



**FORMAÇÃO, PRÁTICA
DOCENTE E
TRANSVERSALIDADE
diálogos e ação**

JOSÉ FLÁVIO DA PAZ (Org.)

FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E TRANSVERSALIDADE

DE ALGODOS EM AÇÃO

José Flávio da Paz
(Organizador)



Clube de Autores Publicações S/A

Conselho Editorial

Prof. Dr. José Flávio da Paz

Universidade Federal de Rondônia-UNIR/Brasil e Logos University International-
Unilogos/ Estados Unidos da América - (PRO BONO)
Presidente do Conselho Editorial/Organizador

Prof. Dr. Cassio Hartmann

Logos University International-Unilogos/Estados Unidos da América e Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas-IFAL/Brasil

Prof. Dr. Jefferson da Silva Moreira

Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP/Brasil

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior

Universidade de Brasília-UnB/Brasil

Prof. Dr. Nicolás Matías Campodónico

Universidad de Monterrey-UDEM/México

Prof. Dr. Ulmer Rodrigues Xavier da Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM/Brasil

Prof. Dr. Wanderson Santos de Farias

Logos University International-Unilogos/Estados Unidos da América

Profa. Dra. Ana Eugenia González Chena

Universidad San Carlos-USC/Paraguai

Profa. Dra. Eva da Silva Alves

Temática Editora e Cursos/Brasil

Profa. Dra. Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Logos University International-Unilogos/Estados Unidos da América

Profa. Dra. Miriam Paulo da Silva Oliveira

University of Orlando/Estados Unidos da América

Profa. Dra. Mónica Beatriz Marzetti

Equipo Terapéutico Villa Urquiza/Argentina e Universidad de Flores-UFLO/Argentina

Profa. Dra. Mónica Dina Chilongo Jová

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda-ISCED-Cabinda/Angola

Profa. Dra. Raquel Coutinho Veloso
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil

Profa. Dra. Roseli Trevisan Marques de Souza
Logos University International-Unilogos/USA e Centro Paula Souza-CPS/Brasil

Profa. Dra. Verônica Belfi Roncetti Paulino
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/Brasil

Profa. Ma. Elaine Silva Mateus
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ/Brasil

Profa. Ma. Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva
Centro Universitário Aparício Carvalho-FIMCA/Brasil

Profa. Ma. Maria José Bestete de Miranda
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-FICS/Paraguai

Profa. Ma. Rute Barboza da Silva
Universidad Nacional de Rosario-UNR/Argentina e Secretaria Municipal de Educação
de Porto Velho-SEMED-PVH/Brasil

Prof. Me. Pedro Paulino da Silva
Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo-SEDU-ES/Brasil

Prof. Esp. Jarliso da Silva Almeida
Centro Universitário UNIPLAN/Brasil

Profa. Esp. Lidiane Silva dos Santos
Universidade Federal de Rondônia-UNIR e Secretaria Municipal de Educação de
Porto Velho-SEMED-PVH/Brasil

Prof. Esp. Luiz Carlos de Araujo
Universidade Federal de Rondônia-UNIR/Brasil

Prof. Esp. Walter Brito Bezerra Júnior
Must University/Estados Unidos da América

Prof. Esp. Willian Barbosa Caetano
Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT
Brasil

ISBN 978-65-5480-257-4



9 786554 802574

José Flávio da Paz
(Organizador)

**FORMAÇÃO, PRÁTICA
DOCENTE E
TRANSVERSALIDADE**
DE ALGODOS EM AÇÃO

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A
2024

Copyright © 2024 by José Flávio da Paz – Todos os direitos reservados ao organizador.

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelos organizadores. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Clube de Autores Publicações S/A

Av. Juscelino Kubitschek, 350 – 2º andar – Centro - Joinville - SC, 89201-100

<https://clubedeautores.com.br/>

atendimento@clubedeautores.com.br

CNPJ: 16.779.786/0001-27

Coordenação Editorial: José Flávio da Paz.

Editoração: Casa Literária Enoque Cardozo.

CEP – Brasil – Catalogação na Fonte:

Ficha catalográfica

Formação, prática docente e transversalidade: diálogos em ação - 1ª edição / Orgs.: José Flávio da Paz - Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2024.

398 p.

ISBN: 978-65-5480-257-4

Educação. 2. Literatura. 3. Diferença. 4. Pluralismo cultural.
I. Paz, José Flávio da.

CDD – 371.9

CDD – 306.4

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2024

Aos meus familiares, amigos(as) e discentes;

A(os) meus alunos(as) e ex-lunos(as) da graduação, da pós-graduação e das inúmeras formações continuadas, em serviço e das ações de extensões por mim organizadas e orientadas;

Aos membros dos Grupos de Estudos e Pesquisas que lidero ou somo, enquanto membro; e, carinhosamente aos citados a seguir, razão do nosso bem-viver e da nossa crença em dias melhores:

*Angel Julian Osorio González
Benjamin Kevin Medeiros Brito
Keven Damian Osorio González
Másson Ribeiro da Silva*

“Se você perde o seu propósito é como uma máquina quebrada, ela não tem propósito, pois este seria o de funcionar, se não funciona, não existe. Ela tem o essencial de peças para funcionar.

Assim são as pessoas, elas existem por uma razão. Os propósitos são nossas razões de ser, da nossa existência.”

(Do filme “A Invenção de Hugo Cabret” dirigido por Martin Scorsese, baseado no livro homônimo de Brian Selznick)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

15

José Flávio da Paz

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM AÇÃO: EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS DE PROJETOS DE EXTENSÃO

27 ~ 52

*Ana Jaqueline Migdalski
Arnold Vinicius Prado Souza
Marcio Akio Ohira*

CAPÍTULO 2

A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

53 ~ 74

*Ane Caroline Rodrigues dos Santos Fonseca
Cristiane Joelma Denny
Érica Silva Rodrigues*

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SEUS IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO SOBRE O CONTEXTO DE JACIARA (MT)

75 ~ 94

*Cleuza Inês de Jesus
Cesar Riboli*

CAPÍTULO 4

A AUSÊNCIA DO FIM EM O CASTELO, DE KAFKA

95 ~ 100

Daniela Patrícia Pereira dos Santos

CAPÍTULO 5

DA SUBSERVIÊNCIA À EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS IDENTIDADES EM *TORTO ARADO*

101 ~ 116

*Daniela Patrícia Pereira dos Santos
Marinei Almeida*

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

117 ~ 140

Eva Terezinha Ferreira Jornada

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO POSSÍVEL POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA

141 ~ 160

*Fabiano Sales de Aguiar
Carlos Roberto Wensing Ferreira
Cláudia Gadelha Alves*

CAPÍTULO 8

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

161 ~ 178

Habacuque Sousa Amorim

CAPÍTULO 9

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: UM NORTE PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTE

179 ~ 200

Ivana Carla de Oliveira Lopes

CAPÍTULO 10

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: FORMANDO
CIDADÃOS CRÍTICOS E ENGAJADOS POR MEIO DO
CONHECIMENTO**

201 ~ 228

*Leandro dos Santos
Kaïque de Oliveira*

CAPÍTULO 11

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS:
CAMINHOS TRAÇADOS PELAS NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES
FEDERAIS**

229 ~ 252

Luciana Kinoshita

CAPÍTULO 12

**RIGIDEZ DO ENCADEAMENTO CURRICULAR NA GRADUAÇÃO E
A ACENTRALIDADE DO CONHECIMENTO: QUANDO TENTAMOS
CENTRALIZAR ALGO QUE NÃO TEM CENTRO**

253 ~ 258

Luciana Kinoshita

CAPÍTULO 13

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES
RIBEIRINHAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL SOB O OLHAR DA
PEDAGOGIA CRÍTICA NA REALIDADE AMAZÔNICA, NO SÉCULO
XXI**

259 ~ 282

Luiz Carlos de Araujo

CAPÍTULO 14

**PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS, EDUCACIONAIS E DO
PATRIMÔNIO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NA PÓS-
COLONIALIDADE**

283 ~ 310

Luiz Carlos de Araujo

CAPÍTULO 15

RACISMO E DECOLONIALIDADE: UM BREVE MAPEAMENTO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

311 ~ 326

Maria do Livramento Gomes Rosa

CAPÍTULO 16

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO CIDADÃ E DESAFIOS EDUCACIONAIS

327 ~ 346

Rosa Helena da Costa Araújo

Cesar Riboli

CAPÍTULO 17

SAÚDE MENTAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BEM-ESTAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

347 ~ 366

Roselaine Raimundo dos Santos

CAPÍTULO 18

VESTÍGIOS DO FANTÁSTICO CONTEMPORÂNEO NO CONTO “A MANCHA NA FAMÍLIA” DE EDUARDO MAHON

367 ~ 382

Sandra Maria Alves de Souza

CAPÍTULO 19

A FORMAÇÃO DOCENTE E A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA/PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

383 ~ 398

Walter Brito Bezerra Júnior

Carlos Roberto Wensing Ferreira

José Flávio da Paz

PREFÁCIO

Caras leitoras! Caros leitores!

É com enorme satisfação que me dirijo a você para prefaciar mais esta Obra, sob a minha organização, dessa feita contendo dezenove capítulos de muitos aprendizados e significâncias para as pesquisadoras e os pesquisadores que, colaborativamente a produziram.

Trata-se da soma de estudos realizadas por celebridades residentes em todas as regiões geográficas do Brasil que se reuniram para celebrar à ciência e à vida acadêmica de cada agente nela constante.

Dessa forma, passarei a apresentar, ainda que brevemente, os capítulos que a compõem, a saber:

No Capítulo 1, sob o título **EDUCAÇÃO EM AÇÃO: EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS DE PROJETOS DE EXTENSÃO**, a pesquisadora Ana Jaqueline Migdalski (UEPG) e os pesquisadores Arnold Vinicius Prado Souza (UTFPR) e Marcio Akio Ohira (UEPG) versam sobre a curricularização da extensão universitária que emerge como uma estratégia vital para promover uma formação mais integral e socialmente engajada de estudantes de ensino superior, especialmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Brasil. Este capítulo investiga as contribuições de iniciativas de extensão para a formação acadêmica e profissional dos alunos, enfatizando a importância da integração entre teoria e prática.

Na concepção dos investigadores, a extensão, com raízes no século XIX na Inglaterra, busca engajar universidades e comunidades, promovendo um aprendizado enriquecedor por meio da aplicação prática do conhecimento. Embora traga benefícios significativos, como experiências acadêmicas enriquecedoras e maior envolvimento estudantil, também apresenta desafios, incluindo recursos humanos e gestão

curricular. A pesquisa destaca que a extensão universitária não apenas melhora a qualidade de vida da sociedade, mas também amplia o conceito de sala de aula, promovendo uma troca rica de conhecimentos e experiências entre a universidade e a comunidade.

No Capítulo 2, denominado **A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE**, as pesquisadoras Ane Caroline Rodrigues dos Santos Fonseca, Cristiane Joelma Denny e Érica Silva Rodrigues investigam os desafios e as oportunidades do conceito de transversalidade na prática docente. A justificativa para a realização deste estudo, segundo as autoras, está diretamente relacionada à necessidade de reestruturar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, de modo a promover uma educação mais significativa e adaptada às demandas do mundo contemporâneo.

A partir da análise teórica e metodológica, as investigadoras buscaram compreender como a transversalidade pode ser integrada no contexto educacional, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica. Utilizando uma metodologia qualitativa baseada em estudos de caso de uma escola que aplica essa abordagem, foram analisados os impactos da transversalidade no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas dos alunos. Os resultados indicam que a transversalidade, quando aplicada de forma planejada, contribui para a formação integral dos estudantes e potencializa o papel transformador da educação.

No Capítulo 3, intitulado **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SEUS IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO SOBRE O CONTEXTO DE JACIARA (MT)**, da pesquisadora Cleuza Inês de Jesus, sob a orientação do Prof. Dr. Cesar Riboli nos apresenta reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como sendo uma ferramenta essencial no Brasil para combater o analfabetismo e promover a inclusão

social de pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. A investigação aconteceu no município de Jaciara (MT), onde a EJA se destaca como uma alternativa importante para o desenvolvimento educacional e social, em um contexto marcado por desafios econômicos e limitações estruturais.

Este capítulo, nas palavras da autora, é parte da sua pesquisa de mestrado em andamento que analisa como a EJA tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de explorar os impactos sociais e econômicos dessa modalidade. A metodologia que empregou foi a de revisão de literatura, cuja busca abrangeu estudos sobre as metodologias pedagógicas da EJA, seus desafios e as potencialidades observadas em pequenos municípios. Os resultados apresentados indicaram que a EJA, apesar dos desafios estruturais, tem promovido melhorias na autoestima, inclusão social e oportunidades econômicas dos participantes. Concluiu-se, dessa forma que a EJA possui um papel central na transformação social em contextos rurais, mas ainda demanda adaptações para potencializar sua eficácia.

A pesquisadora Daniela Patrícia Pereira dos Santos desenvolve com maestria o Capítulo 4, sob o título **A AUSÊNCIA DO FIM EM O CASTELO, DE KAFKA** ela analisa a obra *O Castelo*, de Franz Kafka, um romance inacabado que explora temas de burocracia, alienação e o absurdo da busca humana por significado em sistemas opressivos. A trama acompanha K., um agrimensor que chega a uma vila sob a autoridade de um misterioso castelo, onde tenta obter permissão para trabalhar. Entretanto, K. se depara com a complexidade labiríntica da burocracia do castelo, onde todas as tentativas de estabelecer contato com autoridades fracassam ou resultam em desencontros e confusões.

Essa obra apresenta uma atmosfera permeada por sentimentos de impotência e frustração, ilustrando a dificuldade

de encontrar sentido e propósito em uma sociedade governada por regras obscuras, falibista, niilista e autoridades impessoais. *O Castelo* é frequentemente interpretado como uma alegoria da condição humana, sugerindo a luta contra forças opressoras e a busca pelo pertencimento e pela aceitação em um universo caótico e desumanizador, muito bem retarato pela pesquisadora.

O Capítulo 5 é o resultado do trabalho desenvolvido pela pesquisadoras Daniela Patrícia Pereira dos Santos e a Profa. Dra. Marinei Almeida, sendo essa última a orientadora da pesquisa e tem como título **DA SUBSERVIÊNCIA À EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS IDENTIDADES EM TORTO ARADO**. O produto busca refletir sobre as identidades dos personagens de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, que são constituídas a partir do entrelaçamento das vivências e convivências dos descendentes de africanos escravizados, submetidos ao trabalho rural, em regime de exploração. Este capítulo apresenta as análises dos efeitos da diáspora africana e da subserviência dessa população na construção da subjetividade dos personagens, considerando que a diáspora e o deslocamento forçado promovem identidades múltiplas (Hall, 2003).

Ademais, a análise propôs investigar as vias de expansão da consciência identitária apresentadas pelo escalonamento da estrutura narrativa e a importância da busca pelo reconhecimento em suas individualidades (Bhabha, 2018) e na condição de quilombolas para a emancipação dos personagens da narrativa.

A pesquisadora e Professora Mestra efetiva do município de São Borja e da rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul Eva Terezinha Ferreira Jornada no Capítulo 6, denominado **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** expõe suas as experiências de docência vivenciadas nas turmas de Educação de Jovens Adultos (EJA). O objetivo da sua pesquisa foi reconhecer a relevância dessa modalidade

educacional. Conceituar EJA. Identificar a interseccionalidade na Totalidade aplicada.

Sabe-se que a EJA é relevante para ser dialogada nesse, pois é a partir da redemocratização do país, que ela surge. A investigadora instiga-nos a um questionamento: por que o ensino nas turmas de EJA apresentam evasão escolar? Ao passo que responde e justifica pela escolha deste objeto de estudo, visto que foram as iniciativas implementadas de políticas públicas educacionais, que influenciaram jovens e adultos para que voltassem a estudar após a sua idade de frequentar o Ensino Regular.

A EJA é um direito social. Ela é uma Modalidade de Ensino, no qual as aulas são desenvolvidas no período noturno. Entretanto, uma minoria dos estudantes não concluem sua totalidade. E nem dão continuidade aos estudos, tendo dificuldades de trabalhar, passaram a enfrentar a desigualdade social e ficaram a mercê de vulnerabilidade social e uso de bebidas alcoólicas etc.

O Capítulo 7 traz como título **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO POSSÍVEL POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA** e diz respeito a pesquisa desenvolvida pelos doutorandos Fabiano Sales de Aguiar e Carlos Roberto Wensing Ferreira e, pela mestranda Cláudia Gadelha Alves, vincularos ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional da Universidade Federal de Rondônia-PPGEEProf/UNIR.

Nesse, a tríade versa sobre a formação continuada de professores, afirmando ser uma das chaves mestras que abre as portas para um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e, acrescentam que é preciso ir além do conhecimento técnico e do domínio das matérias; entender as necessidades específicas dos alunos com deficiência é uma jornada que exige investimento constante e uma disposição genuína para aprender

e se adaptar. Afinal, a inclusão escolar não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso que demanda atenção e dedicação ao longo de toda a trajetória educacional.

Os investigadores e a investigadora, afirmam saber que não é um processo fácil e que o contexto escolar brasileiro apresenta diariamente várias barreiras para que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra. Barreiras físicas que vão desde a sala sem estrutura, falta de material didático escasso ou deficiente, salas lotadas, falta de apoio da gestão escolar e ausência da família em muitos casos.

Logo, segundo os doutorandos e a mestranda, as formações continuadas promovidas no chão da escola têm se mostrado um caminho promissor para a inclusão de alunos por meio dessa metodologia e que essas dificuldades na inclusão recebem uma grande contribuição para que de fato ocorram o ensino e a aprendizagem dos alunos.

No Capítulo 8, sob o título **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**, o Prof. Esp. Habacuque Sousa Amorim, mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia-PPGMEL/UNIR discute acerca da importância da Literatura no Ensino Fundamental e suas contribuições no desenvolvimento crítico e reflexivo através do ensino aprendizagem dentro de sala de aula.

Assim, verificar-se-á importância da literatura no processo de ensino de adolescentes e jovens do ensino fundamental. Considerando, segundo o pesquisador que a literatura contribui como fator humanizador para com o próximo. As leituras de obras literárias brasileiras e universais podem abrir um novo mundo de conhecimento para jovens alunos, considerando que textos literários têm como pano de fundo, temas que giram em torno da sociedade, tais como o contexto histórico, fator social e socioeconômico.

Nesse seguimento, sua contingência básica é a de que a literatura promove aos alunos, dentro e fora de sala de aula, uma leitura de caráter mais crítico, sobretudo da realidade humana. Entre outras, o autor toma como ponto inicial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), as contribuições de Candido (1988), Compagnon (2012), e a de Freire (1992).

No Capítulo 9 - **CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: UM NORTE PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTE**, a pesquisadora Ivana Carla de Oliveira Lopes aborda sobre a importância das diferentes concepções de aprendizagem na prática pedagógica, enfatizando como elas influenciam o planejamento e a escolha de estratégias docentes para promover um ensino mais significativo, inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes. O seu trabalho trata de um estudo de base sociológica aplicada à educação de abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico, tem-se como objeto de estudo as práticas de ensino do professor.

A investigação foi realizado com professores da rede pública estadual de ensino médio no ano de 2019 em uma pesquisa para a elaboração de uma tese de doutorado.

Os investigadores Leandro dos Santos (UNIR) e Kaique de Oliveira (UFMT) são os autores do Capítulo 10, cujo título é **LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS E ENGAJADOS POR MEIO DO CONHECIMENTO** e abordam a importância da leitura e escrita no Ensino de Ciências, destacando como essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Os pesquisadores acreditam que há necessidade de uma abordagem educacional que integre a alfabetização científica, preparando os alunos para interagir de forma reflexiva com o mundo contemporâneo. A pesquisa revisou a literatura existente sobre a relação entre leitura, escrita e ensino de Ciências, identificando práticas que promovem um aprendizado significativo.

No desenvolvimento do capítulo discutem a leitura crítica e a produção de textos como processos dinâmicos que vão além da simples memorização, destacando a importância da mediação do professor na orientação dos alunos, a contextualização do conhecimento em temas atuais, e a integração de diferentes linguagens, como imagens e gráficos, para enriquecer o aprendizado.

O Capítulo 11, intitulado **FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS: CAMINHOS TRAÇADOS PELAS NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES FEDERAIS**, de autoria da pesquisadora, Doutora em Educação e professora efetiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- Unifesspa Luciana Kinoshita traz uma reflexão, a partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 1960, ocasião que Brasil passa a ter definições nacionais mais claras de como a formação docente deve acontecer no país.

No presente capítulo, a investigadora trata mais particularmente da formação inicial de professores para atuar com ensino de idiomas (materno ou adicional) na Educação Básica, conforme estabelecido na legislação federal brasileira. Segundo a autora, seu objetivo é contribuir com os estudos sobre a formação de professores de idiomas ao descrever o percurso histórico da oficialização normativa e legislativa federal quanto à formação inicial de docentes para o ensino de idiomas como disciplinas escolares no Brasil. Para tanto, desenvolveu um estudo documental em textos normativos e legislativos federais que tratam sobre o tema. Ao final da investigação ela concluiu que, apesar de avanços nas normativas e legislações federais para a formação de professores, ainda há desafios para que elas acompanhem suficientemente as demandas atuais. Revisões contínuas e políticas eficazes são necessárias para melhorar a formação anterior ao exercício profissional e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

O Capítulo 12, sob o título **RIGIDEZ DO ENCADEAMENTO CURRICULAR NA GRADUAÇÃO E A ACENTRALIDADE DO CONHECIMENTO: QUANDO TENTAMOS CENTRALIZAR ALGO QUE NÃO TEM CENTRO**, também da pesquisadora que reflete e critica, nessa oportunidade os engessamento curriculares na formação do profissional da educação brasileira.

Os capítulos 13 e 14, sob os títulos **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA REALIDADE AMAZÔNICA, NO SÉCULO XXI** e **PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS, EDUCACIONAIS E DO PATRIMÔNIO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NA PÓS-COLONIALIDADE**, respectivamente de autoria do professor especialista, advogado e administrador Luiz Carlos de Araujo versam sobre as peculiaridades dos habitantes da região norte do Brasil, mas também dos processo de inclusão das diferenças.

Em síntese, suas produções visam compreender os desafios e buscam possibilidades da educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do brasil sob o olhar da pedagogia crítica na realidade amazônica, no século XXI, sob o olhar da pedagogia crítica de Demerval Saviani, bem como, analisa os pressupostos socioculturais e educacionais do patrimônio indígena e afro-brasileiro, na era da pós-colonialidade, revelando a complexa e multifacetada intersecção entre identidades, cultura e educação, que são elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

No Capítulo 15, a pesquisadora Maria do Livramento Gomes Rosa (UFU), apresenta-nos **RACISMO E DECOLONIALIDADE: UM BREVE MAPEAMENTO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES**, trabalho resultante de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e

interpretativista (Moita Lopes, 1994) que interessou-se sobre o tema racismo, numa perspectiva decolonial. Para tal finalidade, a autora realizou uma pesquisa foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os indexadores: racismo, decolonialidade e pesquisa narrativa.

Segundo a investigadora, a partir dos dados construídos foi possível perceber que nos trabalhos mapeados teve uma preocupação em refletir a temática de uma maneira que os sujeitos ali colocados, ou representados servissem de estímulo para futuras pesquisas.

No capítulo 16, intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO CIDADÃ E DESAFIOS EDUCACIONAIS** a pesquisadora Rosa Helena da Costa Araújo, sob a orientação do Prof. Dr. Cesar Riboli produziu o realizou uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre as políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nas séries iniciais, explorando sua contribuição para a formação cidadã dos alunos.

Sua justificativa para o estudo reside na crescente importância do domínio da língua inglesa no contexto global e em sua capacidade de promover não apenas competências linguísticas, mas também o desenvolvimento de uma consciência cidadã desde os primeiros anos escolares.

No Capítulo 17, intitulado **SAÚDE MENTAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BEM-ESTAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA** a pesquisadora Roselaine Raimundo dos Santos analisa a relação entre saúde mental e condições de trabalho de professores da educação básica, enfatizando os impactos da organização do trabalho no bem-estar docente. Os resultados da sua investigação apontam para a necessidade de políticas que melhorem as condições de trabalho e promovam suporte emocional,

destacando temas recorrentes nas experiências dos docentes. Seu estudo visou contribuir para a compreensão dos desafios da saúde mental no contexto educacional, oferecendo subsídios para práticas e políticas que favoreçam o bem-estar dos profissionais de ensino.

No Capítulo 18, denominado **VESTÍGIOS DO FANTÁSTICO CONTEMPORÂNEO NO CONTO “A MANCHA NA FAMÍLIA” DE EDUARDO MAHON** a investigadora Sandra Maria Alves de Souza inicia sua produção afirmando que no Brasil, nas últimas décadas, o gênero conto tem se destacado de uma forma considerável nas produções dos escritores contemporâneos, por ser um gênero curto que envolve o leitor numa leitura dinâmica e fluida, acompanhando a rapidez do mundo moderno.

Desse modo, a autora objetiva analisar a narrativa do conto *A Mancha na Família*, publicado na coletânea da obra *Contos Estranhos* (2017), do escritor mato-grossense Eduardo Mahon. Sua pretensão, neste estudo, dar destaque ao conteúdo temático presente nessa trama contemporânea, bem como apresentar elementos do fantástico na construção da narrativa ficcional dramática partindo do verossímil para o inverossímil envolvendo a personagem num conturbável processo de mudança da sua própria identidade que transformou totalmente sua vida.

Fechando a Obra, no Capítulo 19, intitulado **A FORMAÇÃO DOCENTE E A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA/PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, os pesquisadores Walter Brito Bezerra Júnior (Must/EUA) Carlos Roberto Wensing Ferreira (PPGEEProf/UNIR) e José Flávio da Paz (UNIR/UFAM) travam um diálogo acadêmico sobre a função do professor como mediador envolve novas abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de competências específicas, essenciais para promover uma aprendizagem significativa e centrada no discente.

Segundo os autores, o docente deve se afastar do modelo tradicional de transmissão de conteúdos e adotar práticas que incentivem a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Para atuar como mediador na EaD, o professor precisa dominar competências específicas, como habilidades tecnológicas, que envolvem o uso de plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), softwares de videoconferência e outros aplicativos interativos.

O professor mediador, na perspectiva e estudos desenvolvidos pelos investigadores também deve ser hábil em adaptar conteúdos ao ambiente virtual, transformando materiais tradicionais em formatos digitais atraentes e compreensíveis. Afirmam, também que, a competência socioemocional é outro elemento fundamental nesse processo educativo, pois o professor precisa ser empático e acolher as demandas dos alunos, criando uma relação de confiança e proximidade, o que é vital para o sucesso na EaD.

Assim, segue o desejo de uma boa leitura e que possam apreciar mais essa iniciativa acadêmico-científica de difusão e socialização dos conhecimentos e dos saberes produzidos por investigadoras e investigadores que acreditam em uma sociedade mais justa e equitativa para todas pessoas.

Porto Velho-Rondônia, Brasil – novembro.2024.

Prof. Dr. José Flávio da Pazⁱ

ⁱ Pós-doutor em Psicologia-UFLO, Argentina; Pós-doutorando em Ensino de Ciências e Humanidades-UFAM, Brasil; Pós-doutorando em Educação e Professor-mediador associado (PRO BONO)-UniLogos, Flórida-USA; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR. Professor-mediador Adjunto da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, onde além de lecionar desenvolver ações de gestão como Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE UNIR e Coordenador do Curso de Letras EaD-UAB UNIR. CV: <https://lattes.cnpq.br/5717227670514288>. E-mail: jfpaz@gmail.com.



Ana Jaqueline Migdalski¹
Arnold Vinicius Prado Souza²
Marcio Akio Ohira³

1 INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão universitária tem emergido como uma estratégia crucial para promover uma formação mais completa e socialmente engajada dos estudantes do ensino superior. No contexto atual da educação brasileira, especialmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a integração da extensão no currículo dos cursos de graduação é fundamental para fortalecer a conexão entre teoria e prática de maneira mais efetiva. Ao promover essa integração, instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também reforçam seu compromisso com o desenvolvimento das comunidades ao seu redor.

A extensão teve suas origens na Inglaterra durante o século XIX, com o objetivo de abrir novas possibilidades para a

¹ Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: jaquemigdalski36@gmail.com. Currículo

lattes: <http://lattes.cnpq.br/3378653330983810>

² Universidade Tecnológica e Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa (PR). Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia, e-mail: arnold.prado@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5754-500X>. Currículo

lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505568626372336>

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa (PR), Departamento de Biologia Geral. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. E-mail: marcioohira@uepg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1785-7671>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3257684626231191>

sociedade e promover a educação ao longo da vida. Atualmente, ela se apresenta como uma ferramenta que as universidades podem empregar para cumprir seu papel social. O desenvolvimento do conceito de extensão visa engajar tanto a instituição acadêmica quanto a comunidade, gerando benefícios mútuos e promovendo a troca de conhecimentos entre elas.

A Extensão Universitária desempenha um papel fundamental nas contribuições que pode oferecer à sociedade. É essencial que as universidades apresentem uma visão clara sobre como a extensão se relaciona com a comunidade em geral. A prática do conhecimento adquirido em sala de aula, aplicada fora dela, é crucial. Quando ocorre essa interação entre o estudante e a sociedade que se beneficia, ambos os lados colhem vantagens. O aprendiz, ao se envolver diretamente, amplia seu aprendizado, tornando a experiência muito mais enriquecedora ao aplicar a teoria vivida nas aulas. Esse é o princípio essencial da extensão.

Nos cursos de graduação, a prática extensionista tem um impacto profundo nos resultados de aprendizagem dos alunos, nas instituições acadêmicas e no cenário educacional em geral. Embora ofereça inúmeros benefícios, como maiores oportunidades de experiências acadêmicas e maior envolvimento dos alunos, também apresenta desafios relacionados aos recursos humanos, gestão curricular, processos internos nas Instituições e implicações financeiras. Ao empregar estratégias como colaboração, desenvolvimento profissional e integração tecnológica, as instituições educacionais podem enfrentar esses desafios e curricularizar com sucesso a extensão nos cursos de graduação. Sendo que, a extensão nos cursos de graduação desempenha um papel vital na definição do futuro da educação e na preparação dos alunos para as complexidades do mundo moderno (Souza, *et al*, 2023).

É fundamental destacar que a Extensão Universitária fortalece a conexão entre a universidade e a comunidade, promovendo um diálogo enriquecedor e possibilitando a

realização de ações sócio-educativas que visam combater as desigualdades e a exclusão social ainda presentes. Ao compartilhar e disponibilizar seu conhecimento, a universidade tem a chance de cumprir seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida das pessoas (Silva, 2011, p. 2).

A relação entre universidade e sociedade se fortalece por meio do desenvolvimento de ações que oferecem contribuições aos cidadãos, resultando em benefícios para ambas as partes. A extensão universitária proporciona um conhecimento diferenciado, voltado para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Além disso, o conceito de sala de aula é ampliado, abrangendo não apenas o espaço físico tradicional, mas todos os ambientes, tanto dentro quanto fora da universidade, onde ocorre o processo histórico-social com suas diversas determinações. Isso leva à expressão de conteúdos multi, inter e transdisciplinares, como uma exigência decorrente da prática (Martins, 2008, p. 203). Assim, o ensino ultrapassa as barreiras da sala de aula e se conecta com o ambiente externo, promovendo uma troca rica de informações e experiências.

Este trabalho visa investigar alguns resultados dessas iniciativas de extensão no contexto da formação acadêmica e profissional dos estudantes. Para isso, serão analisadas as experiências de três projetos de extensão desenvolvidos nos últimos dois anos, especificamente nos eventos "Encontro Conversando sobre Extensão" (CONEX) de 2022 e 2023, promovidos pela UEPG. Esses projetos são representativos das práticas que buscam alinhar a educação com a vivência prática dos alunos, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para os desafios.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Papel da Extensão na Formação Integral dos Estudantes

A curricularização da extensão universitária é um tema de crescente relevância, conforme apontam diversos estudos

recentes. Essa tendência reflete os esforços das instituições de ensino superior em estreitar os vínculos entre a Universidade e a comunidade, visando uma formação mais integrada e contextualizada (Santos; Gouw, 2021).

Nessa perspectiva, a extensão é entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (Santos; Gouw, 2021). Isso porque, ao promover o encontro entre universidade e comunidade, a extensão proporciona a ampliação do alcance das práticas educativas, contribuindo para uma formação mais engajada e comprometida socialmente por parte dos estudantes (Souza *et al.*, 2023).

A extensão universitária é um processo educativo que envolve múltiplas disciplinas e dimensões culturais, políticas e científicas, com o objetivo de promover transformações tanto na sociedade quanto na própria universidade, por meio de práticas colaborativas entre ambas (Alves *et al.*, 2019).

Enquanto componente do ensino superior, a extensão em universidades, desempenha um papel crucial na promoção do envolvimento comunitário, na promoção da inclusão social e na facilitação da investigação interdisciplinar. No contexto do ensino superior brasileiro, esses programas têm uma história rica moldada por diversas influências sociais e políticas.

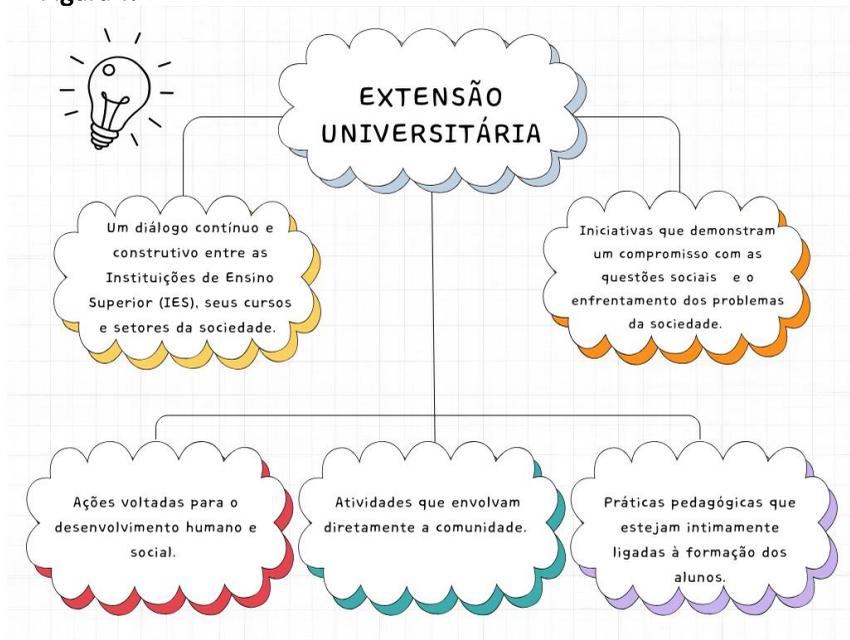
Segundo Santos, Rocha e Passaglio (2016), a extensão universitária é uma atividade acadêmica que promove a integração entre a comunidade universitária e a sociedade por meio de projetos, programas, eventos, cursos, publicações, entre outras ações. No contexto brasileiro, essa prática ganha relevância ao unir ensino e pesquisa com o objetivo de prestar serviços à comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país. Além disso, a extensão identifica demandas sociais, promovendo um intercâmbio que beneficia tanto a universidade quanto a

sociedade, fortalecendo o papel das universidades brasileiras como agentes de transformação social.

Conforme as Diretrizes curriculares Nacionais para a Extensão na Educação Superior, a curricularização da extensão deve garantir que, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação seja dedicada a atividades de extensão, possibilitando uma maior articulação entre teoria e prática. (Lira *et al.*, 2023). Dessa forma, a inserção da extensão nos currículos abre espaço para que os estudantes vivenciem a realidade social e apliquem seus conhecimentos teóricos em projetos voltados para a transformação da comunidade.

Considerando a trajetória da educação e das universidades no Brasil, marcadas por transformações sociais, políticas e educacionais, a extensão universitária é essencial para o desenvolvimento de habilidades, como ilustrado na figura 1.

Figura 1: Desenvolvimento de habilidades da extensão Universitária



Fonte: Autora (2024)

Dada a trajetória da educação e das universidades no Brasil, marcada por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais, a extensão universitária desempenha um papel crucial ao promover um diálogo constante e construtivo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade. Por meio dela, as IES reafirmam seu compromisso com questões sociais, enfrentando desafios concretos e desenvolvendo ações voltadas ao progresso humano e social. Além disso, a extensão fortalece as práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos uma interação direta com a comunidade, enriquecendo o ensino e a aprendizagem prática. Essa interação entre professores, alunos e comunidade destaca a extensão como um privilégio, devido ao seu papel transformador na sociedade.

2.2 Extensão Universitária na UEPG – Evento Conex

A história da extensão na UEPG está intrinsecamente ligada à evolução da própria universidade. Desde sua fundação há 54 anos, a instituição reconhece a crescente importância de compartilhar o conhecimento produzido no ambiente acadêmico com a comunidade ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento social da região.

Ao longo dos anos, as práticas extensionistas na UEPG passaram por um processo de evolução e aprimoramento. A criação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX) representou um marco significativo, formalizando e fortalecendo essas atividades. A PROEX tem a missão de integrar a UEPG com a sociedade, promovendo projetos e programas que difundam o conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico além dos limites da universidade, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural da região.

A Diretoria de Extensão Universitária (DEU) desempenha um papel fundamental ao manter um canal permanente para a discussão e divulgação das ações na universidade. Seu objetivo principal é promover o intercâmbio

de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Entre suas principais metas estão: estimular e gerenciar propostas de projetos e eventos de extensão, divulgar as atividades desenvolvidas e propor iniciativas que incentivem a produção de textos críticos e contemporâneos na área de extensão universitária (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021).

O primeiro projeto de extensão da UEPG foi o CRUTAC⁴, que até hoje atende a comunidade rural de Itaiacoca, integrando ensino, pesquisa e extensão (UEPG/PROEX/PROGRAD, 2021, p.14). Ao longo dos anos, outras iniciativas de destaque surgiram, como o Festival Nacional de Teatro (FENATA⁵) e o Projeto Rondon⁶, fundamentais para a universidade e a região dos Campos Gerais.

Diante da relevância dessas ações, tornou-se necessário criar um canal para divulgá-las. O relatório final de gestão da UEPG (2021) destaca que os programas e projetos de extensão atendem às demandas sociais e estabelecem parcerias estratégicas em nível local, regional e nacional.

A Divisão de Extensão Universitária criou o evento “Conversando sobre Extensão na UEPG” (CONEX) para fortalecer e expandir essas práticas. O CONEX é um espaço de diálogo e troca de experiências entre docentes, discentes e a sociedade civil, promovendo reflexões sobre a importância da extensão e incentivando a criação de novos projetos voltados para as demandas sociais e a formação cidadã dos estudantes.

⁴ CRUTAC: O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária articula projetos dos departamentos, oferecendo estágios curriculares e voluntários para a formação de profissionais cidadãos. A UEPG mantém duas unidades, em Itaiacoca e Guaragi, com foco nas áreas de saúde, agrárias, jurídicas e sociais, em parceria com a Prefeitura de Ponta Grossa.

⁵ FENATA: O Festival Nacional de Teatro Amador, promovido pela UEPG desde 1973, visa debater o fazer artístico e formar público para o teatro, reunindo grupos de todo o país. Realizado em novembro, é organizado pela PROEX.

⁶ PROJETO RONDON: Iniciativa de integração social que envolve universitários voluntários na busca de soluções para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e o bem-estar da população.

Esse encontro não apenas amplia a visibilidade das iniciativas, como também estimula o envolvimento acadêmico em projetos que geram impactos concretos na comunidade. O CONEX reforça a missão social da UEPG ao capacitar os estudantes para se tornarem agentes de transformação social, comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a justiça social, fortalecendo, assim, os laços entre universidade e sociedade.

2.3 Extensão Universitária nas Licenciaturas: Integração entre Teoria, Prática e Realidade Social

A extensão universitária está presente e tem fundamental importância na formação acadêmica, especialmente em cursos de licenciaturas. Ela busca articular a teoria com a prática, permitindo que os estudantes vivenciem a realidade social e cultural de suas comunidades. Para Carbonari e Pereira (2007), o grande desafio da extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania e para a transformação efetiva da sociedade. Por meio de projetos e atividades práticas, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, desenvolvendo habilidades essenciais como trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.

Outro aspecto importante da extensão é o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã nos estudantes. Ao se envolverem em ações voltadas para a comunidade, os futuros educadores aprendem a compreender as diversas realidades sociais e as necessidades das populações que atenderão em suas carreiras. Isso não apenas enriquece sua formação pessoal e profissional, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e contextualizada. Os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da

produção do conhecimento com a realidade social. (Jenize, 2004, [n.p]).

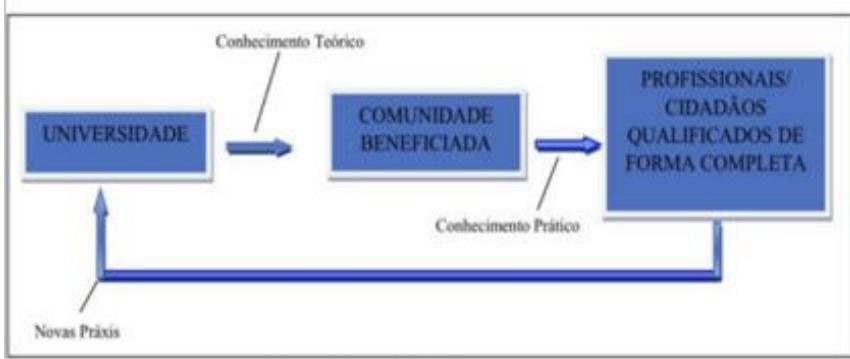
Além disso, a extensão universitária promove a troca de saberes entre a universidade e a comunidade. Os estudantes não são apenas receptores de conhecimento; eles também compartilham suas experiências e aprendizados, criando um ambiente de colaboração mútua. Essa interação é vital para que os futuros professores desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e inovadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação. Calipo (2009, p. 4) afirma que “[...] [os] projetos de extensão universitária crítica facilitam uma aprendizagem de saberes recíprocos e devem agregar integrantes da universidade e da comunidade popular, sob uma linha horizontal do conhecimento [...]”. Nesse sentido, o autor destaca que a extensão universitária precisa se integrar à comunidade de maneira prática e contínua, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

Sendo assim, a extensão universitária nas licenciaturas visa formar profissionais mais bem preparados para atuar em contextos diversos, com uma visão crítica e comprometida com o desenvolvimento social. É um espaço privilegiado para o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes, reforçando a importância de uma formação integral que vai além das paredes da sala de aula. De acordo com Sousa (2000), serve como instrumento que possibilita, além da formação acadêmica, a formação do cidadão, permitindo que o ensino e as pesquisas realizadas cheguem mais próximos da sociedade com aplicabilidade real. Sendo assim, por meio da extensão, a universidade torna possível uma troca de valores entre o meio acadêmico e a comunidade.

Para uma melhor compreensão de como as atividades extensionistas influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem na prática, Floriano *et al.* (2017) as descrevem como uma troca de conhecimento que beneficia tanto a

Universidade quanto a Sociedade, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Processo de aprendizagem dos discentes por meio da extensão universitária.



Fonte: Adaptado de Floriano *et al.* (2017, p. 19).

A universidade, por meio da práxis (prática e teoria), promove a disseminação do conhecimento acadêmico para a comunidade em que está inserida. Por intermédio de seus alunos e docentes, ela explica situações e fenômenos do cotidiano, unindo o saber teórico ao empírico. Essa integração resulta na qualificação integral dos cidadãos.

Santos, Rocha e Passaglio (2016) destacam que as atividades de extensão desempenham um papel crucial ao estimular a percepção e o entendimento das diferenças entre teoria e prática. Esse processo enriquece significativamente a formação dos estudantes, permitindo que eles coloquem em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Segundo os autores, “a extensão possibilita o desenvolvimento de habilidades e criatividade [...] profissionais e estimula uma visão profissional mais abrangente, pautada em situações reais” (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 26). Dessa forma, as experiências de extensão não apenas complementam a formação teórica, mas também preparam os alunos para enfrentar desafios concretos em suas futuras carreiras.

Dessa forma, Segundo o PNEU (2012), a Extensão Universitária possui o potencial de não apenas sensibilizar estudantes, professores e técnicos-administrativos em relação aos problemas sociais, mas também de aprimorar suas capacidades técnicas e teóricas. Sendo assim, esses atores tornam-se mais aptos a contribuir na elaboração de políticas públicas, além de estarem melhor preparados para desenhá-las, implementá-las e avaliá-las.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa exploratória e é dividido em duas etapas principais. A primeira consiste no levantamento de dados a partir dos anais das duas edições mais recentes do evento CONEX, realizadas em 2022 e 2023, cujos materiais estão disponíveis no site oficial da Universidade. A escolha temporal se deu pelo fato de a implementação da curricularização na UEPG ser algo recente. A segunda etapa foca na revisão dos artigos selecionados, com ênfase na curricularização da extensão em cursos de Licenciatura.

A pesquisa concentra-se no processo de curricularização da extensão e sua importância na formação de professores. Para isso, os artigos foram selecionados com base nos descritores: “Extensão”, “Curricularização” e “Licenciatura”. O descritor “Extensão” foi fundamental, permitindo identificar os artigos mais relevantes. Como mostra o quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos encontrados com o título “Extensão”

Ano	Total de Trabalhos Apresentados	Artigos com o Título Contendo "Extensão"
2022	339	21
2023	312	22

Fonte: Autora (2024)

Este quadro sintetiza a quantidade de trabalhos apresentados e a seleção dos artigos que traziam o termo "extensão" nos títulos, resumos e palavras chave, em cada edição do evento. Percebe-se no quadro 2 que a filtragem reduziu ainda mais os artigos de análise.

Quadro 2- Seleção de Artigos com Foco em Extensão e Curricularização nas Edições do CONEX (2022-2023)

Ano	Artigos Selecionados com "Extensão" no Título	Artigos sobre "Curricularização" e Licenciatura
2022	21	1
2023	22	2

Fonte: Autora (2024)

Esse quadro mostra a relação entre os artigos inicialmente selecionados com o termo "extensão" e a subsequente seleção dos artigos que tratam especificamente de "curricularização" e Licenciatura. Essa seleção garante a utilização de fontes atualizadas e relevantes. A precisão dos critérios de seleção foi essencial para garantir resultados significativos.

Assim, decidiu-se analisar três artigos que discutem desafios e oferecem uma visão sobre a curricularização da extensão na formação de professores da UEPG, alinhando-se ao objeto de pesquisa desse trabalho.

Quadro 3- Artigos do evento Conex analisados

ANO	DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO
2022	EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO	GUILHERME, R. A. M.	ARTIGO: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS LINGUAGENS DA ALTERIDADE COM ADOLESCENTES ASSISTIDOS EM SITUAÇÃO DE

			VULNERABILIDADE SOCIAL
2023	EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO	RODRIGUES, L. S.; ALVES, M. T.; CABRAL, P. V.; BIEHL, S. V.	ARTIGO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
2023	EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO	CAMARGO, J. B.; ORNAT, M. J.; MELLO, A. E.; TEDESCO, A.	ARTIGO: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL ATRAVÉS DA REVISÃO DO PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE CERRO AZUL, PARANÁ

Fonte: A autora (2024).

4 APONTAMENTOS ELENCADOS NESSES TRABALHOS

O resumo expandido "Curricularização da Extensão Universitária e as Linguagens da Alteridade com adolescentes assistidos em situação de vulnerabilidade social" (2022) evidencia os avanços do projeto "Educação Semiótica em Perspectivas Interdisciplinares e Interculturais", vinculado ao Programa de Extensão NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica). O projeto, ao oferecer práticas educativas preparatórias para o vestibular nas áreas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia, proporciona uma formação diferenciada ao promover o diálogo intercultural e a reflexão sobre as linguagens da alteridade. Para os cursos de Licenciatura, a proposta reforça a importância de integrar a responsabilidade social ao currículo, oferecendo aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas interdisciplinares que vão além da sala de aula, contribuindo

para a formação de professores mais conscientes e preparados para atuar em contextos de diversidade social e cultural.

