [**se’nouza**], **Zapatilla** [**sapa’tjila**], e em português a consoante **z** tem som [**ze**] fricativa alveolar vozeada, por exemplo, **zebra** [**‘zebɾa**], **zumba** [**‘zûba**].

Na língua portuguesa a consoante (**s**) no meio da palavra precedida de vogal tem som de (**z**), ou seja, é uma fricativa alveolar vozeada, veja os exemplos das palavras: **coisa** [**‘koiza**], **posição** [**pozi’saû**], **casa** [**‘kaza**], **piso** [**‘pizu**]. Temos ainda a consoante **c**, que quando transcrita foneticamente em palavras

seguidas das vogais **e** e **i**, segundo o som, têm a classificação do segmento consonantal do som da consoante **s** em início de palavra, logo será transcrita com uma fricativa alveolar desvozeada, ou seja [se e si] precisamente.

Independente da ocupação que essa consoante tenha na palavra, se precedida de vogal ou consoante ela terá o mesmo som, exemplo: **cebola** [sebola], **conserva** [kôseɾva], **centena** [sêtena], **necessária** [nese'saɾia]. É interessante lembrar que na língua espanhola a consoante **s**, tem som de **z** [ze], ou seja, uma fricativa alveolar vozeada. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que ao usar a palavra **lucés**, na placa da propaganda, a proprietária usou o léxico do espanhol porque faz parte do seu cotidiano.

Diferentemente da palavra **escoba**, que em espanhol tem um significado bem diferente para do que se pretende fazer na propaganda. Em português em um salão de beleza, costuma-se escovar os cabelos com escova de pentear. Já em espanhol a palavra **escoba** é um objeto usado para fazer limpeza, em português significa vassoura. Assim, percebe-se que o significada da palavra da língua portuguesa foi adaptada, tendo em vista a semelhança do na escrita e na pronúncia. Nessa perspectiva, Lagares (2018, p. 171) defende que:

As funções sociais que as línguas devem cumprir são muitas e estão muito diversificadas nas sociedades pós-industriais, e por esse motivo a intervenção política sobre elas surge, no momento histórico atual mais do que em qualquer outra época anterior, como uma necessidade fundamental. Haugen (1973) diferenciou dois tipos de intervenção política sobre as línguas, o “planejamento do status”, que diz respeito à intervenção sobre o reconhecimento e a função social da língua, e o “planejamento do corpus”, que compreende tanto o processo de codificação, que se realiza após a escolha da variedade que vai servir de base para o padrão, quanto o de modernização da língua, com o desenvolvimento funcional de diversos estilos ou elaboração de terminologias.

Nos casos dessas escritas nas placas a intervenção política acontece pelo status, pois a língua espanhola tem bastante prestígio na cidade brasileira. Partindo do princípio de que a língua portuguesa se assemelha a língua espanhola, muitas palavras são emprestadas do léxico estrangeiro para com-

por a paisagem linguística em Tabatinga e até mesmo, em alguns casos, sendo usadas como variação.

De fato, essas intervenções linguísticas que acontecem na tríplice fronteira trazem grande riqueza cultural, tendo em vista que a língua é hegemônica, passiva de novas construções, pois está sempre recebendo pequenas e sutis interferências e influências. Nesse contexto, Lagares (2018, p. 172) continua esclarecendo que:

Com alguma frequência, partindo de certo paternalismo etnocêntrico, o falante minoritário é visto como uma espécie de bom selvagem linguístico, um falante felizmente desregrado, não submetido às imposições normativas das sociedades modernas. As tentativas de construção e elaboração de uma língua nesse contexto são percebidas como uma aberração que viria tirar o falante minoritário de seu “estado natural” pré-normativo. Invariavelmente, aqueles que são contrários a essa intervenção política sublinham a artificialidade da norma construída, percebida sempre, seja qual for a distância da proposta a respeito das falas reais, como algo inventado e arbitrário.

No caso dessa tríplice fronteira, acontece sim intervenções políticas das mais variadas ordens, e todas são aceitas pelos habitantes do município brasileiro, não há conflitos social.

A interferência linguística do léxico espanhol que acontece na cidade de Tabatinga é espontânea, o convívio com as pessoas dos países vizinhos é diário e contínuo, pois são muitas as amizades entre as a população dos três países. O livre acesso a cidade brasileira torna contribui para a formação de famílias e integração voluntária. Lagares, (2018, p. 173) explica ainda que:

Por outro lado, o falante minoritário, precisamente por causa de sua condição, é submetido também a violência simbólica da língua legítima (Bourdieu, 1996), à imposição normativa da língua hegemônica, aquela que se sobrepõe à sua própria língua e que é para ele, em muitos casos, inatingível. A idílica situação pré-normativa referida antes simplesmente não existe dentro dos modernos Estados nacionais. A consequência frequente dessa situação é a substituição linguística, como explica Bastardas i Boada (1997): (...) pode-se produzir fenômeno chamado justamente de substituição linguística. Esse fenômeno consistiria, por exemplo, nos

contatos por decisão política, no abandono de um vernáculo pertencente ao sistema linguístico X e na adoção do padrão pertencente a um sistema linguístico diferente Y, seguida, eventualmente, de pequenas modificações fonéticas, lexicais e/ou gramaticais

No caso do município de Tabatinga, o que prevalece é somente a influência e interferência do léxico espanhol, não há violência linguística, a paisagem linguística com as palavras estrangeiras valorizam ainda mais a cultura e enriquecem a língua local com os contatos linguísticos nessa tríplice fronteira.