O trabalho "Primeiras impressões da Curricularização da Extensão no curso de Licenciatura em Matemática" (2023) explora a curricularização da extensão como uma ferramenta transformadora na formação de futuros professores. Ao analisar a primeira experiência extensionista dos acadêmicos na disciplina *Introdução à Prática Extensionista* e a participação na Exposição Itinerante de Matemática (EIMat) durante a 1ª Feira de Profissões da UEPG, a pesquisa destaca como essa vivência impacta diretamente na formação docente. Os acadêmicos puderam aplicar metodologias inovadoras de ensino, como o uso da ludicidade para tornar a matemática mais acessível e atrativa. Essa experiência prática, alinhada às diretrizes da extensão universitária, fortalece o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais e estimula a interação dialógica com a comunidade, beneficiando o processo formativo dos futuros licenciados.

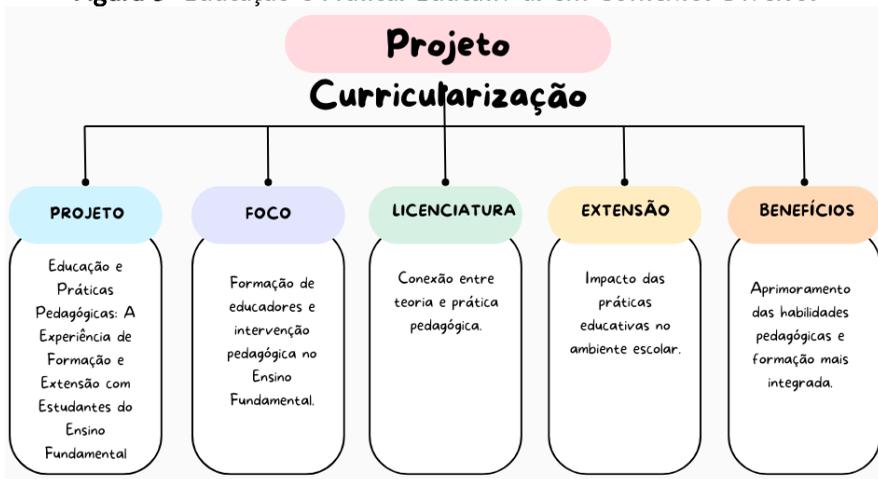
O trabalho "Curricularização da Extensão, Formação Profissional e Desenvolvimento Local através da Revisão do Plano Diretor Participativo de Cerro Azul, Paraná" (2023) ilustra como a curricularização da extensão pode aproximar os estudantes de questões reais de planejamento urbano, conectando-os às necessidades locais. Ao participar da elaboração do Plano Diretor Municipal, os alunos de Licenciatura têm a chance de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, colaborando com o desenvolvimento local. Esse processo promove a formação de profissionais mais qualificados, preparados para enfrentar desafios complexos do mercado de trabalho, além de fortalecer os vínculos entre a universidade e a comunidade. Para os cursos de Licenciatura, esse tipo de projeto enriquece a formação dos acadêmicos, permitindo que eles se envolvam diretamente com a resolução de problemas sociais e urbanos, contribuindo para uma educação mais contextualizada e relevante.

Esses trabalhos apresentados no evento Conex ressaltam como as propostas de curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura beneficiam a formação acadêmica, ao integrar teoria e prática em contextos reais e interdisciplinares.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Observamos uma integração da Extensão Universitária nos três Projetos. As três ações examinadas ilustram várias facetas da inclusão da extensão universitária no currículo e seus efeitos tanto na formação dos estudantes quanto na comunidade. Embora cada projeto adote uma perspectiva distinta, todos se alinham com os principais objetivos da extensão universitária: integrar ensino, pesquisa e extensão; fomentar a responsabilidade social; e apoiar a formação completa dos alunos. Nas figuras a seguir, conseguimos observar uma síntese da proposta de cada projeto, alinhada ao seu foco e os benefícios trazidos para os cursos de formação inicial.

Figura 3- Educação e Práticas Educativas em Contextos Diversos



Fonte: Autora (2024)

O primeiro projeto, intitulado "Educação e Práticas Pedagógicas: A Experiência de Formação e Extensão com Estudantes do Ensino Fundamental", destaca o papel crucial da intervenção pedagógica na formação de futuros educadores e na melhoria do ambiente escolar. Utilizando uma metodologia que combina práticas pedagógicas e atividades de extensão, o projeto facilitou uma conexão concreta entre teoria e prática, permitindo que os estudantes experimentassem e refletissem sobre suas abordagens educacionais em diferentes contextos. A análise dos dados indicou que as atividades de extensão tiveram um impacto significativo no aprimoramento das habilidades pedagógicas dos alunos, resultando em uma formação mais prática e integrada.

Figura 4- Semiótica e Interculturalidade na Formação de Adolescentes em Vulnerabilidade Social

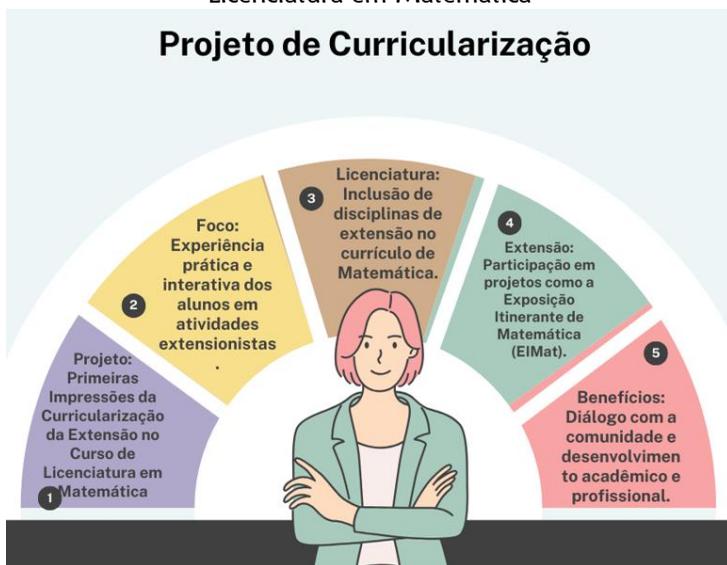


Fonte: Autora (2024)

O segundo projeto, "Curricularização da Extensão Universitária e as Linguagens da Alteridade com Adolescentes Assistidos em Situação de Vulnerabilidade Social", evidenciou a relevância da semiótica e da interculturalidade na educação de

adolescentes em situação de vulnerabilidade. Através de atividades educativas nas áreas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia, o projeto buscou democratizar o conhecimento e promover a inclusão social. Os resultados mostraram que a abordagem semiótica e intercultural foi eficaz para fomentar o diálogo entre diferentes culturas e refletir sobre identidades e diferenças, contribuindo para a formação integral dos adolescentes e para a diminuição das desigualdades sociais.

Figura 4- Primeiras Impressões da Curricularização da Extensão no Curso de Licenciatura em Matemática



Fonte: Autora (2024)

O terceiro projeto, intitulado "Primeiras Impressões da Curricularização da Extensão no Curso de Licenciatura em Matemática", investigou as primeiras experiências dos alunos com a extensão universitária. A participação na Exposição Itinerante de Matemática (EIMat) e a inclusão de disciplinas extensionistas no currículo ofereceram aos estudantes uma visão prática e interativa da matemática. Os feedbacks dos alunos ressaltaram as vantagens da combinação entre teoria e prática, a

importância do diálogo com a comunidade e o impacto positivo na sua formação acadêmica e profissional.

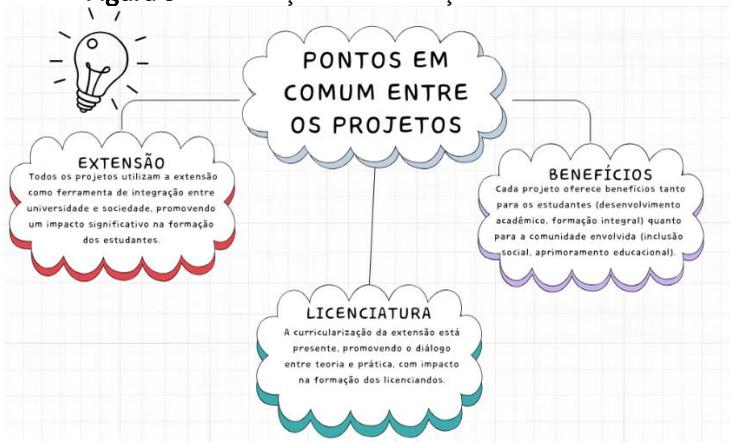
As três ações abordam a importância da extensão universitária como uma ferramenta essencial para a formação dos estudantes de licenciatura, ao mesmo tempo em que promovem benefícios diretos à sociedade. No projeto "Educação e Práticas Pedagógicas", a ênfase está na formação de educadores e na aplicação prática de metodologias pedagógicas em contextos escolares, criando uma conexão sólida entre teoria e prática. Da mesma forma, o projeto "Semiótica e Interculturalidade" foca na inclusão social de adolescentes em situação de vulnerabilidade, utilizando disciplinas como Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa para promover o diálogo intercultural e a reflexão sobre identidade e alteridade. No projeto "Primeiras Impressões da Curricularização da Extensão no Curso de Licenciatura em Matemática", a integração da extensão no currículo oferece aos estudantes de matemática uma oportunidade prática e interativa de aplicar seus conhecimentos em projetos extensionistas, como a Exposição Itinerante de Matemática (EIMat).

Sendo assim, os pontos em comum entre esses projetos residem na importância da curricularização da extensão, que oferece aos licenciandos oportunidades reais de aplicar seus aprendizados, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, sociais e acadêmicas. Em todos os casos, a extensão serve como um elo entre a universidade e a comunidade, permitindo que os alunos não apenas desenvolvam competências acadêmicas, mas também interajam com a sociedade de maneira significativa. Os benefícios desses projetos são observados tanto no desenvolvimento integral dos estudantes, que ganham uma formação mais prática e reflexiva, quanto nas comunidades, que se beneficiam com a inclusão social, o acesso ao conhecimento e a melhoria das práticas educativas.

Além disso, os três projetos destacam o impacto significativo da inclusão da extensão no currículo acadêmico. O primeiro projeto demonstrou que as práticas pedagógicas e extensionistas são cruciais para a formação prática dos futuros educadores. O segundo projeto evidenciou a eficácia das abordagens intercultural e semiótica na promoção da inclusão social e no desenvolvimento de adolescentes. O terceiro projeto ilustrou como a participação em atividades extensionistas pode enriquecer a experiência acadêmica dos estudantes de matemática, oferecendo uma aprendizagem mais dinâmica e integrada.

Com essas ações, pode-se mostrar que não apenas beneficiam os alunos, mas também exercem um impacto positivo na comunidade. A combinação de práticas pedagógicas, a promoção da inclusão social e a realização de eventos interativos contribuíram para a transformação social e para fortalecer os laços entre a universidade e a comunidade. A interação dialógica e a promoção do conhecimento são evidentes em todas as ações, refletindo o compromisso da universidade com a responsabilidade social. Na figura 5, pode-se observar alguns impactos comuns nas três propostas apresentadas.

Figura 5- Articulação entre as ações extensionistas



Fonte: Autora (2024)

As propostas analisadas, compartilham a extensão universitária como uma ferramenta fundamental de integração entre a universidade e a sociedade, fortalecendo a formação acadêmica e social dos estudantes. A extensão possibilita que os alunos apliquem seus conhecimentos teóricos em situações reais, criando uma ponte concreta entre o aprendizado e a prática.

Ao promover a interação com diferentes contextos sociais e culturais, os projetos oferecem aos licenciandos a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas e desenvolver habilidades que vão além do ambiente acadêmico, como a capacidade de adaptação, comunicação e resolução de problemas em situações cotidianas.

Além disso, a curricularização da extensão nos cursos de licenciatura reforça o diálogo entre teoria e prática, resultando em um impacto positivo na formação dos futuros professores. Essa integração das atividades com o currículo acadêmico permite que os estudantes adquiram uma formação mais completa e alinhada com as demandas sociais e educacionais.

Os benefícios se refletem tanto no desenvolvimento integral dos alunos, que podem sair mais preparados para os desafios do ensino, quanto nas comunidades envolvidas, que recebem intervenções educativas que podem contribuir para a inclusão social, a democratização do conhecimento e a melhoria da qualidade de vida. Assim, os projetos promovem um ciclo de reciprocidade entre universidade e sociedade, onde ambos os lados se beneficiam de maneira significativa.

A análise dos relatos de experiência dos projetos de extensão curricularizada da UEPG evidenciou diversos benefícios para a formação dos estudantes envolvidos.

Primeiramente, foi possível observar que os projetos de extensão curricularizada permitiram uma maior integração entre teoria e prática, possibilitando aos estudantes a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais. Além disso de acordo com Rodrigues *et al.*, 2023, pode-se observar na proposta analisada a presença das 5 diretrizes da

extensão universitária: interação dialógica, impacto para a formação humana e profissional do estudante, impacto para a comunidade envolvida, interdisciplinaridade e interprofissionalidade e indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, verifica-se que a curricularização da extensão contribui para a formação integral do estudante, alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa integração permite que os alunos adquiram uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos, extrapolando os limites da sala de aula e aproximando a universidade da comunidade (Lira *et al.*, 2023).

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da indissociabilidade entre o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. As atividades de extensão curricularizada possibilitam a consolidação dessa tríade, de forma que os projetos desenvolvidos em âmbito comunitário retroalimentam as atividades de ensino e pesquisa.

A curricularização da extensão na UEPG tem se mostrado uma estratégia profícua para a formação dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, bem como a aproximação da universidade com a comunidade local.

Além desses aspectos citados, a pesquisa realizada também identificou que a integração da extensão aos currículos dos cursos de graduação da UEPG tem promovido maior engajamento e protagonismo dos estudantes, que se sentem mais motivados e comprometidos com o desenvolvimento de projetos que visam transformação social.

As práticas didáticas e pedagógicas da UEPG têm se orientado para atender as necessidades da comunidade local, buscando valorizar as conexões entre a universidade e a realidade socioeconômica e cultural da região, em um movimento de mão dupla que enriquece tanto os estudantes quanto a própria comunidade.

Dessa forma, a curricularização da extensão na UEPG têm se configurado como uma estratégia importante para a formação integral dos estudantes, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e universidade e sociedade.

No entanto, alguns desafios foram identificados, como a necessidade de melhor coordenação entre as disciplinas e uma integração mais eficaz das práticas extensionistas no currículo. A continuidade e a expansão das ações, são fundamentais para reforçar a conexão entre ensino, pesquisa e extensão e para assegurar a efetividade das ações realizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encaminhamentos metodológicos adotados nesta pesquisa permitiram uma análise aprofundada sobre a curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura da UEPG, ressaltando a sua importância na formação de professores. A abordagem qualitativa, dividida em duas etapas, possibilitou a seleção criteriosa de artigos relevantes, garantindo uma investigação focada nos desafios e nas perspectivas dessa integração entre extensão e currículo acadêmico.

Os três artigos analisados demonstraram como a temática dessa proposta de trabalho, pode potencializar o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e acadêmicas, ao promover a aplicação prática de conhecimentos teóricos em contextos reais. Essa experiência não só beneficia os alunos, proporcionando uma formação inicial mais completa e crítica, mas também a comunidade, ao fortalecer os laços com a universidade e possibilitar intervenções significativas.

A curricularização da extensão se revela, portanto, uma estratégia eficaz para conectar ensino, pesquisa e extensão, resultando na formação integral dos licenciandos e contribuindo para a melhoria da qualidade educacional e social. Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a necessidade de ampliar e consolidar essa prática nos currículos, beneficiando tanto o

processo formativo dos futuros professores quanto o impacto social das universidades.

REFERENCIAS

ALVES, A. C.; SCOPACASA, B. S.; NOVAES, I. C.; BARROSO, L. S.; ROSSETI, M. B.; SCHIAVON, N. S.; FIGUEIREDO, V. F.; NEIVA, P. D. **Consciência Social: A importância da construção de saberes compartilhados pela curricularização da extensão. Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 6, n. 12, 2019.

CALIPO, D. **Projetos de extensão universitária crítica: Uma ação educativa transformadora**. Campinas, 2009. Base de dados do Scielo. Disponível em: <http://www.itcp.unicamp.br/drupal/files/Projetos%20de%20extensao%20universitaria_%20Daniel%20Bortolotti.pdf> . Acesso em: 05 ago.2024.

CARBONARI, M; PEREIRA, A. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. São Paulo, Setembro de 2007. Base de dados do Anhanguera. Disponível em: <http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewArticle/207>. Acesso em: 06 ago. 2024

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS; FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Coleção Extensão Universitária. FORPROEX, vol. 1. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitariaforproex-2012>. Acesso em: 09 agosto de 2024.

FLORIANO, M. D. P; MATTA, I. B. da; MONTEBLANCO, F. L; ZULIANI, A. L. B. **Extensão universitária: a percepção de acadêmicos de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul**. Em Extensão, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 9-35, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/38043>.

JENIZE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** 2004. Disponível em:

<https://www.monografias.com/pt/trabalhos-pdf901/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.pdf>. Acesso em: 06/08/24.

LIRA, T. T. **Curricularização da extensão nos cursos de licenciatura da ufal: avanços e desafios.** Revista extensão em debate, 2023.

MARTINS, E. **Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade.** Goiânia, Julho de 2008. Base de dados do Scielo. Disponível em:

<<http://cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

RODRIGUES, L.S; ALVES, M.T; CABRAL, P.V; BIEHL, S.V. Primeiras impressões da Curricularização da Extensão no curso de Licenciatura em Matemática. **ANAIS 21º CONEX E 6º EAEX.**

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/198xEv9XAMzuVzL1Gi6m9dNTSV0Iz9UqX/view> Acesso em: 19 agosto, 2024.

SANTOS, P. M.; GOUW, A. M. S. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

DOI: 10.26514/inter.v12i34.5396. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5396>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p.23 -28, 2016.

SOUZA, V. de F. M. de. *et al.* . Curricularização da extensão nos cursos de licenciatura: uma análise da produção científica brasileira. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e38[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s17106.

Disponível

em:<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17106>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. **Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante.** Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Curricularização da extensão dos cursos de graduação da UEPG: apontamentos e orientações/ Universidade Estadual de Ponta Grossa; Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Culturais; Pró-reitoria de Graduação. Ponta Grossa: UEPG/PROEX/PROGRAD, 2021.

Capítulo

2

A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Ane Caroline Rodrigues dos Santos Fonseca
Cristiane Joelma Denny
Érica Silva Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

O conceito de transversalidade na educação tem ganhado cada vez mais relevância nas discussões sobre práticas pedagógicas contemporâneas. Este conceito, que inicialmente surge no campo da filosofia e das ciências sociais, vem sendo progressivamente adaptado para a educação como uma alternativa crítica ao ensino tradicional, baseado na fragmentação do conhecimento.

Em uma era marcada pela interconectividade e pela complexidade dos problemas sociais, culturais e ambientais, o modelo educacional tradicional, com disciplinas isoladas e conteúdos rígidos, tem se mostrado insuficiente para formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Nesse cenário, a transversalidade emerge como uma proposta pedagógica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais holística e capaz de articular saberes diversos em prol de uma formação integral dos indivíduos.

A educação contemporânea enfrenta, portanto, um paradoxo. Por um lado, existe uma crescente necessidade de desenvolver nos alunos competências cognitivas e socioemocionais que lhes permitam navegar por um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico. Por outro lado, a estrutura curricular vigente, frequentemente rígida e fragmentada, limita a

capacidade de os alunos desenvolverem uma visão crítica e integrada dos fenômenos ao seu redor.

O ensino tradicional tende a se concentrar na transmissão de informações isoladas, com pouca ou nenhuma conexão entre as diversas disciplinas, o que dificulta a construção de uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Nesse sentido, a transversalidade surge como uma estratégia que visa não apenas superar essa fragmentação, mas também fomentar o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana dos alunos.

No contexto educacional brasileiro, a busca por alternativas ao ensino tradicional é particularmente urgente. O país apresenta um dos maiores índices de desigualdade social do mundo, e essa realidade se reflete de forma direta no sistema educacional. A falta de equidade no acesso a uma educação de qualidade, somada à rigidez dos currículos escolares, reforça a reprodução das desigualdades, uma vez que a escola acaba por privilegiar a formação de uma pequena parcela de alunos que se adequa melhor ao modelo tradicional. Nesse cenário, o conceito de transversalidade na educação surge como uma resposta a essa limitação, buscando promover uma aprendizagem mais inclusiva e contextualizada.

A transversalidade, ao permitir a integração entre diferentes disciplinas e a abordagem de temas que dialogam diretamente com as realidades dos alunos, tem o potencial de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e relevante. Questões contemporâneas como sustentabilidade, cidadania, diversidade cultural e inclusão social são temas que podem ser melhor trabalhados quando se adota uma abordagem transversal. Por exemplo, o tema da sustentabilidade pode ser abordado de forma articulada entre disciplinas como biologia, geografia e ciências sociais, possibilitando que os alunos compreendam não apenas os aspectos científicos, mas também

os impactos sociais, econômicos e culturais relacionados à preservação do meio ambiente.

A justificativa para a realização deste estudo está diretamente relacionada à necessidade de reestruturar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, de modo a promover uma educação mais significativa e adaptada às demandas do mundo contemporâneo. Em um contexto no qual a escola se torna um dos principais espaços de formação dos cidadãos, é imprescindível que o sistema educacional seja capaz de formar indivíduos que possuam não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades críticas, sociais e emocionais, que os capacitem a atuar de forma consciente e responsável na sociedade. A abordagem transversal pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, ao permitir que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos curriculares.

Além disso, a transversalidade tem o potencial de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, uma vez que possibilita uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. A fragmentação do conhecimento, característica do modelo educacional tradicional, tende a excluir os alunos que não conseguem se adaptar a essa estrutura rígida, enquanto a transversalidade promove uma aprendizagem que dialoga com as experiências e realidades dos estudantes, favorecendo a inclusão e o engajamento. Portanto, este estudo busca investigar como a transversalidade pode ser implementada de forma eficaz nas escolas brasileiras, a fim de promover uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e conectada às demandas da sociedade atual.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como a transversalidade pode ser utilizada na educação básica para promover o desenvolvimento integral dos alunos? A partir dessa questão, o objetivo geral do estudo é investigar os benefícios e desafios da transversalidade na prática pedagógica, com foco em identificar estratégias eficazes para sua implementação.

Especificamente, pretende-se: Analisar o conceito de transversalidade e suas implicações na educação contemporânea; Identificar estratégias pedagógicas que promovam a transversalidade no currículo escolar; Avaliar os resultados obtidos a partir da aplicação da transversalidade em uma escola de ensino básico.

Ao longo deste artigo, serão apresentados dados que ilustram como a transversalidade, ao ser aplicada em contextos escolares, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo tanto suas competências cognitivas quanto socioemocionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são abordados os principais conceitos que embasam o estudo da transversalidade na educação, com ênfase na relação entre a prática docente, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento integral dos alunos. Para compreender a relevância desse conceito no contexto educacional, é necessário analisar o desenvolvimento histórico da transversalidade, sua aplicação na prática pedagógica e o impacto dessa abordagem no ensino contemporâneo. As contribuições de autores renomados, como Edgar Morin (2000) e Paulo Freire (1996), servirão como base teórica para a construção de um arcabouço conceitual que sustente a análise e a aplicação da transversalidade na educação.

2.1 A Transversalidade na Educação

A transversalidade na educação pode ser definida como uma abordagem pedagógica que visa integrar diferentes áreas do conhecimento, de modo a promover uma visão holística e interconectada dos conteúdos e, conseqüentemente, da realidade. Segundo Edgar Morin (2000), o conhecimento fragmentado e disciplinar é insuficiente para formar sujeitos

críticos capazes de atuar em um mundo complexo e interconectado. Para o autor, é necessário que a educação esteja baseada em princípios que integrem as diversas disciplinas, promovendo o diálogo entre os saberes e permitindo que os alunos compreendam o mundo de forma sistêmica.

A fragmentação do conhecimento, caracterizada pela compartimentalização dos saberes em disciplinas isoladas, foi amplamente criticada por Morin (2000), que defende a necessidade de uma reforma no ensino capaz de "tecer o todo" e romper com a lógica disciplinar rígida. A transversalidade, nesse sentido, surge como uma resposta a essa necessidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação que prepare os alunos para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo.

Além disso, autores como Zabala (2002) e Hernández (2004) argumentam que a transversalidade não apenas facilita a integração curricular, mas também possibilita que temas emergentes, como educação para a cidadania, sustentabilidade e diversidade, sejam trabalhados de maneira mais eficaz. Zabala (2002) destaca que a transversalidade permite a criação de contextos significativos para os alunos, uma vez que articula os conteúdos escolares com suas experiências cotidianas, o que torna o aprendizado mais relevante e próximo de suas realidades.

A transversalidade, portanto, é vista como uma estratégia pedagógica que pode contribuir para a superação do ensino tradicional fragmentado, oferecendo aos alunos uma visão mais integrada dos saberes e favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

2.2 A Prática Docente e a Formação Integral

A prática docente desempenha um papel central na implementação da transversalidade nas escolas. Para que essa

abordagem seja efetiva, é fundamental que os professores estejam preparados para trabalhar de forma interdisciplinar e sejam capazes de articular os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento de maneira coesa. Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, defende que o papel do professor não é apenas o de transmitir conhecimento, mas também o de facilitar a construção do saber, promovendo o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Nesse sentido, a transversalidade se alinha com os princípios da pedagogia freiriana, uma vez que valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato de liberdade, no qual o professor atua como mediador e facilitador do conhecimento, e não como mero transmissor de informações. A transversalidade, ao integrar diferentes saberes e promover o diálogo entre as disciplinas, oferece um ambiente propício para a construção de uma prática pedagógica dialógica, na qual os alunos se tornam sujeitos ativos do seu próprio aprendizado. Assim, a prática docente transversal possibilita que os alunos desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e resolução de conflitos.

A formação integral dos alunos, proposta por autores como Arroyo (2013) e Nóvoa (1992), é um dos principais objetivos da transversalidade. Para Arroyo (2013), a educação deve promover o desenvolvimento completo dos sujeitos, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, emocionais e éticos. A transversalidade, ao conectar o conteúdo escolar com a vida cotidiana e com os desafios da sociedade contemporânea, facilita a construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de atuar em uma sociedade plural e diversa.

2.3 Interdisciplinaridade e Currículo Integrado

Um dos conceitos que mais se relaciona com a transversalidade é o da interdisciplinaridade. Para Fazenda (2002), a interdisciplinaridade envolve a construção de pontes entre diferentes disciplinas, de modo que os conteúdos de uma área do conhecimento possam contribuir para a compreensão e o aprofundamento dos temas abordados em outra. No entanto, enquanto a interdisciplinaridade se refere à interação entre disciplinas, a transversalidade vai além, ao propor que certos temas perpassam todo o currículo escolar, sendo tratados de forma contínua e em diferentes contextos.

A construção de um currículo integrado, segundo Jantsch e Bianchetti (2002), é fundamental para que a transversalidade se concretize na prática pedagógica. Para esses autores, a fragmentação curricular impede que os alunos construam uma visão ampla e contextualizada dos conhecimentos, o que limita sua capacidade de resolver problemas complexos e de atuar de forma crítica na sociedade. Nesse sentido, a transversalidade contribui para a superação das barreiras disciplinares, possibilitando que os saberes sejam articulados em torno de temas e questões relevantes para a formação dos alunos.

A proposta de um currículo integrado, no qual os conteúdos de diferentes disciplinas são trabalhados de forma articulada, encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que preveem a necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos alunos atuar de forma crítica e responsável na sociedade. Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2018), a integração curricular é uma estratégia fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e capaz de responder às demandas contemporâneas, como a educação para a sustentabilidade e a cidadania.

2.4 Competências Socioemocionais e Cognitivas

Outro aspecto relevante que deve ser abordado no contexto da transversalidade é o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil em 2017, enfatiza a importância de desenvolver tanto competências cognitivas quanto socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resolução de problemas, como parte da formação integral dos estudantes. A transversalidade é uma abordagem que facilita o desenvolvimento dessas competências, pois permite que temas como ética, cidadania e convivência sejam abordados de forma integrada ao currículo, permeando todas as áreas do conhecimento.

Goleman (1995), em seus estudos sobre inteligência emocional, destaca que as competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas. Nesse sentido, a transversalidade, ao articular o ensino de conteúdos acadêmicos com o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, contribui para a formação de alunos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, onde o trabalho em equipe, a empatia e a capacidade de resolução de conflitos são habilidades cada vez mais valorizadas.

Além disso, o desenvolvimento dessas competências é essencial para a construção de uma educação inclusiva, que valorize as diferenças e promova a equidade. A transversalidade, ao integrar temas como diversidade, inclusão e direitos humanos ao currículo escolar, contribui para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário.

Com base nos autores e estudos apresentados, é possível afirmar que a transversalidade na educação não é apenas uma abordagem pedagógica inovadora, mas uma necessidade para a formação integral dos alunos e para a construção de uma

educação que dialogue com as demandas e desafios da sociedade contemporânea. Ao romper com a fragmentação do conhecimento e promover a articulação entre diferentes saberes, a transversalidade contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram desenhados para investigar como a transversalidade pode ser aplicada na prática pedagógica, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, baseada em um estudo de caso único, conduzido na escola estadual de ensino fundamental Capitão Godoy, localizada no município de Guajará Mirim- RO, durante o ano letivo de 2019. A pesquisa focou em estudantes do ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar as práticas docentes que integram a transversalidade no currículo escolar e analisar seus impactos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

3. 1 Escolha da Escola e Justificativa

A escolha da Escola Capitão Godoy, foi fundamentada em sua proposta pedagógica que já contempla, em certa medida, a adoção de práticas interdisciplinares e a preocupação com a formação integral dos alunos. A escola possui um histórico de projetos pedagógicos inovadores, com foco na integração de diferentes áreas do conhecimento e no desenvolvimento de competências socioemocionais, o que a torna um cenário ideal para a investigação dos efeitos da transversalidade. Além disso, a escola atende a uma comunidade diversificada, com alunos provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, o que

permite observar como a transversalidade pode contribuir para uma educação inclusiva e equitativa.

O estudo foi realizado com estudantes de três turmas do ensino fundamental, totalizando aproximadamente 90 alunos. Esses alunos foram selecionados devido à fase crítica de desenvolvimento que atravessam, na qual a construção de competências cognitivas e socioemocionais é essencial para sua formação acadêmica e cidadã.

3.2 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no final do ano de 2019, utilizando uma abordagem qualitativa que envolveu três principais instrumentos: observação direta em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, e análise documental dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

3.2.1 Observação Direta

A observação direta foi conduzida ao longo de 4 semanas, em sessões regulares de aulas, com foco na interação entre os conteúdos curriculares e os temas transversais propostos pelos professores. As aulas observadas pertenciam às disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências Naturais, áreas em que a transversalidade é frequentemente explorada. A observação permitiu identificar como os professores integram conteúdos de diferentes disciplinas e como incentivam os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos práticos e relevantes para suas vidas.

3.2.2 Entrevistas Semiestruturadas

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, que foram escolhidos por já apresentarem experiência no desenvolvimento de atividades interdisciplinares. As entrevistas buscaram explorar as percepções dos docentes sobre os desafios e as oportunidades de

implementar a transversalidade no currículo, bem como os impactos dessa abordagem no engajamento e no aprendizado dos alunos.

As entrevistas com alunos, por sua vez, focaram em compreender como os estudantes percebem as aulas que incorporam a transversalidade, quais habilidades eles acreditam estar desenvolvendo (tanto cognitivas quanto socioemocionais), e como essa abordagem influenciou sua visão de mundo e suas expectativas em relação ao futuro. Foram entrevistados 20 alunos, selecionados aleatoriamente das três turmas observadas.

3.2.3 Análise Documental

A análise documental consistiu na revisão dos projetos pedagógicos e das atividades curriculares implementadas durante o ano de 2019. Essa etapa teve como objetivo verificar como os conteúdos transversais foram planejados e integrados nas aulas de diferentes disciplinas, bem como avaliar os objetivos pedagógicos delineados pela equipe escolar.

Foram analisados documentos como o Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola, relatórios de atividades interdisciplinares, registros de avaliação e trabalhos dos alunos que demonstrassem a aplicação de temas transversais no cotidiano escolar. A análise desses documentos permitiu uma compreensão mais aprofundada das estratégias pedagógicas adotadas pela escola para promover a transversalidade.

3.3 Análise de Dados

Os dados obtidos a partir das observações, entrevistas e análise documental foram analisados qualitativamente por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa metodologia permitiu identificar e categorizar os temas centrais que emergiram dos dados, como: "integração curricular", "desenvolvimento socioemocional", "desafios da transversalidade" e "impacto no engajamento dos alunos".

A análise seguiu os seguintes passos:

- **Codificação dos dados:** As informações coletadas nas entrevistas foram transcritas e, posteriormente, codificadas em categorias temáticas. As observações em sala de aula também foram registradas e organizadas com base nos temas que emergiram durante as interações entre professores e alunos.

- **Agrupamento de categorias:** As categorias foram agrupadas em temas mais amplos para facilitar a interpretação e a análise comparativa dos dados. Foram exploradas as relações entre a teoria e a prática da transversalidade, identificando tanto as convergências quanto os pontos de divergência entre o que é proposto teoricamente e o que é efetivamente aplicado em sala de aula.

- **Interpretação dos resultados:** A interpretação dos dados levou em consideração o contexto da escola e as particularidades dos alunos e professores envolvidos. A análise buscou verificar se os objetivos de promover uma formação integral e interdisciplinar dos estudantes estavam sendo atingidos, e quais fatores facilitaram ou dificultaram esse processo.

3.4 Limitações do Estudo

É importante destacar algumas limitações inerentes a este estudo. Primeiramente, a pesquisa foi realizada em apenas uma escola, o que pode limitar a generalização dos resultados. Embora a Escola Capitão Godoy tenha sido escolhida por suas práticas inovadoras e pela integração de projetos interdisciplinares, as conclusões aqui apresentadas refletem a realidade específica dessa instituição e podem não ser

diretamente aplicáveis a outras escolas com características e contextos diferentes.

Além disso, a coleta de dados foi realizada em um período limitado ao ano de 2019. Embora esse tempo tenha sido suficiente para observar práticas relevantes, uma análise de longo prazo poderia fornecer uma visão mais abrangente sobre os impactos da transversalidade na formação dos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

Em síntese, a metodologia utilizada nesta pesquisa permitiu uma análise detalhada sobre como a transversalidade é implementada na prática pedagógica da Escola Capitão Godoy e quais são seus efeitos no desenvolvimento integral dos alunos do ensino fundamental. A partir da coleta de dados e da análise qualitativa, foi possível identificar tanto os benefícios dessa abordagem quanto os desafios enfrentados pelos professores na sua aplicação diária.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A implementação da transversalidade na Escola Capitão Godoy, com alunos do ensino fundamental, resultou em uma série de descobertas relevantes para a pesquisa. A análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com professores e alunos, observações de práticas em sala de aula e análise documental indicou tanto os impactos positivos da transversalidade quanto os desafios enfrentados no processo de implementação dessa abordagem pedagógica.

Os resultados mostram que, embora tenha havido resistências iniciais por parte de professores e alunos, a transversalidade se revelou uma metodologia eficaz para promover o desenvolvimento integral dos alunos, principalmente no que se refere às competências socioemocionais e à capacidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, também foram identificados entraves importantes que precisam ser superados para que a

transversalidade possa ser consolidada como uma prática pedagógica comum e amplamente eficaz.

A principal constatação da pesquisa foi que a transversalidade teve um impacto significativo no engajamento dos alunos e na relevância dos conteúdos aprendidos. Os estudantes relataram que, ao invés de lidarem com disciplinas isoladas e fragmentadas, a transversalidade permitiu uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas estudados. Isso está em consonância com as ideias de Zabala (2002), que defende que a aprendizagem transversal torna os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo.

Um exemplo concreto dessa prática na Escola Capitão Godoy foi o projeto interdisciplinar sobre sustentabilidade. Nesse projeto, os alunos trabalharam com as disciplinas de biologia, geografia e sociologia de forma integrada para investigar problemas ambientais locais e propor soluções sustentáveis. Os alunos indicaram que essa metodologia não só facilitou a compreensão dos conteúdos, como também os motivou a aplicar esses conhecimentos em suas próprias comunidades.

Como relata um dos alunos entrevistados: “Antes, eu via a escola como um lugar onde só estudava para tirar nota. Com os projetos, entendi que o que aprendemos aqui tem impacto na nossa vida fora da escola”. A maioria dos alunos relatou que esses projetos ajudaram a tornar o aprendizado mais interessante e relevante, já que tratavam de questões contemporâneas e diretamente ligadas às suas vidas e à sociedade.

Professores também destacaram que a transversalidade possibilitou um ensino mais dinâmico, uma vez que a abordagem incentivou a participação ativa dos alunos, que passaram a colaborar entre si e com os professores na construção do conhecimento. Essa interação entre docentes e discentes está alinhada com a perspectiva freiriana, que vê o processo de

ensino como um ato de diálogo, em que ambas as partes aprendem e ensinam mutuamente (Freire, 1996).

Outro resultado significativo da pesquisa foi à constatação de que a transversalidade promoveu o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Durante o projeto sobre cidadania e direitos humanos, os alunos foram incentivados a refletir sobre questões de justiça social, igualdade de gênero e direitos das minorias, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar, e a transversalidade mostrou-se uma estratégia eficaz para essa finalidade. Segundo os professores entrevistados, os alunos não apenas absorveram os conteúdos acadêmicos, mas também aprenderam a lidar com situações complexas de forma colaborativa e a considerar perspectivas diversas, o que é essencial para a convivência em uma sociedade plural.

Um exemplo disso foi observado durante a aplicação de um debate sobre direitos humanos, onde os alunos precisaram articular diferentes argumentos com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas de história, geografia e sociologia. Essa experiência desenvolveu neles a capacidade de ouvir opiniões divergentes, de construir contra-argumentos de maneira respeitosa e de cooperar com os colegas para chegar a uma conclusão coletiva. Como Goleman (1995) sugere, o desenvolvimento de inteligência emocional, como a empatia e a autoconsciência, é crucial para o sucesso tanto acadêmico quanto pessoal dos alunos.

A transversalidade também teve um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Os professores relataram que, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os alunos conseguiram estabelecer conexões mais profundas entre os conteúdos, o que resultou em um melhor desempenho nas

avaliações. Um exemplo disso foi à disciplina de biologia, onde os alunos, ao relacionarem o tema de ecossistemas com questões sociais abordadas em geografia, mostraram maior compreensão dos conceitos e obtiveram melhores resultados nas provas.

Essa melhora no desempenho pode ser explicada pela ideia de que o aprendizado significativo, conforme descrito por Ausubel (2003), ocorre quando o aluno consegue associar o novo conteúdo a seus conhecimentos prévios de maneira estruturada e relevante. A transversalidade, ao oferecer um ambiente de aprendizado contextualizado, promove essa integração do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Apesar dos resultados positivos, a pesquisa identificou desafios importantes na implementação da transversalidade na Escola Capitão Godoy. Um dos maiores entraves relatados pelos professores foi à falta de tempo para o planejamento e a execução dos projetos transversais. Muitos docentes apontaram que, devido às exigências do currículo tradicional e às pressões para o cumprimento de metas e conteúdos, houve dificuldades em incorporar atividades transversais de maneira consistente.

Cinco dos professores entrevistados expressaram a necessidade de uma maior flexibilização do currículo e de mais tempo dedicado ao planejamento colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas. Como aponta Fazenda (2002), a interdisciplinaridade e a transversalidade exigem um planejamento cuidadoso e uma reorganização do tempo escolar, o que nem sempre é possível dentro das estruturas rígidas do sistema educacional atual.

Outro desafio identificado foi à resistência inicial por parte de alguns professores e alunos. A abordagem transversal requer que os professores adotem novas práticas pedagógicas, saindo de sua zona de conforto e trabalhando de forma colaborativa com outros docentes. Embora a maioria tenha aceitado o desafio e visto os benefícios dessa metodologia, alguns ainda se mostraram resistentes, o que limitou o alcance de

algumas iniciativas transversais. Essa resistência também foi observada entre os alunos, principalmente no início do ano letivo, quando muitos estavam habituados à divisão clara entre disciplinas e se sentiram inseguros ao serem expostos a uma metodologia que exigia maior autonomia e colaboração.

Por outro lado, três professores entrevistados sugeriram que a falta de recursos didáticos específicos para trabalhar a transversalidade também foi um obstáculo. Embora a escola tenha proporcionado algumas formações continuadas sobre o tema, os docentes sentiram a necessidade de maior apoio institucional e de materiais que ajudassem a conectar de maneira mais fluida os conteúdos entre as disciplinas. Como Fazenda (2002) destaca, a interdisciplinaridade e a transversalidade exigem uma mudança não apenas no planejamento das atividades, mas também na forma como os materiais pedagógicos são organizados e utilizados.

Ao confrontar os dados obtidos com a literatura revisada, observou-se uma concordância geral com as ideias de autores como Morin (2000) e Freire (1996), que defendem a necessidade de uma educação capaz de articular os diferentes saberes e promover a formação integral dos alunos. A transversalidade, conforme discutido por esses autores, mostrou-se uma estratégia viável para superar a fragmentação do conhecimento e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Contudo, a pesquisa também corrobora a crítica de Fazenda (2002) sobre as dificuldades práticas na implementação da transversalidade, sobretudo em sistemas educacionais ainda marcados por estruturas rígidas e uma divisão disciplinar profunda. A resistência por parte de alguns professores e alunos é um reflexo dessas barreiras, o que indica a necessidade de uma maior capacitação e suporte para que a transversalidade possa ser implementada de maneira mais eficaz e ampla.

Esses resultados demonstram que a transversalidade, embora desafiadora de implementar, tem um enorme potencial

para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promover o desenvolvimento integral dos alunos e tornar a educação mais relevante para a vida em sociedade. A experiência da Escola Capitão Godoy, em 2019, oferece um exemplo promissor de como a transversalidade pode ser aplicada no ensino, destacando tanto os benefícios quanto os obstáculos a serem superados para a consolidação dessa abordagem no sistema educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da transversalidade na Escola Capitão Godoy, durante o ano de 2019, ofereceu dados valiosos sobre como essa abordagem pedagógica pode ser utilizada para promover o desenvolvimento integral dos alunos, particularmente no contexto do ensino fundamental. Ao longo desta pesquisa, verificou-se que a transversalidade, quando aplicada de forma planejada e colaborativa, traz benefícios significativos, tanto no engajamento dos alunos quanto no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. No entanto, o estudo também revelou desafios importantes que precisam ser superados para que a transversalidade se consolide como uma prática efetiva no ambiente escolar.

A Escola Capitão Godoy é uma instituição pública localizada em uma área urbana, atendendo majoritariamente alunos de classes sociais diversas, com uma proposta pedagógica voltada para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Em 2019, a escola decidiu adotar um currículo mais flexível e transversal para o ensino médio, com o objetivo de conectar melhor os conteúdos disciplinares à realidade vivida pelos alunos, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a contextualização dos saberes. Essa iniciativa foi impulsionada pela liderança pedagógica da direção e coordenadores, que buscavam soluções inovadoras para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e dinâmica.

Os resultados da implementação da transversalidade na Escola Capitão Godoy evidenciam uma transformação positiva no comportamento e na atitude dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O uso de projetos interdisciplinares e temas transversais, como cidadania, sustentabilidade e diversidade cultural, permitiu que os estudantes se sentissem mais conectados ao que aprendiam.

A experiência da Escola Capitão Godoy oferece importantes lições para outras instituições que desejam adotar a transversalidade como uma estratégia pedagógica. Primeiramente, é essencial que a escola promova um planejamento contínuo e colaborativo entre os professores, para garantir que os projetos transversais sejam bem estruturados e possam integrar de maneira eficiente os conteúdos de diferentes disciplinas. Além disso, seria importante que a escola flexibilizasse seu currículo, permitindo que os projetos transversais tivessem mais espaço e tempo para serem desenvolvidos.

A formação continuada dos professores também deve ser priorizada, para que os docentes se sintam capacitados a trabalhar com a transversalidade de maneira mais aprofundada. Investir em workshops, cursos e grupos de estudo sobre a interdisciplinaridade pode ser uma forma de garantir que todos os professores estejam preparados para essa mudança de paradigma educacional.

Por fim, é necessário que a escola busque mais recursos didáticos que favoreçam a transversalidade, seja por meio da aquisição de materiais específicos, seja pela produção de recursos próprios, como guias pedagógicos e materiais multimídia. A integração de tecnologias educacionais pode ser uma ferramenta útil nesse sentido, facilitando a conexão entre as disciplinas e tornando o aprendizado ainda mais envolvente e significativo.

Em suma, a pesquisa realizada na Escola Capitão Godoy demonstrou que a transversalidade é uma metodologia promissora para o ensino, promovendo uma educação mais holística e contextualizada, que prepara os alunos não apenas

para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. O desenvolvimento de competências socioemocionais e a melhoria do desempenho acadêmico são evidências claras do potencial dessa abordagem.

No entanto, para que a transversalidade seja plenamente implementada, é necessário que as escolas enfrentem os desafios de tempo, planejamento e formação docente. Com os devidos ajustes e investimentos, a transversalidade pode se tornar uma prática consolidada no ensino brasileiro, contribuindo para uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

Assim, a experiência da Escola Capitão Godoy serve como um exemplo de inovação pedagógica que, embora desafiadora, pode proporcionar avanços significativos na qualidade da educação, especialmente no desenvolvimento de uma formação integral, que prepare os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens.** Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Ministério da Educação do Brasil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papyrus, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SEUS IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO SOBRE O CONTEXTO DE JACIARA (MT)

Cleuza Inês de Jesus
Cesar Riboli

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa reparar a exclusão educacional enfrentada por milhões de brasileiros que, por motivos diversos, não concluíram sua educação básica durante a idade escolar regular. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o analfabetismo ainda afeta uma parcela significativa da população adulta, especialmente em áreas rurais e pequenos municípios.

Em contextos como o de Jaciara, cidade interiorana do estado de Mato Grosso, a EJA surge como uma estratégia fundamental para promover a alfabetização e o desenvolvimento social, considerando as particularidades econômicas e culturais locais. Isso porque, no município de Jaciara, a exclusão educacional é agravada por desafios estruturais e socioeconômicos, que dificultam o acesso à educação e limitam as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A EJA, nesse cenário, torna-se uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação e promover a inclusão social de jovens e adultos. No entanto, apesar da relevância da EJA, ainda há poucos estudos que examinam os impactos específicos dessa modalidade educacional em pequenos municípios como Jaciara (MT). Assim, este artigo, parte de uma pesquisa de

mestrado em andamento, busca compreender sobre os impactos da EJA no contexto educacional e socioeconômico de pequenos municípios, como Jaciara.

Diante disso, a pergunta que guia este estudo é: como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) impacta a alfabetização e as condições sociais e econômicas dos moradores de Jaciara (MT)? A partir dessa questão, o objetivo geral delineado foi: analisar os impactos da formação proporcionada pela EJA na alfabetização dos moradores de Jaciara (MT).

Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos definidos foram:

- 1) avaliar como a EJA tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos participantes;
- 2) investigar os benefícios sociais e econômicos resultantes da alfabetização promovida pela EJA;
- 3) identificar os principais desafios enfrentados pelos programas de EJA no contexto local de Jaciara.

A metodologia adotada para este estudo consistiu em uma revisão de literatura baseada em publicações acadêmicas e estudos empíricos disponíveis sobre a EJA e seus impactos, especialmente em áreas rurais e pequenos municípios, voltados para a abordagem crítica e emancipatória da alfabetização, os desafios e as potencialidades da EJA no Brasil, buscando consolidar conhecimentos prévios e identificar lacunas teóricas que podem ser abordadas em pesquisas futuras (Gil, 2008).

Ademais, este estudo justifica-se pela necessidade de expandir a compreensão sobre os impactos da EJA em pequenos municípios, como Jaciara (MT), onde a educação pode transformar as condições de vida dos indivíduos e fomentar o desenvolvimento local. Além disso, ao analisar os benefícios da EJA, o artigo destaca aspectos importantes no processo de formulação de políticas públicas, que devem considerar as particularidades regionais e os desafios enfrentados pelos programas de alfabetização, uma vez que a educação,

especialmente em contextos de vulnerabilidade, tem o potencial de promover não apenas o desenvolvimento individual, mas também o crescimento econômico e a coesão social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA tem se consolidado como uma estratégia central para a redução do analfabetismo no Brasil, especialmente em áreas rurais e municípios de menor porte. A modalidade é voltada para jovens e adultos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à educação formal durante a idade regular, sendo uma alternativa para a correção dessas lacunas educacionais.

Freire (1987) argumenta que a educação, em especial aquela voltada para adultos, deve ser uma prática libertadora, capaz de transformar não apenas o conhecimento técnico dos indivíduos, mas também sua consciência crítica. Nesse sentido, a EJA não apenas oferece aos seus alunos a oportunidade de aprender a ler e escrever, mas também permite a integração desses indivíduos na sociedade de maneira mais efetiva, tanto social quanto economicamente.

Em localidades como Jaciara (MT), essa modalidade de ensino representa uma importante ferramenta de desenvolvimento social, uma vez que se trata de região com características socioeconômicas desafiadoras. Segundo Gadotti (2003), a EJA precisa ser compreendida como uma educação contextualizada, capaz de responder às especificidades locais, e não apenas como um programa de compensação educacional.

Contudo, a infraestrutura limitada, a falta de políticas de incentivo à permanência dos alunos e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo são desafios recorrentes, como apontam Pinto e Melo (2020), dificultando a implementação eficaz dos programas de EJA. Essas barreiras estruturais exigem soluções que vão além das questões pedagógicas tradicionais.

Ao mesmo tempo, observa-se que, apesar desses obstáculos, a EJA tem mostrado resultados positivos no que diz

respeito ao aumento da autoestima dos participantes e à melhoria de suas condições de vida. Freire (1997) e Gadotti (2015) reforçam que a educação não deve ser vista apenas como uma transmissão de conteúdo, mas como uma prática que pode transformar vidas e promover uma cidadania ativa.

Dessa forma, a análise dos impactos da EJA precisa considerar não apenas os resultados educacionais, mas também os efeitos sociais e econômicos associados, buscando compreender de que forma essa modalidade de ensino pode contribuir para a transformação social em pequenos municípios.

2.1 Contribuições da EJA no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

A EJA tem se mostrado como uma alternativa assertiva para garantir o direito à educação a indivíduos que, por diferentes motivos, não completaram o ensino básico durante a infância ou juventude. Em municípios de pequeno porte, como Jaciara, sua importância é ainda maior, pois as limitações impostas pelas condições geográficas e socioeconômicas dificultam o acesso a oportunidades educacionais formais (Pinto; Melo, 2020).

Nesses contextos, a EJA se configura não apenas como uma solução para a alfabetização, mas também como um meio de inclusão social e desenvolvimento pessoal, contribuindo diretamente para a aquisição e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, a alfabetização promovida pela EJA vai além do simples domínio técnico de ler e escrever. Conforme Freire (1987), a alfabetização deve ser entendida como um caminho para a conscientização crítica, em que o aluno não apenas domina códigos linguísticos, mas também é capaz de interpretar o mundo ao seu redor, questionando sua realidade.

Esse processo conscientizador é particularmente relevante na EJA, em que os alunos geralmente carregam consigo experiências e saberes informais que podem ser integrados ao

processo de aprendizagem. Isso enriquece o ensino, tornando a alfabetização mais significativa e próxima da realidade dos alunos (Albuquerque; Leal, 2015). Assim, a EJA tem o potencial de transformar o processo de aprendizagem em um espaço de troca de conhecimentos e construção conjunta do saber.

Além disso, a metodologia adotada pela EJA, que valoriza o conhecimento prévio dos alunos, facilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo Silva (2021), esse reconhecimento do saber do aluno é fundamental para que o processo de alfabetização seja bem-sucedido, pois permite que o educando perceba a relevância do que aprende em seu cotidiano. A integração entre o conhecimento informal dos alunos e o conteúdo escolar reforça a autonomia dos estudantes, o que aumenta sua motivação e seu engajamento.

Para tanto, Albuquerque e Leal (2015) apontam que a metodologia da EJA deve valorizar o conhecimento prévio dos alunos, permitindo que eles integrem suas vivências ao aprendizado, o que aumenta o engajamento e facilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que, de acordo com os autores, esse reconhecimento do saber do aluno é fundamental para que o processo de alfabetização seja bem-sucedido, pois permite que o educando perceba a relevância do que aprende em seu cotidiano.

Além disso, este estudo também revelou que as práticas pedagógicas adotadas na EJA variam significativamente conforme o contexto em que estão inseridas. Em áreas interioranas e de menor porte, como Jaciara (MT), a adaptação de materiais e métodos pedagógicos é essencial para responder às especificidades dos alunos, sendo muitos deles trabalhadores rurais ou pequenos comerciantes, cujas rotinas exigem flexibilidade e contextualização dos conteúdos.

Menezes e Oliveira (2021) argumentam que o sucesso da alfabetização depende da capacidade de conectar os conteúdos ao cotidiano do aluno, fazendo com que ele se sinta parte ativa

do processo de construção do conhecimento. Essa abordagem personalizada faz com que o aluno se sinta valorizado e compreendido dentro de seu contexto de vida, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, conforme apontado por Menezes e Oliveira (2019), o currículo contextualizado é uma das estratégias que podem contribuir para a eficácia da alfabetização na EJA ao conectar os conteúdos à realidade vivida pelos estudantes, aumentando sua aplicabilidade e o impacto no cotidiano. Dessa forma, ao contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a EJA também capacita os alunos a participarem de maneira mais ativa na sociedade, o que vai além do domínio da leitura e escrita técnica. A alfabetização torna-se uma porta de entrada para uma participação social mais ampla e consciente, conforme discutido por Freire (1997).

Em última análise, os benefícios da EJA para a alfabetização em municípios como Jaciara vão além do desenvolvimento técnico. O impacto na autoestima e na capacidade de interagir de forma mais qualificada com o meio social reflete a importância da educação como um direito fundamental. Segundo Ribeiro (2022), a alfabetização via EJA tem o potencial de transformar vidas ao criar oportunidades reais para os indivíduos desenvolverem suas capacidades e exercerem plenamente sua cidadania.

Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades também favorece o surgimento de impactos sociais e econômicos, que serão analisados no tópico seguinte.

2.2 Benefícios sociais e econômicos decorrentes da alfabetização via EJA

Os impactos da alfabetização não se limitam ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos indivíduos. A EJA também desempenha um papel fundamental na

transformação social e econômica dos participantes, proporcionando-lhes novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e aumentando suas chances de melhorar suas condições de vida.

Segundo Silva e Santos (2020), a alfabetização dos jovens e adultos tem um efeito direto sobre a autoestima dos alunos, que passam a se sentir mais capazes e autônomos em suas relações sociais e profissionais. No contexto de Jaciara (MT), os benefícios da alfabetização são evidentes, especialmente após a implementação do programa Muxirum de Alfabetização de Jovens e Adultos, lançado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), que resultou em uma redução de 42% na taxa de analfabetismo entre 2021 e 2023 (Prefeitura de Jaciara, 2023).

Esse percentual representa cerca de 2.200 pessoas que foram alfabetizadas, sendo que 18% delas optaram por dar continuidade aos seus estudos por meio da EJA (Prefeitura de Jaciara, 2023), demonstrando o impacto positivo da educação na inclusão social e nas oportunidades econômicas desses indivíduos.

Esses dados revelam o impacto direto da alfabetização na melhoria das condições socioeconômicas dos participantes. Segundo a pesquisa de Soares (2021), a alfabetização tem uma relação direta com o aumento da empregabilidade e a melhoria dos salários dos indivíduos alfabetizados. O acesso à educação básica permite que os indivíduos acessem melhores oportunidades de trabalho, tanto no setor formal quanto no informal, o que amplia suas possibilidades de sustento e promove maior estabilidade financeira.

Sobre a modalidade EJA, em cidades pequenas, Ribeiro (2008) afirma que se trata de uma ferramenta eficaz na redução das desigualdades sociais, oferecendo a inclusão de indivíduos que, de outra forma, estariam à margem das oportunidades econômicas. Assim, a alfabetização amplia as possibilidades de participação dos indivíduos em atividades produtivas, tanto no

setor formal quanto no informal, além de fortalecer o vínculo com a comunidade local, conforme evidenciado nas análises de Arroyo (2005).

Destaca-se que o impacto da alfabetização vai além da esfera econômica. De acordo com Diniz (2022), a alfabetização promove uma maior integração social dos indivíduos, permitindo-lhes participar mais ativamente das decisões que afetam suas comunidades. A educação é, assim, um motor não só de desenvolvimento econômico, mas também de coesão social, uma vez que os indivíduos alfabetizados tendem a exercer seus direitos civis e políticos de maneira mais ativa e consciente.

Além disso, os efeitos da alfabetização sobre a vida comunitária e cívica são igualmente significativos. Freire (1997) destaca que a educação, quando emancipada, permite que os indivíduos se reconheçam como agentes de mudança em sua sociedade. Nessa perspectiva, conforme sinalizado por Silva e Santos (2020), o processo de alfabetização impacta diretamente a forma como os indivíduos se percebem em suas relações sociais e profissionais, oferecendo-lhes maior autonomia e confiança.

Outro aspecto relevante é que a alfabetização via EJA não apenas proporciona novas oportunidades de emprego, mas também melhora a qualidade de vida dos participantes ao permitir que se tornem mais independentes e autônomos em suas decisões diárias. Segundo Martins (2022), a alfabetização oferece ferramentas para que os indivíduos possam lidar melhor com os desafios do dia a dia, como a compreensão de documentos oficiais, o acesso a serviços públicos e a capacidade de exercer plenamente sua cidadania.

Isso é evidente em programas como o Muxirum de Alfabetização de Jovens e Adultos, que, em Jaciara (MT), possibilitou a redução do índice de analfabetização do município (Prefeitura de Jaciara, 2023), surgindo novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, promovendo uma inclusão social mais efetiva, o que é

especialmente relevante em pequenos municípios com limitações socioeconômicas.

Nesse sentido, Menezes e Oliveira (2019) reforçam que a continuidade dos estudos após a alfabetização amplia as possibilidades de integração produtiva dos indivíduos tanto no setor formal quanto no informal. Isso gera uma transformação não apenas individual, mas também comunitária, fortalecendo a coesão social e permitindo o desenvolvimento local. Assim, a alfabetização pela EJA, além de capacitar o indivíduo, fortalece sua participação cívica, como aponta Freire (1997), uma vez que se educar é também reconhecer-se como parte ativa de sua comunidade e do processo de mudança social.

Dessa forma, ao analisar os benefícios sociais e econômicos proporcionados pela EJA, reconhecemos o impacto contínuo que a alfabetização tem sobre a vida dos participantes. No entanto, embora os benefícios sejam evidentes, os programas de EJA também enfrentam desafios consideráveis que limitam seu alcance e eficácia. A seguir, serão abordados os principais obstáculos enfrentados pela EJA e como esses desafios afetam a continuidade dos estudos e a inclusão social dos indivíduos.

2.3 Desafios enfrentados pelos programas de EJA em Jaciara

Apesar dos avanços, a EJA enfrenta diversos desafios no município de Jaciara. Entre os obstáculos mais evidentes, estão a infraestrutura educacional inadequada, a falta de materiais pedagógicos específicos para o contexto rural e a dificuldade de conciliar os horários de trabalho dos alunos com as aulas.

De acordo com o relatório da SEDUC/MT de 2023, um dos principais entraves ao sucesso pleno dos programas de alfabetização e EJA é justamente a necessidade de adaptação do currículo e dos materiais didáticos às realidades locais, especialmente nas áreas rurais (Mato Grosso, 2023).

Esse desafio de adequação curricular é ainda mais complicado quando se leva em conta a diversidade do público-

alvo da EJA. Segundo Diniz (2022), muitos alunos enfrentam condições de trabalho informais e precárias, o que exige flexibilidade por parte dos programas educacionais. Além disso, as barreiras logísticas, como o acesso ao transporte escolar em áreas rurais, dificultam a permanência desses alunos nos programas. Isso reforça a importância de políticas públicas que assegurem a continuidade educacional e o suporte necessário para estudantes que vivem em regiões afastadas dos centros urbanos.

Para enfrentar esses desafios, a SEDUC/MT tem promovido formações direcionadas aos gestores educacionais e profissionais que atuam na EJA, como a realizada em outubro de 2022 (Mato Grosso, 2022). Essa formação teve como foco discutir as especificidades dos alunos da EJA, que incluem trabalhadores, donas de casa, aposentados e até pessoas privadas de liberdade.

Durante o evento, foram abordadas as dificuldades encontradas tanto pelos professores quanto pelos alunos, como a conciliação dos estudos com as responsabilidades profissionais e pessoais, sendo um dos pontos destacados a necessidade de promover um ensino contextualizado, capaz de responder às demandas de uma clientela com perfis sociais diversos (Mato Grosso, 2022).

Outro fator crítico abordado nas formações foi a evasão escolar, que atinge altos índices entre os alunos da EJA. Segundo Ribeiro (2022), a principal razão para essa evasão é a falta de políticas de incentivo financeiro e de apoio social para que os alunos consigam se manter nos estudos.

Muitas vezes, a necessidade de priorizar o sustento familiar impede que os alunos sigam adiante com sua educação, reforçando o ciclo de exclusão educacional e social. A criação de mecanismos que promovam a permanência dos alunos na EJA, como bolsas de estudo e horários mais flexíveis, é uma medida apontada por especialistas para mitigar esses efeitos.

Além disso, a formação contínua dos professores foi identificada como um fator crítico para melhorar a qualidade do ensino na EJA. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a capacitação dos educadores que atuam na EJA é fundamental para lidar com as particularidades desse público.

Durante a formação promovida pela SEDUC/MT em 2022, discutiu-se ainda a importância de requalificar e expandir a oferta da EJA, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam adequadas às necessidades específicas dos adultos (Mato Grosso, 2022). Essas ações visam não apenas erradicar o analfabetismo, mas também promover a inclusão de pessoas que enfrentam barreiras de acesso à educação básica, como trabalhadores e migrantes.

Segundo Martins (2021), outro ponto crucial é que a formação docente precisa incluir o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com a diversidade de faixas etárias e perfis dos alunos da EJA. Muitos professores da rede pública de ensino encontram dificuldades em adaptar suas práticas para atender às demandas desse público heterogêneo, que inclui jovens que abandonaram a escola e adultos que estão retomando seus estudos após anos de afastamento. O desenvolvimento de metodologias específicas para lidar com analfabetismo funcional e a conciliação entre trabalho e estudo são temas cada vez mais debatidos nas formações.

Uma das dificuldades recorrentes mencionadas na literatura é a alta taxa de evasão escolar entre os alunos da EJA. Isso ocorre muitas vezes devido às pressões econômicas enfrentadas pelos estudantes, que precisam priorizar suas atividades laborais em detrimento da educação formal. Como observado por Soares (2015), a falta de políticas públicas que integrem de maneira efetiva os programas de EJA às demandas socioeconômicas locais é um dos principais entraves para o sucesso desses programas.

Além disso, há uma carência de formação contínua e específica para os educadores que atuam na EJA. Conforme apontado pelo relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a falta de capacitação direcionada aos professores da EJA é um dos fatores que limitam a qualidade do ensino nessa modalidade. O estudo destaca que a diversidade do público da EJA, que inclui desde jovens até adultos com anos de afastamento escolar, exige abordagens pedagógicas diferenciadas, incluindo metodologias que tratam o analfabetismo funcional e a conciliação entre trabalho e estudo.

Gadotti (2003) e Arroyo (2005) já apontavam a importância de investir na formação continuada dos educadores, uma necessidade que permanece atual, visto que a formação específica e adaptada às peculiaridades da EJA ainda é insuficiente. Portanto, para que os programas de EJA em Jaciara possam alcançar seu pleno potencial, é necessário continuar investindo na formação dos educadores e na criação de estratégias pedagógicas que considerem a realidade socioeconômica dos alunos.

A flexibilização dos horários, o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e a oferta de apoio financeiro contínuo para os estudantes são fundamentais para garantir a permanência e o sucesso dos alunos nos programas de alfabetização.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na revisão de literatura para analisar os impactos da EJA na alfabetização e inclusão social em Jaciara, Mato Grosso. A metodologia foi delineada para investigar as contribuições educacionais e os desafios enfrentados pelos programas de EJA em um município de pequeno porte, com foco nas condições socioeconômicas locais e nas limitações estruturais

que influenciam o desenvolvimento e a continuidade da educação de adultos. Dessa forma, a revisão incluiu fontes acadêmicas, relatórios institucionais e publicações específicas sobre a EJA e alfabetização, buscando consolidar e sintetizar o conhecimento existente sobre o tema.

O processo de coleta de dados concentrou-se na seleção de artigos, livros e relatórios públicos publicados nas duas últimas décadas, que exploram a realidade da EJA em contextos rurais e urbanos de pequeno porte. A pesquisa foi realizada em bases de dados como Scielo, Google Scholar e periódicos específicos de Educação e Políticas Públicas, garantindo uma análise abrangente e atualizada. O critério de inclusão envolveu estudos que abordassem não apenas a alfabetização, mas também os impactos sociais e econômicos da EJA, oferecendo uma visão mais ampla das potencialidades dessa modalidade educacional.

Após a coleta, foi realizada uma análise crítica das obras selecionadas, que foi organizada em três categorias principais: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, benefícios sociais e econômicos e desafios enfrentados pela EJA em Jaciara. Cada uma dessas categorias foi explorada com base nos objetivos específicos delineados para este estudo, permitindo identificar os avanços e limitações da EJA em promover a inclusão educacional e social dos participantes.

A análise dos dados permitiu identificar lacunas teóricas e práticas, como a necessidade de contextualização curricular e o suporte financeiro para os alunos da EJA em regiões de menor porte. A revisão destacou que, apesar dos benefícios observados, ainda existem obstáculos significativos que dificultam o acesso contínuo dos alunos à educação. A síntese dos dados obtidos direciona as discussões para a importância de políticas públicas mais adaptadas às especificidades regionais, essenciais para o sucesso dos programas de alfabetização em áreas rurais.

Por fim, a metodologia adotada justifica-se pela necessidade de compreender as dinâmicas locais de Jaciara e o papel transformador da EJA no município. Ao apresentar um

panorama dos desafios e impactos, este estudo contribui para um entendimento mais aprofundado dos fatores que influenciam a eficácia da EJA, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e desenvolvimento de estratégias voltadas à promoção da educação e inclusão social.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados sobre a EJA em Jaciara (MT) revelou impactos significativos na alfabetização e inclusão social dos participantes, alinhando-se ao objetivo geral de investigar a influência da EJA nas habilidades de leitura e escrita e em suas condições socioeconômicas. Observou-se que a EJA tem proporcionado uma melhora substancial nas competências de leitura e escrita, essenciais para o desenvolvimento social e econômico de adultos que não completaram o ensino básico na idade regular (Menezes; Oliveira, 2019).

Em relação ao primeiro objetivo específico, a contribuição da EJA no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é notória. As metodologias de ensino empregadas enfatizam a valorização do conhecimento prévio dos alunos, o que facilita a aprendizagem e fortalece a autonomia dos participantes. Esse modelo se mostrou eficaz, especialmente ao utilizar uma abordagem contextualizada que considera a realidade cotidiana dos estudantes, muitos deles envolvidos em atividades rurais e informais (Silva, 2021).

O segundo objetivo específico, relacionado aos benefícios sociais e econômicos, também foi alcançado. Dados indicam que a alfabetização via EJA trouxe melhorias na autoestima dos alunos e aumentou as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo em atividades informais. Participantes alfabetizados relataram um sentimento de maior inclusão social e autonomia na tomada de decisões diárias, reforçando a EJA como um meio de desenvolvimento pessoal e social (Diniz, 2022).

Os dados coletados evidenciaram ainda que a EJA em Jaciara contribui para a coesão social, pois, ao serem alfabetizados, os indivíduos sentem-se mais preparados para exercer seus direitos e participar das decisões que impactam suas comunidades. Esse impacto é reforçado por autores como Freire (1987), que destaca a alfabetização como um processo de conscientização e transformação social, permitindo aos educandos o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa.

No entanto, foi constatado que a EJA em Jaciara enfrenta desafios que limitam seu alcance e eficácia. A infraestrutura inadequada, a falta de materiais pedagógicos contextualizados e o horário das aulas são barreiras recorrentes. Muitos alunos da EJA precisam conciliar o trabalho com os estudos, o que limita a frequência às aulas. Tais limitações, como observado em outros estudos, afetam a continuidade e a conclusão dos programas de alfabetização (Mato Grosso, 2023).

Comparando com a literatura, percebe-se que esses obstáculos são comuns em contextos rurais e municípios de pequeno porte. A necessidade de flexibilizar os horários e adaptar os conteúdos à realidade local dos alunos é amplamente defendida por estudiosos da EJA, como Gadotti (2003), que propõe a contextualização pedagógica como uma estratégia essencial para a efetividade do ensino.

Outro ponto crítico destacado foi a evasão escolar, um dos desafios que persistem nos programas de EJA. O estudo revelou que a ausência de políticas de incentivo financeiro é um dos principais motivos para que os alunos abandonem os estudos. A falta de apoio social e financeiro faz com que muitos precisem priorizar o sustento familiar em detrimento da educação, reforçando o ciclo de exclusão social (Ribeiro, 2022).

Um aspecto identificado como essencial para o sucesso da EJA é a formação continuada dos educadores, que enfrentam o desafio de atender a um público diversificado e com múltiplas necessidades. Nesse sentido, a falta de capacitação específica para os professores da EJA pode limitar a qualidade do ensino e

dificulta a aplicação de metodologias adequadas às características dos alunos adultos. Assim, o processor de formação contínua dos professores mostra-se um meio assertivo para garantir uma abordagem mais inclusiva e adaptada, essencial para o sucesso dos programas de alfabetização (Gadotti; Romão, 2015).

Além da formação dos educadores, a flexibilização curricular também foi apontada como uma necessidade. Em áreas como Jaciara, adaptar o currículo para incorporar temas do cotidiano dos alunos, como questões relacionadas ao trabalho rural e à economia informal, pode facilitar o aprendizado e aumentar a motivação dos participantes (Menezes; Oliveira, 2019).

Dessa forma, os dados analisados confirmam que a EJA desempenha um papel significativo na transformação social, especialmente, em municípios como Jaciara. Isso porque, além de promover a alfabetização, a EJA oferece aos participantes uma chance de melhorar suas condições de vida, exercer sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento local (Prefeitura de Jaciara, 2023). Esses resultados corroboram com estudos anteriores que indicam a EJA como uma ferramenta de inclusão social e econômica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA em Jaciara (MT), assim como em outros pequenos municípios brasileiros, apresenta-se como um instrumento poderoso para a inclusão social e o desenvolvimento educacional de uma parcela da população historicamente excluída do sistema formal de ensino. Os resultados deste estudo revelam que, mesmo diante de desafios estruturais e socioeconômicos, a EJA tem desempenhado um papel crucial na redução do analfabetismo e na criação de novas oportunidades de participação social e econômica para seus alunos.

As evidências indicam que a alfabetização promovida pela EJA transcende a simples aquisição de habilidades técnicas

de leitura e escrita. Como enfatizado por Freire (1987), o processo de alfabetização, quando tratado de forma crítica e emancipatória, contribui para o desenvolvimento de uma consciência social mais ampla, capacitando os alunos a refletirem sobre suas próprias realidades e a agirem como agentes transformadores em suas comunidades.

No caso específico de Jaciara, o impacto positivo da EJA é reforçado pela implementação de práticas dentro dessa modalidade, como o programa *Muxirum de Alfabetização de Jovens e Adultos*, que conseguiu reduzir a taxa de analfabetismo em 42% entre 2021 e 2023. Isso demonstra que, com investimento adequado e estratégias contextualizadas, é possível alcançar resultados significativos em pequenos municípios, onde as barreiras para a educação formal são maiores.

Contudo, os desafios persistem. A infraestrutura inadequada, a falta de materiais pedagógicos contextualizados e a necessidade de flexibilizar os horários para acomodar as responsabilidades laborais dos alunos são obstáculos que afetam diretamente a eficácia dos programas de EJA. Esses fatores exigem uma adaptação constante das políticas educacionais para garantir que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas.

Além disso, a alta taxa de evasão entre os alunos da EJA, em grande parte devido às pressões econômicas e sociais enfrentadas por esses indivíduos, ressalta a importância de políticas públicas que integrem educação e trabalho. A oferta de incentivos financeiros e programas de apoio, como bolsas de estudo, poderia contribuir para uma maior retenção de alunos e para o sucesso dos programas de alfabetização.

A formação contínua e especializada dos educadores também se mostra como uma necessidade urgente. A diversidade do público da EJA, que inclui trabalhadores, donas de casa, aposentados e até pessoas privadas de liberdade, exige uma capacitação específica, que permita aos professores lidarem com as particularidades desse contexto. Nesse sentido, programas de

formação que promovam o uso de metodologias ativas e contextualizadas são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, a alfabetização não deve ser vista apenas como uma questão técnica, mas como um processo transformador, capaz de modificar não só a vida dos indivíduos, mas também a dinâmica social e econômica das comunidades em que vivem. O fortalecimento dos programas de EJA em pequenos municípios, como Jaciara (MT), pode ser uma das chaves para o desenvolvimento sustentável dessas regiões.

Conclui-se, assim, que, embora a EJA tenha gerado resultados significativos em Jaciara nos últimos anos, é necessário um esforço contínuo de adaptação e investimento para que seus benefícios sejam plenamente aproveitados e potencializados, visando mitigar plenamente a analfabetização na localidade.

Para tanto, a expansão de políticas públicas deve levar em consideração as especificidades locais, o que, ao serem aliadas ao fortalecimento da formação de educadores, será fundamental para garantir que a EJA continue a desempenhar seu papel central na promoção da inclusão social e no desenvolvimento educacional de adultos em áreas rurais e de pequeno porte.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. e (Org.). **A Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 2. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório sobre a formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2022.
- DINIZ, R. Educação como motor de coesão social: reflexões sobre a EJA. **Revista Brasileira de Políticas Públicas Educacionais**, v. 9, n. 2, p. 65–80, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens: Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

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

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo – Estimativa de 2023**. Brasília, DF, 2023.

MARTINS, A. P. Autonomia e qualidade de vida na EJA: um estudo sobre os impactos da alfabetização. **Revista Educação Integral**, v. 11, n. 3, p. 32–49, 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc-MT realiza formação com foco nos desafios e perspectivas da EJA**. 21 out. 2022. Cuiabá: SEDUC/MT, 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22838874-seduc-mt-realiza-formacao-com-foco-nos-desafios-e-perspectivas-da-eja>. Acesso em: 10 out. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório sobre os desafios da alfabetização e EJA no contexto rural**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2023.

MENEZES, R. A.; OLIVEIRA, T. J. Currículo contextualizado na EJA: práticas e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 112–130, 2019.

PINTO, M. P.; MELO, M. S. Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas no contexto atual. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, n. 16, p. 45–62, 2020.

PREFEITURA DE JACIARA. **Inclusão na Educação: Jaciara participa do lançamento da 3ª edição Muxirum de Alfabetização de Jovens e Adultos**. 28 mar. 2023. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/noticia/19/4046/Jaciara-participa-do-lancamento-da-3-edicao-Muxirum-de-Alfabetizacao-de-Jovens-e-Adultos/>. Acesso em: 23 out. 2024.

RIBEIRO, M. Alfabetização e cidadania: desafios da educação de jovens e adultos em áreas rurais. **Revista de Educação Rural**, v. 15, n. 1, p. 78–92, 2022.

SILVA, J. A importância da valorização do conhecimento prévio dos alunos na EJA. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 10, n. 2, p. 45–59, 2021

SOARES, L. Diálogos na educação de jovens e adultos – EJA. **Estudos e Pesquisas**, 2015.

SOARES, L. O impacto da alfabetização na empregabilidade: um estudo de caso sobre a EJA no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 18, n. 4, p. 87–102, 2021.

Daniela Patrícia Pereira dos Santos

Era já noite quando K. chegou. A aldeia jazia afundada na neve. Do monte do Castelo, nada; só bruma e escuridão a toda a volta; nenhuma luz, nem a mais débil, deixava adivinhar o grande Castelo. K. deteve-se na ponte de madeira que, da estrada, ia dar à aldeia, e longo tempo ali ficou, de olhos erguidos para o vazio aparente. (Kafka, 2010, p.06)

A narrativa que leva o leitor à ausência de lugar logo no início do texto literário, a um vácuo desconcertante, dá o tom ao romance *O Castelo* de Franz Kafka (2010). Se por um lado, o espaço é algo incerto, por outro e concomitantemente, o tempo em que perpassa a narrativa também é impreciso. As evidências são reservadas ao conflito entre a atmosfera medieval em torno do castelo e a máquina burocrática estratificada entre os servos, escrevões e mensageiros. Um contexto controverso em que a relação tempo-espaço “serve de nó, às vezes, ponto culminante ou mesmo desfecho (final) do enredo”, (Bakhtin, 2002, p. 222) conforme a proposta do autor no texto *Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica*. No caso da trama em questão, o pensamento bakhtiniano se aplica ao nó que amarra a relação entre aldeia e castelo, ao ponto culminante estabelecido pela aflição de viver em um mundo sem saída, burocrático e disfuncional, em estado de alienação e também a ausência de desfecho final por motivos investigados neste ensaio.

A complexidade do cronotopo em *O Castelo* perpetua durante toda a obra literária. O imbróglie estabelece a aura de

que o espaço é um lugar utópico e que os personagens são limitados a uma existência pré-estabelecida pelo sistema burocrático. O protagonista K., um suposto agrimensor requisitado por um conde para prestar seus serviços ao castelo, se depara diante de um lugar inatingível, apesar do esforço permanente para cumprir o seu chamado de chegar até o destino. A história já começa no meio, sem vínculo com o passado, não há pistas, ao longo do livro, de acontecimentos prévios à história narrada ali de forma que seja possível a compreensão da trama apenas a partir do presente e da expectativa dos acontecimentos futuros que custam a acontecer. Para o leitor, cabe o ponto de partida em que K. chega à aldeia para atender um chamado das autoridades para atuar como agrimensor, ao passo que as autoridades negam essa convocação. Essa desinformação é acentuada ao desenrolar da narrativa de forma a gerar dúvidas no leitor se K. é de fato um agrimensor.

Os questionamentos, as desinformações e as incertezas concebidos no enredo aumentam à medida que novos personagens entram em cena e apresentam também suas versões. Os personagens de *O Castelo* são apresentados prontos, sem pistas sobre suas origens e, no caso do protagonista, sem mesmo o seu próprio nome, chamado apenas pela inicial K. A ele, de suposto agrimensor, no evoluir da trama, resta o papel de servente de escola diante de um perturbador e absoluto vazio informativo. É nesse deslocamento de lugar, de identidade, de função social, na redução do sujeito às estratificações sociais que K. passa a integrar a hierarquia, a ser uma engrenagem dessa estrutura e assume uma existência possível já pré-estabelecida imposta na aldeia. É em meio ao nebuloso labirinto de espaço-tempo que K. tenta resolver o impasse burocrático para chegar até ao castelo, numa luta desigual contra todo um sistema que o absorve e causa alienação.

Diante disso, K. assume esse elemento solitário ainda que em resignação, é consumido pela burocracia em que os

absurdos se perdem em suas complicações, vai de encontro ao Estado, mas encontra a indiferença e o silêncio. Uma representação da estrutura de existência social em que o sujeito experimenta a imersão naquilo que não tem controle. A obra de Kafka é um mergulho na resiliência dos personagens aprisionados, a serviço da burocracia em que as estruturas são muito mais sólidas, são muito mais fortes que o sujeito e sobre as quais não há qualquer capacidade de interferência. Até mesmo a figura do professor, aquele que dispõe do conhecimento e da partilha, está colocada na engrenagem da estrutura burocrática em formato institucional, visivelmente estabelecida, por uma relação sólida de poder e na ordem do poder. O professor, em *O Castelo*, assim como todos os outros personagens são peças dessa engrenagem a serviço do Estado e estão mais preocupados com a suas próprias existências do que qualquer projeto idealista ou outras questões éticas humanitárias.

A estratégia do autor, a técnica narrativa, a construção da obra fora do lugar-comum fazem transcender o aprisionamento dos personagens para a angústia do leitor que experimenta viver em um mundo sem saída, conforme o pensamento de Lukács “pois a forma do romance, como nenhuma outra, é uma expressão do desabrigo transcendental.” (Lukács, 2000, p. 38). Ao sujeito, cabe as regras de ser simplesmente o executor dentro de um universo aterrorizante. Essa é a complexidade do discurso de um cronotopo que está elevado em um projeto de significação e é através dessa relação espaço-tempo, dessa representação de ordenação do mundo, representados na literatura, que o sujeito é obrigado a viver. A luz da obra, é possível perceber a consciência de Dostoiévski de que “a falta de liberdade não consiste jamais em estar segregado, e sim em estar em promiscuidade, pois o suplício inenarrável é não se poder estar sozinho.” (Dostoiévski, 2006. p. 35).

A angústia da existência de um lugar sem-saída, sem porquês e sem respostas, aumenta à medida que a história avança e diante da expectativa de chegar a um lugar enigmático

e inatingível. Nesse sentido, a noção de Descartes, de não aceitar tudo passivamente, se aplica ao romance no sentido de gerar inquietação e de mover o protagonista em resiliência para persistir em cumprir sua missão apesar da desinformação, da omissão, da negligência do sistema institucionalizado que representam o Estado. Nessa estrutura narrativa, os dois espaços, aldeia e castelo, ainda que sejam oposição, são complementares de uma estrutura sólida e que determina um certo jeito de viver e não termina no romance. Externamente, é uma aldeia, internamente, o aparato de uma instituição burocrática, hierárquica que ainda existe.

Nesse sentido a obra de Kafka apresenta um cronotopo de dupla face: de um lado a aldeia que remete a um passado medieval da sociedade europeia, da sociedade da concepção do processo de civilização; e do outro lado está a estrutura institucionalizada que persiste até hoje. E na força dessa relação espaço-tempo está a problematização e determinação do personagem. A aldeia é pequena, tem uma organização rígida, uma hierarquia, é respeitada, reconhecida e institui uma forma de compreensão de existência em que as pessoas se conhecem e reconhecem o outro como pertencente ao mesmo grupo. Esse princípio identitário coloca o termo castelo contrapondo a aldeia, uma vez que em relação ao castelo não há qualquer senso de reconhecimento ou pertencimento. Ao contrário. O distanciamento e o estranhamento em relação a esse lugar utópico é que alimentam o embaraço da trama.

Dessa forma, *O Castelo* não tem princípio criador do deslumbre com o mundo da mesma forma que a sociedade atual é resultado desse processo longínquo da humanidade, representado na literatura. A complexidade desse discurso polifônico é a compreensão de que todo ato de enunciação como este é um princípio cultural de reminiscência de uma série de valores para além do sujeito. O discurso, seja ele qual for, defende valores de um processo de aprendizado. A repetição é da contingência do discurso, é da complexidade da existência.

Todo ato de fala faz viver culturalmente essas complexidades e a obra de Kafka traz essa consciência, esse deslocamento e desperta o leitor de forma perturbadora.

Nesse sentido, a crise existencial de K. é envolta de um personagem que não encontra respostas para as questões humanas diante de um mundo calado e disfuncional. E K. poderia ser qualquer um ou mesmo todos imersos em um mundo movido pela máquina burocrática, e que, de certa forma, são a própria máquina. Em Kafka, a resignação e a falsa esperança não significam fraqueza ou covardia, mas a sobrevivência física e mental e a aceitação da sombra da fragilidade humana. Jung (2015) argumenta que todo mundo tem o lado da sombra, a versão sombria e oculta da personalidade. É na sombra que estão os instintos animais, de sobrevivência e manutenção da espécie. Hall complementa dizendo que “a sombra contém os instintos básicos ou normais e é fonte de intuições realistas e de respostas adequadas, importantes para a sobrevivência” (Hall, 2005, p. 42). Esse deslocamento para um lugar de dicotomia entre aldeia e castelo, para a experiência de ser o outro em sua completude, só a arte é capaz de proporcionar.

Ao tomar ciência da incapacidade de vencer um sistema impregnado pela burocracia e diante do silêncio absoluto, o personagem vivencia o vácuo existencial que não tem fim assim como *O Castelo* não tem fim. A história não termina por que o escritor morreu antes de finalizar o texto, mas por que o enredo é atemporal e universal. Em um sentido figurado, em qualquer lugar que terminasse a narrativa, a obra seria sempre infinita. Kafka é um autor do século XX, contemporâneo da Primeira Guerra Mundial, do processo de urbanização e todas as incertezas geradas por tais circunstâncias. A obra do escritor permeia espaço e tempo, ecoa no presente século XXI e provoca o deslocamento do leitor atual a esse caos burocrático que vive a agonia da incapacidade, fragilidade e redução dentro dessa instituição burocrática em que todos estão imersos. Uma representação da alienação social frente a um sistema burocrático

que supera o tempo e o espaço em um clássico da literatura universal. *O Castelo*, realmente, não tem fim.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M: *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Recordações da Casa dos Mortos*. Trad. José Geraldo Vieira. São Paulo: Martim Claret, 2006.
- GOETHE, J.W. *As afinidades eletivas*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.
- HALL, Calvins. *Introdução à psicologia junguiana*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- JUNG, Carl Gustav. *AION Estudos Sobre o Simbolismo de Si-mesmo*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2015.
- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016
- LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.

Capítulo

5

DA SUBSERVIÊNCIA À EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS IDENTIDADES EM *TORTO ARADO*

Daniela Patrícia Pereira dos Santos
Marinei Almeida

1. INTRODUÇÃO

O estudo da construção do projeto identitário dos personagens de *Torto Arado* pela via da observação da escalada das vivências e convivências entre os resquícios do sistema escravocrata no Brasil estão no escopo desse artigo que considera o trânsito das ideias de que os sujeitos migrantes promovem identidades múltiplas (Hall, 2003) e especialmente em relação com outras identidades e com outros territórios reais ou imaginários (Glissant, 2011). O acesso às novas possibilidades de existência são fundamentais para os personagens do romance projetarem um futuro libertário dos traumas gerados pela escravidão do Brasil. Nesse sentido, a percepção da construção das identidades dos moradores da fazenda Água Negra, palco do romance, estimula a uma profunda análise e contribui para o debate sobre a existência e a resistência da população negra no contexto brasileiro.

O romance trata de propriedade e poder no que tange à concentração fundiária e à disputa pela terra ao resgatar a história e o legado da escravidão no país e ao mergulhar nas profundezas do sertão baiano, especificamente na Chapada Diamantina, onde fica Água Negra. A história é contada por três narradoras diferentes em primeira pessoa, as irmãs Bibiana e Belonísia e a encantada Santa Rita Pescadeira. O primeiro capítulo, na voz de Bibiana, é intitulado Fio de corte, uma referência ao acidente com a faca que fere a língua das duas imãs e decepa a língua de Belonísia, em uma representação da mulher

negra historicamente silenciada pela sociedade brasileira. Bibiana passa a intermediar a comunicação da irmã. A partir da segunda parte, Belonísia assume a narrativa no capítulo que tem o mesmo nome do livro, uma menção a dificuldade de pronunciar as palavras torto e arado com a língua mutilada. Por fim, Santa Rita Pescadeira narra o último capítulo chamado Rio de sangue, uma alusão à morte violenta do militante Severo, marido da Bibiana, ao lutar pelos direitos dos trabalhadores de Água Negra que vivem em condições semelhantes a de escravidão, sem receber salários ou nem nenhum outro direito trabalhista, “Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores.” (Vieira Júnior, 2019, p. 204).

As três vozes femininas enaltecem o protagonismo da mulher negra, na contramão do projeto literário brasileiro em que, tradicionalmente, prevaleceu a presença de atores brancos nos papéis principais. Dos romances publicados pelas principais editoras brasileiras, os personagens negros são minoria, apenas 7,9%. (Dalcastagnè, 2012). A considerar o gênero, “a ampla predominância de homens brancos nas posições de protagonista ou de narrador, enquanto as mulheres negras mal aparecem” (Dalcastagnè, 2012, p. 211). A escolha narrativa de *Torto Arado* também é fundamental para a imersão do leitor na história sob o ponto de vista disruptivo em relação aos estereótipos da mulher preta na literatura marcados como mãe preta, empregada doméstica e prostituta (Gonzalez, 1984).

Bibiana e Belonísia são trabalhadoras rurais, filhas de Zeca Chapéu Grande e Salustiana, netas de Donana e narram os acontecimentos que vão da infância “Quando retirei a faca da mala de roupas [...] tinha pouco mais de sete anos.” (Vieira Júnior, 2019, p. 13) à maturidade “[...] essa procissão de lembranças enquanto meu cabelo vai se tornando branco [...]” (Vieira Júnior, 2019, p. 170). Santa Rita Pescadeira, por sua vez, por ser uma consciência sem corpo e atemporal, traz

informações importantes para a compreensão da trama desde da diáspora africana, “[...] da travessia pelo oceano de um continente para outro.” (Vieira Júnior, 2019, p. 243), que provocou o deslocamento forçado dos negros escravizados até as vivências dos personagens na fazenda Água Negra. Dessa forma, o enredo se desenvolve em diferentes planos temporais, alterna entre o presente e o passado e, gradativamente, apresenta as pistas para a projeção de um futuro libertário dos personagens de *Torto Arado*. Esses sinais para a emancipação são mais evidenciados na segunda fase quando as irmãs narradoras já são adultas. A alternância de tempo permite que o leitor acompanhe a evolução da constituição da identidade dos personagens em “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto”. (Hall, 2003, p. 15-16) ao passo que a identidade coletiva é configurada pelo entrelaçamento dessas vivências e convivências.

2 DESENVOLVIMENTO

A escalada de acontecimentos que atravessam o tempo e o espaço, desde a migração dos escravizados do continente africano até a formação da fazenda Água Negra são permeados pela exploração, violência e sofrimento “Medo dos castigos, dos trabalhos, do sol escaldante [...] medo de existir. Medo de que não gostassem de você, do que fazia, que não gostassem do seu cheiro, do seu cabelo, de sua cor.” (Vieira Júnior, 2019, p. 178). Dessa forma, em meio as dores existenciais, as identidades dos personagens vão se constituindo. Entre os elementos da constituição identitária, o nome é considerado como como parte do sujeito (Balzac, 1991). Em *Torto Arado*, todos personagens têm nomes expressivos, mas os sobrenomes não aparecem no enredo com exceção de José Alcino da Silva, o Zeca Chapéu Grande, e da família Peixoto, proprietária da fazenda. O documento de identidade, no entanto, a prova de que uma pessoa existe diante da lei é negada a esses descendentes de

negros escravizados, principalmente os mais idosos. “De Donana só sabíamos que a chamavam assim [...] Quando morreu, não tinha sequer documento” (Vieira Júnior, 2019, p. 165).

A ocupação é outra característica que compõe o universo da subjetividade dos personagens de *Torto Arado* e entrelaça os atores em uma trama de identificação. A matriarca da família, avó de Bibiana e Belonísia, Donana foi a parteira que pegou muitas crianças nascidas na comunidade, “Ela fazia os partos das trabalhadoras da fazenda até poucos dias antes de sua morte.” (Vieira Júnior, 2019, p. 21) e ensinou o ofício para o filho mais velho Zeca Chapeú Grande, que mais tarde transferiu a missão à esposa, Salustiana. Zeca, além do trabalho na terra, dedicava a vida a ser curador “Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam.” (Vieira Júnior, 2019, p. 33).

O jarê é uma religião de matriz africana, desenvolvido por mulheres escravizadas, uma fusão das suas próprias práticas de fé com crenças indígenas, católicas e espíritas, de acordo com antropólogo e pesquisador de religiões de matrizes africanas no Brasil Gabriel Banaggia (2015). No Brasil, o jarê é cultuado somente na região de Chapada Diamantina, na Bahia, e é, portanto, um símbolo de resistência da cultura afro-brasileira. Em Água Negra, “[...] aquele jarê era tão antigo quanto a fazenda e os desbravadores daquela terra.” (Vieira Júnior, 2019, p. 80). Dessa forma, a crença religiosa é outro elemento importante na construção da identidade individual e coletiva da comunidade e um recurso utilizado pelos personagens para projetar a emancipação das gerações seguintes. A respeito do pai, Belonísia diz que “[...] poderia ver em seu semblante a luta que havia travado com as forças da encantada Santa Bárbara para que tivéssemos um destino diferente do seu, para que não fôssemos analfabetos. (Vieira Júnior, 2019, p. 95 - 96). Nesse aspecto, a presença do líder do jarê, o curador Zeca Chapéu Grande na fazenda de *Torto Arado* representa a personificação da

resistência da povo negro que migrou de África e assume uma nova identidade, no novo espaço e no “entre lugar”: o lugar onde o sujeito vai constituindo uma nova cultura e um discurso frente às diferenças de raça/classe e gênero (Bhabha, 2013).

Outras evidências de como as identidades são construídas no romance são as marcas nos corpos sofridos e maltratados. Os dedos calejados, as mãos rasgadas, os pés perfurados, a pele ressecada e envelhecida são sinais de como essa população se percebe, aos olhos de Belonísia: “Todas nós, mulheres do campo, éramos um tanto maltratadas pelo sol e pela seca. Pelo trabalho árduo, pelas necessidades que passávamos, pelas crianças que paríamos muito cedo, uma atrás da outra, que murchavam nossos peitos e alargavam nossas ancas.” (Vieira Júnior, 2019, p. 119). A cor da pele é outro signo da identidade e da ligação dos sujeitos à ancestralidade africana, Severo tinha “[...] a pele mais negra pela faina debaixo do sol.” (Vieira Júnior, 2019, p. 65), Belonísia via uma canoa nos sonhos “[...] desaparecendo num rodaminho de água escura como a cor de minha pele.” (Vieira Júnior, 2019, p. 91).

Outros aspectos identitários que atravessam a subjetividade dos personagens são os sentidos, “Sofrer, esse sentimento difícil de exprimir e rejeitado por todos, mas que a unia de forma irremediável a todo seu povo. O sofrimento era o sangue oculto a correr nas veias de Água Negra.” (Vieira Júnior, 2019, p. 247). Os personagens sentiam a dor de ser quem eram desde o nascimento, “Donana, não teve autorização para parir seu filho em casa. Zeca nasceu no meio da roça, dentro de um charco, com a ajuda das trabalhadoras da fazenda, debaixo deste mesmo sol que agora fervilhava seu juízo.” (Vieira Júnior, 2019, p. 237), e as experiências pelas quais passavam geravam a resiliência para enfrentarem juntos as adversidades impostas pelas condições de exploração a que eram submetidos, “Foi a nossa valência poder se adaptar, poder construir essa irmandade, mesmo sendo alvos da vigilância dos que queriam nos enfraquecer.” (Vieira Júnior, 2019, p. 178).