As marcas na língua são fonológicas, morfológicas e lexicais, essas são bem aparentes na paisagem linguística na cidade brasileira, esse conflito acontece, algumas vezes somente uma palavra interfere na paisagem linguística de uma, porém muitas outras vezes a língua estrangeira toma todo espaço em um determinado anúncio.

Através da observação do ambiente linguístico na cidade de Tabatinga, pode-se afirmar que, por causa da influência, interferência das palavras do léxico espanhol, a língua portuguesa falada e escrita na cidade está ganhando novas variações. Nesse contexto, Calvet (2002, p.72) menciona que:

É a presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana que chamamos de ambiente linguístico. Pode-se, por exemplo, elaborar uma geografia de Nova York a partir das línguas que podem ser lidas nas placas de lojas (inglês, chinês, italiano, árabe etc.) e acompanhar, também, as mudanças em curso através das variações desse ambiente.

As imagens abaixo mostram diversas situações em que a paisagem linguística da cidade mostra a influência e interferência das palavras estrangeiras e as transcrições para diferenciar os vocabulários das línguas em estudo.

Figura 06: Restaurante peruano na cidade brasileira:



Fonte: A autora.

Nessa placa a paisagem linguística estrangeira é total, note que todas as palavras são do léxico espanhol, apenas as palavras “sejam bem-vindos” faz parte do léxico brasileiro. As palavras **cebicheria** e **ceviche** sofreram interferência do contato entre as línguas espanhola e portuguesa, tendo em vista que **cebicheria** [sebitʃeˈɾia] é uma adaptação para a o idioma brasileiro, o proprietário quis escrever o nome do estabelecimento como se é pronunciado, pois a palavra da língua espanhola é escrita com (v), ou seja, [seˈvitʃi].

Figura 07: Placa de propaganda na cidade de Tabatinga:



Fonte: A autora

Nessa placa, a propaganda está quase toda escrita no idioma espanhol, somente as palavras freio de embreagem estão escritas em português, no entanto a palavra **rodajes**, na língua espanhola é escrita com [g], oclusiva vozeada velar, se seguida das vogais e e i, na língua portuguesa e na língua espanhola tem som de uma fricativa glotal.

Figura 08: Placa de propaganda cidade de Tabatinga.



Fonte: A autora.

O letreiro acima está totalmente escrito em espanhol. É de um estabelecimento que vende café da manhã e da tarde, os produtos são da culinária colombiana e encontra-se na cidade brasileira em frente a universidade e está totalmente escrita em espanhol. Os **buñuelos**, são o carro chefe de todos os estabelecimentos que vendem café da manhã, da tarde e lanches tanto na cidade brasileira como na cidade colombiana. O estabelecimento vende também **empanadas, pan de huevos, pasteles e jugos**. Apesar de toda propaganda estar em espanhol, o proprietário usou a conjunção e da língua portuguesa ou invés de y da língua espanhola. É interessante lembrar das palavras que são escritas e pronunciadas como em português, no entanto têm significados diferentes, como é o caso de pastel (**pasteles** no plural), em espanhol, pastel é bolo. E empanada é o famoso pastel frito ou assado no Brasil.

Mais uma vez, se faz presente a marcação de território, no que diz respeito a influência, interferência e conflitos entre línguas na cidade brasileira.

As maiores das placas de propagandas estão escritas na língua espanhola com algumas interferências da língua portuguesa na cidade brasileira, em algumas placas foram feitas somente algumas pequenas modificações, que ainda assim provocam situações de conflito.

Considerações Finais

É importante esclarecer, que na cidade de Tabatinga há conflitos entre as palavras da língua estrangeira com a língua portuguesa. O léxico da língua espanhola está em toda parte da cidade, todos compreendem e muitas vezes passam despercebidas, tamanha é a influência que a língua espanhola exerce entre as pessoas no município.

Em alguns casos o contato com grupos sociais, faz com que alguns sujeitos se identifiquem com determinados círculos de amizades, seja no trabalho, escola entre outros; assim essas pessoas mantêm um padrão de fala para que seja determinada uma identidade.

Muitos estrangeiros têm propriedades e familiares que se estabeleceram no município, ou seja, os idiomas estão sempre em contato, dessa maneira, o conflito linguístico é inevitável.

Na cidade de Tabatinga, já está ocorrendo substituição de palavras, bem como empréstimos, e em alguns casos com interferências na escrita e na fala, ou seja, em algumas situações, pode-se afirmar que novas variações estão surgindo.

A influência externa nesse caso, quase que determina que seja utilizada as palavras do léxico de prestígio, que é o estrangeiro.

Em relação as cidades dos países vizinhos em questão, pode-se afirmar que a possibilidade de existência e interferência na paisagem linguística de forma diferenciada na cidade brasileira é constante e tende a aumentar, tendo em vista o grande número de estrangeiros que estão adquirindo e estabelecendo comércios no município de Tabatinga.