Os laços que ligam os moradores da fazenda em comunidade atravessam gerações e moldam a identidade coletiva. Os personagens se preocupam uns com os outros e fazem questão da convivência, “Anos depois do acidente que emudeceu uma de suas filhas, meu pai, incentivado por Sutério, havia convidado o irmão de minha mãe para residir em Água Negra.” (Vieira Júnior, 2019, p. 41), e nessa teia de vivências e convivências “viviam como uma parentela de filhos de pegação, de compadre, comadre, vizinho, marido e mulher, cunhados, primos e inimigos. Muitos haviam casado entre si e eram parentes de verdade, nos laços e no sangue.” (Vieira Júnior, 2019, p.151). A escassez também une as famílias em uma rede de autoajuda e solidariedade com a condição do outro que era, efetivamente, a condição de todos. Os moradores lutavam pela subsistência e dividem o sustento sempre que podem “Passei a levar aipim e batata, a safra estava boa [...] o coração mandava dividir o que tínhamos e por isso sobrevivíamos nas piores dificuldades.” (Vieira Júnior, 2019, p.151).

Nesse aspecto, o sensação de pertencimento a uma família é fundamental para a construção da identidade cultural. O pesquisador e militante político estadunidense Asad Haider (2019) argumenta que todas as identidades são construídas socialmente e que uma luta só faz sentido se for uma reivindicação para o bem comum, para resolver um problema de todos os oprimidos. Em convergência com esse pensamento, os moradores de Água Negra se fortaleciam para juntos reivindicar um futuro libertário. Nesse aspecto, o distanciamento foi necessário para ampliar a consciência. Severo e Bibiana deixaram a fazenda, por determinado período, e nos grandes centros aprenderam sobre direitos dos descendentes de negros escravizados e os caminhos para lutar pela emancipação. Edouard Glissant (2011) explica que as pessoas mudam ao se relacionar com outras identidades e com outros territórios reais ou imaginários. No retorno à fazenda, o casal apresentou aos moradores novas possibilidades de pensar a existência de todos

naquele lugar. Belonísia, ao ouvir a irmã e o cunhado, “Queria escutar cada vez mais as histórias que traziam de suas passagens por outros lugares. Queria ouvir de Severo as explicações para o que vivíamos em Água Negra.” (Vieira Júnior, 2019, p. 132 - 133), e tudo fazia sentido “Eram histórias que se comunicavam com meus rancores [...] com todo o sofrimento que nos unia nos lugares mais distantes. Que juntos, talvez, pudéssemos romper com o destino que nos haviam designado. (Vieira Júnior, 2019, p. 132 - 133).

O ato de ressignificar a vida em Água Negra é possível pela via da memória, elemento inerente à construção das identidades. Os personagens recorrem às suas lembranças para dar sentido ao presente. Desde o início de sua narrativa, Bibiana se refere à memória, à saudade e ao apego da avó Donana pela fazenda Caxangá, lugar onde viveu antes de migrar para Água Negra: “[...] não gostaria de ter que se desfazer de suas lembranças por completo, porque a mantinham viva” (Vieira Júnior, 2019, p. 16). Ao acessar o passado, a avó de Bibiana e Belonísia vislumbrava o futuro, “queria ensinar [às novas gerações] para que se desenvolvessem sozinhas no mundo, para que ajudassem aos que precisassem [...]” (Vieira Júnior, 2019, p. 238). A figura de Donana significa um ponto de convergência entre a tradição, a sabedoria ancestral e a resistência, queria que as netas [...] procurassem pela liberdade que lhes foi negada desde os ancestrais” (Vieira Júnior, 2019, p. 238).

A transmissão dos saberes ocorre entre as gerações dos trabalhadores de *Torto Arado* pela via da oralidade, seus conhecimentos sobre a terra, as ervas medicinais, os costumes, os ensinamentos agregam para as construções das identidades das gerações seguintes. Belonísia aprendeu que não há “Nada que uma mulher não possa dar jeito, assim haviam me ensinado, [...]” (Vieira Júnior, 2019, p. 110) e tomou para si a sua forte personalidade ao acionar a memória e a ancestralidade enquanto enfrentava a convivência difícil com o marido Tobias. “Dali a pouco esse cavalo iria me bater igual ao marido de Maria

Cabocla. Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (Vieira Júnior, 2019 p. 121). Donana é um símbolo de resistência e de sabedoria ancestral, enfrentou adversidades ao longo da vida e queria um futuro para as netas diferente da própria sina “De fazenda em fazenda, de Caxangá à Água Negra, havia vivido uma vida cativa. (Vieira Júnior, 2019, p. 238). Sua presença inspira as netas a buscarem sua própria autonomia e a desafiar as normas sociais. “Querida vê-las livres, senhoras do próprio destino.” (Vieira Júnior, 2019, p. 238).

Todos esses componentes do projeto identitário dos personagens perpassam o romance, no entanto, é na relação íntima com a natureza, especialmente com a terra, que a construção das identidades é alicerçada. Em *Torto Arado*, a terra transcende o papel de recurso natural e ocupa o centro da narrativa, é em torno da disputa do território que a trama é amarrada. A descrição do espaço, da região, do lugar e da paisagem são fundamentais para a compreensão da existência dos moradores da fazenda e das suas subjetividades. Nessa perspectiva, as identidades individuais e coletivas podem ser consideradas também com uma marca do território visto que localmente os sujeitos compartilham a língua, os costumes, a crença, os saberes. A relação dos personagens de *Torto Arado* com a terra pode ser compreendida como a forma de estarem no mundo, é indissociável à existência.

A relação do sujeito com a terra começa, no romance, pelo título. As palavras torto e arado remetem ao trabalho com o solo, “Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar grãos de arroz em torrões marrons e vermelhos revolvidos.” (Vieira Júnior, 2019, p. 127). A ligação inerente da presença humana com o território é registrada em várias partes da narrativa. Belonísia chegou a enfatizar que jamais iria embora de Água Negra mesmo se o marido fosse expulso da fazenda por

má conduta. “Já havia decidido que, caso isso ocorresse, não iria embora do lugar em que nasci.” (Vieira Júnior, 2019, p.136)

Essa dinâmica que liga o sujeito à terra é questionada a todo momento pelos descendentes de escravizados que foram tirados a força de seus chãos pelo processo da diáspora africana e que, historicamente, foram condenados a “lugar nenhum”. Ao fim do sistema escravocrata, os libertos não tinham para onde ir. Em Água Negra, esse “lugar nenhum” é nomeado pela expressão “viver de morada”. “Um dia, meu irmão Zezé perguntou ao nosso pai o que era viver de morada. Por que não éramos também donos daquela terra, se lá havíamos nascido e trabalhado desde sempre.” (Vieira Júnior, 2019, p. 185).

A origem da Fazenda Água Negra é camuflada pelas estratégias de colonização: “Sabíamos que a fazenda existia, pelo menos, desde a chegada de Damião, o pioneiro dos trabalhadores, durante a seca de 1932. A família Peixoto havia herdado terras das sesmarias.” (Vieira Júnior, 2019, p.176). As sesmarias eram porções de terra inexploradas e redistribuídas pelo governo português como método de incentivar o processo de colonização. Quando a fazenda foi vendida, “Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. [...] (Vieira Júnior, 2019, p. 176) a negociação ignorou a presença das famílias que viviam na propriedade e tiravam o sustento daquele pedaço de chão: “Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema aos seus negócios.” (Vieira Júnior, 2019, p. 176). Nesse novo cenário, a percepção dos moradores do quanto eram inferiorizados cresceu: “Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos.” (Vieira Júnior, 2019, p. 176). O novo dono tinha vários planos para extrair riqueza da terra, no entanto, em todos projetos anunciados os trabalhadores não eram considerados: “Em nenhum dos seus planos o povo de Água Negra tinha lugar. Eram meros trabalhadores que deveriam

ser deslocados para dormitórios. Deveriam viver efetivamente longe da fazenda, porque eram intrusos na propriedade alheia.” (Vieira Júnior, 2019, p. 211).

Diante da possibilidade do despejo, os trabalhadores liderados por Severo e Bibiana começavam a pensar em novas em novas possibilidades de existência naquele lugar e a negar as condições de subserviência ao sistema de exploração. Severo iniciou o discurso reivindicatório: “Queremos ser donos de nosso próprio trabalho, queremos decidir sobre o que plantar e colher além de nossos quintais . Queremos cuidar da terra onde nascemos , da terra que cresceu com o trabalho de nossas famílias”(Vieira Júnior, 2019, p. 187).

A partir de então, Severo acompanhado da esposa Bibiana inicia reuniões para conscientizar os moradores de que tinham direito à propriedade, então colheram assinaturas para criar a associação de trabalhadores para decidir pelo futuro dos moradores naquele lugar. Em meio aos conflitos de interesse entre os trabalhadores da fazenda e os novos proprietários, Severo foi executado a tiros. “Severo morreu porque pelejava pela terra de seu povo. Lutava pelo livramento da gente que passou a vida cativa. Queria apenas que reconhecessem o direito das famílias que estavam há muito tempo naquele lugar [...]” (Vieira Júnior, 2019, p. 207). O assassinato significa uma tentativa de calar não apenas a voz do líder mas de toda a comunidade. Bibiana assumiu a responsabilidade de conduzir a luta pela terra em favor da comunidade. “Mas não irão nos dobrar. Não deixaremos Água Negra”. (Vieira Júnior, 2019, p. 211-222). Nesse ponto, os moradores já tinha consciência de quem eram na condição de descendentes de negros escravizados. “Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas.” (Vieira Júnior, 2019, 187), apesar de Água Negra não ser considerada historicamente um quilombo, local onde se concentravam negros que fugiam da escravidão e se juntavam em grupos para resistir à recaptura durante o período colonial, no entanto Bibiana tinha uma certeza “Mas a nossa história de

sofrimento e luta diz que nós somos quilombolas, disse, tranquila, diante do escrivão e do delegado.” (Vieira Júnior, 2019, p. 256).

A convicção de Bibiana, enquanto líder comunitária, encoraja às pessoas a assumirem suas identidades e a perceberem as novas possibilidades de existência em suas subjetividades. Ao incorporar o conceito de quilombolas, os trabalhadores de Água Negra passam a experimentar um novo patamar nas relações sociais. Esse ápice da narrativa desloca o pensamento do leitor para a urgência da necessidade de fazer justiça aos personagens que representam a população historicamente oprimida e subalternizada pelo dominador, nas relações de poder. Quando Bhabha diz “Quero que você me toque no meu lado de dentro e me chame pelo nome” (Bhabha, 2018, p. 38) está evocando o reconhecimento do indivíduo em sua subjetividade, conforme os personagens de *Torto Arado* vivenciam ao expandir a consciência e compreender que são quilombolas.

A partir desse entendimento, de quem são enquanto comunidade, a identidade coletiva é consolidada e o trabalhadores passam a ser ouvidos pelos funcionários de órgãos públicos que vão até a fazenda para conduzir o processo de reintegração de posse solicitado pelo proprietário em resposta à construção das casas de alvenaria que os moradores começam a construir. Um ato improvável, o de falar e ser ouvido, para um povo silenciado por séculos pela sociedade brasileira e pelas suas representações artísticas, inclusive pela literatura hegemônica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável em *Torto Arado* uma subversão nas normativas comumente adotadas pelas obras literárias de negar o lugar de fala à negritude, em especial a mulher preta (Dalcastagnè, 2012). Nesse sentido, a crítica literária Gayatri Spivak (2010) argumenta que a mulher quando tenta verbalizar não encontra meios para se fazer ouvir.

Na contramão desse fluxo discursivo, duas mulheres pretas, Bibiana e Belonísia são protagonistas, narradoras e ícones de uma geração que desperta contra a injustiça social a que seu povo é historicamente submetido e luta contra essa condição. Ao abrir um espaço de fala aos sujeitos originários da diáspora africana, *Torto Arado* preenche uma lacuna discursiva no meio social brasileiro em que, historicamente, prevaleceu a história da ocupação do território brasileiro contatada pelo viés do colonizador.

O leitor pode perceber a expansão da consciência quilombola, que resultou no discurso emancipatório dos personagens, pelo escalonamento da estrutura narrativa que segue uma lógica cronológica. Em um primeiro momento, os personagens interagem em uma atmosfera de submissão normalizada, sem a clareza do quanto são explorados “Poderia comer e viver da terra, mas deveria obediência e gratidão aos senhores.” (Vieira Júnior, 2019, p.183). Na segunda fase, a narrativa leva o leitor a reparar um embate entre as gerações que resulta nas novas possibilidades de pensar a vida em Água Negra “Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos. Com o passar dos anos esse desejo começou a colocar em oposição pais e filhos numa mesma casa.” (Vieira Júnior, 2019, p. 187). Depois, os moradores começam a compreender o quanto são explorados para atender interesses econômicos dos patrões e a questionar o direito à propriedade. “Queremos ser donos de nosso próprio trabalho [...] Queremos cuidar da terra onde nascemos, da terra que cresceu com o trabalho de nossas famílias.” (Vieira Júnior, 2019, p. 187).

A escalada dos acontecimentos clareia a percepção dos personagens e do leitor para a chegada do futuro libertário da comunidade associada à posse da terra. O autorreconhecimento da condição de quilombolas preenche nos personagens um vazio identitário e inaugura uma nova etapa na existência dos moradores de Água Negra. A Constituição Federal, no artigo 68, estabelece que “Aos remanescentes das comunidades dos

quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” A identificação do sujeito como quilombola é autodeclaratória a partir das relações que esses grupos estabelecem com o território, com laços familiares daqueles que coabitam o espaço, com as tradições, costumes e práticas culturais ligadas à ancestralidade africana. Na trama, o reconhecimento das próprias identidades tirou da invisibilidade os descendentes de negros escravizados, eles passaram a ser reconhecidos e nomeados: seriam os quilombolas, aqueles que vivem em quilombos.

No Brasil existem quase quinhentos territórios quilombolas oficialmente constituídos, de acordo com o IBGE. Essas comunidades estão espalhadas em vinte e quatro estados brasileiros e no Distrito Federal. A maior parte dos quilombos está na Bahia, seguida pelo Maranhão, Minas Gerais e Pará. Água Negra representa esses quilombos, territórios de resistência dos afro-brasileiros que desfrutaram de um lugar para existir, apesar do racismo, da discriminação, do preconceito que perpetuam contra o povo negro em todas as regiões do país. A conquista do território só foi possível por que a comunidade se uniu em torno de um objetivo comum: o direito à terra. Ao juntarem as vozes em um discurso unificado os moradores enfrentaram aqueles que se diziam proprietários da terra, apesar de nunca terem trabalho nela. “A família Peixoto queria apenas os frutos de Água Negra, não viviam a terra, vinham da capital apenas para se apresentar como donos, para que não os esquecêssemos, mas, tão logo cumpriam sua missão, regressavam.” (Vieira Júnior, 2019, p. 54). Juntos, o povo negro ganhou força ao acessar as suas subjetividades, a escalar suas percepções identitárias e ao crescer em consciência para tomar posse da condição de quilombolas e assim reivindicar o direito à terra. Não por acaso, a última frase da obra literária é definitiva: “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte.” (Vieira Júnior, 2019, 262).

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais**. São Paulo: Senac, 2002.
- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, História e Política: Literaturas de língua portuguesa no século XX**. SP: Ateliê, 2007.
- BASTIDE, R. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo, Perspectiva, 1973.
- BERND, Z. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BALZAC, Honoré de. “Z. Marcas”. In: BALZAC, Honoré de. **A comédia humana**. Estudos de costumes: cenas da vida política; cenas da vida militar. Orientação, introdução e notas de Paulo Rónai. São Paulo: Globo, 1991. v. 12.
- BANAGGIA, Gabriel. **As forças do jarê: religião de matriz africana da Chapada Diamantina**. Rio de Janeiro: Garamond, 2015
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, Horizonte, 2012.
- DUARTE, E. A. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte, FAE / UFMG, 2005.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Lisboa: Sextante, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista ciências sociais hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo: Veneta, 2019.

IBGE EDUCA. **Quilombolas.** IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22327-quilombolas.html>. Acesso em: 28 out. 2024.

MEMMI, Alberto. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SAID, Edward. **O choque de definições.** In: **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras: 2003.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado.** São Paulo: Todavia, 2019.



1 INTRODUÇÃO

Políticas Públicas de Educação: Relatos de Experiências em Turmas de Educação de Jovens e Adultos apresenta uma investigação a respeito dos ensaios e conhecimentos, já vivenciados na docência. Consequentemente, a educação é um direito social de todo ser humano. No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 relata o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO, 2021, p. 64).

Tem como ponto de partida expor as experiências de docência vivenciadas no decorrer da trajetória de Profissional de Educação. Em consecutivos anos trabalhou-se com Educação de Jovens e Adultos com as disciplinas de Espanhol, Arte, Sociologia e Filosofia, na Escola Estadual Padre Francisco Garcia. E em diferentes épocas no decorrer da carreira, de professora efetiva e convocada pelo Estado do Rio Grande do Sul.

¹ Professora Efetiva do município de São Borja. E da rede Estadual do RS. Graduada em Letras. Habilitação: Português, Espanhol e respectivas Literaturas. Especialização em Alfabetização e Letramento. Especialização em Imagem, História e Memória das Missões: Educação para o Patrimônio. Mestra em Políticas Públicas. Orcid: <https://0000-0002-9558> E-mail: evaferrjsb20@gmail.com

Além disso, posteriormente no ano de 2015 outra experiência obteve-se ao aplicar as intervenções pedagógicas na EJA, propostas pelo Projeto Político Pedagógico, nos Planos de Ensino com as diferentes Totalidades. Tais como T4; T5; T6; T7 e T8 por meio das disciplinas de Arte e complementação de horas aplicou-se as intervenções pedagógicas de Sociologia e Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, na municipalidade de São Borja.

É um objeto de estudo instigante para ser dialogado na atualidade, em escolas públicas, do século XXI, pois muitos jovens de dezessete anos ou mais deixaram de estudar no Ensino Regular. Passando a frequentar as aulas noturnas. Tem como ponto de partida expor as experiências de docência vivenciadas nas turmas de Educação de Jovens Adultos (EJA). Observando-se as suas inserções, desafios e sucessos. Simultaneamente corrobora-se em registrar conceitos, dimensões e categorias embasadas em fichamento bibliográfico e documental. Pois no início a alfabetização era extremamente tradicional e fora do contexto do cotidiano histórico, geográfico, cultural e linguístico dos educandos.

Com o passar dos anos a EJA foi implementada pelas políticas públicas educacionais e com investimentos financeiros de educação a fim de incentivar e fomentar as aulas, nas escolas públicas a fim de evitar o uso de cartilhas tradicionais, que não eram fundamentadas no contexto histórico, cultural e social dos educandos. Em relação a essa narrativa discursiva a inferência a seguir confirma essa hipótese. Esclarece o autor que:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democracia da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre a sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem,

mas o seu sujeito. Na verdade, somente é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou dia sem trabalho, lições que falam de ASA. “Pedro viu a ASA”. A ASA é da AVE. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos em uma criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem desenvolvesse a paciência, a vivacidade, a invenção e reivindicação (FREIRE, 2007, p. 112).

Neste o objetivo geral é: Reconhecer a relevância dessa Modalidade Educacional: Educação de Jovens e Adultos, na contemporaneidade por meio do Relato de Experiência. Como objetivos específicos pontua-se os seguintes: Conceituar EJA. Identificar a interseccionalidade², na Totalidade aplicada. Dialogar sobre a importância dessa temática, na atualidade. Relatar sucintamente as experiências pedagógicas, já vivenciadas. Descreveram as autoras que: “Discussões, propostas, planejamentos, políticas públicas e pesquisas sobre educação de jovens e adultos (EJA) vêm crescendo em quantidade e qualidade [...] em vista da erradicação do analfabetismo em nosso país” (MOLICA; LEAL, 2009, p.13).

A EJA é relevante para ser dialogada nesse, pois é a partir da redemocratização do país, que ela surge. A autora Vera Mariza registra que: “Ao mostrar o itinerário da transformação do Programa de Jovens e Adultos mostra uma institucionalidade determinada pela sociedade civil, sob responsabilidade do Estado” (CASÉRIO, 2003, p. 11). Nesse capítulo instiga-se um problema público: Por que o ensino nas turmas de EJA apresentam evasão escolar? Diante desta indagação, faz-se necessário recapitular conceitos basilares das Políticas Públicas, na

² É possível entender-se esse conceito, na perspectiva de que o termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias. Disponível em: <https://www.politize.com.br> Acesso: 30 out. 2024.

qual caracteriza-se pelas escolhas de atuação dos governantes em determinados espaços políticos que possuem poder de decisão. O autor SECCHI (2019) denota sobre a análise de política pública, no qual é possível refletir sobre esse objeto de estudo e sua problemática.

Referindo-se que ela necessita de uma execução desta. E depende do envolvimento de ações de diversos segmentos da sociedade local, regional e nacional. Desta forma, compreende-se a necessidade de diversas ações específicas para implementar as decisões políticas tomadas. Ou seja, o que permite distinguir entre as intenções do governo. E quais as ações literalmente são realizadas para mitigar o problema público.

Urge a necessidade de que educadores e educadoras repensem sobre essa Modalidade de Ensino durante a Formação Continuada junto com demais educadores(as) tanto da Secretaria Municipal de Educação. Ou da 35ª Coordenadoria de Educação, no caso de São Borja/RS. Ou seja, tanto na rede municipal, estadual ou na federal há a necessidade de discutir como solucionar ou mitigar o problema da evasão escolar nas turmas de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área que vem se afirmando a partir das práticas, das pesquisas e da legislação. Nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela redemocratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção de jovens e dos adultos nas agendas das instituições formadoras como as universidades e nas definições de políticas governamentais (Soares, 2011, p.15).

Justifica-se a escolha deste objeto de estudo, visto que foram as iniciativas implementadas de políticas públicas educacionais, que influenciaram jovens e adultos para que voltassem a estudar após a sua idade de frequentar o Ensino Regular. A EJA é um direito social. Ela é uma Modalidade de

Ensino, no qual as aulas são desenvolvidas no período noturno. Entretanto ao realizar pesquisas sobre esse assunto na atualidade constata-se que ainda hoje é um objeto de estudo relevante na sociedade, pois muitos Profissionais de Educação encontram resiliência, em atender as turmas de EJA. “Em nosso país, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, consagrando direitos sociais e entre eles a educação para todos” (Soares, 2011, p.15).

Tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, exploratória e a documental. Assim, destaca-se como resultados obtidos perceber a relevância da educadora como mediadora desse processo ensino-aprendizagem, nas instituições públicas, principalmente nas turmas de EJA. Visto que, cabe à docência harmonizar os recursos pedagógicos.

Verificar que muitos aprendizes que frequentaram turmas de Educação de Jovens e Adultos conseguiram terminar os seus estudos. E obter a Certificação do Ensino Médio. Estão empregados em diferentes áreas econômicas da municipalidade. Dos estudantes, raros conseguiram dar uma continuidade nos estudos e realizar a Formação Inicial da Graduação. Com exceção de algumas pessoas, que estão na universidade pública. Entretanto, uma minoria não concluiu a Totalidade 6. E nem deu continuidade aos estudos. Tendo dificuldades de trabalhar, passaram a enfrentar a desigualdade social e ficaram à mercê de vulnerabilidade social e uso de bebidas alcoólicas etc. Nesse capítulo apresenta-se os seguintes itens: Resumo. Abstract, Introdução. Educação de Jovens e Adultos x Políticas Públicas. Procedimentos Metodológicos. Apresentação e Análise dos Resultados. Considerações Finais. Referências.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS X POLÍTICAS PÚBLICAS

Para aprender a aprender a educadora deve estar disposta a entender de que maneira transcorre o processo ensino

aprendizagem nas turmas de educação de jovens e adultos. a autora Edna comenta que:

A Educação de Jovens e Adultos tem sido desde a Constituição de 1988 requerida como direito ainda incipiente democracia em que se vive. Matrizes conceituais como direito e democracia são, portanto, conceitos fundantes da ampliação da compreensão do que é a EJA na contemporaneidade. Uma dessas mudanças de rumo foi o requerimento da educação profissional para jovens e adultos considerados precipuamente sujeitos de direito a formação tendo em vista a condição de trabalhadores questão que desde a década de 1990 tem sido marcada por tensões entre governo e movimentos sociais (OLIVEIRA, 2012, p.52).

Para atingir-se esses objetivos propostos, no capítulo, pretende-se instigar a relevância da educação nas turmas da EJA. Sabe-se que vários conceitos para melhor compreensão. A seguir há uma inferência que reverbera quatro maneiras de como atingi-las. O autor Pinto esclarece em relação a educação o seguinte:

Em primeiro lugar a educação como temos mostrado não deve seduzir a transmissão escolar dos conhecimentos. Em segundo lugar o conteúdo da educação, não está constituído somente pela matéria do ensino. Por aquilo que se ensina, mas incorpora-se a totalidade das condições objetivas, que concretamente pertencem o ato educacional. Assim são parte do conteúdo da educação o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola etc. Em terceiro o conteúdo da educação está submetido no processo em que ela consiste. Não se pode considerá-la como um volume estático delimitado de conhecimento como

se fosse uma carga a ser transportada de um lugar a outro, porém é algo dinâmico. É fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos. É variável não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo. Pois cada aluno absorve diferentemente a matéria de ensino distribuído à classe comum. Em quarto lugar o conteúdo não pode ser considerado desligado da forma. O conceito ingênuo do conteúdo destaca da forma e pretendo tratá-lo por si mesmo a parte. Valorizá-lo em significação, utilidade intrínseca e em consequência vê-se que é necessário alcançar o conceito crítico do conceito da educação (PINTO, 2010, p.45).

Após, essa percepção mais detalhada entre outras inúmeras de educação. É possível compreender-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa, com o ensino educativo a inclusão social de todos jovens e adultos, que ainda não completaram os seus estudos, por um motivo ou outro, não puderam ou não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo integral da escolarização, do Ensino Regular. De acordo com a Legislação Constitucional:

A educação é um direito de todos e, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 ela é dever do Estado e da família. Este dever do Estado será efetivado mediante a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita na idade entre quatro e 17 anos, sendo que esta oferta gratuita do ensino deve ser assegurada inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria (BRASIL, 2021, p. 64).

Ela não possui uma uniformização em relação à sua organização e o seu funcionamento. É importante destacar que cada estado e município brasileiro organizam o funcionamento dela. Além disso, é de acordo com suas as especificações e as particularidades com base na região em que as escolas estão

situadas. Salieta Soares (2011, p.59) que: “Os sujeitos se encontram envolvidos, concretamente, numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas e grupos de referência”.

Segundo a LDB, (BRASIL, 1996) a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Esta lei atribui ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) destacam algumas características da EJA.

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho (Brasil, 2013, p. 452).

Mediar as intervenções pedagógicas, nas turmas de EJA é um desafio. Entretanto, como docente compreende-se que é muito importante além das disciplinas compartilhadas com estudantes participar de projetos interdisciplinares, na vida cotidiana de todas as pessoas. Os indivíduos que ficaram desprovidos desses conhecimentos de Espanhol, Arte, Filosofia, Sociologia, por algum dos vários fatores que desestimulam na idade própria estudantes de manter a permanência na sala de aula. Até mesmo pelo fato de não saber ler corretamente e interpretar o que diz. Principalmente ocorre nas Totalidade: 1, Totalidade: 2 e Totalidade: 3 pois os jovens e adultos ainda não estão bem alfabetizados. Necessitam do raciocínio lógico, nas

aulas de EJA, pela falta de letramento matemático. A autora explica:

[...] Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexibilidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhe permitam seguir instruções escritas e aumentam sua produtividade em uma fábrica, com tudo não teremos formado cidadãos para esse presente e nem para o futuro próximo[...] (Ferreiro, 1993, p.54)

Enfim, são necessárias as políticas públicas educacionais para dar continuidade ao atendimento de turmas de EJA. Proporcionar oportunidades dos Profissionais de Educação receberem valoração profissional para que desempenham com qualidade de vida, ética e comprometimento a fim de ajudar fortalecer os laços afetivos, na escola, com estudantes para evitar a evasão escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicia-se discorrendo sobre os materiais que são empregados para compor um dos capítulos, na obra que instiga a Formação, Prática Docente e Transversalidades: diálogos em ação. Ou seja, neste discorre-se sobre a prática educativa na qual pretende-se corroborar-se. Realizando-se uma comparação entre o Ensino Tradicional, do Ensino Regular concomitantemente com a EJA, que era utilizado no século passado com o que deveria ser empregado atualmente. “O método é na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade (FREIRE, 2018, p.77).

Visto que, em relação aos materiais não é possível aplicar aqueles do século XX. Os quais eram meramente tradicionais, de

um ensino bancário, no qual a professora transmitia os conhecimentos. E os estudantes nem perguntavam as opções de como fazer. Tinham de solucionar seguindo o modelo dado como exemplo. Salienta o autor que:

Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de depositar, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem da educação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção bancária (FREIRE, 2018, p.81).

Ao realizar-se um paralelo com as aulas de antigamente e as atuais há uma realidade de melhoria educacional. Logo, os métodos eram expositivos, repetitivos e fundamentados em decorar e recitar poemas, ler uma obra literária e resumi-la etc. Na contemporaneidade à docência carece ensinar aos aprendizes com motivação as diversas tipificações textuais, literárias, artística, linguística, filosófica e sociológica para que aprendam de maneira significativa. Conforme o autor esclarece que:

Esta escola deverá ser o local de um sadio pluralismo de ideias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (GADOTTI,1988, p.17).

Atualmente, os métodos são atraentes, interativos e utiliza-se das tecnologias de pesquisas para ver quais os métodos pedagógicos e teóricos estão de acordo cada Totalidade³, do estudante da EJA. Muitas vezes oferta-se com a ajuda da biblioteca livros de Arte, Filosofia e Sociologia. Para adquirir aprendizagem significativa e dar continuidade aos seus estudos atuais. É necessário ter um contato pelo menos quinzenal com um Livro Didático.

Assim, é perceptível que existe as diferentes maneiras de aplicar as intervenções pedagógicas utilizando às vezes o Livro Didático. Ou seja, é imprescindível fazer uma retomada do conteúdo já desenvolvido. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, as instituições municipais e estaduais, recebem-nos elaborados de acordo com os conhecimentos conteudistas das grandes metrópoles.

Fazendo com que a Educação de Jovens e Adultos nem todos as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades conforme exige a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já implementada pelas políticas públicas educacionais possam ser desenvolvidas pela falta de habilidade e de competências dos jovens e adultos, infelizmente.

Porém, anteriormente, a essa implementação os conteúdos, de Plano de Ensino eram exigidos para desenvolver determinada Totalidade. A presença extensiva do Livro Didático ocupa na educação escolar a existência de um recurso pedagógico consolidado, porque resistiu às diferentes alterações sucedidas, na educação e no uso de tecnologias da comunicação.

³ Totalidade pode ser conceituada como instrumento conceitual; a partir dos quais a interdisciplinariedade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam. Organiza o currículo, representa a busca da unidade perdida, pois cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, constituindo com isso a visão totalizante e globalizante de toda a práxis docente e das aprendizagens dos alunos. Disponível em <http://forumeja.org.br> Acesso em 01 nov. 2024.

Tudo deve ser baseado pelo Projeto Político Pedagógico, pelo Plano de Ensino e pela escolha de que maneira a educadora irá ensinar aos educandos. Sendo que, o método, os conteúdos, os objetivos, as habilidades e as competências, devem ser realizadas de maneira coerente, sequencial e didática. Para que possam atingir a melhoria do processo educacional. Ou seja, sempre respeitando a singularidade, o ritmo próprio e o conhecimento prévio de jovens e adultos, que estudam, na EJA. Após, um esclarecimento breve sobre os materiais vai dar-se prosseguimento aos métodos. Há inúmeros métodos, pois nesse dar-se-á mais atenção para alguns que serão tratados nesse.

Compreende-se que a palavra metodologia significa: “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência aberta à discussão, que procure mais a descoberta da realidade do que sua defesa ideológica, é conquista árdua, é modéstia convicta, é sabedoria profunda” (DEMO, 1985, p. 44). Para ponderar apoia-se, quanto aos procedimentos de coleta de dados, na revisão bibliográfica. A metodologia desse transita entre a Pesquisa Exploratória, Bibliográfica e Documental.

Vários autores conceituam melhor esses procedimentos metodológicos. Entre eles Demo, Freire, Gadotti, Gil etc. “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2002, p.42). É imprescindível para realizar-se com objetividade e transparência esse apontamento com embasamento teórico, levantamento de dados, pesquisas etc. Em relação à Pesquisa Bibliográfica ele afirma que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios

pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2002, p.43).

Salienta o autor sobre Pesquisa Documental o seguinte:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p.45).

Outras citações de autores sobre esse objeto de estudo serão elencadas no decorrer deste. No tocante à Pesquisa Documental, Gil (2002) revela que essa se assemelha à Pesquisa Bibliográfica. Porém, divergem quanto a natureza das fontes: enquanto a Bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a Documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser estudadas de acordo com os objetos de pesquisa, à exemplo das legislações agregadas aos escritos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao realizar-se a apresentação do objeto de estudo e uma análise dos resultados há a possibilidade de verificar-se os elementos constituintes dessa narrativa discursiva. Primeiramente narrar a relevância da existência de turmas de EJA. A alegria de poder ter uma missão cumprida com os estudantes, que passaram pela trajetória da existência da educadora. Hoje, já aposentada.

Muitos momentos prazerosos foram possíveis vivenciar. E principalmente constatar o crescimento intelectual,

profissional, espiritual, emocional e social daqueles jovens e adultos que enfrentaram a EJA.

A seção V da LDB é voltada para a Educação de Jovens e Adultos (também conhecida pela sigla EJA). O artigo 37 afirma que ela se destina: “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade própria”. Também são asseguradas no mesmo artigo a oferta, a gratuidade e as oportunidades educacionais apropriadas. Para tal, a lei prevê estímulo ao acesso e a permanência do trabalhador na escola por meio de ações integradas e complementares entre si. Em 2008, a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008) acrescentou à LDB a articulação preferencial do ensino com a Educação Profissional (COSTA, 2018, p. 42).

A inferência anterior justifica a implementação das políticas públicas educacionais que contemplam discentes das turmas de EJA. Desses estudantes, que frequentaram a EJA estão espalhados atuando em diferentes profissões tais como: técnicos em enfermagem, bancários, caixa de mercado, auxiliar de corretor de imóveis, empregados no comércio, professores, professoras, empreendedores, empreendedoras, Assistente Social, Advogado, Bacharel em Ciência Política etc.

Resultados inesperados tais como a união da turma, a motivação da maioria, o incentivo de jovens aos adultos para reter a sua atenção e continuidade no programa governamental. Os aniversários, que eram comemorados no bimestre. E no ano de 2015, no trimestre. Trabalhos em grupos no qual quando um não queria fazer os outros aconselhavam-lhe da importância de ajudar na conclusão da tarefa para que não ficasse sem a nota. Uma tristeza passa pela mente ao recordar-se de uma minoria que não são mais presentes nesse plano terreno, mas que tentaram e não venceram os obstáculos que a sociedade lhe

impôs. E outros que em vez de dar continuidade aos estudos escolherem caminhos perigosos e irreversíveis.

Os alunos da EJA são relevantes dentro do processo de construção da democracia não apenas por serem cidadãos e fazerem parte da sociedade, porém principalmente em razão de serem os agentes que exercerão os atos civis e as relações com as discussões políticas, econômicas e sociais, que vêm sendo construídas.

Estão em processo de desenvolvimento como humanização e interação na comunidade local ou regional. É observável que muitos jovens e adultos conseguiram sair da zona de conforto, enfrentar as dificuldades do cotidiano, as aulas noturnas e realizar as pesquisas escolares, que iam como tarefas extras avaliativas e somativas. Posteriormente obter sucesso, êxito e Certificação.

A EJA é fundamental para a construção da cidadania. Não só por resgatar e oferecer uma segunda chance para todos aqueles, que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo regularmente. Mas principalmente por trabalhar o enfoque da diferença, da pluralidade e da significação dos conteúdos que dizem respeito à realidade do aluno. A construção da democracia passa necessariamente pela escola e pelo resgate de todos os cidadãos. Que em um determinado momento foram aliados do processo de escolarização. Não pode existir democracia em uma sociedade, que não privilegia o ensino e o acesso ao conhecimento aos seus cidadãos. A escola tem de ser democrática, libertadora, criativa, humanista, afetiva e acolhedora para todas as pessoas sem acepção e estigma.

É imprescindível observar-se que há resultados em relação ao questionamento da experiência vivenciada nas turmas de EJA, visto que pode melhorar por meio de Formação Continuada. “O bom profissional assume o processo de transformação a partir de si próprio, descobre os seus vários valores, defeitos, atitudes ou contradições e passa, permanentemente ser conscientizado” [...] (Ferreira, 1988, p.

113). Até mesmo aprenderem por meio de cursos a melhoria da aplicabilidade de sua didática diante dos discentes, observando os Referenciais Curriculares, pois podem ser adequados ao Estado do Rio Grande do Sul.

Sugere-se aos Profissionais de Educação atuais que ao dialogar-se sobre esse objeto de estudo, na Formação Continuada, nas Reuniões Pedagógicas para estudar a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular) já implementada e em vigor necessitam pesquisar mais sobre este assunto. Verificar o Projeto Político Pedagógico se está de acordo com as Unidades Temáticas, Código e Habilidades. Percebe-se a relevância dessas discussões, nas instituições públicas entre as professoras e os professores de turmas de EJA.

Segundo o autor Freire, (2013, p. 127), “[...] a Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Isto é, o conteúdo da professora se concretiza quando cada educando começa a participar na sala de aula, na intervenção pedagógica, do ensino e da prática educativa. Urge a necessidade de procedimentos metodológicos que propiciem o entendimento educativo e o seu aprendizado reflexivo, por parte dos estudantes. Porque a educação é um direito legitimado e constitucional.

Portanto, precisa-se registrar-se de que nesse discurso do capítulo, os dados, que são os relatos de experiência podem ser confrontados com a revisão teórica proposta por educadores e educadoras, que estão atuando nas turmas de EJA. Embora este seja um recorte espacial de São Borja/RS. Serve para repensar-se o processo educativo em qualquer municipalidade desse país. A proposta desse contempla os objetivos propostos. Além de relatar as experiências reverbera-se um fichamento bibliográfico. Porque é de extrema relevância refletir sobre o real papel da educadora ou educador de turmas de EJA. Além disto, deve estar disposto a pesquisar, a educar, a orientar, a indagar e ajudar cada

pessoa a tentar mudar a partir do conhecimento da relevância da aprendizagem e das competências emocionais.

Isso tudo tem a ver com o conceito de aprendizagem, na contemporaneidade. Observe: quando o termo educar corresponde a somente a ideia de repassar o transmitir informações (por parte do professor) e decorar repetir padrões (por parte do aluno) o sentimento envolvido nesse processo não era relevante, embora mesmo assim ele se fizesse presente. Mas atualmente a evolução do conceito de educar permite pensar que, além de lidar com conteúdos, auxiliando a construção de conhecimento, é preciso ajudar o outro a tomar consciência de si mesmo, a encontrar suas possibilidades, que são diferentes de pessoa para pessoa, é ajudar o outro a encontrar o seu melhor, a suas possibilidades. E não há como educar sobre essa perspectiva moderna sem levar em conta os sentimentos envolvidos neste processo. Educar, portanto, está relacionado a sentimentos, pois envolve reflexões sobre como me sinto com realização alguns conceitos, o que me afeta mais ou menos, o que posso aprender com mais facilidade e a que precisarei dedicar mais estudo e atenção (VALLE, 2021, p.78).

Assim, finaliza-se com propostas práticas de melhorias ao problema apresentado para que comece a diminuir a evasão escolar, nas turmas de EJA, nas instituições públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, nesse abre-se um parêntese para elencar o seguinte: “(o enfoque nesse capítulo é relatar de maneira sucinta registros de experiências, nas turmas de EJA. Nas quais eram mediados conhecimentos na área das Linguagens (Espanhol e Arte). E pela falta de docentes habilitados em Ciências Humanas

lecionava-se conhecimentos sociológicos e filosóficos”). Ao relatar-se as experiências de práticas educativas já vivenciadas em turmas de Educação de Jovens e Adultos é possível pontuar-se a aprendizagem pela qual muitos bebem ao retomar sua caminhada estudantil. São pessoas que trazem consigo uma bagagem cultural, social, política e educacional muitas vezes fragmentadas. Com lacunas de saberes eruditos, mas riquíssimos de conhecimentos prévios de educação não formal e popular.

Visto que, cabe à docência harmonizar os recursos pedagógicos. E aplicar a educação formal na instituição pública. Na qual todos os atores institucionais fazem muito esforço para reter estudantes em turmas de EJA. Verifica-se que muitos aprendizes que frequentaram turmas de Educação de Jovens e Adultos conseguiram terminar os seus estudos. E obter a Certificação do Ensino Médio. Estão empregados em diferentes áreas econômicas da municipalidade. Dos estudantes, raros, conseguiram dar uma continuidade nos estudos e realizar a Formação Inicial da Graduação. Com exceção de algumas pessoas, que estão na universidade pública. Entretanto, uma minoria não completou a Totalidade 3. E nem deu continuidade aos estudos. Tendo dificuldades de trabalhar, passaram a enfrentar a desigualdade social e ficaram à mercê de vulnerabilidade social e uso de bebidas alcoólicas etc.

A EJA está dividida em Totalidades Iniciais que compreendem o período de alfabetização (T1; T2; T3). É imprescindível sensibilizar-se para compreender esses educandos, que fazem parte de um grupo de minoria da sociedade. E precisam vencer o analfabetismo. Isto é, a alfabetização como um processo contínuo, que se preocupa com a aquisição do letramento, da escrita, da fala etc. A educadora dessas três totalidades deve propiciar a leitura eclética e deleite para que possam dar continuidade aos estudos. Com essas totalidades não tive experiências didáticas, profissionais e docentes.

No entanto, obteve-se muitos conhecimentos de como melhor proceder com os estudantes das T4, T5, T6, T7 e T8 nas

práticas de Linguagens de Língua Adicional Estrangeira (Espanhol) e Arte. Nas classes de Filosofia e Sociologia nas quais gostavam de participar. Amavam manusear os Livros Didáticos, ler, olhar as gravuras, as fotografias de alguns filósofos e sociólogos. Enquanto, alguns alunos (as) permaneciam quietos e alienados ao contexto de estudo reflexivo. Aprendeu-se a aprender junto com pessoas de diferentes idades. Ainda não se falava na relevância do respeito ao etarismo. Mas muitos tinham respeito pela educadora e pelos colegas.

O objetivo geral é atingido quando esse capítulo passa a ser publicado. Serve de estudo teórico durante as Reuniões Pedagógicas; Formação Continuada ou ser dialogado em turmas de Formação Inicial de Graduação. Em relação aos específicos são atingidos. Porque fala-se sobre a importância de entender a finalidade da interseccionalidade na educação. Há muitos grupos de minoria, que necessitam ser incentivados a permanecer na escola.

Mas indaga-se: De que maneira? Os Profissionais de Educação da EJA carecem aplicar as unidades temáticas, as habilidades e as competências emocionais para que possam propiciar condições dos jovens e adultos germinar a motivação, o encantamento, o desejo de tornar-se um cidadão consciente do papel que deve desempenhar na sociedade. Para que haja um desenvolvimento emocional, intelectual, cultural, espiritual, profissional etc. Cada pessoa precisa de uma chance. De um recomeço para uma vida melhor. É a educação que pode despertar nos alunos a autoestima, o autoconhecimento e a autocrítica.

De tal modo, neste há a possibilidade de mitigar o problema de a evasão escolar, ou seja, ajudar a reter o estudante na escola. Para que possa diminuir esses dados estatísticos, que são observáveis. De uma turma de discentes 40% deixavam a escola e não voltavam para estudar. Porém, depois de uma visita, de um telefonema e de uma conversa incentivadora muitos retornavam. Entretanto, em 2015 já havia uma maior

evasão principalmente de jovens. Mesmo com a ajuda de toda equipe diretiva e da Orientadora Educacional fazer um chamamento ao estudo. Preferiam deixar a EJA para trabalhar na informalidade, por causa das desigualdades sociais. Muitos tinham filhos ou filhas e precisavam sustentá-los. Uma minoria voltada à mercê da vulnerabilidade social e sem trabalho, infelizmente.

Esse Relato de Experiências traz um resgate de memórias de como aprendeu-se a trabalhar as aulas de maneira mais dialéticas. Menos conteudistas e com acessibilidade para cada discente conforme suas necessidades. Principalmente a Avaliação era diferenciada do Ensino Médio. Menos burocrática para estudantes da EJA. Era somativa. Assiduidade e o respeito valiam notas aritméticas. Cadernos com anotações recebiam pontuação; trabalhos em equipes; tinham momentos de apreciação de danças gaúchas, juninas, festividades de datas comemorativas e o questionamento do que aprenderam sobre aquele acontecimento era avaliado; a participação nas festividades recebiam notas, tinham provas objetivas e subjetivas e podiam escolher a temática que iria falar sobre determinado artista, filósofo ou sociólogo.

Não era rigorosa a cobrança, porque muitos conhecimentos seculares ainda não tinham aprendido na escola. Devido a ter ingressado mais tarde na escola ou por apresentarem dificuldades de aprendizagens. Mas cada aluno (a) era avaliado (a) individualmente na Reunião de Conselho de Classe, na qual todos professores e professoras participavam e juntos davam uma nota para o discente. Porque cada pessoa é singular e protagonista de sua própria história.

É possível refletir que era ofertada muitas oportunidades de aprendizagens, teorias, práticas de exercícios entre duplas com a ajuda da professora. Fica nítido que já se deixava uma lacuna de conhecimentos teóricos, que eram desenvolvidos superficialmente, porém com caráter com menos exigências de demandas por parte dos aprendizes da EJA.

Como contribuição para essas considerações finais é possível repensar-se na pedagogia anarquista (libertadora), na pedagogia instituinte, na pedagogia da esperança e na pedagogia contra a hegemonia. Atualmente, as Totalidades podem ter mudado suas numerações aritméticas. Percebe-se ao conversar com colegas que a Formação Continuada está cada dia mais fragmentada. É dado pouco valor pelos órgãos do estado. É vertical, no qual unidades temáticas vem propostas do nacional, ao regional e depois nem chegam para ser falada do local. Há conteúdos que estudantes nem sabem que paisagem é aquela e de localidade, que estão nos Livros Didáticos. Esses mais preparados para os grandes centros e não para cidades locais da municipalidade onde residem estudantes. Os livros não atendem as indigências locais.

Portanto, urge uma necessidade de uma formação de classe trabalhadora educacional para classe educadora educacional. Porque, atualmente, em termos pedagógicos, uns concordam, enquanto outros discordam ou não tem o conhecimento teórico; literalmente do que está sendo solicitado para ser ensinado. Porque a cada troca de governo partidário, troca a ideologia e os conteúdos não têm continuidade. Ontem eram alguns. Hoje outros. Amanhã quiçá! No Estado do Rio Grande do Sul há uma descontinuidade de governo. Termina o governo e o novo começa com mudanças educacionais. Infelizmente, não levam em conta o crescimento do potencial dos aprendizes. E não valorizam a classe dos (as) trabalhadores (as) em educação e de agentes educacionais.

Necessita-se desta luta para que haja a transformação social e individual. Devem seguir-se com a bandeira de educadora para propiciar-se aos aprendizes temáticas tais como: inovação, tecnologia, leitura eclética de diferentes gêneros textuais, mediação de estudos, práticas pedagógicas, empreendedorismo, projetos de corresponsabilidade social e cidadania, interação com etarismo, igualdade de gênero, etnia, raça, equidade, democracia e educação, comunidade e paisagem

local, preservação ambiental etc. São contribuições de estudo, que podem ser pontuados nas aulas de EJA, na atualidade entre outros. São sugestões de possibilidades de trabalhos que complementam a Totalidade da EJA.

Enfim, este apresenta neste algumas limitações de estudo devido ao fato de estar aposentada. Porém trabalhando como pesquisadora em diferentes temas de políticas públicas educacionais entre outras. Sente-se uma limitação de acessos de dados atuais para realizar-se uma análise mais detalhada de como procede as turmas de EJA, hoje. Sabe-se que na rede estadual de Educação, no município de São Borja, situado na metade sul do RS e na Fronteira Oeste há as seguintes escolas que trabalham com EJA: Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, Instituto Estadual Arnaldo Matter e Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. E uma escola municipal chamada Escola de Ensino Fundamental Vicente Goulart.

No entanto, este tem a finalidade de resgatar as memórias de educadora da EJA dos tempos em que se trabalhava. Sabe-se empiricamente que continua ainda o problema questionado nesse ainda não foi mitigado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. -Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 110/2021. Brasília, DF: Senado Federal, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e

Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a diversidade.** Curitiba [PR]:IESDE Brasil, 2018.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Novos paradigmas educacionais.** Curitiba [PR]:IESDE, 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2017.

FERREYRA, Erasmo Norberto. **A linguagem oral na educação.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre:Artmed,1988.

FERRERO, Emília. **TEBEROSCKY, Ana. Psicogênese de Língua Escrita,** 4 ed. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario CORSO. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 30. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLICA, Maria Cecília. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte. Autênticas, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Eja e educação profissional: desafios de pesquisa e da formação no proeja/** Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira. Brasília: Liber Livro, 2012.

PAIVA, Jane. **Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos** na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: Formação de educação e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos: Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor**. 16. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SOARES, L (organização.) **Educação de Jovens Adultos: o que pensam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendações e soluções**. 1. ed., 2. Reimpressão. São Paulo: Cengage, 2019.

Capítulo 7

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO POSSÍVEL POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA

Fabiano Sales de Aguiar¹

Carlos Roberto Wensing Ferreira²

Cláudia Gadelha Alves³

1 INTRODUÇÃO

Programas de formação que são oferecidos pelas coordenações pedagógicas estaduais e municipais, em sua grande maioria, trazem formadores externos ou profissionais com experiências que, em muitas formações, não apresentam abordagens práticas que enriqueçam a formação dos professores que atuam em sala de aula. Não são apresentados novos olhares sobre a inclusão que ampliem a prática dos educadores, gerando em muitas dessas formações (que parecem somente teóricas)

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA, Membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância – EDUCA, e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN, e-mail: fabiano.aguiar@ufac.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Técnico em Assuntos Educacionais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância – EDUCA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN, e-mail: carloswensing@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora efetiva da Rede Municipal de Porto Velho, Rondônia. Membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância – EDUCA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN, e-mail: claudiagadelha2501@gmail.com

mais insegurança e não oferecendo, nas formações, um espaço para dúvidas e descobertas.

Neste contexto, a formação continuada não serve para capacitar os professores, mas proporcionar um ambiente de diálogo teórico e prático para que o momento de formação proporcione aprendizados significativos. Assim, os professores podem ampliar o conhecimento sobre os direitos de seus alunos e serem capazes de reivindicar recursos, ferramentas e espaço para todos no ambiente escolar. Com isso, a pesquisa colaborativa contribui para pensar em espaços de colaboração nos quais a parceria entre os educadores, tanto do ensino regular como especial, possa proporcionar aprendizagem e responsabilidades, criando estratégias para planejar, intervir e avaliar os procedimentos de ensino em colaboração (Ferreira; Mendes; Almeida; Prette, 2007).

É nessa vivência que caminha a formação docente, pulsando em um entendimento inovador sobre inclusão que transforma as escolas em locais onde a diversidade é celebrada e a aprendizagem se torna uma experiência coletiva e enriquecedora. Assim, ao final da formação continuada em serviço, os professores apenas se tornam repetidores de teorias que, em muitos ambientes, não contribuem para a mudança das práticas docentes.

O objetivo da pesquisa é conhecer trabalhos, por meio de uma revisão de bibliografia, que utilizaram a metodologia da pesquisa colaborativa na formação continuada no ambiente escolar, criando espaços onde os professores puderam se tornar agentes de mudança. Nessa visão, abordar as necessidades específicas de formação de professores é um passo decisivo para construirmos uma educação realmente inclusiva.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa são: pesquisar trabalhos que enfatizem a formação voltada para diferentes áreas do conhecimento, visando assegurar que os educadores compreendam a variedade de deficiências e os desafios que seus alunos podem enfrentar. É crucial que os professores adquiram

um entendimento profundo sobre cada tipo de deficiência e as metodologias adaptativas que podem ser implementadas em sala de aula. Contar com estratégias diferenciadas é mais do que uma escolha; é uma necessidade.

Nessa linha teórica, buscamos referências que apontaram programas de formação abordando a aprendizagem diversificada de uma pesquisa colaborativa para uma real interação entre os envolvidos no espaço escolar, garantindo o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência. São esses espaços de formação colaborativa que "surtem no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios" (Ibiapina, 2008, p. 25).

Além disso, deve-se considerar a formação nas abordagens comportamentais e na resolução de conflitos. Um ambiente inclusivo pode ser desafiador e os educadores necessitam de estratégias para lidar com situações que podem ocorrer devido à falta de compreensão de diferentes posições teóricas e práticas. Formações que discutem a mediação de conflitos e as dinâmicas de grupo ajudam a fortalecer a empatia e o respeito no cotidiano escolar (Ibiapina, 2008)

Dessa forma, ao planejarmos a formação de professores, é essencial criar um espaço abrangente que reúna conhecimento sobre deficiências, estratégias pedagógicas, uso de tecnologia e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A inclusão escolar deve, portanto, ser uma responsabilidade compartilhada, na qual a formação dos educadores se destaca como um pilar essencial para a construção de um futuro mais justo e acolhedor para todos os alunos. Para que isso ocorra, a formação continuada que fizer uso da pesquisa colaborativa deve desenvolver projetos de formação “[...] cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (Desgagné, 2007, p. 10).

A formação de professores vai muito além de ementas e

metodologias; trata-se do empoderamento docente, um verdadeiro convite à transformação pessoal e coletiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica sofreu diversas alterações em seu percurso formativo, em especial, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela se acentuou nas últimas duas décadas do século XXI, trazendo profundas e significativas mudanças no fazer docente e, em especial, nos direitos humanos de forma a combater a discriminação social das pessoas com deficiência, que necessitam de atendimento educacional especial. Com isso, o espaço escolar pode se tornar inclusivo e o processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes pode ser aprimorado.

A formação dos Profissionais da Educação Básica estrutura-se, de acordo com o perfil do profissional, sendo que para a educação infantil e o fundamental I, há as seguintes nomenclaturas: Magistério, o profissional formado apenas no nível médio, que possui habilitação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais, ou como auxiliar, seja na sala de aula ou nas salas de recursos didáticos; já a nível de graduação, temos o Normal Superior e a Pedagogia. Esses profissionais são os responsáveis pelo processo educacional infantil e do fundamental I. Para esses profissionais, há a possibilidade da formação complementar em bacharelado em supervisão, orientação e coordenação pedagógica, o que amplia a atuação no espaço escolar. Ainda assim, os demais professores também podem adquirir essas formações por meio de especializações, porém, a partir do sexto ano do ensino fundamental II até a conclusão do ensino médio, a presença do professor (pedagogo) praticamente inexistente, ficando o ensino a cargo dos professores das áreas de formação, tais como, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes, Educação física, Física, Química e assim

por diante. Embora todos esses cursos tenham como base de atuação a educação básica, os perfis dos docentes não são os mesmos e tampouco o percurso formativo. Entretanto, todos possuem em comum as disciplinas de formação didática voltadas para o preparo para a docência.

O aprendizado da graduação em licenciatura, considerando todas as questões relativas à educação básica, não prepara o professor para as demandas emergentes do sistema de educação, ainda mais em uma sociedade em constante transformação social, que exige novas metodologias de ensino-aprendizagem para garantir um ensino de qualidade e com equidade. Para o professor que está em sala de aula, a única forma de se manter em constante aprendizado é através dos cursos de aperfeiçoamento, seja por meio das especializações, mestrados e doutorados ou por meio da “formação continuada em serviço”, que é oferecida pela secretaria de educação para aprimorar a formação do docente que já está em sala de aula, ou seja, é preciso entender que “A escola faz parte da vida do professor e nela ele pode se formar continuamente” (Nogueira; Borges, 2023, p. 7).

O processo de formação continuada em serviço permite ao professor fazer uma reflexão sobre a sua atuação na sala de aula, exercendo a função conectiva entre a escola e a comunidade em que atua, sobre a realidade vivida e experienciada na comunidade para o chão da escola e do chão da escola para a comunidade, num processo de trocas mútuas. Dessa forma, o professor pode ampliar suas habilidades e compreender os conhecimentos sobre a reformulação e a reconstrução de sua identidade profissional.

É importante mencionar que todo percurso formativo do professor na graduação tem seu respaldo na pesquisa, seja qual for a natureza e o objeto da investigação no campo da educação, pois, aponta os nortes a serem seguidos. Quando ela vem até o chão da escola, para atuar junto do professor, seu valor é inestimável. Para isso, muitos profissionais têm se valido

da pesquisa colaborativa por causa de seu perfil de atuação. “Em se tratando de investigação de interação social, a pesquisa colaborativa não é um processo simples, pelo contrário, é complexa porque possui dupla função, a de formação e de produção de conhecimento” (Ibiapina, 2008, p. 35).

Ainda, segundo a autora, trata-se de uma “[...] atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão, e desenvolvimento profissional, realizada interativamente, por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 31).

Destarte, podemos inferir nesse processo que a pesquisa colaborativa pode ter duas abordagens no processo de formação docente, no chão da escola, sendo que é focar o processo no professor com relação à sua atuação na perspectiva do aperfeiçoamento em relação às políticas públicas educacionais estabelecidas pelos sistemas que gerenciam a educação e o outro é na perspectiva da atuação na percepção do aluno e da comunidade. Em ambas as situações, o professor precisa perceber-se como agente do processo, pois, a pesquisa-ação “[...] coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos, ativos; não somente como produtores da história educativa, mas também como seus agentes” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Como os professores são os agentes desse processo, é fundamental que o que fora aprendido na graduação, no campo teórico, seja posto em prática e é exatamente a partir desse confronto que começam a surgir as inquietações. O campo teórico, embora trace algumas diretrizes sobre a abordagem da prática pedagógica, não consegue empoderar o professor da realidade em que está inserido, por várias razões, entre as quais, podemos citar, as mudanças sociais, sejam elas locais, regionais ou nacionais. Além disso, há mudanças no próprio processo educacional e, nesse sentido, o professor precisa estar sempre em reflexão sobre a prática pedagógica.

A formação continuada em serviço, juntamente com a pesquisa colaborativa no chão da escola, possibilita uma revisão de todo o processo pedagógico. Ao mesmo tempo, democratiza os saberes, as competências e as habilidades adquiridos tanto pelo professor quanto pelo aluno, tornando-se um ambiente de mediação e reflexão entre sujeito e sociedade. A partir dessa compreensão, ressignifica a compreensão do conhecimento, do espaço escolar e da sociedade, de modo que possamos alcançar o discernimento do que é ser humano e viver em sociedade.

Nessa linha de discussão, a inclusão escolar é um conceito que obtém cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro. É muito mais do que simplesmente garantir que alunos com deficiência estejam fisicamente presentes na sala de aula. “A Educação Especial na perspectiva inclusiva considera as potencialidades dos alunos, superando a visão patológica da deficiência, que limita o indivíduo [...]” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 9)

Nesse contexto, a inclusão dos alunos com deficiência precisa transpor as barreiras que impedem o aprendizado dos estudantes, “[...] sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos estudantes, buscando-se todas [...] as providências para efetivar ações para o acesso, o ingresso e a permanência bem-sucedida na escola” (Carvalho, 2005, p. 72).

Ao falarmos da importância da inclusão, é essencial refletirmos sobre os preconceitos que ainda persistem em nossa sociedade. Muitos alunos com deficiência enfrentam barreiras invisíveis que dificultam não apenas o seu aprendizado, mas também sua aceitação no ambiente escolar. É alarmante como o medo do desconhecido e as ideias preconcebidas ainda influenciam o comportamento e a percepção de educadores e colegas sobre esses alunos.

Considerando a realidade plural dos espaços sociais, é premente que as escolas construam seus currículos de modo dialógico e

participativo, com o envolvimento de todos os sujeitos curriculares. O currículo escolar direcionado para uma perspectiva inclusiva no processo de ensino e aprendizagem tem como ponto de partida o acolhimento das diferenças e da diversidade social e cultural (Uchôa; Chacon, 2022, p. 12).

No entanto, as instituições de ensino muitas vezes carecem de recursos apropriados, formação continuada de professores em serviço e apoio adequado, o que pode levar a uma inclusão superficial. O que precisamos é de estratégias práticas e adaptáveis que possam ser inseridas na rotina escolar, permitindo que a inclusão ocorra de maneira a proporcionar o aprendizado a todos os alunos.

Igualmente, as práticas didáticas devem proporcionar “[...] flexibilizações nos conteúdos, nas metodologias e nos processos avaliativos, de modo a atender as necessidades individuais de todos os alunos” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 12). Os diferentes tipos de deficiência que podem ser encontrados no ambiente escolar são variados e complexos, cada um apresentando suas características únicas que afetam diretamente a maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o conteúdo.

A realidade é que as escolas não foram estruturadas para receber a diversidade em seu ambiente, pois sua estrutura foi planejada para poucos. “[...] ou seja, para os filhos e filhas das classes sociais privilegiadas econômica, política e culturalmente” (Ferreira, 2013, p. 74). É fundamental que os educadores estejam atentos a esses aspectos e prontos para adaptar suas abordagens.

O que ainda paira em muitas escolas brasileiras são as barreiras para o aprendizado dos alunos. Muitos espaços se constituem em locais que violam os “direitos dessas pessoas, a vitimização, com frequência, é considerada (e sentida como) legítima pela sociedade porque se acredita que essas pessoas

fogem ao padrão, desviam-se do que é considerado ‘normal’” (Ferreira, 2013, p. 74).

Por esse motivo, há “a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível” (Mantoan, 2005, p. 45).

Segundo Josso (2008), é necessário fazer mais estudos sobre as opiniões dos professores em ambientes de formação continuada. As formações, geralmente, silenciam por muito tempo diferentes significados construídos pelos professores ao longo de suas experiências e aprendizagens em sua vida profissional. A construção da identidade profissional é um processo que envolve as experiências e as relações pessoais e sociais do indivíduo, definindo-o como o responsável por sua trajetória pessoal e profissional.

Em geral, as escolas de educação básica e os governos estaduais e municipais são responsáveis pela formação continuada. Muitas vezes, eles recorrem à ajuda de organizações externas, como empresas e fundações. Mesmo com todo aparato de formações que a escola já recebeu de forma unilateral, Mendes (2023, p. 24) relata em pesquisas que muitas escolas não conseguiram promover a inclusão, “[...] pois os alunos com deficiência, além de não estarem tendo resultados acadêmicos positivos, sequer estavam tendo acesso pelo menos a um ambiente socializador acolhedor”.

A formação continuada requer uma forte presença dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença não é suficiente para criar modelos de formação continuada eficazes. Precisamos unir as escolas de educação básica e as universidades. Atualmente, essa "junção" não pode ser alcançada apenas por meio de parcerias ou acordos pontuais (principalmente em estágios), mas deve se formar como uma nova institucionalidade (Nóvoa, 2022).

Por esse motivo, a pesquisa colaborativa contribui para que espaços reflexivos possam ser construídos na escola e os

professores em formação continuada vivenciem com seus pares os problemas reais de inclusão dos alunos com deficiência. Precisamos iniciar processos de formação colaborativa e mútua que não podem ser realizados sem a colaboração entre as universidades, as escolas e os professores da educação básica (Nóvoa, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica empregada no estudo foi qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica de natureza narrativa com ênfase na avaliação de estudos que discutem a formação continuada em serviço de docentes, bem como a sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar para pôr fim ao processo de segregação social e educacional, promovendo a equidade. Com essa análise bibliográfica, busca-se entender como essa formação auxilia a superar os obstáculos presentes no ambiente escolar brasileiro, tais como infraestrutura física inadequada para as pessoas com deficiência ou simplesmente a falta dela, a ausência de materiais pedagógicos, bem como a inadequação desses materiais, salas superlotadas e falta de suporte à administração no processo de formação do professor.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material previamente preparado, composto principalmente por livros e artigos científicos e o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação.

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa

requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil, 2008, p. 3).

Nessa linha de pensamento, Gil (2008, p. 44) afirma que esse tipo de pesquisa “permite ao investigador cobrir uma gama de características muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A metodologia utilizada nessa pesquisa é narrativa e não segue critérios sistemáticos de investigação e seleção holística e laboriosa. Escolhemos esse modelo de revisão por fornecer uma indagação mais versátil de fundamentações teóricas sobre a temática pesquisada sem propor a apresentação de um detalhamento extensivo sobre as fontes pesquisadas.

O artigo em questão traz uma base teórica robusta sobre o assunto, focada em reconhecer tendências, desafios e contribuições para formação continuada em serviço. Para a coleta de dados, foram levados em conta livros, artigos de revistas, teses, dissertações e relatórios de pesquisa com foco nas produções acadêmicas que abordam a aperfeiçoamento de docentes e a pesquisa colaborativa como estratégia para fomentar a inclusão escolar.

As plataformas digitais da informação e da comunicação que assentam os bancos de dados de produtos e produções acadêmicas utilizados para subsidiar e sustentar essa pesquisa foram Scielo, Google Scholar e Capes Periódicos, entre outros. Foram utilizadas expressões como "formação continuada e serviço de docentes", "inclusão escolar", "adversidades à inclusão" e "pesquisa colaborativa".

A revisão da literatura narrativa ou tradicional, diferentemente da revisão sistemática, possui um tema mais abrangente e raramente começa com uma questão específica

previamente estabelecida, não necessitando de um protocolo holístico para sua realização.

Diante do exposto, expressa-se que a revisão narrativa, mesmo não sendo englobada nas perspectivas sistemáticas e integrativa, apresenta elementos significativos para a edificação de materiais científicos validados, constituindo-se de eixos temáticos, construções metodológicas e bases referenciais em suas amplitudes técnicas (Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023, p. 5).

Embora a revisão narrativa não se atenha a arquétipos formativos e regrados em sua estruturação, pode ser vista como uma metodologia científica com vasta destreza, incluindo ponderações, atualizações e orientações críticas nas áreas científicas vigentes.

Apesar de frequentemente ser percebida como um processo menos metódico em relação às revisões sistemáticas e integrativas, a revisão narrativa tem um papel fundamental na produção de conhecimento científico.

Segundo Fernandes, Vieira e Castelhana (2023), esta abordagem de revisão permite a criação de materiais científicos reconhecidos, já que se fundamenta em eixos assentados sobre a temática, possibilitando ao pesquisador/investigador uma análise mais esquadrihada de contextos acerca do tema demandado.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mendes *et al.* (2023) destaca que, quando os alunos têm apoio especializado, surgem mais oportunidades de aprender. Esse desenvolvimento especializado não é fruto de especialistas iluminados, mas da colaboração que se torna importante para o desenvolvimento pessoal dos alunos e professores.

Nogueira e Borges (2023) relatam que a pesquisa colaborativa nas formações de professores é fundamental para propostas de inclusão de alunos com deficiência por proporcionar uma metodologia integrativa que beneficia os estudantes e professores, construindo o fortalecimento e o desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas para inclusão dos alunos. Semelhantemente ao que foi descrito pelas autoras Thesing e Costas (2017), a formação de professores em uma perspectiva inclusiva deve ultrapassar a racionalidade técnica e promover uma formação de professores na qual os educadores transformem suas práticas cotidianas.

É importante destacar que Carvalho (1998), Garcia (1999), Martins (2003) e Mantoan (2005), há tempos destacam que de fato ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, por meio de práticas que promovam o aprendizado desses alunos. Assim, as propostas de formação inicial e continuada de professores têm que sofrer uma mudança radical em sua estrutura. Se não houver mudança nas estruturas puramente teóricas, os alunos com deficiência continuarão apenas matriculados nas escolas, perpetuando práticas de inclusão excludente.

É importante destacar que muitas barreiras dificultam que práticas de ensino e aprendizagem inclusivas ocorram no cotidiano da sala de aula. Dentre essas barreiras, temos professores que, em sua maioria, alegam “[...] que não se sentem ‘preparados’ e motivados para a docência de grupos tão diversificados [...]”, além de que as condições em que trabalham são muito adversas (Carvalho, 1998, p. 164).

Tais resultados corroboram com Garcia (1999) que os cursos de formação de professores devem promover o acesso nas formações a conteúdos que destaquem a importância não apenas da transmissão de informações aos docentes, mas também propostas que tenham relação direta com a realidade da sala de aula.

Autores como Martins (2003) e Garcia (1999), em suas pesquisas, chamam atenção para formação inicial de professores em licenciaturas de Pedagogia e demais cursos de professores, reforçando a necessidade de ter na grade curricular disciplinas que trabalhem de forma sistemática e aprofundada extrema a inclusão dos alunos com deficiência. É importante destacar que essa ou essas disciplinas precisam promover uma visão clara e objetiva para os professores de adaptações práticas dos conteúdos curriculares propostos em sala de aula. “Isso, ao mesmo tempo, cria neles uma visão mais aberta, menos preconceituosa sobre esses educandos” (Martins, 2003, p. 96).

Conforme discutido ao longo do texto, as formações iniciais e continuadas de professores têm uma grande oportunidade de estreitar os laços entre universidade e escola. Pesquisas que utilizam o trabalho colaborativo contribuem para que a subjetividade dos alunos com deficiência seja entendida teoricamente e não na prática com alunos reais (Ferreira, 2022).

Dessa maneira, os dados revelam que as pesquisas articuladas ao coensino promovem a revisão dos pensamentos padronizados de muitas formações com propostas de hierarquização e colonização na sala de aula. Com isso, não permitem que se conheçam os alunos reais do cotidiano da sala de aula, diferentemente das pesquisas a que temos acesso somente com leituras.

No processo “[...] de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, é fundamental que ocorra diálogo, articulação entre os sujeitos/profissionais que convivem dentro e fora do ambiente escolar” (Ferreira, 2022, p. 35). Mendes (2021, p. 28) afirma que “[...] a aprendizagem colaborativa oferece enormes vantagens que não estão disponíveis e ambiente de aprendizagens mais tradicionais, pois podem resolver qualquer problema melhor do que qualquer indivíduo sozinho”.

É de fundamental relevância que a formação docente, em sua estrutura, aborde a colaboração proporcionando estratégias de ensino e aprendizagem nesses momentos

colaborativos de trocas de práticas do cotidiano. Com isso, as escolas devem assumir uma perspectiva histórico-cultural de ensino e aprendizagem.

De Armas e Bisol (2021, p. 6) trazem essas percepções quando destacam:

Com isso, ao considerar a subjetividade no indivíduo e nos espaços sociais, González Rey (2012) estabelece dois conceitos: subjetividade individual e subjetividade social, ambas constituindo uma à outra. A subjetividade individual representa a organização do indivíduo a partir das experiências sociais e a organização destas em sua história, sendo que esses sujeitos influenciam de forma constante sua trajetória e configuram-se por suas ações nos diferentes cenários sociais [...]

Vygotsky (2003) alerta que é na prática da sala de aula que as metodologias de ensino pautadas na subjetividade dos alunos e suas particularidades contribuem para que o aprendizado se alinhe ao contexto cultural ao qual cada agente desse espaço de aprendizado pertence.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2001), leva em consideração aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais. Esse teórico afirma que o homem já nasce com aptidões e capacidades tipicamente humanas de aprender a construir a cultura e transmiti-la às futuras gerações, já que é um ser

histórico-cultural (Ferreira; Schlickmann, 2022, p. 644).

A criança nasce e se constitui como ser humano nas relações com o outro – pessoas e objetos –, e sua herança genética lhe garante as possibilidades naturais, as funções elementares para que possa desenvolver-se como um ser cultural (Ferreira; Schlickmann, 2022, p. 644). É preciso pontuar que, ao abordarem a educação numa perspectiva verdadeiramente inclusiva, Freitas e Franco (2022) chamam a atenção para uma escola que promova transformações em seu fazer diário, onde ocorram trocas coletivas, sociais e culturais.

É necessário observar que os estudos apontam para uma formação continuada de professores que priorize momentos colaborativos de estudos e práticas pedagógicas na inclusão dos alunos, público-alvo da educação especial, em uma perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, a formação de professores e a pesquisa ação proporcionam espaços de reflexão onde as maneiras de aprender histórias de vida e as interações sociais colaboram para promover uma educação que realmente responda às necessidades desses alunos (Freitas; Francos, 2022).

Os espaços de formação continuada que se valem do uso da pesquisa colaborativa, que é uma pesquisa ação, proporcionam aos professores colaboradores espaços de reflexão raros no cotidiano de muitas escolas brasileiras. Ali, podem construir olhares voltados para mudanças atitudinais para que o direito ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiência sejam garantidos. Desse modo, devemos propor formações que pesquisem práticas junto com “os professores práticos, e não sobre eles” (Franco, 2012, p. 215).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou reiterar os benefícios da formação continuada de professores no ambiente escolar por meio da

pesquisa colaborativa. Nos estudos, é enfatizado que, para a promoção de uma educação inclusiva, os alunos devem ter acesso ao ensino e à aprendizagem por meio de propostas didáticas que promovam esse direito fundamental à educação.

Por esse motivo, devem ser construídos espaços de trocas no próprio ambiente da escola, trazendo os espaços reflexivos à troca de saberes, promovendo de forma coletiva o desenvolvimento de estratégias didáticas para enfrentar as barreiras impostas para os aprendizados dos alunos com deficiência.

Como demonstrado ao longo desse estudo, as pesquisas sugerem que incluir não é sinônimo de matricular nas escolas, mas sim derrubar barreiras que estão postas em muitas escolas e que dificultam ou até impedem, em muitos espaços escolares, o aprendizado dos alunos com deficiência.

Em vista dos resultados obtidos, é importante considerar que a pesquisa colaborativa, quando utilizada em espaços de formação continuada de professores, proporciona momentos de reflexão conjunta entre pesquisadores e professores. Como colaboradores para a resolução de problemas, pesquisadores e professores devem trabalhar juntos para construir práticas inclusivas na sala de aula.

As descobertas destes estudos oferecem perspectivas valiosas sobre o uso da pesquisa colaborativa na formação de professores para que sejam pensadas, no chão da escola, práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com deficiência. Inclusão que passa pelo direito ao currículo, favorecendo ações que verdadeiramente incluam os alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

DE ARMAS, L. D.'A.; BISOL, C. A. **A subjetividade de estudantes com deficiência em cursos técnicos na perspectiva de González Rey**. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2455>. Acesso em: 10 maio 2024.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 9 set. 2024.

FAZENDA, T. B.; PIMENTA, S.; COSTA, A. F. A influência dos media no desporto: uma revisão narrativa. **Motricidade**, v. 19, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/download/29153/22177/140159>. Acesso em: 9 set. 2024.

FERNANDES, J. M. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. **Revista Educacional da Sucesso**, São Paulo, p. 1-7, nov. 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223/340>. Acesso em: 12 out. 2024.

FERREIRA, M. V.; AVILA, L. L.; REIS, H. M. M. de S.'A.; LEMOS, A. P. S. Trabalho colaborativo para a aprendizagem/educação do estudante com deficiência: um relato de experiência. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/amp/article/view/7584>. Acesso em: 13 out. 2024.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 29, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em: 9 out. 2024.

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15753. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>. Acesso em: 17 out. 2024.

FREITAS, R. F. de; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714-1735, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em: 17 out. 2024.

GARCIA, R. M. C. G. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Revista Ponto de Vista**, [S. /], v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. /], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MARTINS, L. de A. R. Da Educação Especial à inclusiva: um longo caminhar. *In*: SILVA, M. F. da (org.). **Educação Inclusiva: uma visão diferente**. Natal: EDUFERN – Editora da UFRN, 2003.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MENDES, E. G. M. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In*: MENDES, E. G. M. *et al.* **Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. São Paulo: Encontrografia, 2023.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In: MANZINI, E. J. (org.). Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A formação continuada em serviço de professores de um município do Triângulo Mineiro. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-21, e24329, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.24329>. Acesso em: 11 out. 2024.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2023.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F.A.T. A Epistemologia na formação de Professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c8kVcrM65PQhFcqYnMjVr7p/#>. Acesso em: 15 out. 2024.

UCHÔA, M. M. R.; CHACÓN, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1-18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Habacucque Sousa Amorim¹

1 INTRODUÇÃO

Metaforicamente a literatura sempre nos promoveu uma viagem artística, ligando-nos a acontecimentos históricos e, sobretudo, representando o passado, presente e futuro. Durante toda a nossa infância e, até mesmo na nossa fase adulta, ouvimos ou narramos histórias. Todos os dias somos informados ou nos referimos a algo que aconteceu ou ouvimos falar nos corredores, TVs e internet, desde um evento doméstico até um grande evento de marcante transcendência. Toda a informação está ligada a algum tipo de argumento, com um antecedente remoto ou próximo. Mas a ficção, o fato de ter, de fabular é, sem dúvida, uma arte complexa e fascinante, com suas próprias regras, mas não impossível de aprender a dominar os resultados tangíveis. A arte da escrita envolve um salto de fé, um ato de autoconfiança, e, sobretudo, o exercício de uma liberdade criativa que nos permite expressar pensamentos, conceitos, sentimentos e a forma particular que cada um tem de representar o mundo.

¹ Formado em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba-FATAP. Pós-graduado em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Instituto Souza-FaSouza. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Instituto Souza-FaSouza. Mestrando em Estudos Literários PPGMEL/UNIR.

E-mail: habacucquesousa@gmail.com.

Profissionais e pesquisadores, tais como psicólogos, professores e estudiosos da arte, da literatura, da música e outras formas de manifestações artísticas, bem como líderes, de maneira mais geral afirmam, não sem razão, que uma educação literária, ainda que não se torne um escritor profissional, garante um importante desenvolvimento da inteligência emocional, as habilidades sociolinguísticas e a criatividade para enfrentar problemas da vida prática, coisa que apenas a imaginação bem orientada é capaz de resolver.

Neste contexto, o artigo científico intitulado A Importância da Literatura no Ensino Fundamental II, na qual, pretende-se discutir a relevância de tal objeto de estudo, para tanto o objetivo maior do artigo é potencializar as aptidões dos alunos do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da habilidade de leitura através de obras literárias, fomentando ainda, o papel humanizador que a literatura pode nos promover.

Na intenção de promover um futuro desenvolvimento da atividade de literatura enquanto prática de produção literária será mostrada para a melhor compreensão à estrutura básica dos gêneros textuais conto e romance, ressalta-se, ainda, que será discutido nesses dois gêneros literários (conto e romance), por se apresentar em um primeiro momento, como uma forma mais prática e acessível ao corpo docente e discente.

Justificamos nossa escolha por estudar a Importância da Literatura no Ensino Fundamental nesse artigo científico, por compreender que é um relevante tema a ser discutido na formação educacional de jovens cidadãos. Tendo em mente que a arte da literatura nos promove desenvolver o senso crítico através de obras que contemplam assuntos sociais contemporâneo.

2 CONHECENDO E APRENDENDO A TRABALHAR COM A LITERATURA

A literatura sempre nos proporcionou fantasiar independentemente da época em que vivemos, a multiplicidade da vida que a literatura nos possibilita está no dizer que todo ser humano (séc. XXI), atual é contemporâneo, mas a literatura tem esse “poder” de levar o ser humano (transportá-lo), para outras épocas e lugares. Mas, afinal, o que é literatura. Alguns críticos da área da Literatura costumam colocar a definição de Aristóteles, para ele a “Literatura seria uma imitação ou representação da realidade mediante as palavras”. Nesta época, Aristóteles categorizou a Literatura em três gêneros clássicos, sendo o Lírico, o Épico e o por último o gênero Dramático, em todas essas categorias, há subdivisões.

De modo mais geral, toda a manifestação artística literária que se utiliza de um discurso, que não apenas deseja transmitir algo, todavia construir uma mensagem bela e cativante em nível sensível e um caráter condolente profundo.

Desta forma, a literatura nos aproxima da história, e ao mesmo tempo do cotidiano, fazendo uma meditação, sobre o agora e, sobretudo, refletir sobre as coisas que estão acontecendo.

Compagnon ao citar as contribuições de Ítalo Calvino, nos complementa que, “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1994 apud COMPAGNON, 2012, p. 24).

Neste sentido, o poder da literatura dentro das concepções de Compagnon está interligado a um fator pertinente, que diz respeito à “experiência dos possíveis”, experiência essa, que se liga à experiência singular da leitura literária, elucidada pelo autor no seguinte sentido:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. [...] A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2012, p. 59-60).

A experiência dos possíveis sentidos que a literatura nos possibilita, liga-se a esse poder humanizador que só as artes nos proporcionam, e a literatura enquanto arte tem essa característica, de nos torna seres humanos mais sensíveis.

Os gêneros narrativos da literatura apresentam cada um a sua particularidade, mas com o mesmo sentido de recepção na vida do leitor.

Destacam-se aqui um importante fator que permite o trabalho de textos literários com alunos do Ensino Fundamental, e que de certa forma, contribuem com o desenvolvimento da escrita, que seria o conto. O gênero conto enquanto produção narrativa obedece a certa estrutura. A estrutura do conto é similar às demais formas de manifestações literárias, há personagens, tempo, enredo etc. O que se percebe no entanto, diz respeito ao seu tamanho enquanto escrita narrativa, pois é um texto de pequena extensão, o conto é um gênero bem mais acessível e de uma leitura de fácil acesso para os alunos do Ensino Fundamental este, é um dos motivos de se inserir o conto nas atividades com

alunos, por último a produção do conto tem um caráter um tanto quanto informal, mas nunca perdendo o seu caráter de seriedade e de criticidade.

Sob tal perspectiva o conto nos apresenta alguns traços distintivos, sobre tal ótica, Stalloni (2007), diz que:

- o conto inclina-se em direção à fábula ou ao oniorismo, renunciando ao realismo e à verossimilhança;
- suas personagens pertencem ao domínio do simbólico, abandonando as caracterizações individuais;
- ele possui um fundamento popular, podendo inspirar-se na tradição oral e coletiva ou no folclore;
- ele pode ser (pelo menos teoricamente) mais longo do que a novela, mas é como esta, um relato breve;
- ele procede de uma narração direta, inspirada pela oralidade: um narrador que se assume enquanto tal "recita" a história;
- ele comporta uma intenção moral ou didática, claramente expressa, ou implicitamente contida, na narrativa. (STALLONI, 2007, p. 120-121).

A sua peculiaridade está exatamente na sua estruturação enquanto narrativa breve. Utilizar o conto enquanto apropriação da Literatura é um ótimo instrumento educacional para se trabalhar com alunos do Ensino Fundamental.

Introduzir conceitos e obras literários dentro de sala de aula é um ótimo caminho para uma possível atividade envolvendo a escrita literária com os alunos, quanto às temáticas que podem ser trabalhadas dentro de sala de aula, podem se valer tanto do cenário social, político e econômico até aos contos de

caráter ficcional até os fluxos de consciência. Sobre tal olhar, Júlio Cortázar (2006), faz importantes pontuações quanto à escolha do tema para o escritor:

O elemento significativo do conto pareceria residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo, de modo que um vulgar episódio doméstico, como ocorre em tantas admiráveis narrativas de uma Katherine Mansfield ou de um Sherwood Anderson, se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica (CORTÁZAR, 2006, p. 152-153).

Promover o desenvolvimento crítico através da literatura é um caminho fácil e prazeroso, além de fortalecer a ludicidade dentro de sala de aula. O trabalho com a literatura faz se necessário por esse e demais pontos para a melhoria dentro do cenário educacional atual.

3 A MULTIPLICIDADE DA LITERATURA

O cenário educacional atual exige esforço e determinação docente, bem como, habilidades e competências para lidar com as adversidades, que diariamente surgem independente do ano, série ou modalidade. Apresentar a leitura obras literárias para o Ensino Fundamental, constituir-se um fortíssimo aprimoramento das manifestações sócias culturais e intelectuais dos alunos dentro e fora de sala de aula. Tomar a literatura como objeto de estudo dentro de sala aula é fazer dela um importante instrumento de ensino aprendizagem. Nossa

concepção do que vem a ser Literatura no contexto atual, parte das contribuições de Antônio Candido (2011):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Ao que se percebe nas colocações de Candido (2011), a literatura está presente desde o nosso nascimento, no lar, na sociedade e, sobretudo nas escolas. Promover a continuidade dentro do ambiente escolar entre literatura, crianças e jovens, é fomentar ainda mais um ensino pautado na qualidade crítica dos alunos. Percebe-se nesse sentido, que a literatura vai além dos textos literários, a mesma contempla um processo histórico-cultural.

Além de desenvolver o pensamento crítico perante uma sociedade, a introdução da literatura no Ensino Fundamental, fomenta também uma prática mais ativa da leitura literária, não

só apenas de livros literários, mas também dentre outras produções de comunicação.

3.1 A Leitura Literária

Já vimos no tecer do artigo o quão importante pode ser a literatura no processo de ensino-aprendizagem para o Ensino Fundamental. Quanto maior for o contato entre alunos e literatura, maior será o funcionamento da língua para aquele sujeito, tanto para a fala quanto para a escrita. Por meio da introdução de livros da literatura nacional e universal, maior será a aprendizagem dentro de sala de aula, lendo os alunos desenvolverão um senso crítico perante o mundo ao seu redor. Contudo, compete ao professor desenvolver atividades de leituras, na qual a presença da literatura se faz presente em cada momento, mesmo que a introdução de obras literárias seja fragmentada.

É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém, a intensão é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso. (BRAGA e SILVESTRE, 2009, p. 22).

As atividades desenvolvidas pelo professor mediador devem está focada na sua prática dentro de sala de aula. O Ministério da Educação (MEC), no ano de 1988 desenvolveram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que fora criado com o alvo maior de auxiliar os educadores nacionais (professores,

coordenadores pedagógicos e diretores), na construção de acrescentar e adentrar assuntos educacionais. Tal documento, ver a soma do governo e sociedade como parcerias para uma educação pública de qualidade. Os PCN auxiliam o desenvolvimento em questões educacionais, que fomentam um aprendizado maior para os alunos, um planejamento mais lúdico, prático e acessível dentro de sala de aula, de modo a ter uma contribuição para ambas às partes. Para tanto, a leitura é uma importante ferramenta de reflexão e formação do cidadão.

A atividade de leitura na produção de sentido é evidenciada nos PCN, em conformidade com o fragmento a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p. 69-70).

Compactuando com os objetivos dos PCNs, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sinalizam que as contribuições da leitura e literatura são fundamentais na formação de um leitor cidadão. Contudo, é válido ressaltar que tudo isto,

só é possível se o professor mediador crie proposta para um primeiro contato entre os seus alunos e a literatura brasileira e universal, criar um caminho para esse primeiro contato é um passo extremamente importante para uma melhor aprendizagem dentro do cenário educacional atual. Percorrer esse caminho literário fará com que os alunos sonhem mais, e conheçam melhor a si mesmo através de outros mundos.

Nas mesmas considerações a respeito da importância da leitura literária, só que dessa vez para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, documento desenvolvido no ano de 2006 pelo também Ministério da Educação, com o princípio de auxiliar o corpo docente e técnico das escolas públicas e privadas de todo o Brasil a respeito da prática docente, nesse sentido tal documento contribui como sendo “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz”, segundo *Carta ao professor* (p, 05). Nesse mesmo percurso, é pertinente um tema bastante relevante a respeito da temática da literatura no Ensino Fundamental, a formação de um leitor literário “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (p, 54).

Formar um leitor literário é um caminho que deve ser traçado desde o ensino primário, desenvolver um hábito de leitura nas crianças e jovens, é formar pilares para um cidadão crítico e mais ativo perante a sociedade. Nesse formato, o mediador dentro de sala de aula, precisa dá importância e valor para o ensino de leitura e literatura, para que os alunos possam avaliar todo o conhecimento transpassado pelo mediador. Tais informações processadas põem em atividade uma leitura mais minuciosa e importante, pois “põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construção de sentido...” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 13).

Outro fator a ser destacado no âmbito da prática da leitura literária, é que os alunos desenvolveram relações entre contexto e sociedade permitindo fazer análises de obras literárias, pois as mesmas transpassam tempos e épocas em que foram criadas, permitir aos alunos “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências.” (KOCH e ELIAS, 2008, p.21).

Considerar e valorizar o conhecimento prévio dos alunos, é acima de tudo respeitá-lo, é notório que cada sujeito possui a sua singularidade própria e a sua pluralidade literária, nesse sentido o social dos alunos devem ser sempre observados. De acordo, com Freire (1981):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981, p. 34)

O valor intrínseco colocado por Freire (1981) nos faz refletir a cerca do contexto social externo dos alunos, o professor mediador complementar a sua bagagem histórica e intelectual todos os impasses que os alunos terão durante esse processo de leitura dentro de sala de aula, embora o professor ajude-os durante esse processo, eles devem ter em mente que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o

leitor considere na e para produção de sentidos “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui.” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 21).

No que diz respeito à leitura, especificamente à leitura de textos literários, os alunos do Ensino Fundamental devem ter na consciência que é uma atividade um tanto quanto complexa e que requer esforço e determinação, para tanto o mediador da disciplina deve-se na maior parte do tempo auxiliá-los quanto à interpretação de elementos linguísticos contemplados no contexto da obra, nesse contexto a produção de sentidos se realizara de forma mais organizada. De acordo com Paulo Freire (1992, p. 76):

Ler um texto é algo sério (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação.

Para que todo o corpo discente do Ensino Fundamental possa tomar gosto pelo hábito da leitura, e se tornarem leitores ativos, há de se considera espaços que possam contemplar um bem estar para os alunos, e o local mais do que apropriado é a biblioteca escolar, para isso é sempre bom levar os alunos para conhecerem o espaço de leitura mantê-los sempre em contato.

A biblioteca escolar tem um papel de extrema relevância para que o número de leitores cresça cada vez mais, as bibliotecas podem colaborar grandemente na formação de leitores. Ao que se percebe não há mudanças nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas no que diz respeito à questão de literatura, pois muitas vezes os projetos de leitura estão muito ligados a determinados professores e não às instituições como um todo.

Pensar em projetos que possam contemplar o ensino de literatura é construir um ensino cada vez mais com qualidade.

A literatura contribui grandemente para a construção do ensino de Língua Portuguesa e tantas outras áreas que agregam o conhecimento humano. A leitura é de vital importância para o desenvolvimento de nós mesmos e, conseqüentemente para o desenvolvimento do meio em que vivemos. Nas contribuições de Bamberge (1997):

Quando aprendemos a ler bem não há fronteiras. A pessoa que sabe ler viaja para outros países, como também viaja no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço externo. Também descobre o caminho para a parte mais íntima do coração humano e passa a conhecer-se melhor e a conhecer melhor os outros (1997, p. 31).

Ter o hábito de leitura é se posicionar de modo crítico e ativo perante a sociedade e aos acontecimentos que nos cercam, é ter ainda uma maior sensibilidade perante o mundo.

3.2 O Poder Humanizador

Percebemos no tecer do artigo o quanto a literatura é importante no desenvolvimento intelectual e humano de crianças, jovens e adultos. A literatura concede ao leitor ferramentas que o auxiliam na compreensão das coisas, das pessoas e, sobretudo, do mundo. De acordo com Todorov (2009), a Literatura tem um incrível poder de transformar o sujeito:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente

deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (2009, p.76).

A literatura ao ver do autor, tem um encantador poder de fazer refletir a cerca das coisas que nos rodam fazendo com que nós possamos expandir todo o nosso pensamento. A literatura desenvolve todo um processo de formação do cidadão, dessa forma, o mediador deve estar ciente de que o aluno não será o mesmo após uma boa leitura, e que compete ao mesmo promover sempre uma leitura contínua. É pertinente destacarmos aqui, de que o professor sempre que possível deve fazer uma revisão minuciosa a cerca da sua metodologia de Língua Portuguesa, para averiguar seu próprio desenvolvimento dentro de sala de aula.

Tendo como pano de fundo, todo um contexto histórico e social, a literatura permite que o aluno desenvolva habilidades que permitem analisar mudanças e verossimilhanças com a sociedade em que está inserido, notar essas nuances que ocorrem cenário, é perceber que a Literatura fortalece o princípio humanizador no leitor, pois “a literatura é sempre situada num complexo histórico-social (do qual é uma das materializações possíveis) reatualizando continuamente, seja no momento de criação do texto pelo seu autor, seja nas diferentes recriações

estabelecidas pelos leitores (...)” (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.22).

Nesse sentido, a Literatura nos permite analisar as mazelas da sociedade que ainda perpetuam ao mesmo tempo em que nos permite ter uma tomada de consciência. Candido nos complementa que “a literatura é um bem incompreensível, que em espécie de objeto construído tem um grande poder humanizador capaz de ordenar nossa própria mente” (CANDIDO, 1988, p.177), a literatura tem um incrível papel de construção formadora na vida de cada cidadão, “inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1988, p. 177).

A Literatura permite um importante papel humanizador na vida dos adolescentes e jovens, por isso não deve ser tomado como uma simples disciplina pertinente à Língua Portuguesa, que só estuda estilos e características literárias, ela deve ser tida, além disso. Ela permite que o sujeito faça uma análise de todo um contexto em que está inserido, ela é o início de um longo processo contínuo de formação enquanto sujeito ético e moral.

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Em vista disso, a Literatura torna-se um bem de extrema relevância no contexto escolar, pois torna o seu leitor mais consciente de emoções e reflexões para com o seu próximo. É nesse sentido, que ressaltamos a importância do processo de leitura e trabalho da literatura brasileira e universal.

4 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O presente trabalho buscou reflexões que pudessem auxiliar em uma maior cobertura de aprendizagem através do Ensino de Literatura no Ensino Fundamental, para tanto é fundamental que a disciplina de Literatura seja colocada lado a lado do estudo da língua portuguesa.

É sabido por muitos que a leitura literária comporta um melhor ensino aprendizagem para um ensino de qualidade, as leituras de obras da Literatura brasileira e universal se estendem por diversos fatores da verossimilhança contemporânea, tais como o social, cultural, político e também o econômico. É nesse sentido, que foi realizado o presente artigo, na qual, busca uma análise do qual significativo pode ser o ensino de literatura para adolescentes e jovens no contexto escolar.

Salientamos ainda a importância do ato de ler obras de cunho literário, obras desse valor tem um interessante poder de transportar os seus leitores em um mundo de novas emoções e sentimentos, que fazem com que eles viagem e vejam a singularidade da vida, e percebam em especial o quão importante à literatura pode ser enquanto atividade humana, pois ela pode desenvolver a formação humanizadora público leitor.

A literatura, nesse contexto se tornara um agente protagonista neste processo de formação dos seus leitores, visto que, ela transformara a imaginação do público leitor, fazendo com que percebam as nuances da sociedade e desenvolvam um maior senso crítico perante as ideias e ideologias da sociedade.