Referências

BORSTEL, C. N. von. **Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná**. Dissertação de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

DAMKE , Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Suldbrasilien**. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 1997.

GUMPERZ, John J. **Discourse-Strategies**. New York – USA: Cambridge University Press, 1982.

LABOV, William. **Padrões sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem no uso**. São Paulo: cortez, 2011, 135 p.

QUEIROZ, Adriana Aparecida das Neves de. **Contato entre línguas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: a influência do espanhol no português tabatinguense**. Campo Grande, MS: UEMS, 2019. 111f. Dissertação (Mestrado) – Letras - Universidade Estadual de Mato Grasso do Sul, 2019.

RAZKY, Abdelhak; OLIVEIRA, Marilucia Barros de; LIMA, Alcides Fernandes de. (Orgs.) **Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro - Volume 2** Abdelhak Razky /Marilucia Barros de Oliveira /Alcides Fernandes de Lima (Orgs.) - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SAVEDRA, M. M. G. **Bilinguismo e bilingualidade**. O tempo passado em língua portuguesa e língua alemã. UFRJ, faculdade de Letras, Tese de Doutorado, 1994.

CAPÍTULO 15

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LAS NORMALES RURALES EN BRASIL Y BOLIVIA DEL SIGLO XX

Rosa Angela Gallardo Guzmán
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Doi: 10.48209/978-65-5417-227-F

Introducción

El aporte de la formación de maestros en Latinoamérica ha sido determinante para lograr el desarrollo económico y social, sin embargo, llama notablemente la atención dos proyectos que se desarrollaron en Brasil con Teixeira y en Bolivia con Warisata. El objetivo de este trabajo de investigación es elaborar un análisis comparativo de los proyectos citados: La Normal Rural Warisata en Bolivia y la Formación de Maestros Rurales en Brasil.

Los objetivos específicos:

- Determinar las similitudes y diferencias, de ambos proyectos.
- Realizar un análisis comparativo del Proyecto Texeira en Brasil y Warisata en Bolivia.
- Establecer los resultados de ambos proyectos educativos.

Estos proyectos se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX, pero su visión vanguardista y transformadora, hace que los mismos sean estudiados

en profundidad, ya que sentaron las bases para la transformación de la Educación Tradicional.

La metodología para el análisis comparativo, será la siguiente:

- A. Descripción de las características de ambos proyectos,
- B. Posteriormente se establecerán similitudes y diferencias; para elaborar el análisis comparativo.
- C. Finalmente se determinarán las conclusiones.

La justificación, desde el punto científico se halla en que tanto el proyecto de Texeira, como Warisata se convirtieron en pioneros del escolanovismo en Latinoamérica; en cuanto al aspecto social ambas iniciativas pedagógicas, democratizaron el acceso a la educación logrando que sea gratuita e inclusiva, gracias a esto se logró transformar la sociedad latinoamericana.

Normales Rurales en Brasil

Werle *et al.* (2010) explican que durante la segunda década del siglo XX, en base a la estructura administrativa estatal, las municipalidades recibieron de manera reiterada la responsabilidad de impartir educación básica en las zonas rurales y suburbanas. Esto se hizo con el fin de luchar contra el analfabetismo y promover la cultura cívica. Se esperaba que los municipios colaboraran con una supervisión efectiva, mejoraran los salarios de los maestros y construyeran instalaciones adecuadas para las escuelas.

Señalan que en las zonas rurales, particularmente en las coloniales, la educación básica era en gran medida proporcionada por escuelas parroquiales. Estas escuelas eran iniciativas privadas, asociadas a comunidades de colonos de confesiones católicas o evangélicas (WERLE *et al.*, 2010).

Werle *et al.* (2010) hacen referencia a la importancia del surgimiento de las normales rurales. Dicen que en la década de 1920, a nivel nacional en

Brasil, hubo un período de intensa actividad cultural, con numerosos debates en favor de la escuela pública, universal y gratuita. Estos debates culminaron con el Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva en 1932. Durante este tiempo, se realizaron varias reformas educativas en distintas partes de Brasil, lideradas por figuras como Francisco Campos en Minas Gerais, Fernando de Azevedo en el Distrito Federal, Sampaio Dória en São Paulo, Anísio Teixeira en Bahia y Lourenço Filho en Ceará.

Kiriácópulos (2008) señala que diversos autores concuerdan en que las iniciativas de modernización pedagógica impulsadas por Antonio Carneiro Leao en el Distrito Federal (1922-1926) y por Fernando de Azevedo (1928-1930) reflejaban su alianza con las oligarquías agro-mercantiles del centro-sur de Brasil. Estas oligarquías, responsables de elegir a los presidentes Arthur Bernardes y Washington Luís, mantuvieron el control del sistema oligárquico durante la última década de la Primera República. Abiertas a renegociaciones económicas y políticas, estas oligarquías controlaban no solo las actividades agroexportadoras, sino también el avance de la urbanización. Las reformas educativas que promovieron buscaban difundir las ideologías oficiales, contrarrestando las contra-ideologías presentes en los movimientos antioligárquicos urbanos, como los distintos grupos de educadores. La gestión de Anísio Texeira fue la que más se desvió del modelo autoritario de estas oligarquías, constituyéndose en una estrategia de oposición frente a la política oficial. Esto se debió a que Texeira cuestionaba la noción de desigualdad inevitable y residual, vigente en la sociedad de la época, tanto a nivel discursivo como en sus prácticas educativas.