Diante do exposto, o trabalho com a literatura não deve ser somente através de textos fragmentados, mas a íntegra para que o aluno perceba todo o contexto histórico-social em que a obra se encontra. Nesse sentido o desenvolvimento dos alunos se dará de uma forma bem mais eficiente, pois a prática de ensino somente acontece com a participação entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, Richerd. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRAGA, Regina Maria; e SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Introdução**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> acesso em: 13 de fevereiro de 2024.
- CANDIDO, Antonio. “*A literatura e a formação do homem*”. In: **Revista Remate de Males** – Antonio Candido: Número Especial. Campinas: Unicamp, 1999.
- _____. “*O direito à literatura*”. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. (1988) *O direito à literatura*. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** (trad) Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORTÁZAR, Julio. *Alguns aspectos do conto*. In: **Valise de crônópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João A. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FREIRE, Paulo – **Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura** – Campinas, novembro de 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A leitura é uma atividade dinâmica*. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e literatura: Machado de Assis em sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários I**. tradução e notas, Flávia Nascimento. _ 3º ed. -- Rio de Janeiro: DIFEL, 2007. 196p. -- (Coleção Enfoques Letras).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**; tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: UM NORTE PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTE

Ivana Carla de Oliveira Lopes

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar a importância das diferentes concepções de aprendizagem na prática pedagógica, destacando como elas influenciam o planejamento e a escolha de estratégias docentes para promover um ensino mais significativo, inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

O planejamento docente é um elemento fundamental para a qualidade do ensino, pois permite ao professor estruturar suas ações de maneira organizada, coerente e eficaz. Mais do que uma simples organização de conteúdos, o planejamento envolve a definição de objetivos, a escolha de metodologias e a antecipação de estratégias para lidar com os desafios que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de um planejamento cuidadoso, o docente pode adaptar suas práticas ao ambiente escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

A prática dessa ação oportuniza ao professor um olhar diferenciado no processo avaliativo, possibilitando ajustes e intervenções para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Assim, o planejamento docente não apenas contribui para uma aula bem-sucedida, mas também é um pilar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, que impulsionam o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. A este processo, destacamos a importância do educador conhecer e definir sobre qual(is) concepções de aprendizagem

utilizará no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, incorporando dessa maneira um perfil ou uma identidade do seu ensino.

As concepções de aprendizagem representam diferentes entendimentos sobre como o conhecimento é construído e assimilado pelos indivíduos. Na educação, essas visões orientam as práticas pedagógicas e influenciam diretamente a forma como os conteúdos são abordados em sala de aula. Cada teoria de aprendizagem traz perspectivas distintas sobre como o conhecimento é construído, assimilado e aplicado, oferecendo aos educadores um leque de estratégias para abordar as necessidades diversas que surgem em sala de aula.

Ao entender e aplicar essas concepções, o professor é capaz de planejar atividades mais eficazes e personalizadas, facilitando o engajamento dos alunos e incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a motivação. Dessa forma, o estudo das concepções de aprendizagem justifica-se pela sua capacidade de transformar o processo de ensino, promovendo um ambiente que acolha diferentes modos de aprender e contribua para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Em meio a esse contexto, o planejamento docente surge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de um ensino significativo. Planejar não significa apenas organizar os conteúdos a serem ensinados, mas sim estruturar uma prática pedagógica que leve em conta os diversos modos de aprender, visando o engajamento, a motivação e o desenvolvimento integral do aluno. Assim, compreender as concepções de aprendizagem e aplicá-las no planejamento docente permite ao professor promover um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, no qual cada estudante possa se desenvolver plenamente e de forma personalizada.

Assim, buscou-se refletir sobre a seguinte questão: como a falta de compreensão e aplicação das diferentes concepções de aprendizagem pode impactar o planejamento docente e a

eficácia do processo de ensino-aprendizagem? Apesar do crescente entendimento sobre a diversidade de modos de aprender, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para incorporar essas concepções no planejamento de suas aulas, o que pode resultar em práticas pedagógicas pouco inclusivas e limitadoras para o desenvolvimento integral dos alunos. Buscaremos compreender um pouco sobre esta temática e apresentaremos a análise dos resultados desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre as concepções de aprendizagem nos remete pensar qual sua importância para o processo de aquisição da aprendizagem. A definição de conceito de aprendizagem surgiu nos estudos da psicologia através das investigações empiristas, ou seja,

[...] de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tabula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real. (VIRGEM, 2016, p. 24)

Considerar o indivíduo como uma tábua rasa, é entender que ele sofrerá mudanças somente quando estiver em contato com meio, considerando que esse indivíduo não possui nenhum entendimento (conhecimento) formado, passando a adquirir com contato através dos sentidos. Para Pelizzati (et al, 2002) os alunos sempre trazem alguma coisa deles, mesmo para a negociação. Não devem ser considerados como uma tábua rasa

ou um recipiente vazio que o professor deve preencher. Considerar conforme enfatiza o autor é crucial para o processo de aprendizagem, pois há uma consideração e aprimoração do conhecimento empírico.

Para Souza; Machado (2009, apud VIRGEM, 2016) o desenvolvimento da aprendizagem acontece inicialmente através da significação do sensório-experiencial, nesse processo o sujeito é ativo, em seguida, ele atribui um reconhecimento à experiência, passando a ser um sujeito passivo, no qual busca por conhecimentos prévios em sua memória, estabelecendo vínculos a conteúdos apreendidos anteriormente, tornando-o indivíduo.

[...] os estudos de Dewey, as bases do aprendizado estavam no desenvolvimento biológico, desde o funcionamento fisiológico como também as sensações, os significados sociais e os valores que a partir da socialização são construídos, bem como as emoções vividas pelas experiências que também atribuem significados às mesmas. (VIRGEM, 2016, p.25)

Para o filósofo, a aprendizagem se estabelece por meio da experiência vivida de maneira singular a cada indivíduo, suas vivências, interesses, sentimentos e valores são construídos e formados pelo seu próprio aprendizado, sem necessariamente ter uma sistemática.

Ao tratarmos sobre concepções de aprendizagem é mister citarmos o americano Jonh B. Watson, do qual criou o termo Behaviorismo em 1913. O termo inglês behavior significa comportamento, assim nasce a tendência teórica Behaviorista também vista como Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento, Análise do Comportamento.

Para Watson, o comportamento se tornou um objeto observável, mensurável, do qual poderiam ser vistos de maneiras

diferentes dentre as condições e sujeitos envolvidos. Tal descoberta, foi importante para tornar a psicologia uma ciência, quebrando sua tradição filosófica. Para ele, a psicologia também atendia a uma perspectiva funcionalista, pois acreditava que o comportamento sofria mudanças com o meio. O indivíduo ao receber estímulos daria respostas diferentes daqueles que não recebiam, considerando os ambientes e hábitos que se encontravam.

Atualmente, o comportamento não é visto como uma ação isolada, mesmo sendo inicialmente um objeto de estudo para a psicologia. O estudo dedica-se a interação do indivíduo e do ambiente, considerando as variáveis ambientais do qual se encontra o sujeito.

Bock, Furtado e Teixeira (2008 apud KAULFUSS, 2017, p.03), ressalta que

Edward Lee Thorndike foi o principal representante do Associacionismo, movimento que defendia que a aprendizagem ocorreria por um processo de associação de ideias das mais simples às mais complexas, residindo sua importância no fato de ter sido o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. Para Freire (2004), Thorndike é um precursor do behaviorismo, tendo sua investigação sobre a conduta animal consistido em um passo decisivo para a explicação do comportamento através de um controle rigoroso e sistemático.

Thorndike realizava suas investigações com animais, trabalhava com a observação, estímulos e normas, elaborando uma concepção de aprendizagem por ensaio e erro, seus experimentos consistiam na eliminação gradativa dos comportamentos que levassem ao erro, por outro lado os que apresentavam efeito satisfatório eram revigorados. A esse

processo denominou lei do efeito. Além dessa lei, ele também elaborou a lei do exercício, no qual estabelecia que através da prática se fortaleciam os estímulos e respostas, assim, quanto mais se repetia, mais se tinha chance de acertar.

Nas concepções de aprendizagem, notamos que toda proposta pedagógica constitui de um referencial teórico que norteia suas ações. Esses modelos, ou seja, paradigmas, estabelecem o processo ensino-aprendizagem do período, caracterizando sua postura metodológica. (AQUINO apud NETO, 2008)

Partindo dessa análise, surge a definição de aprendizagem contextualizada como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (GIUSTA, 2013), a medida que o indivíduo vai sendo estimulado a algo ele conseqüentemente trará um resultado. Dessa maneira, a aprendizagem é condicionada a ser desenvolvida. Acontecendo “mediante as relações homem-objeto, homem-homem, como indivíduo co-participante da construção da história, bem como do seu próprio conhecimento (AQUINO apud NETO, 2008, p. 83)

Com o behaviorismo nasce uma nova vertente nas concepções de aprendizagem, o condicionamento. O russo fisiologista Ivan Pavlov apresenta em seus trabalhos o condicionamento clássico, que diz respeito

[...] à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, conseqüente. Inicia-se com a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, mas o interesse central se firma na obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, quando este é associado a um estímulo incondicionado. Com o passar do tempo, o condicionamento respondente revelou-se insuficiente para a explicação de

aprendizagem complexas, e sua validação restringiu-se à explicação dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. (GIUSTA, 2013, p.23)

O condicionamento clássico apresentado por Pavlov, surge de uma experiência com cães, no qual se observava o grau de salivação ao ver a comida. Essa interação com componentes de um estímulo incondicionado (neutro) resultou numa resposta incondicionada partindo de uma observação. À medida que se apresenta outros componentes para o estímulo, ele se torna condicionado a um propósito. Assim, um estímulo condicionado resultará numa resposta condicionada. Surgindo dessa maneira uma nova forma de aprendizagem por meio da associação de estímulos.

Em oposição a essa concepção surge a Gestalt, uma outra maneira de ver o conceito de aprendizagem, a Giusta (IDEM, p. 24) ressalta que a mesma

[...] opõe-se ao behaviorismo por ter um fundamento epistemológico de tipo racionalista, ou, mais precisamente, por pressupor que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito.

Diante das concepções apresentadas, percebe-se uma dicotomia entre ambas, onde se vê um modo idealista na concepção exposta por Pavlov e racionalista na Gestalt. Para o condicionamento clássico o resultado provém de estímulos que trazem uma resposta, seja ela condicionada ou não. Para Gestalt o resultado também ocorre, mas não com estímulos, a resposta já intrínseca ao sujeito.

Apesar de obterem o mesmo resultado, os caminhos apresentados por elas são bem diferentes. Então, que linha de pensamento considerar? Mesmo divergentes, ambas

proporcionam um novo caminho, uma nova discussão. Considerando como assertivas essas concepções, é interessante perceber que depois desses estudos surge na psicologia uma outra proposta, a psicologia genética, aprofundadas por Piaget, Vygotsky e Wallon.

Para Piaget, a aprendizagem não pode ser vista como uma construção teórica apenas, mas de maneira geral. Ao iniciar sua pesquisa sobre formação e desenvolvimento do conhecimento, Piaget cria a Epistemologia Genética, no qual apresenta uma nova concepção de aprendizagem. Passando a considerar como processo de desenvolvimento, a maturação do indivíduo. Ele vê a inteligência como uma organização, onde seu desenvolvimento não ocorre pelo acúmulo de informações, mas através de uma reorganização dessa troca de inteligências, ou seja, o fato de crescer é uma maneira de reorganizar a própria inteligência de forma a possibilitar uma melhor assimilação.

Na Epistemologia Genética Piaget elabora a Teoria da Equilibração, uma forma de explicar de maneira integrada os mecanismos do desenvolvimento intelectual. Onde expõe que a “relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação (Piaget, 1980, apud PADUA, 2009)

Para Piaget a concepção da Epistemologia Genética propõe um desenvolvimento não linear, acontece por meio de saltos e rupturas, no qual são chamados de estágios de desenvolvimento. Cada um deles representa justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento. Os quatro estágios foram classificados em sensório-motor (do nascimento a 2 anos), pré-operatório (dos 2 anos aos 5 anos), operatório concreto (dos 7-8 anos aos 11 anos) e operatório formal (dos 11-12 anos em diante).

A maturação do desenvolvimento cognitivo através dos estágios apresentados por Piaget é de fundamental importância para a evolução do indivíduo, respeitar o tempo e a evolução

que cada ser possui deve fazer parte do educador. A compreensão dessas fases torna o ensino respeitoso e significativo pois propõe atividades apropriadas a cada salto de inteligência, proporcionando ao aluno o incentivo no processo de aprendizagem.

A evolução do aluno deve ocorrer de forma processual e contínua. Ao docente cabe acompanhar o desenvolvimento intelectual intermediando essa mudança de maneira significativa e estimulante.

A subjetividade do aluno deve ser levada em consideração com muita presteza, pois a possibilidade de transformação do avanço intelectual somente se dará através de um instrumento dialético no diagnóstico para a transformação social, envolvendo uma concepção teórico-prática educacional. “A escola deverá efetivar, de fato, a sua utilização no fazer pedagógico, com atividades que venham favorecer a formação [...] do educando, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (AQUINO apud NETO, 2008, p. 81)

No desenvolvimento da aprendizagem há um fator que somente ele é capaz de processar o sistema nervoso central, a atenção, através dele iniciamos uma conexão que dará significado àquilo que está sendo adquirido, facilitando o desenvolvimento da aprendizagem.

Com isso, a possibilidade em despertarmos a atenção no alunado é existente se o docente apresentar uma significativa interação entre ele, o saber e o aluno, proporcionando ações que envolvam característica com o meio em que se encontram, com a realidade vivida, modificando as atividades sempre que necessário, evitando a desmotivação. O desinteresse e a falta de atenção nas crianças não são sinônimos de indisciplina, mas de situações desestimuladoras para o processo de aprendizagem. “O aluno é visto como alguém que evolui mediante estímulos, sendo considerado para tanto sua forma ativa sobre o meio físico e social. A mudança de compreender o papel do aluno sugere uma

revolução na forma de idealizar o ensino [...] (AQUINO apud NETO, 2008, p. 84)

A memória tem sido um outro fator de grande contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem. O registro de informações se tornará forte no cérebro caso crie vínculos e relações com o conteúdo já armazenado em nosso arquivo de conhecimentos.

A ativação de circuitos ou redes neurais se dá em sua maior parte por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil a recuperação da memória. Isso se dá por repetição da informação ou, de forma mais eficaz, pela associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos. (SALLA, 2012, p. 55)

“A memória é um processo muito complexo que abrange o neurológico, o psíquico e o cognitivo” (GÓMEZ; TERÁN, s.a., p. 56). A memória nos possibilita vivenciar as experiências da vida como algo novo, é através dela que construímos nossa história, construindo novas ações baseadas no passado e vividas no presente. Além de podermos organizar nosso tempo e atividade, ou seja, fazermos um planejamento de vida. O armazenamento das informações leva-nos a obtenção de conhecimentos, estes são guardados em nossa memória e ativados conforme o tempo (de curto ou longo prazo). A memória é de grande importância para o processo de aprendizagem.

Se considerarmos os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos e os associarmos ao conhecimento científico poderemos proporcionar uma maior aquisição e compreensão daquilo que está sendo discutido. O fato de vincularmos com o

conhecimento que eles já possuem irão facilitar na ampliação de sua aprendizagem. A memória deve ser diferenciada da aprendizagem significativa. A primeira é a capacidade de lembrar algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações, sendo um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio (social e físico), é o que afirma Ausubel (SALLA, 2012)

Quando o professor compreende que aprender não é decorar, nem memorizar as informações, que aprender é poder dar significado as informações, sabendo relacioná-las com o meio e poder refletir sobre elas tirando suas conclusões, a situação vivida é outra, considerando o contexto escolar. Cabe ao docente dar maior significado àquilo que está sendo aprendido em sala e fora dela, evitando a desconsideração que muitos têm sobre determinados conteúdos, além de proporcionar metodologias que incentivem e promova no aluno um maior interesse sobre o que está sendo abordado.

A escola tem seu papel formador de conhecimento científico, na interface social é, de fato, uma representante das inovações, da mobilidade das ações preventivas, ou seja, a escola é um contexto de mudanças dinâmicas, em prol do somatório das aprendizagens, voltadas para a formação educativa do aluno. (BAYMA-FREIRE; ROAZZI, 2012).

“A aprendizagem é uma relação vincular. Isso implica que existem dois termos: sujeito e objeto. Quando falamos do objeto nos referimos a tudo o que é conhecido como o não-eu”. (GÓMEZ; TERÁN, s.a., p. 85). Assim, para a criança buscar uma mudança no vínculo com outro objeto, seja ele o professor, os colegas, entre outros, ele precisa sofrer “um sentimento de perda” no sentido de que precisa reconhecer a necessidade de outros mecanismos de contato, do qual possa contribuir a aquisição de novas aprendizagens.

Para que o ensino alcance uma aprendizagem significativa através de uma intervenção docente se faz necessário que ele redimensione sua prática de ensino, com novas

estratégias e adequação das necessidades de aprendizagem, no espaço, a fim de proporcionar uma relação de confiança entre ambos, nos materiais, para que seja acessível a todos. Sendo necessário a criação de “novas possibilidades de valorização do conhecimento que venham favorecer a construção do conhecimento desse aluno e não meramente apresentar um algo já construído. É importante que se estimule no educando a curiosidade e interesse pelos conteúdos que o circulam [...]” (AQUINO apud NETO, 2008, p. 82)

No âmbito escolar a intervenção pedagógica se faz necessária para que o aluno possa construir novos significados e dar sentido ao que aprende. Para Gómez; Terán (s.a., p. 86):

O professor tem um lugar importante na construção da aprendizagem. As atividades que ele realiza ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva para que funcionem de acordo com as novas exigências do meio. A importância do professor que orienta os estudantes é muito grande. Eles têm que saber como as atividades que realizam com as crianças favorecem a sua maturidade. Por isso, um estudante não só deve saber o que fazer e como fazer, mas também para que está fazendo.

Assim, o professor deve saber que suas atividades devem ser desenvolvidas com objetividade, não deixando de lado a observação no aluno, pois durante este processo os progressos se misturam com as dificuldades, os medos, os bloqueios e até mesmo com os retrocessos. Daí a importância do professor saber o que está fazendo e perceber a necessidade de mudar a atividade quando for identificado um resultado oposto ao esperado, evitando um desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem. O educador precisa compreender que a utilização

de novas ferramentas de ensino (métodos e atividades) irá estimular o aluno que apresente dificuldades a superá-las contribuindo para uma melhor desenvoltura na aprendizagem e uma melhor qualidade de vida.

Presumindo que a aprendizagem está relacionada com o corpo, a psique e a mente do indivíduo, ela é uma função interativa e flexível, ou seja, busca uma adaptação que promove mudanças na sua construção, no seu desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo é “[...] um processo que permanentemente se transforma, como resultado de contínuas reestruturações que ocorrem nas diversas interações que a pessoa estabelece”. (GÓMES; TERÁN, p. 46, s.a.)

Considerando que a atenção tem sido um fator de grande importância para o desenvolvimento de aprendizagem na criança, devido remeter a uma aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa, levando ao aluno a obter um maior interesse sobre aquilo que está sendo apresentado. Salla (2012, p. 49) afirma uma ação inovadora que difere dos estudiosos: Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Ausubel (1918-2008), ele diz que: “O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.” O autor destaca que estas são informações de investigações neurológicas recentes sobre o funcionamento cerebral.

Gómez; Terán (S.A., p. 42) afirmam que:

O cérebro humano realiza novas conexões de acordo com as necessidades que enfrenta. Isto leva o cérebro a estar continuamente reorganizando-se. É flexível, capaz de aprender e adaptar-se, de melhorar e aperfeiçoar as habilidades mais utilizadas em consequência da estimulação.

A necessidade de proporcionar ao cérebro novas conexões favorece e estimula o seu desenvolvimento. Quando este se relaciona com novas experiências com o meio ocorrem mudanças que promovem a maturação dele, favorecendo assim o desenvolvimento da aprendizagem.

Compreender que o processo de aprendizagem não ocorre somente na escola, abrange a todo e qualquer meio que o indivíduo esteja e que também não é somente realizado através do processo de memorização, mas sim do envolvimento realizado entre as condições externas (contexto familiar, social, cultural e educativo) e internas (características individuais, orgânicas e psicológicas), esse processo é construindo aos poucos, diante da vivencia desses fatores por cada indivíduo.

A proposta de redimensionar o espaço escolar com a efetivação de uma proposta ao uso da tecnologia como instrumentalização do fazer pedagógico também poderá fortalecer o processo de ensino aprendizagem, partindo de uma ação planejada e fundamentada para a construção de uma aprendizagem significativa, gerenciando também as ações que poderão favorecer nesse processo educativo.

Para que esse indivíduo possa estabelecer uma significativa relação entre ele e o meio é preciso que se adapte as condições que serão estabelecidas para que possa desenvolver sua aprendizagem, demonstrando assim todo o seu potencial. Para que isso ocorra é preciso considerar três dimensões: a biológica, a sociocultural e a emocional.

Quando tratamos sobre a dimensão biológica nos referimos aos fatores neurofisiológicos do ser, que se trata do desenvolvimento do sistema nervoso central, chamado de maturação, do qual rege funções elementares da aprendizagem, como: percepção, atenção, memória, concentração, entre outras. Para Piaget (apud WALLON, 2007, p.38)

[...] o surgimento na evolução psíquica de atividades novas, cujas fonte necessária é o

despertar funcional de estruturas orgânicas que atingem a maturidade, leva-o a confundir uma simples descrição, ainda que rica, penetrante engenhosa, com as condições profundas da vida mental.

Para que o desenvolvimento de aprendizagem possa ocorrer de maneira favorável ao indivíduo a evolução ou maturação do sistema nervoso se faz necessária, considerando as estimativas de que cada ser pode ser identificado por uma evolução precoce ou retardatária.

A dimensão sociocultural está relacionada as circunstâncias sociais, econômicas e culturais em que o indivíduo vive, contribuindo a potencialização ou a limitação de seu potencial de aprendizagem. Haja vista que, fatores como a desorganização familiar, falta de moradia, de alimentação, de uma condição favorável de vida, entre outras, poderão acarretar alguns entraves em seu processo de aprendizagem. Para Ferreira (2015, p. 66)

[...] não basta apenas apresentar os conceitos para os alunos em uma abordagem informativa, pois é necessário que os processos de ensino-aprendizagem sejam configurados em um viés sociocultural, conduzindo-se pela compreensão ativa dos conceitos para que a prática educativa possibilite efetivamente o desenvolvimento humano, tornando-se, portanto, transformadora.

Já a dimensão psicoafetiva refere-se aos fatores psicológicos, levando em consideração as dimensões biológicas e socioculturais do indivíduo. Levando-o a uma análise de seus sucessos e fracassos vividos, em se tratando dessa reflexão, haverá uma forte consideração, em muitos casos, dos fracassos

vividos, acarretando a ele um pensamento negativo e frustrante a sua perspectiva de vida.

Assim, considerar que a aprendizagem não é um fenômeno isolado, nem imaginável, e que não depende somente do aluno, ou da escola, ou da família, ou do meio em que vive, mas que nos remete ao envolvimento de inúmeras circunstâncias que poderão favorecer a um diálogo significativo entre o indivíduo e o meio, construindo uma aprendizagem que proporcionará a evolução do ser.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada no ano de 2019 no município de Arapiraca/Alagoas com 22 professores da rede pública estadual de ensino médio atuantes nas 1ª séries, com o objetivo de contribuir para a elaboração da tese de doutorado desta pesquisadora (autora do artigo). Aqui, faremos menção apenas a temática em discussão, como fator de contribuição para a reflexão sobre as concepções de aprendizagem na contribuição da aquisição de novos saberes.

Trata-se de um estudo de base sociológica aplicada à educação, sob a égide de uma abordagem qualitativa, por entendermos ser esta, a maneira mais adequada para a realização dessa investigação, considerando o professor como objeto de estudo. Nesta pesquisa, apenas 12 professores se propuseram em responder ao questionário, uma representação de 54% do total.

A pesquisa foi realizada nos meses de fevereiro a setembro/2019, as informações deste artigo apresentam-se de maneira fidedignas e inéditas para a publicação, sendo consideradas apenas as questões voltadas a temática proposta.

As respostas apresentadas nos questionários estão devidamente autorizadas para a divulgação na íntegra de seu conteúdo, mediante termo assinado, assumindo o compromisso de forma honrada de não ferir o que preconiza a lei de direito autoral, N^o 9610 de 28 de fevereiro de 2009.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos questionários disponibilizados aos professores foi perguntado sobre qual tendência pedagógica a sua prática docente estava voltada, 58% disseram que para a tendência progressista, onde o professor organiza sua aula utilizando diferentes estratégias de aprendizagem, visando facilitar o processo de aprendizagem dos alunos para todas as disciplinas. Para Bayma-Freire; Roazzi (2012) a aprendizagem quando é construtiva e progressista, deve ser apoiada em estruturas lógicas que, mediante o processo de desenvolvimento, vão sendo substituídas por outras mais complexas para fazer jus ao desenvolvimento formativo do aluno em seu processo de escolaridade. Para Santomauro (2010, 81) na

[...] concepção construtivista, o professor deve criar contextos, conceber ações e desafiar os alunos para que a aprendizagem ocorra. 'O conhecimento não é incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organize e integre os novos conhecimentos aos já existentes'.

Assim, o docente acompanha as mudanças ocorridas no tempo e desenvolvimento das atividades pedagógicas, permitindo que a aula seja sempre atraída pelo aluno. Menegolla; Sant'Anna (2010) sugerem a ideia de que o ensino socializado pode ser desenvolvido por meio de prática progressiva de várias técnicas grupais como, discussão em grupo, painéis, simpósios, seminários, dramatizações, mesas redondas e outras.

Para o um bom aproveitamento do planejamento docente, é importante saber identificar sua proposta de ensino para proporcionar uma interferência significativa no processo de

aprendizagem, levando em consideração ao ato de (re)significar o que será ensinado. Buscando também refletir sobre o feedback dos resultados obtidos em cada aula realizada.

Ao elaborarmos aulas dinâmicas, mudando metodologias, proporcionando inovação nas atividades construiremos novos saberes de maneira criativa e instigadora. Na intenção de “sairmos” do “tédio” da sala de aula e adentrarmos numa sala em que a aprendizagem é adquirida por meio de diferentes formas de ensino, favorecendo a compreensão por diversos meios e/ou formas de ensino. Santomauro (2010, p. 81) afirma que, “para que haja o avanço dos alunos, o docente precisa tomar muitas decisões: considerar as demandas da turma, propor questões e desafios e pensar formas de promover ações que gerem aprendizado”.

Para que este desenvolvimento possa ocorrer de forma significativa é preciso que o educador busque diferentes metodologias de ensino, a fim de dinamizar e incentivar maior participação dos educandos, envolvendo-os em atividades que possam proporcionar curiosidade no conteúdo abordado. Ainda assim, houve uma representação de que 41% dos professores que utilizam as duas tendências (progressista e tradicional) conduzindo suas aulas de uma maneira rígida e flexível quando necessária. Ficando o gráfico representado da seguinte maneira:

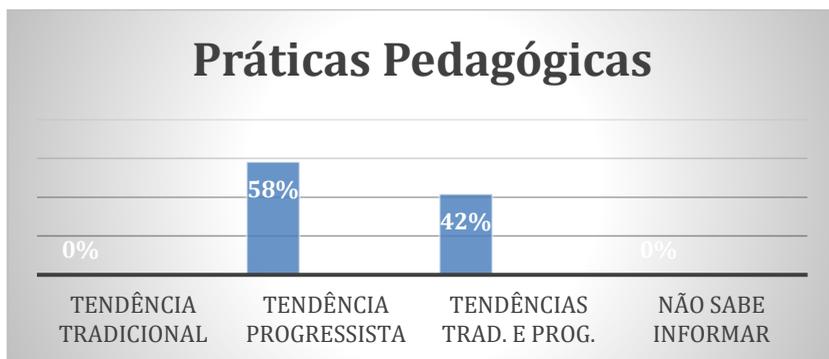


Gráfico 1 – Práticas pedagógicas utilizadas em sala pelos professores entrevistados

Portanto, compreendemos que o conhecimento das concepções de aprendizagem é essencial para o exercício da docência, envolve reconhecer o papel transformador do professor na construção de um ambiente educacional significativo. Ao entender diferentes teorias e modelos de aprendizagem, o educador amplia sua percepção sobre o desenvolvimento dos alunos, podendo adaptar-se melhor às necessidades individuais e coletivas da turma. A afinidade com determinada abordagem didática possibilita um ensino mais autêntico, alinhado à sua visão de educação e aos objetivos propostos para os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas concepções de aprendizagem quando entendidas pelos educadores contribuem para o desenvolvimento de um ensino significativo. Ao reconhecer que os estudantes aprendem de formas diversas, com ritmos, experiências e modos de absorção de conhecimento variados, os professores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes mais inclusivos e motivadores.

Nesse contexto, o planejamento docente assume um papel central, pois permite que o professor organize e adapte as atividades e conteúdos de maneira a contemplar as necessidades e características dos alunos. Planejar o ensino não é apenas definir conteúdos e estratégias, mas sim refletir sobre como facilitar o processo de construção do conhecimento, promovendo autonomia, pensamento crítico e engajamento no aprendizado. Dessa forma, ao integrar as concepções de aprendizagem ao planejamento pedagógico, os educadores potencializam a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuem para um processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor e transformador.

Assim, é de grande importância que os docentes busquem de maneira contínua por formações que possam contribuir com o melhor desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Apesar de todos os entrevistados terem a definição da concepção de aprendizagem que desenvolvem, é salutar compreender as mudanças que ocorrem a cada momento e atribuir novas ações às transformações no ambiente escolar e principalmente, no método de ensino, oportunizando ao aluno a evolução do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAYMA-FREIRE, H. A.; ROAZZI, A. O. **O Ensino Público é um desafio de todos: encontros e (des)encontros no ensino fundamental brasileiro**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
GIUSTA, A. da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógica**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 17-36 | mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>, Acesso em:15/07/2024.

GÓMES, A. M^a S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem: detenção e estratégias de ajuda**. Trad. e Adap. de Adriana de Almeida Navarro. Edição MMix, s.l., s.a

KAULFUSS, Mario Aurélio. **Behaviorismo: Conceitos e Preconceitos**, 2017. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QTQkycuoQSwB6PR_2017-1-21-10-43-24.pdf. Acesso em: 19/07/2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 12^a Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** 18^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

NETO, M. Dionízio (org.), et al. **A gestão escolar sob diferentes olhares**. Campina Grande: EDFCG, 2008.

PADUA, Gelson L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. Revista FACEVV, 1º SEM. DE 2009, Nº 2, p. 22-35. Disponível em: <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf> Acesso em: 22/09/2024.

PELIZZARI, A; KRIEGL, M. L; BARON M.P; FINCK, N.T.L; DOROCINSKI, S.I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev PEC. 2001- 2002; 2(1): 37-42.

SALLA, Fernanda. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. Revista Nova Escola. Ano 29, nº 269, fev/2014, p. 26-27.

SANTOMAURO, Beatriz. Três ideias sobre aprendizagem. Revista Nova Escola. Editora Abril. Ano XXV, nº 237, novembro, 2010, p. 78-81.

VIRGEM, L. A. M. APRENDINSI: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas/projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal da Bahia. 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/53636113-Universidade-federal-da-bahia-escola-de-administracao-programa-de-desenvolvimento-e-gestao-social-ligia-alvares-mata-irgem.html>. Acesso em: 17/07/2024.

Capítulo 10

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS E ENGAJADOS POR MEIO DO CONHECIMENTO

Leandro dos Santos¹
Kaique de Oliveira²

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são práticas culturais e sociais para a formação do homem. Atualmente a formação do leitor é função das diferentes áreas do conhecimento; mesmo considerando que essa tarefa foi delegada, anteriormente, apenas à disciplina de Língua Portuguesa.

Como nos diz Lajolo, ler significa: [...] conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de sua própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 1993, p.59).

Assim, “não se trata somente de ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer uso das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever” (Brasil, 1997, p. 62). Nos primeiros anos do Ensino Fundamental o processo de leitura se dá com a construção de outros conceitos presentes nas áreas do conhecimento (Sedano, 2013). A alfabetização para Soares (1985), é um processo permanente, que se estenderia por toda a vida.

A leitura e a escrita desempenham um papel crucial no ensino de Ciências, indo muito além da simples decodificação de

¹ Mestre em Educação - UNIR/Rondônia. E-mail: leandrobiosantos7@gmail.com.

² Mestre em Educação - UFMT/Mato Grosso. E-mail: kaique.oliveira@edu.mt.gov.br.

textos e da produção de relatórios. Elas se configuram como ferramentas poderosas para a construção do conhecimento científico, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir no mundo que os cercam.

2 METODOLOGIA

Este artigo fez uso de revisão bibliográfica, que conforme Galvão e Ricarte (2020) é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, pois evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Como um termo genérico, compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos.

O texto aqui apresentado, tem como objetivo dialogar sobre a leitura como componente da formação integral nas aulas de Ciências, como possibilidade de alfabetização científica, por meio de textos científicos, mediados pelo docente em sala de aula.

3 A LEITURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A leitura vai além de uma prática de alfabetismo funcional, ela ajuda a compreender e interpretar o mundo. Portanto, deve proporcionar uma habilidade cognitiva para a tomada de decisão e a resolução de problemas. É um conhecimento essencial ao processo de ensino e aprendizado, independentemente do conteúdo ensinado (Façanha, 2021).

A autora destaca que a dificuldade de ler textos científicos está relacionada à incapacidade de se apropriar de seu conteúdo, o que gera dificuldades na aprendizagem de conceitos e na interpretação de fenômenos. O aprendizado em ciências é uma rede de saberes que inclui a habilidade de leitura, e uma

leitura que não promove a compreensão pode dificultar a alfabetização científica. (Oliveira; Sanmartí, 2009; Sanmartí, 2007; Jiménez-Liso; Guadix, 2002; Martín-Díaz 2013).

A leitura nas ciências, promovida pela escola, vai além da aprendizagem, servindo como uma ferramenta para superar visões distorcidas da ciência e desafiar percepções do senso comum. Textos científicos, presentes em diversos formatos, devem ser integrados à compreensão das ciências para facilitar a interpretação do mundo ao nosso redor. (Jorba; Gómez; Prat, 2000)

A leitura é uma atividade fundamental a ser desenvolvida na escola por professores e alunos, pois “tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver” (Cagliari, p. 131). Segundo Val (2006), a leitura, embora seja uma atividade individual, tem um aspecto social e requer habilidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e interpretação do texto lido.

A leitura não consiste em reproduzir palavras, implica compreender e fazer inferências ao texto lido, o que requer que o aluno tenha capacidade de unificar e inter-relacionar os conteúdos lidos. Já fazer inferências implica “ler nas entrelinhas” (Val, 2006). Por isso muitos alunos são considerados leitores, mas apenas replicam palavras, não conseguem obter significados da obra literária, sendo assim, analfabetos funcionais. Dessa forma, uma pessoa mesmo sabendo ler e escrever pode não ser capaz de fazer uso da prática social da leitura, não sendo capaz de compreender notícias em jornais, revistas, textos da internet, etc. (Santos, 2007).

Cagliari (2010) afirma que a leitura envolve decifração e decodificação, permitindo ao leitor entender a escrita e refletir sobre seu significado. Giraldi (2010) complementa que ler é um processo de atribuição de sentidos e interpretações. Por meio da leitura, os alunos podem aprimorar sua relação com o mundo, tendo acesso à cultura científica (Soares, 2020).

É importante que os alunos entendam a ciência por várias abordagens, como gêneros textuais, que podem oferecer uma compreensão da realidade através da interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento. Palcha (2016) indica a mediação de textos autorais, em diferentes gêneros textuais, pelos professores de Ciências em formação, para contribuir com a desconstrução de um discurso pedagógico autoritário (Orlandi, 2006); (Bavaresco; Palcha, 2018).

As atividades que envolvem leitura permitem a aprendizagem dos alunos e seu letramento científico, desde que o professor as torne atrativas. E de acordo com Anderi e Silva (2010, p. 39) “Ler é condição básica de existência no mundo atual e, com o advento das TIC’s, torna-se indispensável ler bem, rápido e de forma crítica”. Por isso o professor deve explorar as potencialidades dessas tecnologias no ambiente educacional, em especial o computador e a internet.

A leitura e a escrita são práticas discursivas indissociáveis entre si e constitutivas do processo de formulação e circulação de sentidos (Orlandi, 2012) entre os sujeitos e o conhecimento, em sala de aula. As práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades escolares mais antigas da humanidade (Cagliari, 1997), mas poucos avanços têm havido em relação à sua função didática, pois elas ainda se reduzem a instrumentos de decodificação de palavras (Suba, 2012); (Bavaresco; Palcha 2018).

O professor também precisa criar situações didáticas em que o aluno possa “vivenciar os usos sociais da escrita, compreendendo as características dos diferentes gêneros textuais, em situações comunicativas específicas e reais”. Sarraf (2011, p. 181) Os pesquisadores (Almeida; Cassiani; Oliveira, 2008; Palcha; Oliveira, 2014) propõem uma perspectiva discursiva de conceber a leitura e escrita em aulas de Ciências, por meio do trabalho com materiais escritos alternativos ao livro didático, tais como: publicações de divulgação científica, originais de cientistas, obras literárias e paradidáticas.

Os livros didáticos costumam apresentar textos que foram reformulados, e, como observam Martins, Cassab e Rocha (2001), isso não assegura que os alunos realmente adquiram conhecimentos científicos, melhorem seu vocabulário ou desenvolvam habilidades de argumentação (Bavaresco; Palcha, 2018). Paula e Lima (2010), Almeida (2018) e Almeida e Oliveira (2018) enfatizam que o ensino de Ciências deve incluir também a instrução sobre a leitura de textos científicos, dado que a linguagem escrita nesse domínio possui signos próprios. Contudo, é comum que nas escolas haja uma falta de atenção à leitura nas aulas de Ciências, especialmente no que diz respeito ao uso do livro didático.

Espinoza, Casamajor e Pitton (2009) enfatizam a relevância da exploração dos conteúdos pelos alunos nas aulas de Ciências, observando que a maioria das decodificações feitas pelos leitores depende da autonomia dos alunos para analisar, verificar e monitorar os significados que emergem da interação com o material. Contudo, é frequente que os alunos não possuam uma "voz" para julgar a pertinência de uma determinada interpretação de um texto. Muitas vezes, acredita-se que só há uma interpretação correta, que é aquela reconhecida pelo professor (Espinoza; Casamajor; Pitton, 2009, p. 131).

Almeida (2004) destaca que a leitura pode se tornar uma imposição quando os alunos se concentram apenas nas interpretações que interessam ao professor, o que pode levar à inibição e desmotivação em relação à leitura. Júnior et al. (2015) apontam que as editoras de livros didáticos de ciências oferecem pouco suporte para o trabalho com textos, enquanto Martins (2012) observa que a diversidade de linguagens nos livros apresenta desafios para a leitura. Além disso, embora haja um debate sobre linguagem e alfabetização, essa discussão não se estende adequadamente à leitura e interpretação de textos científicos em sala de aula, conforme mencionado por Oliveira e Almeida (2023).

As práticas de letramento exigem do leitor habilidades em leitura e na escrita dos textos. Mas de modo geral os professores não ensinam e não explicitam essas habilidades nas aulas de Ciências, a saber: identificar a diagramação, as diversas “pistas” que constituem o texto didático como a imagem, a informação, o argumento, a explicação, as hipóteses, etc. Os professores de Ciências, geralmente, não se colocam na posição de aprendiz e não entendem que a leitura de um texto científico para o aluno também é entendida como uma linguagem com a qual ele não tem afinidade, devido às suas especificidades e presença de termos científicos que eles têm que ler (Oliveira; Almeida, 2023).

Francisco Jr. (2010) aponta que os resultados de estudos sobre a compreensão de textos pelos estudantes são preocupantes, evidenciando a baixa valorização da interpretação de escritos no ensino de ciências, dificuldades metacognitivas na decodificação, desmotivação dos alunos e desafios na interpretação de Textos Didáticos Científicos. Esses problemas podem estar relacionados à formação docente, que carece de oportunidades para discutir o papel da leitura no ensino de ciências, conforme Cabral e Flôr (2012). Os professores da Educação Básica frequentemente utilizam métodos que não valorizam a leitura e a produção textual, tratando-as como tarefas burocráticas e avaliativas, o que desestimula o interesse dos alunos pela leitura.

A leitura nas aulas de Ciências muitas vezes não permite que os alunos desenvolvam uma interpretação significativa, limitando-se à reprodução do conteúdo sem espaço para questionamentos (Pfeiffer, 2003). Espinoza (2010) destaca a importância da mediação do professor para guiar os alunos em busca de compreensões adequadas, enquanto Orlandi (2012) ressalta que a interpretação é essencial em todas as formas de linguagem.

Almeida (1998) sugere que o professor deve selecionar cuidadosamente textos multimodais e propor atividades que

promovam uma interação significativa. As aulas de Ciências são vistas como um espaço privilegiado para a construção de sentidos, proporcionando acesso a um conhecimento estruturado que enriquece a relação dos alunos com a leitura (Giraldi; Cassiani, 2009).

Aprender ciências acontece a partir da imersão em uma nova linguagem. Na assimilação pelo aluno dos conteúdos durante as aulas de Ciência Natural, mesmo tendo grande parte das interpretações realizadas pelos leitores depende da autonomia dos leitores para examinar, quanto a conferir e monitorar os sentidos construídos na interação com o conteúdo. [...] Geralmente os alunos não possuem uma “voz” para julgar a pertinência de uma determinada maneira de entender um material escrito.

Muitas vezes se considera que só há uma interpretação possível, que é a avaliação descoberta pelo professor. O discurso científico, e mesmo o didático da ciência, é “estranho”, contraintuitivo e difícil de ser compreendido (Espinoza, 2010). Porque se trata de uma linguagem própria à cultura dos cientistas (Mortimer, 2000). Júnior, Lima e Machado 2015.

A crença de que um aluno alfabetizado possui a capacidade de ler e interpretar textos de Ciências desconsidera a necessidade de um ensino que desenvolva simultaneamente tanto o conteúdo da disciplina quanto as habilidades de leitura (Espinoza, 2010; Júnior, Lima e Machado, 2015). A leitura é uma atividade multifacetada e interativa, que envolve um diálogo entre o autor e o leitor (Soares, 2005; Silva; Almeida, 1998; Andrade; Martins, 2006; Cassiani; Giraldi, 2012). Isso ressalta a relevância da mediação do professor em todas as fases da interpretação de textos (Espinoza, 2010).

Ademais, é fundamental que a interpretação de textos seja estimulada fora do ambiente escolar, desenvolvendo competências como a busca de informações e o apreciar da literatura (Ricon; Almeida, 1991). Contudo, a prática pedagógica em Educação em Ciências frequentemente foca em explicações

rápidas, levando a avaliações que priorizam a memorização (Nigro, 2007).

A análise de textos didáticos é um processo complexo e contínuo, que demanda uma variedade de estratégias (Júnior, Lima; Machado, 2015). Joly e Istome (2008) destacam que as escolas devem disponibilizar textos de diferentes gêneros para fomentar uma leitura crítica e reflexiva, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes em sua atuação social.

4 A COMPREENSÃO DA LEITURA

A compreensão da leitura é um processo cognitivo que gera significados, envolvendo habilidades como inferência, vocabulário e memória (Suehiro; Boruchovitch, 2016). A leitura e a escrita são interligadas, e suas competências são complexas, o que pode dificultar a aquisição do conhecimento (Guidetti; Martinelli, 2007). Para aprimorar a habilidade de leitura, é fundamental empregar uma diversidade de textos e atividades que incentivem a identificação de ideias principais e a formulação de questões inferenciais.

No contexto do ensino de ciências, a linguagem exige uma reflexão consciente, ao contrário da linguagem cotidiana, que tende a ser mais automática (Mortimer, 2010). No entanto, a ausência de uma formação adequada para os professores pode resultar em um modelo de leitura que restringe as interpretações, favorecendo apenas um sentido e dificultando a expressão de diferentes compreensões sobre o conteúdo científico (Cassiani; Giraldi, 2012).

Os professores costumam segmentar sua abordagem da leitura entre a busca de informações em textos didáticos e científicos e a leitura para o prazer em textos literários (Andrade; Martins, 2006). Contudo, frequentemente eles desconsideram a relevância da apropriação de termos e conceitos abordados (Cassiani; Giraldi, 2012).

No ambiente escolar, os leitores de ciências ocupam posições que estão relacionadas à maneira como as representações de estudantes, professores, leitores e autores são (re)produzidas. A forma como os trabalhos pedagógicos sobre leitura e escrita são concebidos impacta a maneira como os alunos interagem com os textos de ciências, gerando significados sobre tecnologias e suas implicações sociais (Giraldi; Cassiani, 2011).

É incomum que os alunos estabeleçam conexões entre leituras que consideram significativas e aquelas realizadas nas aulas de ciências, exceto por alguns que citam o livro didático como uma fonte de aprendizado. Dessa forma, existe um modelo de leitura em que essa atividade é percebida como prazerosa em outros contextos (como nas aulas de línguas ou em momentos de lazer), mas não nas aulas de ciências, em que a leitura se limita ao livro didático.

Isso se deve ao fato de que a leitura no ambiente escolar está vinculada às expectativas de avaliação, e textos diferenciados (que não são didáticos) não garantem espaços para leituras diversificadas (Freitas, 1997; Giraldi; Cassiani, 2011).

Na aula de ciências, nem todas as leituras são reconhecidas como válidas, o que resulta em um silenciamento que impede os alunos de assumir determinadas posições e de expressar suas opiniões. Esse fenômeno, conforme descrito por Orlandi, representa uma forma de censura que restringe o que pode ser dito.

A pesquisa de Giraldi e Cassiani (2011) revela que a prática de leitura em sala de aula frequentemente se resume à leitura em voz alta de livros didáticos, os quais são considerados textos fechados e definitivos que propagam verdades absolutas. Essa perspectiva desconsidera a intertextualidade e a conexão dos textos com contextos mais amplos, incluindo as práticas do cotidiano.

A leitura, muitas vezes, é orientada para a extração de informações específicas, o que pode desestimular os alunos. Além

disso, o livro didático ignora o contexto histórico da ciência, sendo tratado como uma referência textual incontestável, o que restringe a discussão e a reflexão crítica sobre o conhecimento científico. De acordo com Grigoletto (1999), o livro didático, muitas vezes, passa a ser visto como um texto fechado, disseminador de verdades, ou seja, um texto completo no qual todo o conhecimento está apresentado.

Nas aulas de ciências, é comum a crença de que a leitura deve ser feita em voz alta. Na escola, aprimorando habilidades como a procura de informações e o apreço pela literatura (Ricon; Almeida, 1991). No entanto, a prática pedagógica em Educação em Ciências geralmente se concentra em esclarecimentos rápidos, resultando em avaliações que priorizam a memorização (Nigro, 2007). A interpretação de textos didáticos é um processo complexo e contínuo, que requer uma variedade. Além disso, o ambiente familiar e as concepções educacionais que circulam tanto dentro quanto fora da escola também têm um impacto significativo nesse processo (Giraldi; Cassiani, 2011).

Portanto, a prática de leitura e escrita é moldada pelo ensino-aprendizagem nas aulas de ciências, com a mídia e o contexto familiar exercendo papéis importantes. Dessa forma, essa prática representa uma intersecção entre a educação formal e a informal. As mediações didáticas que transformam o saber em conhecimento escolar dependem de alterações na linguagem, que ocorrem na construção do discurso pedagógico. Os diálogos em sala de aula podem transformar a linguagem e, assim, influenciar a formação do conhecimento escolar (Matos, 2017).

A leitura é uma atividade cognitiva e cultural fundamental para a construção de novos conhecimentos, sendo essencial entendê-la como um ato social. Ela permite a aquisição de saberes, a interpretação crítica da realidade e o questionamento do mundo. A precariedade na leitura e escrita entre alunos brasileiros é uma preocupação recorrente nos debates educacionais (Gerhardt; Vargas, 2010).

O ensino da leitura deve ir além da mera decodificação, tornando-se um instrumento crítico para a transformação do discurso (Kleiman, 2012). A linguagem é crucial na relação do ser humano com o mundo, permitindo a produção de sentido (Morato, 2000). As práticas de leitura não apenas transmitem mensagens, mas também estão ligadas ao pensamento e à cognição (Nigro, 2007). A interdependência entre leitura e escrita sugere a necessidade de um ensino integrado e contextualizado dessas habilidades (Whyte, 1985; Zucoloto; Sisto, 2002).

O letramento é definido como um estado ou condição em que indivíduos ou grupos sociais letrados interagem, utilizando tecnologias de escrita que organizam e reorganizam essa condição (Soares, 2002). A abordagem do alfabetismo deve ser flexível e persuasiva, possibilitando que as palavras dos autores sejam adotadas, criticadas e revisadas, em vez de serem repetidas de forma autoritária (Rojo, 2016). A compreensão do acesso à leitura e escrita evoluiu, passando da mera aquisição de habilidades para a inserção em práticas sociais, resultando na distinção entre letramento e alfabetização (Soares, 2012).

O Censo Escolar adaptou seus critérios para avaliar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais, em vez de apenas verificar a habilidade de codificação. O letramento incorpora práticas de interpretação e escrita de textos, contextualizadas socialmente. Um desafio é desenvolver novos processos de alfabetização em aulas de ciências, usando recursos como bibliotecas, espaços de estudo de textos e outras linguagens, como TV e vídeo.

A leitura envolve não apenas textos verbais, mas também imagens e sons, sendo essencial para a interpretação e construção de significados (Soares, 2002). A abordagem deve ser flexível, permitindo que os alunos se apropriem criticamente das ideias dos autores (Ramos; Silva, 2014). No ensino de ciências, as imagens desempenham um papel crucial, funcionando como textos que precisam ser lidos e interpretados, promovendo uma

visão crítica da realidade (Piccinini, 2012; Júnior, Lima; Machado, 2015). Além disso, a Alfabetização Científica deve incluir a leitura de textos de divulgação científica, abordando temas relevantes e contribuindo para um conhecimento mais amplo (Sasseron; Carvalho, 2008; Marcuschi, 2008).

5 FUNÇÕES DA LEITURA

As funções da leitura e da escrita na formação do indivíduo incluem:

I) **Compreensão do Mundo:** Elas são essenciais para interpretar a realidade, indo além da decodificação de palavras e permitindo a construção de significados e a análise de diferentes perspectivas.

II) **Desenvolvimento Cognitivo:** A prática dessas habilidades estimula o pensamento crítico e a compreensão de conceitos complexos, facilitando a apropriação de terminologias específicas.

III) **Práticas Culturais e Sociais:** A leitura e a escrita são práticas sociais que promovem a construção do conhecimento e o engajamento crítico com diferentes contextos.

IV) **Instrumento Crítico:** O ensino deve capacitar os alunos a questionarem e interpretarem textos, formando cidadãos críticos e reflexivos.

V) **Integração de conhecimentos:** A interdependência entre leitura e escrita permite que os alunos apliquem essas habilidades em diversas áreas do conhecimento, enriquecendo seu aprendizado.

Essas funções demonstram a importância da leitura e da escrita como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e escolar, preparando os indivíduos para interagir de forma crítica e consciente com o mundo ao seu redor.

Soares (1985) define a alfabetização como um processo contínuo que vai além da habilidade de ler e escrever, enfatizando a importância da interpretação e da interação com

o mundo. A alfabetização se desenvolve ao longo da vida e em diversos contextos, incluindo a compreensão do que se lê e a aplicação desse conhecimento. A prática de leitura e escrita em diferentes situações é essencial para aprimorar habilidades, pois o engajamento com textos variados contribui para o desenvolvimento das competências.

A leitura é crucial para o aprendizado em Ciências e outras disciplinas, pois permite a compreensão de conceitos complexos e terminologias científicas, indo além da simples decodificação. Ela desenvolve habilidades analíticas e de avaliação, essenciais para o pensamento crítico, e conecta-se a outras áreas do conhecimento, enriquecendo a instrução e contextualizando a ciência.

A leitura estimula a curiosidade e a investigação, promovendo um aprendizado ativo que pode levar a projetos de pesquisa e discussões em sala de aula. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita, ajudando os alunos a organizar e apresentar suas ideias de forma clara e coerente.

Em resumo, a leitura é uma habilidade fundamental que permeia o aprendizado em ciências e em outras disciplinas, promovendo a compreensão, o pensamento crítico, a integração de conhecimentos e a alfabetização científica. Essa interdependência entre leitura e aprendizado é essencial para formar indivíduos capazes de interagir de forma crítica e informada com o mundo ao seu redor.

O processo de aprendizado de leitura e escrita no ensino de ciências é complexo e multifacetado, envolvendo diversas estratégias e abordagens. A seguir, estão os principais elementos desse processo:

ESTRATÉGIAS	ABORDAGENS
Interação com Textos Científicos	É fundamental que o ensino inclua uma variedade de textos, como artigos científicos, livros didáticos e materiais de divulgação científica. Essa diversidade ajuda os alunos a se familiarizarem com a linguagem e os

	formatos da comunicação científica, essenciais para a compreensão dos conteúdos.
Desenvolvimento de Habilidades de Leitura Crítica	A leitura em ciências transcende a mera decodificação; ela requer uma análise crítica. Os alunos são encorajados a questionar e avaliar as informações, o que é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico.
Produção de Textos	A escrita desempenha um papel fundamental no aprendizado em ciências. Os alunos devem elaborar relatórios, resumos e ensaios, o que não apenas reforça a compreensão dos conteúdos, mas também aprimora a habilidade de comunicar ideias de forma clara e coerente.
Mediação do Professor	O professor tem um papel essencial na mediação do aprendizado. Ele deve planejar atividades que incentivem a interação dos alunos com os textos, orientando-os na interpretação e na construção de significados, além de formular perguntas que estimulem a reflexão.
Contextualização e Relevância	A leitura e a escrita devem ser contextualizadas em situações do cotidiano dos alunos, evidenciando a importância do conhecimento científico. Discutir temas atuais, como as mudanças climáticas, torna a aprendizagem mais significativa.
Integração de Linguagens	O ensino deve abranger não apenas textos verbais, mas também imagens, vídeos e gráficos. A interpretação dessas diferentes linguagens é crucial para formar leitores críticos e competentes.
Práticas Colaborativas	O aprendizado pode ser enriquecido por meio de práticas colaborativas, onde os alunos discutem textos e realizam experimentos em grupo. Essa interação social favorece a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.
Avaliação Formativa	A avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo que os alunos recebam feedback sobre suas habilidades de leitura e escrita. Isso ajuda a identificar áreas que necessitam de mais atenção e promove um aprendizado mais eficaz.

Fonte: Criação própria, 2024.

Em síntese, o aprendizado de leitura e escrita no ensino de ciências é um processo dinâmico. Envolve a interação com

vários tipos de textos, o desenvolvimento de habilidades críticas, a mediação do professor e a contextualização do conhecimento. Essas práticas visam formar leitores e escritores competentes, capazes de compreender e comunicar conceitos científicos de maneira eficaz.

Junior e Júnior (2010) realizaram uma atividade de leitura que aprimorou a compreensão do conteúdo científico e desenvolveu habilidades metacognitivas e de escrita nos alunos. A leitura individual e silenciosa promoveu uma compreensão reflexiva, enquanto um questionário avaliou as inferências dos alunos. A produção escrita incentivou a expressão de dúvidas, criando um ambiente de aprendizado ativo. Embora não houvesse intervenção do professor, discussões posteriores poderiam ter enriquecido a experiência. As metodologias empregadas facilitaram a assimilação de conceitos e estimularam o pensamento crítico, destacando a importância da combinação de leitura e escrita para um entendimento mais profundo.

6 USO DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E LITERACIA

Rocha (2012) aponta os principais benefícios da incorporação de textos de divulgação científica nas aulas, que incluem: 1) Atualização de Informação, ao oferecer acesso a dados recentes que enriquecem o conhecimento dos alunos; 2) Estímulo à Pesquisa, incentivando os alunos a procurar mais informações sobre os temas abordados; 3) Ampliação do Vocabulário, ajudando na expansão do vocabulário e no desenvolvimento do pensamento crítico; 4) Desenvolvimento de Habilidades, promovendo a leitura, a escrita e a argumentação, fundamentais para a interpretação de conteúdos; 5) Acesso à Informação, democratizando o conhecimento, especialmente para estudantes de classes sociais menos favorecidas; 6) Enriquecimento das Aulas, por meio da troca de ideias e discussões sobre questões sociais relevantes; e 7)

Atualização Pedagógica, facilitando a formação contínua dos professores e a exploração de novas metodologias de ensino.

Portanto, a utilização de textos de divulgação científica no ensino de ciências é fundamental para tornar o aprendizado mais acessível, eficaz e conectado com o mundo real. Eles despertaram a curiosidade, estimularam o pensamento crítico e prepararam os alunos para serem cidadãos informados e capazes de tomar decisões conscientes em um mundo fortemente influenciado pela ciência e tecnologia.

Rocha (2012) afirma que os professores compartilharam várias experiências com textos de divulgação científica, que incluem:

I) Troca de Ideias: Promoção de discussões enriquecedoras em sala de aula.

II) Contextualização de Conteúdos: Ligação entre conceitos científicos e a realidade dos alunos.

III) Atividades de Pesquisa: Estímulo à investigação adicional sobre os temas tratados.

IV) Discussões sobre Questões Sociais: Utilização dos textos como ponto de partida para debates sobre questões sociais e científicas.

V) Desenvolvimento de Projetos: Criação de projetos que se relacionam com os conteúdos dos textos.

VI) Feedback e Reflexão: Reconhecimento da importância de avaliar a eficácia do uso dos textos e de ajustar as estratégias pedagógicas.

A utilização de textos de divulgação científica no ensino de Ciências é uma prática valiosa, conforme a pesquisa de Rocha (2012). Esses materiais promovem discussões, conectam conceitos científicos à realidade dos alunos, incentivam a pesquisa e o debate sobre questões sociais. A avaliação contínua permite que educadores ajustem suas estratégias, tornando o ensino mais dinâmico. Essa abordagem é vital para o aprendizado. Oferece informações atualizadas, desenvolve habilidades críticas e relaciona a ciência ao cotidiano. Além disso,

enriquece o vocabulário dos alunos, preparando-os para serem cidadãos críticos e informados.

No contexto brasileiro, “literacia” e “alfabetização” são termos que, embora relacionados, possuem nuances distintas em seus significados, conforme Carvalho e Sousa (2011), as principais diferenças entre literacia e alfabetização são:

Conceito Amplo: A literacia abrange a capacidade de compreender e utilizar textos em diversos contextos, enquanto a alfabetização refere-se ao aprendizado básico de ler e escrever.

Contexto Social: A literacia é contextualizada nas necessidades da sociedade atual, estimulando o envolvimento significativo, enquanto a alfabetização foca nas habilidades básicas de decifrar palavras.

Desenvolvimento Contínuo: A literacia está ligada à aprendizagem ao longo da vida, exigindo aprimoramento constante, enquanto a alfabetização é vista como uma etapa inicial que não requer mais desenvolvimento após ser alcançada.

A literacia é uma competência fundamental que deve ser cultivada para educar alunos a serem cidadãos críticos e engajados. Ela transcende o ambiente escolar, sendo essencial para o aprendizado e a participação ativa na sociedade. É importante revisar os contextos de ensino e promover a alfabetização ao longo da vida, em colaboração com outras instituições e com a comunidade. Carvalho e Sousa (2011) destacam que a literacia é vital para formar cidadãos informados, abrangendo participação cidadã, desenvolvimento pessoal, competências profissionais e pensamento crítico.

Carvalho e Sousa (2011) afirmam que a literacia é uma habilidade essencial para formar cidadãos informados e ativos, abrangendo participação cidadã, desenvolvimento pessoal, competências profissionais e pensamento crítico. Ela capacita os alunos a compreender e analisar informações, preparando-os para os desafios contemporâneos. Portanto, a promoção da alfabetização deve ser uma prioridade nas práticas educacionais

para garantir que os alunos se tornem participantes engajados e críticos na sociedade.

7 FORMAS DE MELHORAR A LEITURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Carvalho e Sousa (2011) sugere várias estratégias de ensino para melhorar a compreensão na leitura:

- Desenvolvimento de Estratégias Metacognitivas: Capacitar os alunos a refletir sobre seu processo de leitura e a aplicar diferentes estratégias.

- Uso de Estratégias Cognitivas: Ensinar técnicas como anotar, sintetizar informações, fazer inferências e analisar pistas contextuais.

- Integração de Práticas de Leitura: Incentivar a leitura de uma variedade de gêneros e formatos, promovendo a interação com diferentes textos.

- Fomento ao Diálogo: Estimular discussões em grupo sobre os textos lidos, enriquecendo a interpretação e compreensão.

- Práticas de Leitura Crítica: Incentivar os alunos a questionar e avaliar o que leem, desenvolvendo um pensamento crítico.

As estratégias visam aprimorar a compreensão e formar leitores críticos e autônomos. As escolas devem identificar dificuldades na interpretação de textos e oferecer suporte individualizado. É fundamental criar um ambiente de leitura estimulante e promover a leitura como uma atividade prazerosa, além das obrigações escolares.

Cunha (2011) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita está ligada à autonomia do cidadão, afirmando que a alfabetização é essencial para que as crianças se tornem livres em suas escolhas. A capacidade de ler e escrever afeta o desempenho escolar e o acesso a novos conhecimentos, definindo os limites da liberdade individual.

Portanto, adquirir essas habilidades é crucial para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que os indivíduos se tornem mais informados e tomem decisões independentes, favorecendo um engajamento efetivo na sociedade. A relação entre a linguagem e a construção do conhecimento científico é crucial para o aprendizado, conectando os estudantes à ciência.

A relação entre linguagem e construção do conhecimento científico é crucial para o aprendizado, conectando os estudantes à ciência. Flôr e Cassiani (2011) afirmam que a educação científica deve promover reflexão crítica e engajamento, tornando a linguagem central na formação de cidadãos informados. Reduzir a linguagem a uma mera ferramenta limita a capacidade de questionamento dos alunos, sendo essencial desenvolver uma visão crítica sobre o conhecimento científico para enriquecer a educação e aprofundar o aprendizado.

A leitura científica é essencial para conectar novos conteúdos à estrutura cognitiva dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. Deve ser direcionada e contextualizada para facilitar a compreensão das teorias e sua aplicação prática. Além de estimular a curiosidade e desenvolver habilidades críticas, sendo que as dificuldades dos estudantes em representações científicas são complexas e requerem uma abordagem pedagógica diversificada.

As dificuldades dos estudantes com representações científicas são complexas e requerem uma abordagem pedagógica de Negociação e reinterpretação de conceitos são essenciais para um entendimento profundo das linguagens simbólicas impactam o aprendizado e reinterpretação de conceitos são essenciais para um entendimento profundo. Assim, educadores devem implementar estratégias que integrem múltiplas representações e promovam a construção de significados, facilitando a compreensão e o envolvimento dos alunos nas ciências.

Conforme Laburú e Silva (2011) a aquisição da proficiência em linguagens simbólicas é crucial, pois a falta dela pode ocultar dificuldades conceituais. Textos e oferecer assistência personalizada. É vital estabelecer um ambiente de leitura motivador e incentivar a leitura como uma atividade essencial. A exploração de diferentes registros e a integração de múltiplas representações melhoram a compreensão e o entendimento conceitual. A teoria construtivista destaca a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento, enquanto a ciência semiológica vê o pensamento como um processo simbólico essencial para o raciocínio científico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação crítica do texto indica que, apesar de leitura e escrita serem reconhecidas como habilidades essenciais no ambiente educacional, especialmente nas Ciências, persistem desafios significativos a enfrentar. A formação de professores e a promoção de uma interação crítica com os textos são aspectos essenciais, mas frequentemente subestimados nas práticas pedagógicas. É necessário que a formação docente seja contínua e abrangente, capacitando os educadores a adotar abordagens integradas que reconheçam a linguagem como um meio de construção do conhecimento.

Ademais, a utilização de textos de divulgação científica, embora vantajosa, exige uma curadoria cuidadosa para assegurar que os alunos tenham acesso a materiais que sejam não apenas informativos, mas também estimulantes. A reflexão sobre o papel da leitura na aprendizagem deve ser uma prática constante, e não um evento isolado, para que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico e autônomo.

Por último, a combinação de leitura e escrita no ensino de Ciências deve ser encarada como um processo dinâmico e interativo, que transcende a simples transmissão de informações. As instituições educacionais devem adotar uma abordagem

holística para promover a alfabetização científica. Isso prepara os alunos para serem não apenas consumidores de informações, mas também criadores de conhecimento. Assim, eles podem interagir de forma crítica e reflexiva com o mundo ao seu redor. Essa mudança é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados, prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, para que o ensino de Ciências alcance sua máxima eficácia, é fundamental que as instituições educacionais adotem uma abordagem que reconheça a leitura e a escrita como ferramentas essenciais na construção do conhecimento. Isso requer não apenas a diversificação dos recursos didáticos, mas também a formação contínua dos professores, que devem estar aptos a orientar os alunos na interpretação crítica de textos e na elaboração de suas próprias ideias.

Ademais, a inclusão de temas contemporâneos e relevantes, como questões ambientais e sociais, pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. A promoção de práticas colaborativas e a utilização de diversas linguagens, como imagens e gráficos, são igualmente importantes para desenvolver leitores e escritores competentes.

Ao criar um ambiente educacional que valorize leitura e escrita, aprimoramos habilidades acadêmicas. Além disso, formamos cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interagir de maneira informada e responsável com o mundo. Essa mudança no ensino de Ciências é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P.; CASSIANI, S.; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e Escrita em Aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares.** Florianópolis: Letras. 2008.
- ALMEIDA, M. J. P. M. **Discursos da Ciência e da escola: Ideologias e leituras possíveis.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ANDERI, E. G. Costa. SILVA, E. F. da. A internet como aliada no ensino da leitura. In: TOSCHI, Mirza Seabra. Org. **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

BAVARESCO, J.; PALCHA, L. Leitura e escrita em aulas de ciências: uma análise para formação e desenvolvimento profissional docente. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 34-49, jan./jun., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8730>. Acesso

em: 22 out. 2024. DOI:

<http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v3n1.8730>.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CARVALHO, C.; SOUSA, O. C. e. Literacia e ensino da compreensão na leitura. **Interacções**, n. 19, p. 109-126, 2011.

Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>. Acesso

em: 22 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.473>.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**. v. 22, n. 40, mai/ago., 2012. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6270>. Acesso em: 22 out. 2024.

CUNHA, S. M. S. E. **A aprendizagem da leitura e da escrita factores pedagógicos e cognitivos**. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa PT, 2011

ESPINOZA, A. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação de alunos**. Tradução Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2010.

FAÇANHA, A. A. de B. A leitura compreensiva como uma habilidade para o ensino de ciências: um estudo com professores em formação. **Revista Teias**. v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/52881. Acesso em: 22 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.52881>.

FLÔR, C. C.; CASSIANI, S. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, maio-ago., 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4197>.

Acesso em: 22 out. 2024.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e Ensino**, n. 3, p. 18-19, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qqv3NWCXfkmxrgNVYKmcZm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, set./fev., 2020. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 22 out. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. da S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 3, p. 145-166, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/bwY8PCJX3cFLrVvvdYxj9sg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100011>.

GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. Leituras e escritas de estudantes do Ensino Fundamental: entre a paráfrase e a polissemia. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa foi realizado entre 5 e 9 de dezembro de 2011** na Universidade Estadual de Campinas.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **PSIC**

- **Revista da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 175-184, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a08.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.
- JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. **Psic - Revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 219-228, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000200010. Acesso em: 22 out. 2024.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, À. (Ed.). **Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares**: editores, Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prats. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 2000.
- JÚNIOR, C. da S.; LIMA, M. E. C. de C.; MACHADO, A. H. Leitura em sala de aula de ciências como uma prática social dialógica e pedagógica. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 633-656, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/MXZBfHbWj3LF8RNGSJM46hv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170305>.
- JUNIOR, W. E. F.; JÚNIOR, O. G. Leitura em Sala de Aula: um caso envolvendo o funcionamento da Ciência. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 3, ago., 2010. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2021/02/9-Leitura-em-Sala-de-Aula-Um-Caso-envolvendo-o-funcionamento-da-ciencia-V.32-n.3-2010.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.
- KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- LABURÚ, C. E.; SILVA, O. H. M. da. Multimodos e múltiplas representações: fundamentos e perspectivas semióticas para a aprendizagem de conceitos científicos. **Investigações em Ensino**

de Ciências, v.16 n. 1, p. 7-33, mar., 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/244>. Acesso em: 22 out. 2024.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, I.; CASSAB, M.; ROCHA, M. B. Análise do processo de re-elaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático. **Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências**, v. 1, n. 3, p. 19-27, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4155>. Acesso em: 22 out. 2024.

MATOS, M. Atividades de leitura e escrita em aulas de Ciências: reflexões sobre linguagem e conhecimento escolar. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, SC - 3 a 6 de julho de 2017

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 149- 165, jul., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWqtNjBcSKFB4GyykVYc58z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

MORTIMER, E.F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. 1. reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NIGRO, R.G. **Textos e leitura na educação em Ciências: contribuições para alfabetização científica em seu sentido mais fundamental**, 2007. 290f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, J. A.; ALMEIDA, S. A. de. Práticas de leitura de professores de ciências no ensino fundamental. **Revista REAMEC**, Cuiabá/MT, v. 11, n. 1, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14884/12959>. Acesso em: 22 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14884>.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PALCHA, L. S.; OLIVEIRA, O. B. A Evolução do Ovo: Quando Leitura e Literatura se encontram no Ensino de Ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 16, n. 01, p. 101-114, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/C8bwQP45WwCs6Fzzx5Ykp6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

PAULA, H.; LIMA, M. E. Formulação de questões e mediação da leitura. **Investigações em ensino de ciências**, v.15, n. 3, p. 429-461, 2010. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/257>. Acesso em: 22 out. 2024.

PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes. p. 87-104, 2003.

PICCININI, C. L. Imagens no ensino de Ciências: uma imagem vale mais do que mil palavras? In: MARTINS, I. *et al.* (Ed.) **O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: [s.n], 2012.

RICON, A. E.; ALMEIDA, M. J. P. M. Ensino da física e leitura. In: **Leitura: teoria e prática**, Campinas, Ano 10, n. 18, dez./1991.

ROCHA, M. B. Contribuições dos textos de divulgação científica para o ensino de Ciências na perspectiva dos professores. **Acta Scientiae**, v. 14, n.1, p.132-150, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/216/201>. Acesso em: 22 out. 2024.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf.

Acesso em: 10 jul 2024.

SARRAF, M. A. V. A aprendizagem e a língua escrita na perspectiva do professor alfabetizador. In: COLELLO, S. M. G (org.). **Textos em contextos: Reflexões sobre o ensino da língua escrita.** São Paulo: Summus, 2011.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SEDANO, L. Ciências e leitura: um encontro possível. In: CARVALHO; Anna Maria Pessoa de. **Ensino por Investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOARES, M. Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. As muitas faces da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.

SUBA, L. A. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.** 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** p. 18-23. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WHYTE, S. S. (1985). **The connection of writing to reading and its effect on reading comprehension.** Massachusetts: University of Massachusetts.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia,** v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d3de/0c90d2753ed779d36ec3535da601f470f982.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

Capítulo 11

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS: CAMINHOS TRAÇADOS PELAS NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES FEDERAIS

Luciana Kinoshita¹

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

No Brasil, profissionais formados em cursos de licenciatura em Letras podem atuar como professores de idiomas na Educação Básica do país a partir do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio, ministrando aulas de língua materna ou adicional conforme o seu idioma de habilitação.

Contudo, nem sempre esses docentes foram formados em cursos de licenciatura em Letras e, ao longo da história, essas graduações mudaram bastante. No presente estudo, expomos as alterações decorrentes de mudanças nas normas e legislações federais que levaram a formação inicial de professores de idiomas a ser ofertada em novos formatos em nível nacional.

Nosso objetivo é contribuir com os estudos de formação de professores de idiomas ao descrever o percurso histórico da oficialização normativa e legislativa federal de formação inicial de docentes para lecionar idiomas como disciplinas escolares no Brasil, uma vez que o conhecimento histórico é essencial para melhor compreender o contexto atual da formação docente e, conseqüentemente, conseguir propor mudanças e melhorias necessárias para garantir a qualidade da educação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora efetiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail:

luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br.

Para alcançar o objetivo traçado, desenvolvemos um estudo documental conforme proposto por Gil (2008), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Corsetti (2006), entre outros. A pesquisa documental trabalha com materiais ainda sem nenhum tratamento científico, como é o caso das leis, pareceres, portarias e diretrizes que investigamos em nossa exploração a fim de atender nossos interesses e a necessidade de descobrir mais acerca do tema.

Nosso estudo propõe a investigação de normas e legislações federais. As primeiras definem orientações e diretrizes que não possuem força de lei, porém são fundamentais para guiar políticas e práticas educacionais, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Enquanto as segundas estabelecem as leis propriamente ditas, com caráter obrigatório e que visam estabelecer bases legais para a organização e o funcionamento do sistema educacional, um exemplo clássico seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Construímos o presente texto organizado em seis seções. A primeira delas é uma parte introdutória onde há uma contextualização do tema, bem como delimitação do objetivo, justificativa e estrutura do capítulo. Em seguida está a seção metodológica tratando sobre o uso da pesquisa documental como ferramenta investigativa. Logo após, abordamos a formação docente inicial na LDB. Depois disso, trazemos considerações sobre a formação dos formadores de professores. Então, falamos sobre as DCNs para formação docente. Por fim, temos as considerações finais seguidas de uma lista com as referências utilizadas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), diferentemente da bibliográfica, analisa materiais e documentos que ainda não tiveram um tratamento analítico (fontes primárias), ou que futuramente podem ser reelaborados de

acordo com os objetos da pesquisa e, por isso, demandam uma análise mais cuidadosa do pesquisador que é quem os analisará pela primeira vez, em uma relação direta com os dados originais, sem contar com o olhar prévio de outro estudioso sob o fato.

Faz-se necessário esclarecer que “tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Dessa maneira, a primeira não está presa apenas a documentos de domínio científico como a segunda está, o que nos dá a oportunidade de ter contato com uma gama mais abrangente de fontes dentre as quais, por exemplo, encontram-se os materiais de divulgação como filmes, fotografias, revistas, jornais, cartas, relatórios, projetos, portfólios, textos legislativos, etc.

Para fazer a análise documental, segundo Corsetti (2006, p. 36), não se deve partir do documento em si, mas de um questionamento (o problema da pesquisa). Trata-se de uma questão (ou questões) que pode(m), se necessário, ser(em) reformulada(s) a partir de um retorno às fontes primárias e revisão de literatura até que os objetivos propostos inicialmente sejam alcançados. Ainda de acordo com a autora, é indispensável o cruzamento e o confronto das fontes, pois é isso que levará o pesquisador a ir além da leitura literal de informações para que, verdadeiramente, aconteça uma complementação dos dados.

Utilizamos, então, esse tipo de análise para fazer um levantamento histórico de fatos referentes à formação inicial do profissional de Letras no Brasil, buscando contar os caminhos traçados por meio das normativas e legislações federais que regem o funcionamento da formação docente nosso país ao longo do tempo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA LDB

Em 1961, com a publicação da Lei nº 4.024, a primeira LDB, o Brasil passa a ter uma definição oficial sobre como seus professores deveriam ser formados:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

[...]

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (Brasil, 1961).

Na época, somente os professores que atuariam no Ensino Médio precisavam passar pelas pouquíssimas faculdades existentes, em geral, localizadas apenas nos principais centros urbanos. Após quase uma década, a lei é reformulada e a nº 5.692 entra em vigor, trazendo mais especificidades no que diz respeito à formação mínima para o exercício da docência:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1971).

Apesar dos avanços apresentados², a mesma lei, em seus artigos 77 a 79, abria exceções para que os pré-requisitos acima não fossem seguidos em locais com carência de profissionais com a formação determinada na legislação vigente. Além de que, no artigo 80, é repassada para as escolas a responsabilidade de proporcionar condições para que os professores “possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (Brasil, 1971).

Em 1996, uma nova LDB é promulgada, a Lei nº 9.394. Ela, ainda hoje, está vigente, contendo inúmeras reformulações em sua redação. Tomemos como amostra o artigo

² O reconhecimento da necessidade de melhorar/elevar progressivamente a formação, por exemplo.

62, que trata da formação docente e foi reescrito duas vezes, sendo esta a sua redação original:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Abaixo temos a redação dada pela Lei nº 12.796/2013, que altera as diretrizes e bases da educação nacional de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013c).

E a mais atual, cuja redação foi atualizada pela Lei nº 13.415/2017:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017b).

É possível observar que, dentro da mesma lei, a partir de alterações efetuadas por meio de legislações complementares, em um período de pouco mais de 20 anos, o *caput* do artigo em questão é reformulado por duas vezes, porém são mantidos exatamente os mesmos pré-requisitos para atuar como professor na Educação Básica no país: preferencialmente tendo licenciatura plena no ensino superior e, excepcionalmente, quem cursou apenas a modalidade normal, em nível médio, poderá continuar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Logo, não há mudanças substanciais. Houve apenas o acréscimo de mais um ano no ensino fundamental, o que não interferiu na formação mínima regulamentada para exercer a carreira docente que, há décadas, permanece igual. O professor brasileiro que atua na Educação Básica continua sendo desde aquele que possui unicamente o nível médio até níveis mais altos de escolaridade, como o doutorado.

O que a Lei nº 9394/96 traz de novo, em relação às que a precederam, no que concerne à formação docente, está nos seguintes artigos:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996).

Discutiremos sobre o Art. 66 na seção seguinte que traz particularidades sobre o formador de professores. A partir do Art. 65 ficou estabelecido, em nível nacional, a carga horária mínima de prática de ensino para os cursos de licenciatura, algo que ainda seria modificado algumas vezes a partir das normas

estabelecidas pelas DCNs para a formação de professores, as quais retomaremos com mais detalhes em outra seção.

Por se tratar de um documento mais geral, nenhuma das três LDBs traz especificidades sobre a formação do professor de idiomas. Isso acabou sendo definido de maneira mais explícita em outros documentos como veremos mais adiante.

4 FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES

Na seção anterior, vimos que atualmente a formação docente inicial no Brasil precisa acontecer na Educação Superior. Aqui, trataremos acerca dos pré-requisitos para atuar como o profissional conhecido como formador de professores nas universidades brasileiras. De acordo com a LDB:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Também, pela primeira vez, uma lei federal estipula regras para o exercício do magistério no nível superior. A exclusão da necessidade de prática de ensino expõe a relevância atribuída ao “saber ensinar”, como se a prática deixasse de ser importante quando se trata deste nível de ensino. Anos mais tarde, com o advento da Lei nº 12.772/2012, a experiência em sala de aula continuaria sem reconhecimento, e ter maior titulação deixaria de ser um aspecto prioritário:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível da

Classe de Professor Auxiliar, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido o diploma de curso superior em nível de graduação (Brasil, 2012).

Este parágrafo, por sua vez, tão logo alguns meses depois, teria a redação modificada pela Medida Provisória nº 614/2013:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso (Brasil, 2013b).

Medida que também incluiu o polêmico trecho:

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pelo título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior (Brasil, 2013b).

E o texto ganharia, novamente, outra redação pela Lei nº 12.863/2013:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de

vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso.

[...]

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior (Brasil, 2013a).

É possível perceber que, nos dias atuais, os pré-requisitos para ser professor na Educação Superior não diferem muito das características do que se preconiza para a Educação Básica, uma vez que, igualmente, a lei permite que, em casos excepcionais, não se aplique as regras que ela mesmo diz ser essenciais, como o título de doutor. Ademais, como a mesma norma vale para os cursos de licenciatura, conseqüentemente, igual princípio é estabelecido para os formadores de professores, que podem ser desde somente graduados a docentes pós-doutores.

Dessa maneira, dá-se continuidade a um verdadeiro ciclo vicioso, principalmente em “localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor” (Brasil, 2013a), visto que a lei prevê e autoriza a contratação de não doutores, que por sua vez terão a responsabilidade de formar professores, em sua maioria, advindos de uma Educação Básica na qual os seus professores também constituíam os casos excepcionais à norma e que, futuramente, serão professores de alunos cujos docentes anteriores tinham formação que também fugia à regra. É igualmente importante ressaltar que esses mesmos alunos, dentro de alguns anos, se vierem a cursar uma universidade

pública, poderão acabar escolhendo os cursos de licenciatura, uma vez que a concorrência nos processos seletivos para o ingresso a essas graduações costuma ser menor em comparação a cursos mais elitizados.

Apesar de todas as exceções previstas em lei apresentadas até aqui, em nosso estudo consideraremos o curso de graduação a formação inicial do professor, pois estamos tratando do professor de idiomas com formação em Letras cujo diploma o habilita a atuar nas escolas a partir do 6º ano do ensino fundamental, série a partir da qual docentes cuja formação limita-se ao ensino médio não podem trabalhar atualmente.

Cabe aqui lembrar que o licenciado em Letras é habilitado a exercer a docência não apenas na Educação Básica, mas também possui outros campos alternativos de atuação: cursos livres de idioma, preparatórios para vestibulares e concursos, entidades culturais, recreativas ou de assistência social etc., que, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 15/2009, embora sejam modalidades de ensino, são práticas advindas da “educação não escolar, informal ou não formal” (Brasil, 2009, p. 4), onde tanto profissionais licenciados como não licenciados podem desempenhar atividades docentes, a respeito das quais o conselho não pode legislar. Por isso, focamos nossa investigação na formação do professor na Educação Superior para atuar no ensino básico, ambos considerados, pela LDB, como instituições próprias para o desenvolvimento da educação escolar.

5 DCNS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Além da LDB, existem ainda DCNs para a formação de professores da Educação Básica. A primeira delas foi lançada no início do milênio (Brasil, 2001b). No ano seguinte, surge uma nova DCN (Brasil, 2002b), que vigorou por mais de uma década até ser reformulada em 2015 (Brasil, 2015a, 2015b). Anos mais

tarde, surgiu uma nova proposta (Brasil, 2019) que esteve vigente até a mais recente reformulação das DCNs (Brasil, 2024).

Nas DCNs atuais chama a atenção o fato de, pela primeira vez, haver a proposta de atividades acadêmicas de extensão:

III - Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES (Brasil, 2024, p. 10).

A curricularização da extensão já estava determinada na meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) (Brasil, 2015c). Tornar a extensão parte do currículo pressupõe uma nova forma de pensar e enxergar os componentes curriculares. Para que tal curricularização possa acontecer de forma efetiva, é essencial que a formação docente seja vivenciada e ligada à práxis de todos os envolvidos no processo de formar novos professores e às demandas da comunidade em que a universidade esteja inserida.

As DCNs vigentes trazem, ainda, diretrizes mais claras acerca do funcionamento dos cursos de Educação a Distância (EAD):

§ 5º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º As 320 (trezentas e vinte) horas destinadas às atividades de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos

curso presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 7º Nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 (oitocentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial (Brasil, 2024, p. 12).

Com isso, os cursos de licenciatura EAD devem passar a ter grande parte de sua carga horária total ofertada obrigatoriamente de maneira presencial. Um passo relevante para o desenvolvimento de competências e habilidades dos novos professores formados, que poderão melhor compreender e experienciar questões educacionais no ambiente escolar.

A versão das DCNs publicada em 2019 trouxe a nomenclatura BNC-Formação na tentativa de relacioná-la à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2017c), que a antecedeu:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (Brasil, 2019).

Logo, a BNC-Formação foi construída pensando em formar profissionais capacitados para atuarem na Educação Básica ministrando os conteúdos previstos pela BNCC. Essas DCNs foram bastante criticadas em diversos estudos que apontam seu caráter tecnicista ao trazer uma visão reduzida e utilitarista de docência (Gontijo *et al.*, 2023; Brasil, 2022; Tirolí; de Jesus, 2022; Portelinha, 2021). Tais críticas não passaram

despercebidas por instituições formadoras que, em muitos casos, enfrentaram desafios e demonstraram resistência para adequar seus cursos de licenciatura à BNC-Formação.

As dificuldades foram tantas que, em 2022, foi necessário ampliar de dois para quatro anos o prazo de implementação da BNC-Formação (Brasil, 2002c). Outra questão controversa foi a proposição de um currículo mínimo:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...] (Brasil, 2019, p. 6).

Estava, então, proposto um currículo mínimo que restringia a formação de professores a competências e habilidades divididas em grupos com carga horária e conteúdo preestabelecidos. Uma representação restrita de formação docente que não garantia às instituições de Ensino Superior autonomia necessária para criar seus cursos de licenciatura. Situação diversa das anteriores DCNs cuja proposta era muito mais aberta:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de

efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015a, p. 12).

Contudo, aqui causa estranheza o fato de, mesmo após alguns anos de homologadas essas Diretrizes, o art. 65 da atual LDB (Brasil, 1996) não ter sido reformulado e continuar indicando que haja o mínimo de 300 horas de prática de ensino, número bastante diverso do estabelecido pela legislação mais nova. Kinoshita (2018) expõe o quanto os cursos de licenciatura em Letras, principalmente os ofertados por instituições privadas, estão longe desses padrões. Inicialmente, havia um prazo de dois anos, a contar de 1º de julho de 2015, para que fossem feitas as adaptações às novas normas, mas esse limite foi prorrogado para três anos, pela resolução CNE/CP nº1/2017 (Brasil, 2017a).

É importante observar que, apesar da quantidade de horas ter sido modificada ao longo dos anos, não houve alteração no texto da LDB. As DCNs para a formação de professores de 2015 já estabeleciam que deveria haver 400 horas de prática e mais 400 horas de estágio supervisionado. E, desde 2024, as DCNs vigentes mantêm as 400h de estágio curricular supervisionado e propõem 320 horas de atividades acadêmicas de extensão, que devem ser desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, como o lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura.

Os futuros professores dos quais tratamos em nosso estudo são formados em cursos de licenciatura em Letras e há também normativas específicas para esta graduação. A primeira iniciativa foi o parecer do CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 492/2001 (Brasil, 2001c), quando foram aprovadas diretrizes para vários cursos no mesmo documento: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Tais diretrizes estabeleciam aspectos como: perfil dos formandos; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estruturação do curso; e avaliação, e deveriam ser aplicadas a todas as habilitações, seja língua materna ou língua adicional.

Após alguns meses, no mesmo ano, lança-se o parecer CNE/CES nº 1.363/2001 (Brasil, 2001a), retificando o primeiro e determinando que deveria constar no projeto pedagógico do curso:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação

- profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (Brasil, 2001a, p. 8)

Este parecer mais tarde seria transformado na resolução CNE/CES nº 18/2002 (Brasil, 2002a), mais uma vez sem nenhuma especificação que tratasse da formação do professor de idiomas adicionais, como se os conteúdos, competências, habilidades etc. necessárias para formar alguém habilitado a lecionar uma língua estrangeira fossem exatamente as mesmas. Ademais, concordamos com Leffa (2001) que a formação deve envolver aspectos tanto acadêmicos quanto políticos, contudo, este último não tem tido espaço na legislação que preconiza como os docentes devem ser formados no território nacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a formação docente inicial no Brasil, especialmente para professores de idiomas, passou por diversas revisões e atualizações nas normas e legislações federais, refletindo os avanços e desafios enfrentados pela educação.

Chegamos à última seção do capítulo acreditando ter cumprido o nosso objetivo inicial de contribuir com os estudos de formação de professores de idiomas ao descrever o percurso histórico da oficialização normativa e legislativa federal de formação inicial de docentes para lecionar idiomas como disciplinas escolares no Brasil, uma vez que não somente dissertamos sobre formação inicial, mas também delimitamos os seguintes perfis:

- Formação inicial de professor de idiomas para Educação Básica → Curso de licenciatura em Letras;
- Formador de professor para Educação Básica → Docente que atua no curso referido;

▪ Professor de idiomas da Educação Básica → Aquele que ministra aulas de línguas neste nível de ensino, após a conclusão de sua formação inicial.

No Brasil, muitos casos fogem ao que determinamos acima, mas, em nosso estudo, optamos por utilizar o que, atualmente, preconiza a legislação nacional, preferindo nos ater às regras, e não às exceções, mas sem nunca ignorar a existência das últimas.

Ao longo do capítulo trouxemos normas e legislações educacionais para mostrar como a formação nacional dos professores de línguas esteve organizada desde a partir da década de 1960, com o advento da publicação da primeira LDB. Tratamos ainda acerca dos pré-requisitos necessários para atuar no ensino superior como formador de professores. Bem como de características referentes aos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil.

Conseguimos apontar aspectos positivos e negativos que aconteceram ao decorrer do tempo a partir de mudanças, revisões e atualizações de normas e legislações educacionais federais. Dentre os aspectos positivos há a busca por atender previsões de diferentes documentos como, por exemplo, o PNE e a BNCC, dentro das normas e legislações, ainda que nem sempre isso seja feito da melhor maneira. Já entre os negativos está o fato de, na maioria das vezes, não ser possível acompanhar a rápida evolução das demandas educacionais. Isso exige que as normativas e legislações sejam atualizadas com mais frequência e com a participação dos interessados na formação docente, o que nem sempre ocorre de maneira suficientemente ágil e apropriada.

Concluimos, portanto, que embora o Brasil tenha traçado caminhos importantes para a formação inicial de professores de idiomas, ainda há desafios a serem enfrentados para que a legislação e as normativas federais acompanhem de modo mais eficiente as mudanças e as necessidades da educação atual. A contínua revisão dessas normas e a criação de políticas

que garantam a sua execução são passos cruciais para a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

Deixamos como sugestão para continuidade do estudo em pesquisas futuras a possibilidade e necessidade de explorar mais a fundo as novas DCNs, uma vez que se trata de um documento ainda bastante novo – publicado em maio de 2024 – que pode e deve ser discutido a partir das perspectivas de diferentes agentes envolvidos como formadores, professores em formação e professores em serviço na Educação Básica.

Ao final do capítulo percebemos o quão interessante e gratificante é observar o quanto evoluímos e conseguimos alcançar perspectivas diversas da formação docente desde o momento em que ela aparece pela primeira vez na LDB, na década de 1960, até os dias atuais, em 2024, nas DCNs vigentes. Sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer na busca pela formação de novos professores mais críticos e reflexivos para a Educação Básica, sendo este capítulo apenas um breve apanhado de parte do que as instâncias governamentais federais responsáveis pelas políticas públicas educacionais fizeram até aqui no que diz respeito a normas e legislações oficiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo: APLIESP, n.9, p.9-19. 2006.

ALVARENGA, M. B. **Configuração das competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. 301f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

_____. Senado Federal. **Requerimento nº 177/2017**. Diário do Senado Federal, Brasília, p. 349, 29 de março de 2017a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017c.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.863**, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de

outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. 2013a.

_____. Presidência da República. **Medida provisória nº 614**, de 14 de maio de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei no 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. 2013b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2009**, aprovado em 4 de agosto de 2009. Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 18**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, p. 34, seção 1, 09 de abril de 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 22/2022**, de 09 de agosto de 2002. Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2002c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.363**, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Diário Oficial da União, Brasília, p. 50, seção 1, Nº 131, 09 de julho de 2001c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e

dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, p. 01-04, seção 1, Nº 153, 12 de agosto de 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 01-06, seção 1, Nº 278, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL, Emanuelle. **Especialistas pedem revogação de normas sobre formação de professores**. Agência Câmara de Notícias, Câmara dos Deputados, 10 nov. 2022. Edição de Roberto Seabra.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNl revista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo; Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo; Editora Atlas, 2002.

GONTIJO, Aldriana Azevedo et al. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 104, e5694, 2023.

KINOSHITA, L. **Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira** (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa). 2018. 774 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEFFA, J.V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas; Educat, 2001, v. 1, p. 333-355.

PORTELINHA, Ângela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de

Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor, [S. l.]**, v. 25, p. 1–24, 2022.

Capítulo 12

RIGIDEZ DO ENCADEAMENTO CURRICULAR NA GRADUAÇÃO E A ACENTRALIDADE DO CONHECIMENTO: QUANDO TENTAMOS CENTRALIZAR ALGO QUE NÃO TEM CENTRO

Luciana Kinoshita¹

Inúmeros são os problemas que perpassam o sistema educacional brasileiro, e nos diversos cursos e níveis da Educação Superior não é diferente. Assim, não há como problematizar, de forma breve, o sistema como um todo, por isso escolhemos tratar de uma questão específica que consiste no encadeamento rígido dos currículos no ensino superior no Brasil.

Tal tema chama a minha atenção particularmente por tratar do nível de ensino com o qual, no momento, estou envolvida como professora de graduação e pós-graduação de uma universidade federal.

A rigidez do encadeamento curricular à qual me referi me leva a questionar sobre a eficácia do uso das disciplinas optativas, principal paliativo que habitualmente é utilizado como forma de quebrar ou amenizar a ordenação padronizada majoritariamente integrante das propostas curriculares dos cursos de ensino superior. Daí a necessidade de indagar se o fato dessas disciplinas optativas não quebrarem a padronização, e conseqüente enrijecimento, o que poderia modificar ou ao menos amenizar o(s) seu(s) efeito(s) negativo(s).

Neste ensaio, defendo a tese de que a disciplina optativa é hoje utilizada na graduação como um paliativo que, sozinho,

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora efetiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br.

não é suficientemente eficiente para acabar com ou diminuir o problema em questão. Afinal, há várias possibilidades de estruturar e planejar o currículo de um curso de graduação para além do que já é feito como praxe, na qual há disciplinas obrigatórias e, mais adiante, em geral ao final do curso, algumas optativas. Como se o que fosse realmente essencial (central) para a formação profissional inicial constituísse os programas das primeiras e as segundas servissem apenas como “algo a mais” que pode, ou não, ser aprendido naquele momento e, caso não o seja, não fará grande falta.

Acredito que a ideia de que há conhecimentos centrais, em detrimento de outros que deverão/poderão ser marginalizados, não condiz com o *acentrismo* característico da teia de significados sob a qual o conhecimento se apresenta, onde não há centro determinado e, dessa maneira, a(s) sua(s) parte(s) mais relevante(s) pode(m) estar em qualquer lugar ou mudar de lugar de acordo as circunstâncias do momento, como contexto, interesses, etc. Não podemos, então, dizer que há necessidade de usar as disciplinas obrigatórias como ponto de partida, ao início do curso, uma vez que não existe um único caminho a seguir.

Fazer com que a formação profissional se limite a uma única possível linha de transmissão de conteúdos a que todos devem se submeter é correr o risco de que o conhecimento nunca chegue a “residir” (neologismo *indwell* de Polanyi) no graduando, que passará a “jogar o jogo da universidade”, recebendo e devolvendo tudo o que “aprende” apenas no âmbito do explícito.

Não creio que seja responsabilidade do aluno a escolha de simplesmente “entrar no jogo” e “seguir as regras”. Afinal, ele passou a vida inteira na Educação Básica sendo submetido à aprendizagem, comportamento que não deixa de ser uma forma de submissão a uma autoridade. Antes, ele precisava aprender o que estudar e como o percurso de aprendizagem deveria ser construído na escola, e agora tem que se submeter às normas da

universidade. Como aprender pressupõe confiar que alguém (uma instituição, um professor, etc) conhece/sabe o caminho para “chegar lá”, mais uma vez ele confia que aquele currículo (elaborado por alguém) que lhe é imposto deve ser seguido à risca para que se torne um profissional de sucesso, independentemente se os padrões de encadeamento desse currículo sejam tão rígidos a ponto de não atender as necessidades do graduando.

Um sujeito para o qual a liberdade de decisão em sua formação inicial fica limitada às disciplinas optativas, e a um orientador para acompanhá-lo no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (isso nos casos em que há a possibilidade de tais escolhas), pode ter dificuldades em sua vida profissional quando tiver que decidir sozinho não apenas o que fazer em seu dia a dia, mas também o que estudar e a quem confiar a sua aprendizagem, pois partimos do princípio de que a formação não se encerra na graduação.