Características

Werle *et al.* (2010) discuten el Reglamento de la Instrucción Pública de 1927 en Rio Grande do Sul, Brasil, y su impacto en la transformación de la educación de la época. Este reglamento cambió la estructura educativa al pro-

clamar la enseñanza primaria impartida en establecimientos mantenidos por un gobierno estatal laico, libre y gratuito, con un enfoque práctico, concreto e intuitivo.

A partir de 1927, la enseñanza pública adoptó una organización más diversificada, incluyendo escuelas aisladas, maternales y subvencionadas, grupos escolares, colegios elementales y escuelas complementarias para la formación de profesores. Esta propuesta superó la dualidad de tipos de escuelas (escuelas elementales y colegios distritales) que existía desde 1897. Según el Reglamento de 1927, las escuelas aisladas podían ser para alumnos masculinos, femeninos o mixtos. En lugares sin escuelas mixtas, los delegados escolares podían autorizar la matrícula de niñas en las escuelas aisladas masculinas y viceversa (WERLE *et al.*, 2010).

Werle *et al.* (2010) analizan la relevancia de las escuelas rurales, describiéndolas como una tipología distinta de las escuelas urbanas. En su descripción, las escuelas aisladas y subvencionadas se destacaban en las zonas rurales en contraste con las urbanas. La diferencia también se reflejaba en la posición de los docentes dentro del sistema educativo. Los profesores iniciaban su carrera en escuelas situadas en zonas rurales remotas, lejos de los centros poblacionales. Las escuelas urbanas, en cambio, no eran consideradas para el inicio de la carrera docente, sino más bien en etapas posteriores, cuando se producían las promociones profesionales dentro del sistema de enseñanza.

Kiriacopulos (2008) comenta que numerosos intelectuales colaboraron con la Reforma de Educación en el Distrito Federal, liderada por Anísio Teixeira cuando asumió el Departamento de Educación a principios de la década de 1930. Entre estos colaboradores se encontraban figuras destacadas como Arthur Ramos, Cândido Portinari, Cecília Meireles, Heitor Villa-Lobos, Jonas Serrano, Roquete Pinto, Lourenço Filho y Paschoal Léeme. Reclutados desde diversos ámbitos de una intelectualidad en desarrollo, estos educadores simbolizaban la aspiración al cambio, un objetivo que no siempre estaba claramente definido por los liberales hacia el final de la República Velha.

Werle *et al.* (2010) destacan el notable desarrollo de las escuelas normales rurales en Brasil durante el período del Estado Nuevo, particularmente en Río Grande del Sur. Este desarrollo se caracterizó por una mayor participación del Estado en la organización del sistema educativo, evidenciada en el aumento de edificios escolares, matrículas y reglamentaciones. La creación de normativas y reglamentaciones reflejaba el fortalecimiento de la estructura jerárquica del sistema de enseñanza. En 1943, se estableció el Centro de Investigaciones y Orientaciones Educativas, un órgano normativo y centralizador, que intervenía directamente en el funcionamiento de las escuelas. Este centro fue considerado como un ente de orientación técnico-pedagógica, cuyo objetivo era promover la mejora de la educación, realizar investigaciones y dirigir el sistema escolar.

Parte superior do formulário

Cierre del Proyecto

Werle *et al.* (2010) describen que en 1947, la Secretaría de Educación y Cultura de Río Grande del Sur experimentó una reorganización significativa. Los Departamentos de Educación Primaria y Normal y de Educación Física fueron cerrados, y sus funciones transferidas a nuevos organismos creados, las Superintendencias. Estas Superintendencias, que estaban vinculadas al Centro de Investigaciones, se especializaron más en comparación con los antiguos Departamentos. Se establecieron Superintendencias para diferentes áreas de enseñanza, como la Enseñanza Primaria, Enseñanza Normal, Enseñanza Secundaria y la Enseñanza Rural. Entre sus diversas funciones, estas Superintendencias se encargaban de supervisar, orientar y fiscalizar la educación en cada una de estas ramas de enseñanza.

Kiriácópulos (2008) señala que la influencia de la vida cotidiana en las calles empezó a infiltrarse en las escuelas de diversas maneras. Esta situación condujo a que los católicos lanzaran acusaciones difamatorias contra Anísio

Teixeira y su equipo, tachándolos de comunistas. Esta persecución persistió durante su mandato, hasta que finalmente llegó a su fin en 1935 con el apoyo del gobierno.

Normales Rurales en Bolivia

El principal antecedente de las Normales rurales en Bolivia se halla en el Warisata, esta Escuela-Ayllu, fundada el 2 de agosto de 1931 (CEA, 2003, p. 34) en la población del mismo nombre, ubicada en la provincia Omasuyos del departamento de La Paz Bolivia, surge como uno de los proyectos educativos más exitosos y revolucionarios dirigido a los pueblos originarios, defendía sus derechos, conservaba la herencia cultural y el mantenimiento de sus instituciones sociales y económicas como el Ayni, Mink'a, Jayma, Ayllu, Aynuqa, Sayaña, Etc. (SALAZAR, 1997), siempre ligada a la tierra y territorio; fue el primero, por eso ha sido emulado en varios países del Continente; entre ellos México y Cuba.

Avelino Siñani, originario del Ayllu Warisata, junto a otros comuneros como Mariano Ramos y Clemente Rojas, fueron los impulsores de la Escuela Ayllu Warisata, junto al profesor Elizardo Perez quien representando al Estado Boliviano, realizó un viaje de inspección y producto de aquel encuentro se gestó la creación de la escuela-ayllu de Warisata (PEREZ, 1992).

La época de oro de la educación indígena fue impulsada y protegida por la política educativa desde 1932, hasta 1940 por los presidentes José Luis Tejada Sorzano, David Toro y Germán Busch, a pesar de esto en diciembre de 1936, durante la Presidencia del Gral. Toro, la Escuela Ayllu sufre las primeras agresiones (SCHELCHKOV, 2018).

Características de la Escuela Ayllu Warisata

El objetivo de esta Escuela, más que una enseñanza integral que rebase la mera alfabetización, era la solución final a los problemas de los indígenas organizándolos social, cultural y económicamente. Una escuela que perfeccionó técnicas y métodos industriales.

Organización filosófica del trabajo: La forma de producción de la Escuela revive la organización colectivista de los tiempos de incario. Los modos de producción éticos como el ayni, mink'a y utawawa, son contribuciones de trabajo gratuito en pro de la Comunidad, en labranza, construcciones y apoyo a los huérfanos. Se ha visto que de manera natural y moral, ni los niños, ni los ancianos se sustraen a estos modos de reciprocidad andina.

El Parlamento Amauta, Cabildo o Ulaka, Consejo de Mallkus, Asambleas: Son el gobierno administrativo más eficiente que hace del InDio, como individuo, miembro activo de una Comunidad organizada. Las Comisiones se desprenden naturalmente del Parlamento para realizar las determinaciones del mismo. La filosofía de esta comunidad es el ama sua, ama llulla y ama kella (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón)". Crearon un clima de confianza entre padres, alumnos y profesores.

El arte como pedagogía del trabajo: Esta pedagogía se expresa en la trilogía productiva, aula, taller y sembrío. El arte que surgió en las escuelas indígenas, tiene por objeto admirar y dar a conocer al mundo, una raza aparentemente expoliada y degradada, en sus verdaderos valores, "fuerte, membrudo" misterioso, extraño, grande y culto, en medio de un lago y tierras hermosas, y animales únicos, altivos y útiles. La literatura de género lírico surgía en idioma aymara. El periodismo que se formaba. La música, instrumentos, bailes y fiestas, que se preservaban eran instrumento para enseñar a apreciar una cultura que es el futuro de Bolivia, las raíces que nos darán identidad dentro el conjunto de naciones; autenticidad y originalidad.

El modelo de la naturaleza

A. De la natural manera de ser: En ese ambiente adusto, la Escuela trabajó tal como hacen todos en el campo, desde el horario de levantarse cinco o seis de la mañana, que es la hora en que se levantan en el campo, se trasladó al internado. La primera comida fuerte también se la realizaba allí. Suprimir vacaciones de invierno y finales, no era novedoso pues en el campo no existen esos lujos ya que se debe trabajar año redondo, incluso domingos. La Escuela estaba abierta también año redondo. ¡Cuánto sacrificio en ese clima! ¡Cuánto calor humano! La Escuela era un hogar más grande, la Taika, la madre.

B. La idea del Núcleo: Es una manera eco-biológica natural de concebir la irradiación de la educación. Un Núcleo comprende la Escuela principal y varias seccionales de comunidades vecinas y distantes.

Los Núcleos se relacionan entre sí, en Congresos, o Asambleas anuales, para tratar temas de colaboración, intercambio, información. Aquí es bueno señalar que se estableció de manera natural, la colaboración, intercambio y colaboración de pisos ecológicos que luego eliminó la Reforma Agraria. La irradiación nuclear de la educación en el país, creó un centro de actividad continental, tal es así que su radio de acción se extendió al continente americano.

El apostolado; “La profesión del magisterio en las escuelas indígenas tiene que ser una profesión de apostolado. No es un simple pedagogismo. El maestro que no lo sabe no debe ir al campo.” El profesor debe ser innovador, dispuesto a crear, a sacrificarse, por ideales de justicia, de libertad, progreso, cultura, y amor por el InDio. El burócrata o “presupuestívoro”, trabajador de ocho horas diarias, el racista odiador, no debe ir al campo, donde se confunden todos en la obra fraterna y el bullicio empieza antes del alba. Sólo demostrando que el maestro era un trabajador infatigable así como lo es el InDio diariamente se podía confiar en que la Escuela era un punto vital de apoyo material

y defensa moral. Hay muchos ejemplos de heroísmo de maestros junto a sus esposas, que se sacrificaron en el altiplano o en la selva.

El maestro Elizardo Pérez (1992) declara que cumplió su deber con abnegación y sacrificio, sin escatimar su salud ni su bolsa. Perez y Siñani, concibieron a la escuela-ayllu como un centro experimental de educación del indio en el altiplano paceño, “cuyo modelo debía servir para los demás puntos de la república de Bolivia”. La Escuela Ayllu, método indigenal es la solución histórica a la problemática indígena, que une la cultura con la técnica (PEREZ, 1992). La base del modelo educativo de Warisata según Nuñez, residió en la integración del trabajo con el estudio y en la adaptación de las instituciones culturales nativas Ayni, Mink`a, Jayma, Ayllu, Aynuqa, Sayaña, etc. a la experiencia esencialmente ajena a la escuela (NÚÑEZ, 2012).

En el modelo educativo de Warisata, la educación tomará un aspecto integral, es cooperativa de acuerdo a la cosmovisión andina, la sola enseñanza teórica se anula, está vinculada a la producción agrícola. Se instituyó también la Organización Comunal como forma de Liberación.

Ivette Mejía Vera (MEJÍA, 2004), resume los principios universales del Modelo de Escuela Ayllu Warisata: Liberación, Organización comunal, Parlamento Amauta, Cabildo o Capitanía, disciplinada en la dirección logrando el éxito en cada una de sus decisiones institucionales, Producción Comunal, Revalorización de la identidad cultural, Solidaridad y Reciprocidad.

En esta escuela, se aplicaron los métodos Decroly, Montessori, Ángelo Patri, etc.; pero lo que si podemos asegurar es que la escuela imparte una educación funcional, es decir “aquella que se imparte a través de actividades plenas de sentido y propósito, cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños” (VELASCO, 1940).

Fue muy diferente a una escuela transmisionista donde el estudiante es receptor pasivo de conocimientos, es decir, distinto a la educación escolástica y enciclopédica de la colonia y el feudalismo de procedencia europea donde el

contexto y contenidos son dogmáticos y ajenos a la realidad, que persisten aún hoy, la educación actual forma estudiantes: individualistas, consumistas, dependientes, acríticos, con baja autoestima y complejo de inferioridad (MEJÍA, 2004).

Cierre del Proyecto

En 1940 cuando el Presidente Busch se “suicida”, autoridades del gobierno de Quintanilla, como el Ministro de Educación y de la Dirección General de Educación Indigenal, al servicio del gobierno, vendido a la rosca minera y latifundista, representada por la Sociedad Rural Boliviana y la prensa, dueña de las minas, temerosa de perder sus privilegios de clase con la educación del Indio, decretaron la clausura, saqueo de las escuelas y la persecución a maestros y alumnos. El pillaje, el robo y la mentira se impuso so pretexto que la educación había rebasado sus atribuciones. La educación, desde entonces se volvió pasiva y parasitaria (MEJÍA, 2004)

El Primer Congreso Interamericano Indigenista debía llevarse a cabo en Warisata el año 1939. La envidia de gobiernos esclavistas se opuso a su realización, por eso se desarrolló en México el año 1940. La obra de Bolivia, ejemplo de sacrificio, se entregaba al mundo y recibía el reconocimiento, colaboración material y moral de gobiernos como el de México, Perú y otros. La propuesta de Bolivia se adoptó como resolución del Congreso y posteriormente se aplicó en Cuba.

Mejía (2004) describe que en 1986, los restos de Elizardo fueron repatriados desde Argentina, y los restos de Avelino recogidos de la pampa. Ambos ahora yacen en un lugar rodeado de los pocos árboles de pinos y kiswaras que quedan, proporcionando una sombra y paisaje agradables en esas pampas desoladas. Estos árboles sirven como testigos silenciosos de un tiempo en el que la fe, el trabajo y la unión transformaban esas tierras en jardines y graneros llenos de promesas.

Análisis Comparativo

Similitudes

- Ambos proyectos pertenecen al escolanovismo.
- En Bolivia como en Brasil, con estos proyectos, se rompieron concepciones de la Educación “Tradicional y conservadora”.
- Tanto Anísio Teixeira y sus colaboradores, en Brasil, como Elizardo Pérez y Abelino Siñani en Warisata Bolivia, fueron cuestionados por emprender proyectos educativos innovadores, vanguardistas y rurales.
- Ambos proyectos, elaboraron y ejecutaron proyectos homogéneos, para difundir una educación democrática, un sistema educativo abierto, frente a las profundas desigualdades sociales y culturales de su época.
- Tanto en Brasil, como en Bolivia se genera una corriente de cambio con los “Pioneros de la Educación Nueva”, que iniciaron las reformas educativas en los diversos Estados y en el Distrito Federal en Brasil; en el caso de Bolivia se encuentran posiciones ambivalentes, un grupo que apoya con toda convicción y los detractores que se oponen tenazmente.

Diferencias

- En Bolivia, ya se había organizado un sistema educativo de alcance nacional, sin embargo, en el Brasil de la década del 20, esta tarea era un desafío que estaban dispuestos a enfrentar los intelectuales escolanovistas.
- Al concluir el Proyecto en Bolivia, los precursores son procesados, en Brasil no se llega a estos extremos.
- Geográficamente en Brasil el Proyecto se desarrolla en una región un tanto alejada del Centro económico y político, en Bolivia Warisata se halla próxima al centro de poder político del país: La ciudad Nuestra Sra. De La Paz, tal vez a eso se debió la oposición de los poderosos a que los indígenas sean alfabetizados.

Resultados

- El aporte de las Normales rurales tanto en Brasil como en Bolivia fue determinante para la “apropiación” del escolanovismo en Latinoamérica (MADEIRA, 2009).
- Ambos proyectos fueron cerrados porque se contraponían al orden establecido, buscaban democratizar la educación a principios del Siglo XX, cuando ella no era considerada como un Derecho Humano y era exclusiva. (ART. 26 DD HH NN.UU, 1948)
- En Brasil y Bolivia después de estos proyectos pedagógicos, la educación en general y la educación en el área rural de forma particular, se transformaron de manera positiva brindando acceso a las mayorías

Conclusion

1. A modo de conclusión se puede decir que ambos proyectos cuentan con mayor cantidad de similitudes que diferencias.
2. Se logró elaborar el análisis comparativo de los dos proyectos Warisata en Bolivia y la formación de maestros rurales en Brasil, los cuales han transformado la educación en todo el continente.
3. Los Proyectos y las reformas que se ejecutaron en nuestro continente durante el siglo XX, lograron que la educación sea democrática, inclusiva y gratuita, en el siglo XXI.

Bibliografía

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217A (III), de 10 de diciembre de 1948. 1948.

KIRIACÓPULOS, Y. Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista. *In: V Jornadas de Sociología de la UNLP* (La Plata, 10 al 12 de diciembre de 2008). 2008.

MADEIRA, A. I. **Redes de Difusión-Recepción del Conocimiento Pedagógico**: La circulación del discurso educativo de John Dewey en la Lusofonía. Encounters on education= Encuentros sobre educación= Recontres sur l'éducation, (10), 137-160. 2009.

NÚÑEZ, G. **Warisata**: Modelo educativo precursor a los estudios sobre oralidad y escritura. HAWANSUYO, 10. 2012.

PEREZ, E. **WARISATA LA ESCUELA AYLLU** (2 a; H. CERES, ed.). La Paz, Bolivia. 1992.

SCHELCHKOV, A. **Socialistas Militares**: El laberinto boliviano de la experimentación social. (CIS; PRESENCIA, ed.). La Paz, Bolivia. 2018.

VELASCO, A. **LA ESCUELA INDIGENAL DE WARISATA VISTA POR MAESTROS MEXICANOS**. México D.F. 1940.

WERLE, F.; METZLER, A. M. C.; GERTSCH, D.; ZIMMERMANN, M. Examen de la enseñanza rural en el sur de Brasil: instrumento de política educacional y de formación. **Naveg@mérica**. Revista Electrónica de la Asociación Española de Americanistas, 4. 2010.

SOBRE A ORGANIZADORA

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doutora em Educação (Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai), Mestre em Ciências (UFRRJ), Especialista em Educação Matemática (UniEvangélica-GO), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (CEFET-MG), Licenciada em Matemática (UFG), Professora Efetiva do IFGOIANO.

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestre em Letras - Linguagem, Língua e Literatura (Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul-UEMS), Especialista em Educação Inclusiva e Língua Portuguesa (Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia, ADCAM), Graduação em Letras (Universidade do Estado do Amazonas - UEA), Professora Efetiva da Universidade do Estado do Amazonas.

E-mail: aaqueiroz@uea.edu.br

Ana Cristina Silva da Purificação

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável - UnB. Graduações: Licenciatura em Pedagogia (UNEB). Bacharela em Serviço Social (UNIFACS). Licenciada em Biologia (FAVENI), Especializações: Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação-UNEB. Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação de Jovens e Adultos; Gestão ambiental (UEFS). Professora da Rede Pública do Estado da Bahia.

E-mail: ana.purificacao@enova.educacao.ba.gov.br

Ariane Cavalcante da Silva

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai. Graduação: Licenciatura em Letras Vernáculas (UNEB/BA); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Barão de Mauá (SP); Professora da Rede Pública do Município de Tucano-BA.

E-mail: enarry@hotmail.com

Carla Chaves Sousa Andrade Batista

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Educação - UNAMA. Graduações: Licenciatura em Pedagogia (Unopar); Licenciada em Biologia (UNIFTC), Bacharel em Psicologia (Uninassau), Especializações: Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática (Educon), Psicopedagogia Clínica e Institucional (Facinter), Neuropedagogia (Unigrad), Psicopatologia Psicanalítica (Unigrad), Psicanálise Clínica (CE-TEL). Professora da Rede Pública do Estado da Bahia.

E-mail: mestrecarlachaves@gmail.com

Glaydson Braga e Silva

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai. Graduado em ciências contábeis pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Licenciado pleno em matemática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, especialista em ensino de matemática pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, especialista em gestão escolar pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/MS, professor efetivo de matemática da rede estadual de ensino – SEDUC-CE, coordenador escolar – SEDUC-CE. E-mail: glaydson.silva1@prof.ce.gov.br

Lourdes Maria da Silva Teixeira

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Educação (Universidad del Mar - Chile), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade de Ciências Educacionais-FACE), Especialista em Educação Prisional com ênfase em políticas públicas em prisões (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG), Especialista em Saúde Mental: prevenção, promoção, recuperação (Faculdade de Tecnologia Internacional - FTI), Especialista em Psicopedagogia Aplicada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Universidade do Estado da Bahia, UNEB), Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS), Pedagoga da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

E-mail: lourdesmariapsico@hotmail.com

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Doutora em Educação (Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai), Mestre em Ciências (UFRRJ), Especialista em Educação Matemática (Unievangelica-GO), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (CEFET-MG), Licenciada em Matemática (UFG), Professora Efetiva do IFGOIANO.

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

Maria Clarice Cerqueira Vieira

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai. Graduações: Licenciatura em Ciências Biológicas (UEFS/BA); Bacharel em Fisioterapia (Escola de Medicina e Saúde Pública); Especialização em Administração e Supervisão Escolar (Faculdade Integrada de Amparo-SP). Professora da Rede Pública do Estado da Bahia.

E-mail: claricerqueira@yahoo.com.br

Maria Eulina Araújo Cordeiro

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Ciências e Meio Ambiente - UFPA, Graduações: Licenciatura em Matemática (UEA), licenciatura em Física (IFAM). Especialização em Educação Tecnológica (UFAM). Professora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Professora da Rede Pública do Estado do Amazonas. E-mail: mecordeiro@uea.edu.br

Marilde Brandão Ramos

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Educação pela Universidade Estadual da Bahia-(UNEB). Graduada em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências(FTC). Especializações: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FG), Docência no Ensino Superior (FG), Gestão Escolar (UNYAHNA). Professora da Rede Pública do Estado da Bahia. E-mail:marildesobrinho@gmail.com

Marinalva Lisboa Nascimento

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai, Mestra em Docência e Gestão da Educação (Universidade Fernando Pessoa em Porto – Portugal). Graduada em Letras (Faculdade de Itaituba – FAI) e Bacharelada em Serviço Social (Universidade Pitágoras Unopar, Londrina – PR). Cursando: Licenciatura em Pedagogia (FAVENI). Especializações: Docência do Ensino Superior (FAVENI); LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais - Faculdade Rio Sono); TEA - Transtorno do Espectro Autista (FAVENI); Coordenação Pedagógica (Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA); Serviço Social e Previdência (FAVENI); Saúde Pública com Ênfase em ESF (FAVENI); Cursando: Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção – UNIMINAS). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Itaituba - PA. E-mail: nallva-lisboa@hotmail.com

Regiene Marinho de Souza

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – Assunção-Paraguai. Licenciada em Pedagogia e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora de matemática efetiva do Município de São Gonçalo do Amarante-Ceará. E-mail: regienemarinho@hotmail.com

Renivaldo Queiroz Rodrigues

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - Assunção-Paraguai. Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC). Especialista em Metodologias do Ensino de Ciências Biológicas pela Universidade Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria, Professor Efetivo de Ciências da Rede Municipal de Educação de Nova Itarana, Bahia.

E-mail: rrodrigues17@hotmail.com

Rosa Angela Gallardo Guzmán

Doctoranda en Educación Superior (UNR - Argentina), Magister en Educación Superior (UIB), Diplomado en Educación Superior (UPC), Licenciatura en Comunicación Social (UPSA), Docente de Metodología de la Investigación Superior, Historia en Universidades Bolivianas y extranjeras, Rectora (UNO).

E-mail: rosa.angela.gallardo@gmail.com

Telma Souza dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - Assunção-Paraguai, Licenciada em Pedagogia (Unopar), Especialista em Educação Infantil (Faculdade São Luíz), Especialista em Educação Inclusiva (Universidade São Luíz), Professora da Rede Pública do Estado da Bahia.

E-mail: thelmasofia693@gmail.com

Wanna Paula Perdigão Cabral

Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana - Assunção-Paraguai, Mestre em Educação (UNIVAS-MG), Graduação: Licenciatura em Letras (UECE). Especializações: Gestão Escolar (UECE), Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACULDADE FARIAS BRITO). Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Diretora da Escola Municipal Martha dos Marthins Coelho Guilherme (Fortaleza-CE).

E-mail: wannacabral@yahoo.com.br



A coletânea retrata as vivências e experiências de professores brasileiros, dos estados do Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás e Pará. Textos que fazem parte de suas dissertações de Mestrado em Ciências da Educação e de Doutorado em Educação, realizadas na Universidad Interamericana, em Assunção – Paraguai. Conta, também com a participação de uma professora boliviana. É composto por 15 capítulos, que discutem temas como: o ensino durante o período da Pandemia de Covid-19; a inclusão escolar; atendimento socioeducativo e inclusivo; gestão escolar; políticas públicas; a ludicidade e a matemática; o bullying na escola; a inteligência emocional; o ensino de língua portuguesa; a educação escolar indígena; o ensino de ciências; a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; a paisagem linguística do Alto Solimões; uma comparação entre as escolas rurais do Brasil e Bolívia. Boa leitura.