Apesar das críticas que aqui fazemos em relação a essa falta de liberdade, não defendo a total independência para que cada um escolha o que, quando e como estudar desde o início da graduação. Apenas critico a rigidez integrante de alguns currículos do ensino superior que priva professores e alunos dos benefícios que um encadeamento de conteúdos mais flexível poderia proporcionar, como a construção de relações com diversos conhecimentos a partir da percepção e vivência no contexto de ensino em que estão inseridos.

Em resposta à pergunta inicial, acredito que se os currículos dos cursos de graduação fossem compostos de conjuntos de ideias fundamentais, em que todas as disciplinas fossem dedicadas às ideias de cada assunto, poderíamos evitar a fragmentação curricular. Deixando também de lado disciplinas que tratam de temas muito específicos e que não possuem as características essenciais de um currículo cuja pretensão é englobar o que o profissional de determinada área precisa fundamentalmente conhecer para exercer sua profissão.

Tais ideias fundamentais têm duas características básicas: nenhuma é isolada e não são estritamente disciplinares. Portanto, elas transbordam para outras disciplinas. A partir delas se pode ver o todo, chegar a um currículo inteiro, por isso, não haveria espaço para conhecimentos demasiadamente detalhistas e específicos.

Dessa maneira, vemos que a organização do conhecimento na universidade é algo complexo, pois determinar o que deve ser tratado como ideias fundamentais dentro de cada curso não é tarefa das mais fáceis, principalmente quando levamos em conta conflitos de interesses que costumam aparecer entre os principais construtores do currículo: professores universitários que, em sua maioria, são especializados em um conhecimento estritamente detalhista e disciplinar e não abrem mão de ver seu tema de pesquisa representado em uma disciplina, transformando os conhecimentos fundamentais em acessórios; e os secundários, em protagonistas, fato que contribui para a prevalência dos centros de interesse de alguns em detrimento do essencial para a formação do graduando.

Ao final do texto, creio ser relevante enfatizar que o que apresento aqui é apenas um possível ensaio de resposta para a pergunta proposta que serviu como base para a discussão desenvolvida, sendo somente uma forma, dentre outras possibilidades, de compreender a questão, uma vez que nenhuma compreensão será sempre perfeita.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V. A. (org.). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sumos, 2006.
- ARBIB, M. A.; HESSE, M. B. *The construction of reality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- POLANYI, M. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- POPPER, K. R. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. *Ética e educação: personalidade, cidadania, didática, epistemologia*. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

Capítulo 13

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA REALIDADE AMAZÔNICA, NO SÉCULO XXI

Luiz Carlos de Araujo¹

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pretende abordar os desafios e possibilidades relacionados à educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil, sob a perspectiva da pedagogia crítica, no contexto do século XXI. Será discutido o papel da educação nessas comunidades, as dificuldades enfrentadas e as estratégias inovadoras que têm sido adotadas para superá-las, bem como a importância da colaboração entre instituições e políticas públicas.

O objetivo é analisar a realidade amazônica, considerando suas características geográficas e socioeconômicas, e refletir sobre o futuro da educação nessas comunidades. A educação nas comunidades ribeirinhas é um desafio constante devido às condições geográficas e socioeconômicas singulares da região norte do Brasil. Nessa área, muitas vezes isolada e de difícil acesso, as escolas enfrentam grandes obstáculos para fornecer uma educação de qualidade para os alunos.

¹ Economia (UFRRJ); Direito (UNIR); Cursando Licenciatura Plena em Letras (UNIR).
CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4017787818909959>. E-mail:
luiz13wa@gmail.com

A falta de infraestrutura adequada, recursos limitados e a falta de professores qualificados são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas. No entanto, apesar desses desafios, há também uma série de possibilidades e estratégias inovadoras sendo adotadas para superar essas dificuldades. A colaboração entre instituições governamentais, organizações não governamentais e a comunidade local tem sido fundamental para a implementação de projetos educacionais eficazes.

O futuro da educação nessas comunidades depende, em grande medida, do compromisso contínuo de instituições e políticas públicas em investir na educação ribeirinha. A criação de programas que levem em consideração as necessidades específicas das comunidades ribeirinhas e que promovam a participação ativa da comunidade pode garantir a equalização das oportunidades educacionais para todos os alunos.

A colaboração entre educadores, pesquisadores e os próprios moradores dessas comunidades é fundamental para a criação de soluções sustentáveis e eficazes. A educação nas comunidades ribeirinhas é uma questão complexa, mas com iniciativas inovadoras e o apoio adequado, é possível transformar a realidade educacional dessas regiões.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A contextualização do tema abordará a importância fundamental da educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil, considerando o contexto amazônico, que é repleto de particularidades e desafios únicos. Será apresentado um panorama detalhado e abrangente das condições geográficas e socioeconômicas da região, destacando aspectos como a influência do rio Amazonas na vida dessas comunidades e a dependência econômica das atividades extrativistas. Além disso, um breve histórico da educação nessas comunidades será

traçado, evidenciando as etapas e os progressos alcançados ao longo do tempo.

Ao adentrar nas discussões sobre os desafios educacionais enfrentados nessas localidades, torna-se evidente a falta de infraestrutura adequada e recursos básicos, como escolas bem equipadas e materiais didáticos suficientes. Essa escassez se torna ainda mais alarmante quando associada ao difícil acesso a serviços essenciais, como saúde e transporte. Diante dessas adversidades, a busca por soluções inovadoras é fundamental.

Nesse contexto, a abordagem pedagógica crítica ganha destaque como um caminho promissor para compreender e transformar a realidade educacional dessas comunidades ribeirinhas. Essa abordagem busca não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Valorizando a história e cultura dessas comunidades, a abordagem crítica propõe uma educação contextualizada, que vislumbra a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É preciso reconhecer os obstáculos enfrentados, mas também enxergar as oportunidades de transformação e luta por uma educação de qualidade. Através do uso consciente das tecnologias, práticas sustentáveis e uma abordagem pedagógica crítica, é possível oferecer uma educação significativa e transformadora, que contribua para o desenvolvimento integral dessas comunidades e a construção de um futuro promissor.

3 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Os objetivos da obra incluem analisar criticamente as diferentes correntes de pensamento que influenciaram significativamente as ideias pedagógicas no Brasil ao longo dos anos, aprofundar de forma minuciosa o conhecimento sobre as valiosas contribuições de Demerval Saviani para a história da

educação no país, promover intensas reflexões acerca das tendências contemporâneas e dos desafios atuais enfrentados pela educação brasileira, visando uma transformação positiva e efetiva.

A justificativa para o estudo reside na imperiosa necessidade de compreender profundamente o papel vital da educação na formação e aprimoramento contínuo da sociedade brasileira como um todo, bem como na inegável importância de conhecer em detalhes as raízes históricas e os notáveis desenvolvimentos do pensamento pedagógico no contexto nacional, a fim de traçar caminhos mais eficazes para o avanço dessa área fundamental para o progresso do país

A educação desempenha um papel fundamental na construção e fortalecimento de uma sociedade justa e próspera. É por meio dela que se formam cidadãos conscientes, preparados para enfrentar os desafios da vida e contribuir para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, compreender as diferentes correntes de pensamento que influenciaram as ideias pedagógicas no Brasil ao longo dos anos é essencial para traçar um caminho sólido e eficaz na busca por uma educação de qualidade.

Um dos aspectos relevantes nessa jornada é o estudo das valiosas contribuições de Demerval Saviani. Seu trabalho é de extrema importância para a história da educação no país, e aprofundar o conhecimento sobre suas ideias e teorias é imprescindível para compreendermos melhor as bases que sustentam o pensamento pedagógico atual. Além disso, é fundamental refletir sobre as tendências contemporâneas e os desafios atuais enfrentados pela educação brasileira. A sociedade está em constante transformação, e a educação precisa estar preparada para acompanhar essas mudanças e atender às demandas do mundo atual.

É preciso reconhecer os obstáculos enfrentados, mas também enxergar as oportunidades de transformação e luta por

uma educação de qualidade. Através do uso consciente das tecnologias, práticas sustentáveis e uma abordagem pedagógica crítica, é possível oferecer uma educação significativa e transformadora, que contribua para o desenvolvimento integral dessas comunidades e a construção de um futuro promissor.

4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Um breve histórico da educação nas comunidades ribeirinhas revela a presença de iniciativas pontuais, muitas delas promovidas por organizações não-governamentais e movimentos sociais. Essas ações buscaram suprir as carências educacionais dessas comunidades, ainda que de forma limitada, contribuindo para um avanço progressivo no acesso à educação. Além disso, é importante destacar a resistência e a resiliência das próprias comunidades, que muitas vezes se organizaram para a construção e manutenção de escolas, demonstrando um constante esforço em busca de educação de qualidade para suas crianças e jovens.

Esses esforços têm sido reconhecidos e apoiados cada vez mais, resultando em um aumento significativo do investimento em educação nessas comunidades ribeirinhas. Novas parcerias entre entidades governamentais, ONGs e movimentos sociais têm sido estabelecidas, visando a melhoria das condições educacionais e o fortalecimento dos programas existentes.

Uma das principais mudanças observadas é a implementação de políticas públicas focadas na educação ribeirinha, com a criação de programas específicos que visam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes dessas comunidades. Essas iniciativas têm buscado não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover a qualidade do ensino oferecido, capacitando os professores e melhorando a infraestrutura das escolas.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas continuem apoiando e fortalecendo as iniciativas educacionais nas comunidades ribeirinhas, garantindo a sustentabilidade e a ampliação desses projetos. Além disso, é imprescindível o envolvimento e participação ativa das próprias comunidades, para que elas possam ter voz nas decisões que afetam sua realidade educacional.

A educação nas comunidades ribeirinhas é um processo contínuo, que demanda o esforço conjunto de diferentes atores. Com o apoio adequado e ações efetivas, é possível transformar a realidade dessas comunidades, oferecendo uma educação de qualidade e oportunidades para um futuro melhor.

5 PEDAGOGIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES

A pedagogia crítica é um campo teórico e prático de grande importância, pois está firmemente ancorada na busca pela transformação social e na promoção incansável da justiça educacional. Destaca-se primeiramente por sua abordagem emancipatória, que visa em primeiro lugar despertar a conscientização dos sujeitos e, em segundo lugar, superar as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a pedagogia crítica não só se apresenta como uma ferramenta essencial para a transformação social, como também possui aplicações práticas extremamente relevantes para a realidade amazônica. Ao levar em consideração as especificidades das comunidades ribeirinhas, essa abordagem educacional propõe práticas contextualizadas e participativas, de modo a atender às necessidades específicas dessas populações tão importantes para a região da Amazônia.

Ao focar também na valorização da cultura local e na promoção da autonomia dos sujeitos, a pedagogia crítica revela-se como uma perspectiva extremamente relevante e necessária para enfrentar os desafios educacionais na região norte do Brasil.

No contexto amazônico, onde a diversidade cultural é tão presente, é fundamental que a educação esteja alinhada com a realidade local, respeitando e valorizando os saberes e práticas tradicionais.

Dessa forma, a pedagogia crítica surge como um caminho promissor para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, equitativo e transformador na região norte do Brasil. É necessário investir cada vez mais nessa abordagem, fortalecendo-a e promovendo-a em todas as esferas educacionais, desde a formação de professores até a implementação de políticas públicas efetivas. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade para todos os sujeitos, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável da região amazônica.

5.1 Princípios da pedagogia crítica

Os princípios fundamentais da pedagogia crítica estão profundamente enraizados na valorização genuína da voz e da perspectiva dos educandos, reconhecendo que eles possuem um conhecimento intrínseco e valioso. O diálogo é estabelecido como um alicerce sólido e essencial para a construção colaborativa do conhecimento, permitindo que educadores e estudantes explorem juntos e desenvolvam um entendimento mais profundo da realidade que os cerca.

Ao adotar a pedagogia crítica, busca-se ativamente a transformação social, entendendo que a educação não é apenas um meio para transmitir informações, mas também uma ferramenta poderosa para desafiar e mudar as estruturas de poder e as desigualdades existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, é por meio de um enfoque crítico e reflexivo que a pedagogia crítica incentiva os estudantes a questionarem as normas socialmente estabelecidas, analisarem as injustiças e

proporem alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma característica fundamental da pedagogia crítica é a priorização da participação ativa dos estudantes. Isso significa que os alunos são encorajados a se envolverem ativamente nas atividades de aprendizagem, expressando suas opiniões, compartilhando suas experiências e contribuindo para a criação de um ambiente educacional colaborativo.

É importante ressaltar que a pedagogia crítica também destaca a necessidade de promover a equidade e a justiça social na educação. Reconhece-se que existem diversas desigualdades presentes nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, que precisam ser enfrentadas e superadas.

Nesse contexto, a pedagogia crítica atua como um instrumento de transformação, promovendo a conscientização e incentivando práticas educacionais que sejam inclusivas, equitativas e sensíveis às necessidades específicas dessas comunidades.

Em suma, a pedagogia crítica é uma abordagem educacional que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ela busca desafiar as estruturas de poder, promover a transformação social e desenvolver uma consciência crítica nos alunos.

Valorizando a voz dos educandos, promovendo o diálogo, incentivando a reflexão sobre a realidade e buscando a equidade e a justiça social, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos autônomos, engajados e capazes de construir um futuro mais justo e igualitário.

6. A REALIDADE AMAZONICA: CARACTERISTICAS E DESAFIOS

A região norte do Brasil apresenta características geográficas únicas e exuberantes, como a presença majestosa da imensa Floresta Amazônica, o maior e mais biodiversificado

bioma do país, lar de inúmeras espécies de plantas e animais. Além disso, essa região é agraciada com a grandiosidade dos seus rios imponentes, destacando-se o majestoso Rio Amazonas, cujas águas serpenteiam ao longo de uma extensão impressionante.

Entretanto, mesmo diante de tanta abundância natural, a região norte do Brasil enfrenta significativos desafios socioeconômicos, que impactam diretamente na vida de sua população. Um desses desafios é a baixa renda da população, que muitas vezes luta para suprir suas necessidades básicas. Além disso, a falta de uma adequada infraestrutura também se faz presente, dificultando o desenvolvimento pleno da região.

Esses aspectos socioeconômicos complexos e desafiadores também se refletem no setor educacional das comunidades ribeirinhas da região norte. O acesso a recursos educacionais de qualidade é um obstáculo enfrentado diariamente, limitando as oportunidades de aprendizado para crianças e jovens que vivem nessas localidades remotas. A escassez de escolas e professores qualificados, aliada à distância e à falta de infraestrutura de transporte adequada, tornam ainda mais difícil o acesso à educação nesses locais.

Diante desses desafios, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas efetivas e abrangentes, visando promover melhorias significativas na educação das comunidades ribeirinhas do norte do Brasil. Investimentos em infraestrutura educacional, como a construção de escolas e a melhoria das estradas de acesso, são essenciais para garantir um ambiente propício ao aprendizado. Além disso, é preciso investir na formação e capacitação dos professores, oferecendo-lhes suporte pedagógico e recursos didáticos adequados.

6.1 Aspectos geograficos e socioeconomicos da região norte

A região norte do Brasil, conhecida por sua rica biodiversidade e vasta cobertura florestal, abriga a maior parte

da Amazônia, um verdadeiro tesouro natural. Além disso, essa região impressionante se destaca por sua gigantesca extensão de rios e um clima equatorial deslumbrante. No entanto, ao falarmos do aspecto socioeconômico, encontramos desafios que afligem as comunidades ribeirinhas.

Essas comunidades enfrentam dificuldades diárias, como a falta de acesso a serviços básicos essenciais, uma baixa renda que limita suas possibilidades e obstáculos logísticos decorrentes da vasta extensão territorial e da distribuição populacional desigual.

Todas essas condições adversas têm um impacto direto na educação da região, afetando negativamente o desenvolvimento das escolas e comprometendo a qualidade do ensino oferecido. É crucial lidar com essas questões e buscar soluções para garantir que todas as crianças e jovens da região norte do Brasil recebam uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades e acesso a recursos necessários para alcançar todo o seu potencial. Devemos priorizar o investimento em infraestrutura educacional, formação de professores capacitados e programas educacionais inovadores, a fim de superar esses desafios e construir um futuro promissor para as gerações futuras.

É fundamental que o governo, instituições e comunidades trabalhem juntos para superar esses desafios, promovendo o desenvolvimento sustentável, a igualdade social e a educação de qualidade para todos. Somente assim poderemos alcançar um futuro próspero e equitativo para a região norte do Brasil, preservando sua rica biodiversidade e promovendo o bem-estar de suas comunidades.

7 DESAFIOS EDUCACIONAIS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

A falta de infraestrutura e recursos é um dos principais desafios enfrentados pela educação nas comunidades ribeirinhas

da região norte do Brasil. Muitas escolas nessas áreas carecem de prédios adequados, material didático, acesso à internet, energia elétrica e água potável. Além disso, a dificuldade de transporte e a escassez de profissionais qualificados também contribuem para a precariedade do sistema educacional. Essa realidade impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido e dificulta o acesso dos estudantes a uma educação de excelência.

Dessa forma, é necessário que haja investimentos significativos e políticas públicas eficazes para superar esses obstáculos e garantir um ambiente educacional propício ao desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A construção de escolas adequadas, com estruturas seguras e espaços adequados para o aprendizado, é fundamental. Além disso, é imprescindível fornecer materiais didáticos atualizados, tecnologia educacional e acesso à internet de qualidade para que os estudantes possam ampliar seu conhecimento e se conectar com o mundo globalizado.

Portanto, é essencial atrair e reter profissionais competentes, não apenas oferecendo condições de trabalho adequadas, mas também oportunidades de desenvolvimento e progressão na carreira.

Em suma, a superação dos desafios enfrentados pela educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil requer um esforço conjunto de governos, instituições educacionais e da sociedade como um todo.

É necessário investir em infraestrutura, recursos tecnológicos, formação de professores e garantir o acesso igualitário a uma educação de qualidade. Somente assim será possível oferecer aos estudantes dessas regiões remotas a oportunidade de uma educação de excelência, preparando-os para os desafios do futuro e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país.

7.1 Falta de infraestruturas e recursos

A falta de infraestrutura e recursos nas comunidades ribeirinhas é um problema grave que afeta diretamente a qualidade de vida e o desenvolvimento das pessoas. A carência de escolas bem equipadas, com livros didáticos atualizados e laboratórios de ciências, prejudica o aprendizado dos alunos e impede que eles tenham acesso a um ensino de qualidade. Além disso, a falta de computadores e de acesso à internet também limita o desenvolvimento das habilidades tecnológicas necessárias para o mundo atual.

A situação se agrava ainda mais devido à falta de saneamento básico, energia elétrica e transporte adequado. Sem esses recursos essenciais, as instituições de ensino têm dificuldades em funcionar plenamente, comprometendo o dia a dia dos alunos e dos professores. A falta de saneamento básico, por exemplo, pode acarretar problemas de saúde que afetam diretamente a frequência e o rendimento escolar.

Os investimentos em escolas, livros, laboratórios, tecnologia, saneamento básico, energia elétrica e transporte são essenciais para garantir um ensino de qualidade e proporcionar condições iguais de aprendizado para todos os alunos. Além disso, é necessário promover a conscientização sobre a importância da educação e mobilizar a sociedade para apoiar e valorizar as comunidades ribeirinhas.

8 POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS INOVADORAS

No contexto das comunidades ribeirinhas da região amazônica do Brasil, as possibilidades e estratégias inovadoras de educação têm se mostrado fundamentais para superar os desafios enfrentados por essas populações.

A utilização de métodos de ensino que valorizem a cultura local, a integração com a comunidade e a criação de

projetos educacionais contextualizados têm contribuído significativamente para uma educação mais significativa e engajadora para os alunos ribeirinhos.

A inserção de práticas pedagógicas que respeitem e considerem as particularidades amazônicas, como a utilização sustentável de recursos naturais e a valorização dos saberes locais, tem se mostrado essencial para o sucesso das iniciativas educacionais nessas regiões. Além disso, a inclusão de tecnologias educacionais adaptadas às realidades ribeirinhas tem proporcionado novas oportunidades de aprendizado e acesso ao conhecimento.

A educação das comunidades ribeirinhas, quando embasada em abordagens inovadoras e sensíveis às demandas locais, tem o poder de transformar vidas e promover o desenvolvimento sustentável dessas regiões. Através da valorização da cultura e do meio ambiente, os alunos ribeirinhos são encorajados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, desenvolvendo habilidades e competências que os preparam para enfrentar os desafios do mundo globalizado.

8.1 Experiências bem-sucedidas de educação nas comunidades ribeirinhas

Diversas experiências bem-sucedidas de educação nas comunidades ribeirinhas têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, demonstrando de forma incontestável que é possível superar os desafios enfrentados nesse contexto tão peculiar.

Um dos pontos-chave desses projetos é a adoção de uma abordagem de educação contextualizada, que leva em consideração as particularidades e necessidades específicas das comunidades ribeirinhas. Essa abordagem busca valorizar a cultura local, respeitando e integrando os conhecimentos tradicionais dos moradores.

Outro fator importante é a formação de professores locais, que são peças fundamentais nesse processo de transformação educacional. Esses professores são capacitados para atender às demandas educacionais da comunidade, trabalhando de forma próxima e inclusiva.

Além disso, a integração da comunidade como um todo também é fundamental, pois envolver os pais e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem fortalece os vínculos entre escola e família, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes.

No que tange à utilização de tecnologias e recursos digitais adaptados à realidade ribeirinha, podemos destacar como exemplo o uso de internet via satélite e dispositivos móveis. Essas ferramentas têm oferecido novas formas de aprendizagem e comunicação, permitindo que os estudantes tenham acesso a conteúdos educacionais mais atualizados e diversificados, mesmo em áreas remotas e de difícil acesso.

A tecnologia, quando utilizada de forma adequada e contextualizada, amplia as oportunidades educacionais e contribui para a construção de um modelo de educação mais inclusivo e igualitário.

No contexto da Amazônia, um bioma rico em diversidade e saberes locais, é fundamental reconhecer e valorizar a educação como um instrumento potente de transformação social. Através de uma educação contextualizada, baseada na valorização das culturas e no diálogo entre saberes, será possível criar uma sociedade mais justa e sustentável, na qual todas as pessoas, independentemente de onde vivem, tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. A educação nas comunidades ribeirinhas da Amazônia do século XXI deve ser pautada pela inclusão, pela valorização dos conhecimentos locais e pelo respeito à identidade e história dessas comunidades.

9 O PAPEL DO EDUCADOR NA PEDAGOGIA CRÍTICA

No contexto da pedagogia crítica, o papel do educador como agente de transformação social desempenha um papel extremamente significativo e primordial. Sua trajetória vai muito além da simples transmissão do conhecimento, visto que ele está focado na conscientização dos estudantes sobre a realidade que eles estão inseridos e na busca incansável por uma educação que verdadeiramente os liberte.

O educador crítico se empenha em estimular o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica dos alunos, com o objetivo maior de promover uma profunda mudança nas relações de poder existentes na sociedade. Levando em consideração os desafios enfrentados pelas comunidades ribeirinhas, sua atuação se faz ainda mais relevante, contribuindo de forma substancial para a construção de uma educação mais contextualizada e socialmente relevante para os estudantes ribeirinhos.

9.1 Formação e prática docente

A formação e prática docente na pedagogia crítica requerem uma postura reflexiva e crítica por parte dos educadores, alinhada com a realidade amazônica e com suas particularidades sociais, ambientais e culturais. Isso envolve a compreensão e o respeito às especificidades das comunidades ribeirinhas e a valorização do conhecimento local, que é rico e diversificado. Além disso, requer a busca incessante por estratégias inovadoras e criativas que possam superar os desafios educacionais enfrentados nessa região.

Os educadores devem estar abertos e receptivos às opiniões dos estudantes, incentivando a participação ativa de todos no processo de aprendizagem. Essa abordagem dialogada e participativa permite que os alunos se sintam motivados e

engajados, além de promover uma educação mais contextualizada e significativa, que realmente faça sentido para eles e para a comunidade em que estão inseridos.

Portanto, a formação e prática docente na pedagogia crítica na Amazônia exigem um comprometimento real com a realidade local, a valorização do conhecimento tradicional e a busca por novas abordagens pedagógicas. Somente dessa forma será possível superar os desafios educacionais e promover uma educação transformadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento sustentável e inclusivo da região amazônica.

10 PARCERIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

As parcerias e políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da educação nas comunidades ribeirinhas, pois colaboram para o desenvolvimento de projetos e ações que buscam atender às necessidades específicas dessas localidades.

A articulação entre instituições de ensino, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil possibilita a implementação de programas voltados para a melhoria da infraestrutura educacional, formação de professores, distribuição de materiais didáticos, criação de espaços de aprendizagem inclusivos e aprimoramento da tecnologia educacional, entre outras.

Através do estabelecimento de parcerias estratégicas, programas de capacitação de professores e equipes multidisciplinares são implementados para atender às demandas educacionais específicas. Essas parcerias se concentram em recursos e investimentos significativos para a melhoria do ensino. Com apoio financeiro substancial, as escolas ribeirinhas conseguem expandir suas instalações e oferecer um ambiente educacional melhor equipado e mais inclusivo para os alunos.

Dessa forma, a educação nas comunidades ribeirinhas é fortalecida e se torna um mecanismo de inclusão social, desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida para todos os seus moradores.

Com a implementação de programas específicos para a região, as escolas ribeirinhas conseguem promover um ensino diversificado e de qualidade, que permite que os alunos desenvolvam habilidades relevantes para sua realidade e também para um futuro promissor.

10.1 Importância da colaboração entre instituições

A importância da colaboração entre diferentes instituições na região amazônica reside na necessidade premente de somar esforços e recursos para superar os complexos desafios educacionais enfrentados pelas comunidades ribeirinhas nessa área tão importante do nosso planeta.

A articulação sinérgica e colaborativa entre escolas, universidades, secretarias de educação, organizações não governamentais e demais entidades possibilita o enriquecimento do compartilhamento de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas eficazes, bem como a promoção de parcerias estratégicas substanciais para o desenvolvimento de projetos educativos inovadores e sustentáveis de alta magnitude, com um alcance ainda maior.

Somente com a união de esforços será possível garantir que as comunidades ribeirinhas tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite sua cultura e realidade, e que contribua de forma significativa para o fortalecimento da região amazônica como um todo. Cada instituição desempenha um papel importante nesse processo, e ao unir suas forças, é possível alcançar resultados extraordinários para o bem-estar e o progresso dessas comunidades e da região como um todo.

11 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

O uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil é uma realidade cada vez mais presente e relevante no século XXI. A emergência de dispositivos modernos, como tablets e computadores, aliada ao acesso à internet, tem viabilizado a expansão do ensino e da aprendizagem, mesmo em localidades remotas e afastadas dos grandes centros urbanos.

As tecnologias digitais têm se mostrado extremamente úteis ao disponibilizar material educativo de qualidade, como aulas em vídeo, exercícios interativos e jogos educacionais, oferecendo uma alternativa viável e eficiente à falta de materiais impressos nas regiões ribeirinhas.

Portanto, as tecnologias digitais têm se mostrado uma poderosa aliada no combate às desigualdades educacionais nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil. Elas proporcionam um ambiente de aprendizado mais dinâmico e acessível, facilitando a troca de conhecimentos e a colaboração entre os estudantes e educadores. Através da educação mediada pela tecnologia, é possível diminuir as barreiras geográficas e sociais, promovendo uma educação de qualidade para todos.

11.1 Uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais

O uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil no século XXI é absolutamente fundamental para superar desafiadoras dificuldades enfrentadas, como a carência de acesso a materiais didáticos e a complexa tarefa de deslocamento de professores altamente qualificados.

A utilização efetiva de computadores, tablets e internet pode proporcionar aos alunos ribeirinhos experiências de

aprendizagem realmente inovadoras e transformadoras, ampliando significativamente o acesso a conteúdos educativos que, até então, eram completamente inacessíveis

A região norte do Brasil, especialmente as comunidades ribeirinhas, enfrenta desafios significativos em termos de sustentabilidade e preservação ambiental. A educação ambiental desempenha um papel crucial na promoção de práticas sustentáveis, fornecendo conhecimentos abrangentes sobre a importância da conservação dos recursos naturais amazônicos e da rica biodiversidade presente nessa região única.

Dessa forma, as práticas sustentáveis, como o uso adequado e responsável dos recursos naturais, a gestão inteligente e adequada de resíduos, a preservação das áreas naturais ameaçadas e a valorização das tradições culturais locais, devem ser totalmente integradas e enraizadas no currículo escolar. Isso capacitará os estudantes não só a compreenderem, mas também a se tornarem verdadeiros agentes de mudança positiva em suas próprias comunidades e além delas.

11.2 Educação ambiental e práticas sustentáveis

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na conscientização das comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil sobre a importância da preservação da biodiversidade da Amazônia. Nesse sentido, é crucial que as escolas e educadores trabalhem de forma incansável para transmitir aos alunos a relevância da conservação do meio ambiente.

A utilização de energias renováveis desempenha um importante papel no processo de sustentabilidade. Promover a conscientização sobre a utilização de fontes de energia limpa, como a solar e a eólica, pode ajudar a reduzir a dependência de fontes não renováveis, como os combustíveis fósseis, e diminuir

a emissão de gases poluentes, colaborando para a mitigação das mudanças climáticas.

Além disso, é essencial valorizar a cultura local ao abordar a educação ambiental. Conhecer e respeitar os saberes e práticas tradicionais das comunidades ribeirinhas é uma forma de incentivar o desenvolvimento sustentável, pois esses conhecimentos ancestrais geralmente estão intimamente ligados à conservação da natureza.

Dessa forma, é possível fortalecer a identidade cultural das comunidades e promover a valorização da biodiversidade local.

Dessa forma, é possível fortalecer a identidade cultural das comunidades e promover a valorização da biodiversidade local. Assim, a educação ambiental e a promoção de práticas sustentáveis são indispensáveis para as comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil. Essas ações visam conscientizar os alunos sobre a importância da conservação do meio ambiente, ao mesmo tempo em que promovem a adoção de práticas sustentáveis. Através da gestão dos recursos naturais, da coleta seletiva de lixo, da utilização de energias renováveis e da valorização da cultura local, busca-se construir uma sociedade mais consciente e resiliente diante dos desafios ambientais que enfrentamos.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo abrangente e aprofundado sobre a realidade da educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil, torna-se cada vez mais evidente e incontestável a importância de um olhar crítico e reflexivo. Através dessa perspectiva, é possível compreender e enfrentar os desafios presentes, considerando não somente as questões históricas e geográficas, mas também as dificuldades socioeconômicas e a

falta de infraestrutura que permeiam o cenário educacional dessas localidades tão singulares.

Nesse contexto, a pedagogia crítica assume um papel central e indispensável como abordagem capaz de promover transformações significativas. Ao adotar essa abordagem pedagógica, os educadores são incentivados a desenvolver um trabalho pautado na reflexão constante e na conscientização de sua função social. Dessa forma, é possível articular os conhecimentos e experiências individuais dos estudantes com as demandas de suas comunidades, levando em consideração suas realidades específicas e promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

No entanto, para que essa abordagem se efetive, é crucial estabelecer parcerias sólidas e estratégicas entre instituições de ensino, organizações não governamentais e demais atores envolvidos no processo educativo. A colaboração entre essas diferentes esferas é fundamental para compartilhar conhecimentos, recursos e experiências, ampliando assim o impacto e a efetividade das ações desenvolvidas.

Além disso, a formação docente ganha uma dimensão ainda mais relevante nesse contexto. Os professores precisam estar preparados não apenas para atuar em ambientes desafiadores e multifacetados, mas também para serem agentes de transformação em suas comunidades. A capacitação e o desenvolvimento contínuo dos educadores são fundamentais para que possam compreender as particularidades e necessidades dos alunos ribeirinhos, investigar e adotar metodologias inovadoras e eficazes, bem como promover a valorização da cultura local em seu trabalho pedagógico.

Por fim, é essencial destacar a importância da implementação de estratégias inovadoras e adaptadas às realidades ribeirinhas. Soluções criativas e flexíveis são fundamentais para enfrentar os obstáculos impostos pelas dificuldades de acesso e pela falta de infraestrutura. A tecnologia

pode ser uma aliada poderosa nesse sentido, permitindo o uso de recursos digitais e o acesso a conteúdos educacionais de qualidade.

Da mesma forma, iniciativas como aulas ao ar livre, projetos comunitários e a valorização das tradições locais podem enriquecer e diversificar o processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e significativo para os estudantes.

Em suma, a construção de um futuro mais promissor para a educação nas comunidades ribeirinhas da região norte do Brasil passa necessariamente pelo estabelecimento de um olhar crítico e reflexivo, pela ampla parceria entre instituições, pela formação docente qualificada e pela implementação de estratégias inovadoras e contextualizadas.

Somente dessa forma será possível superar as adversidades e proporcionar uma educação de qualidade, capaz de transformar vidas e contribuir para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades tão importantes e especiais.

REFERÊNCIAS

GOMES, F. A., Torres, M. S., & Villar, V. L. G., 2024. A inclusão perversa: Ensino Superior, pandemia e desigualdade socioeconômica no Amazonas. **Revista Diálogo Educacional**. fcc.org.br

DE OLIVEIRA SANTOS, A., 2024. IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS E INDÍGENAS DA AMAZÔNIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 10(7), pp.998-1013. periodicorease.pro.br

MENDONÇA, R.A., do Nascimento, L.A.L. and da SILVA, C.B.L., 2024. O acesso à educação: Os desafios do transporte escolar na zona rural do município de Apiacá/ES. **Research, Society and Development**, 13(3), pp. e13113345421-e13113345421. rsdjournal.org

- TEIXEIRA, V. M., 2024. **Vulnerabilidade no acesso aos serviços de saúde**: desafios enfrentados pela população ribeirinha do município de Muaná-PA. ufra.edu.br
- PEREIRA, R. D. D., 2024. **Os desafios da efetivação da política nacional educação especial na zona rural ribeirinha na cidade de Manaus-Amazonas-Brasil**. ucp.pt
- SANTOS, O. B. M., 2024. **Desafios e potencialidades das práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas: uma revisão em teses e dissertações**. ufscar.br
- DE PAIVA, L. S., 2024. **O Uso dos Recursos Tecnológicos e da EAD na Educação de Alunos do Ensino Médio**: experiência no Povoado da Ilha da Marchantaria Iranduba-AM. [HTML]
- SIMÃO, L. B., 2024. **Ensino de línguas no campo**: um estudo sobre o lugar da língua portuguesa na educação do campo. ufam.edu.br

Capítulo 14

PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS, EDUCACIONAIS E DO PATRIMÔNIO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NA PÓS- COLONIALIDADE

Luiz Carlos de Araujo¹

1. INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo analisar os pressupostos socioculturais, educacionais e do patrimônio indígena e afro-brasileira na pós-colonialidade, buscando compreender as questões históricas e contemporâneas que envolvem essas temáticas. Será abordado o impacto do colonialismo e pós-colonialismo na construção da identidade e diversidade na sociedade brasileira, assim como a legislação e políticas públicas para a promoção da diversidade, com destaque para a Lei 11.645/2008.

Por conseguinte, serão discutidas as abordagens pedagógicas e currículo multicultural, o conceito de patrimônio cultural imaterial e material, e a resistência e empoderamento nas comunidades indígenas e afro-brasileiras. Por fim, será apresentada uma análise dos desafios e perspectivas para a pós-colonialidade no Brasil, culminando com uma síntese dos principais pontos abordados.

A relação entre os povos indígenas e afro-brasileiros e a sociedade contemporânea revela um complexo e fascinante

¹ Economista (CORECON 008RO); Advogado (OAB-1413AC); e Licenciado Pleno Disciplinas Profissionalizantes UNIR-1989; Pós-graduado em Administração (UFES-SENAC 1985); Direito Previdenciário (Univ. Gama Filho DF 2010; Gestão Políticas Públicas FESPSP/FPA 2015. Graduando Letras-Ingês UNIR 2023. Email: luiz13wa@gmail.com. Celular: 55 69 9 9934 1314.

entrelaçamento de identidades, tradições ricas e desafios significativos que permeiam a busca por reconhecimento e valorização cultural, especialmente no contexto pós-colonial. Este panorama reflete não apenas as lutas históricas enfrentadas por essas comunidades, mas também a resiliência e a força cultural que continuam a se manifestar na vida cotidiana dos grupos que buscam afirmar sua presença e direitos.

De acordo com Santos (2006 apud GOMES, 2012) a teoria educacional e o campo do currículo apresentam duas vertentes principais: a) interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico; e b) a externa, que se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, questionando a exclusividade epistemológica da ciência. Gomes (2012, p. 99), contribui com essa discussão afirmando que [...] na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Damasceno, 2020).

A discussão aprofundada sobre os pressupostos socioculturais, educacionais e do patrimônio indígena e afro-brasileiro na pós-colonialidade é absolutamente fundamental para que possamos compreender plenamente como essas dimensões interagem de maneira complexa e influenciam de forma significativa a construção da identidade, além de impactar a formação educacional no Brasil contemporâneo. É crucial

analisar estas questões e suas inter-relações para entender a riqueza do multiculturalismo brasileiro de uma forma mais abrangente e profunda, considerando todos os aspectos que configuram essa diversidade singular.

Antes, se faz necessário estabelecer o conceito de patrimônio. Polout (2009, p. 2003), afirma que se trata de [...] um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis; ela mobiliza um grupo humano, uma sociedade, capaz de reconhecê-la como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção; ela desenha, finalmente um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar sua continuidade. Esboçadas progressivamente por dispositivos de enquadramento de artefatos, lugares e práticas e diversas configurações desdobram-se através de sociabilidades que as cultivam, das afinidades que se estabelecem por seu intermédio, além das emoções e dos saberes, que se experimentaram nesse contexto. (Romão, 2021).

Uma análise mais aprofundada dos pressupostos socioculturais e educacionais que permeiam nosso contexto, assim como a valorização do extenso patrimônio indígena e afro-brasileiro, revela-se como um aspecto fundamental e indispensável para a compreensão das complexas e multifacetadas dinâmicas da pós-colonialidade. Essas dinâmicas possuem significativas implicações nas identidades contemporâneas que, por sua vez, moldam e influenciam a sociedade atual de maneiras profundamente intrincadas e variadas.

A investigação desse tema é crucial para entendermos como esses elementos interagem e contribuem para a formação da cultura atual, enfatizando a necessidade de uma reflexão contínua sobre a diversidade e o respeito às diferentes heranças culturais que coexistem em nosso ambiente social. (Britto et al.2023).

Como a conceituação de multiculturalismo já foi devidamente explorada e a interculturalidade crítica, além do exposto em momentos anteriores, ainda estará presente em outros pontos deste artigo, apresentamos, resumidamente, as concepções adotadas para a realização das análises com destaque ao que entendemos por intraculturalidade. Quanto ao multiculturalismo (CANDAU, 2012), este foi compreendido como a “afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença” (ibidem, p. 125) e, em relação à inter-culturalidade crítica, adotamos a ideia de ênfase “nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (ibidem).

A discussão profunda e abrangente sobre os pressupostos socioculturais que envolvem o patrimônio indígena e afro-brasileiro revela de maneira clara e inegável a urgência em valorizar suas ricas, multifacetadas e inestimáveis contribuições que são fundamentais para a formação da identidade nacional. Essa valorização é absolutamente essencial para reconhecer a diversidade cultural e promover um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os cidadãos. (Hackbarth & de Oliveira, 2024).

1.1 Contextualização do tema

A contextualização do tema se dá a partir da compreensão profunda do impacto duradouro do colonialismo e da realidade do pós-colonialismo na complexa formação da sociedade brasileira, uma sociedade que é amplamente marcada pela diversidade étnico-racial e cultural. Neste contexto, será realizada uma análise detalhada de como essa diversidade exerce uma influência significativa na construção da identidade nacional e na formulação de políticas públicas, além da legislação que visa promover e valorizar essa diversidade, como é o caso da Lei 11.645/2008.

Ademais, será discutido de forma abrangente o papel fundamental da educação, bem como do currículo multicultural,

na valorização e no reconhecimento das diferentes culturas que se encontram presentes em todo o território nacional. A partir dessa contextualização rica e aprofundada, será possível compreender a importância capital de abordar de maneira crítica e reflexiva questões socioculturais, educacionais e a relevância do patrimônio indígena e afro-brasileiro na era da pós-colonialidade.

Este reconhecimento das diversas culturas é essencial para o avanço de um maior respeito, reconhecimento e valorização não apenas dessas comunidades, mas também de suas heranças culturais que são um verdadeiro patrimônio do Brasil. Essa abordagem permitirá promover um diálogo mais inclusivo, educando a sociedade sobre a riqueza que a diversidade cultural traz para o nosso país, fortalecendo assim a identidade nacional de maneira plural e respeitosa. (Baptista2022).

Nesse sentido, é de extrema importância realizar uma análise minuciosa e aprofundada sobre como os pressupostos socioculturais e educacionais têm exercido uma influência significativa e muitas vezes determinante na valorização e na preservação do patrimônio indígena e afro-brasileiro. Este fenômeno reflete de maneira clara e inequívoca as tensões e sinergias que estão presentes na complexa e multifacetada construção identidade contemporânea do Brasil.

A compreensão dessas dinâmicas é vital para um debate mais amplo e esclarecedor acerca da diversidade cultural e da memória coletiva que forma a identidade nacional, sendo essencial que essa discussão abarque os diferentes aspectos sociais, históricos e culturais que moldam as narrativas e experiências de diversos grupos no país.

É notável que, ao analisarmos as contribuições dos membros do Movimento/Coletivo (M/C), percebemos como elas se revelam verdadeiramente relevantes para a reflexão sobre as complexas relações e as intrincadas estruturas de poder que permeiam tanto os seres vivos quanto o mundo contemporâneo

em que vivemos. Dentre todas essas contribuições, uma das mais fundamentais indica de maneira clara que o processo de descolonização política, que muitos acreditam ter colocado um ponto final ao colonialismo, na realidade, não significou o fim do colonialismo enquanto relação social efetiva.

Essa resistência e continuidade pode ser denominada como colonialidade (Quijano, 1989; Santos, 2005). Nessa perspectiva rica e instigante, de modo complementar, o autor Maldonado-Torres (2007) fornece uma série de argumentos e reflexões que servem para compreender e diferenciar, de maneira mais precisa, o que realmente caracteriza cada um desses fenômenos sociais. (Pereira and de2024).

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Uma análise metódica e detalhada dos pressupostos socioculturais e educacionais, juntamente com uma consideração profunda do rico e diversificado patrimônio indígena e afro-brasileiro, revela as complexas e multifacetadas dinâmicas de identidade e resistência que emergem na era da pós-

colonialidade. Isso enfatiza de forma significativa a fundamental importância de reconhecer, compreender e valorizar essas heranças culturais na construção de uma sociedade que se aspire a ser significativamente mais justa, equitativa e inclusiva.

Em um espaço onde todas as vozes possam ser verdadeiramente ouvidas e devidamente respeitadas, há um potencial para contribuir de maneira eficaz para um futuro mais harmonioso e integrado, que não apenas celebre a diversidade, mas que promova a igualdade em todas as suas formas. A integração dessas culturas diferentes e a aceitação genuína de suas diversas contribuições são fundamentais para o fortalecimento da identidade nacional e para a convivência pacífica e respeitosa entre todos os grupos sociais presentes em nosso país. Dessa forma, é essencial que trabalhemos juntos na valorização e promoção dessas ricas tradições culturais como parte central do nosso entendimento coletivo e do nosso desenvolvimento social e humano. (de Almeida, 2024).

2 COLONIALISMO E POS-COLONIALÍSSIMO

O colonialismo refere-se ao período histórico em que os países europeus, em sua busca por recursos e poder, exploraram e dominaram vastas áreas do mundo, incluindo o vasto continente americano. Este processo envolveu não apenas a ocupação física dos territórios, mas também uma série de transformações culturais e sociais. Já o pos-colonialíssimo está intimamente relacionado com a fase subsequente a esse domínio, onde as nações que foram colonizadas se esforçam para se reerguer e reconstruir suas identidades coletivas e individuais após a conquista da independência.

As características do colonialismo incluem a imposição da cultura, da língua e dos sistemas políticos do colonizador, que eram frequentemente estranhos e opressivos, sobre os povos nativos e suas tradições. Em contraste, no contexto do pos-colonialíssimo, existem movimentos de resistência e

reivindicação de direitos, que emergem de forma poderosa por parte das populações que antes foram subjugadas, buscando afirmar suas identidades e lutar contra as desigualdades históricas que enfrentaram durante e após o período colonial. (de Almeida, 2024).

A pós-colonialidade, por sua vez, caracteriza-se de maneira extremamente aprofundada pela análise crítica e abrangente dos legados complexos e multifacetados do colonialismo, evidenciando, assim, as diversas e persistentes desigualdades sociais, culturais e econômicas que ainda perduram nas sociedades contemporâneas.

Isso é especialmente relevante no que diz respeito às comunidades indígenas e afro-brasileiras, que frequentemente enfrentam desafios significativos e enfrentamentos diários em suas lutas incansáveis por reconhecimento e igualdade em um mundo ainda bastante marcado por essas heranças históricas e traumas coletivos. A luta por justiça social e visibilidade dessas populações é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Como Freire (2005) nos fala sobre a incompletude do ser e no vir a ser mais, nesse processo constante de aprender: “somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2005, p. 69)

Nesse caminhar então eu me desconstruo, reconstruo, reinvento, me abro ao risco e à aventura de espírito e como nos diz Krenak (2019), invento milhares de paraquedas coloridos e divertidos para evitar uma queda brusca, não eliminar a queda, mas que seja prazerosa, pois “as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos” (p.31).

Neste contexto, é crucial compreender como as estruturas coloniais moldaram não apenas as instituições sociais, mas também as identidades culturais e as interações entre os grupos indígenas e afro-brasileiros, refletindo a resistência e a resiliência diante de séculos de opressão. (Leal et al., 2024).

2.1 Definições e características

No contexto do colonialismo e pós-colonialismo, as definições envolvem a dominação política, econômica e cultural de um grupo sobre outro, resultando em desigualdades e injustiças. As características incluem o uso da força militar para subjugar populações nativas, a exploração econômica dos recursos naturais e a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica. No pós-colonialismo, há a busca por reconstruir identidades e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, lutando contra os impactos negativos deixados pelo colonialismo.

Alguns autores clássicos que se inserem nessa abordagem pelas contribuições de suas obras para a constituição da teoria, são Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, entre tantos outros. Said (2007), considerado o fundador dos estudos pós-coloniais, por exemplo, é conhecido por seu trabalho "Orientalismo" lançado nos Estados Unidos em 1978, que analisa como o Ocidente criou uma imagem estereotipada do Oriente e usou essa imagem para justificar a colonização e a dominação cultural. Bhabha (2001), por sua vez, propõe o conceito de "hibridismo cultural", que se refere à mistura de culturas que ocorre em sociedades colonizadas.

Esse conceito é fundamental para entender como as identidades culturais são construídas e reconstruídas em contextos pós-coloniais, onde elementos das culturas indígenas e afro-brasileiras se entrelaçam com influências externas, resultando em uma nova significação que desafia a ideia de pureza cultural. (Quessana M'bana & Martins Dias, 2024).

As discussões aprofundadas sobre os pressupostos socioculturais, educacionais e do patrimônio indígena e afro-brasileiro na pós-colonialidade revelam de forma clara a complexidade intrínseca das interações entre identidade, resistência e a contínua busca por reconhecimento, além de uma valorização genuína das tradições culturais que, lamentavelmente, têm sido historicamente marginalizadas e ignoradas.

É essencial, portanto, compreender como esses fatores se entrelaçam e influenciam as dinâmicas sociais contemporâneas, promovendo um diálogo necessário e urgente sobre a pluralidade cultural e a crescente necessidade de um maior respeito e apreciação pelos legados, culturas e sabedorias de diversas etnias que enriquecem nosso cenário social. Essas questões são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a história e as vivências de todos os grupos são respeitadas e valorizadas de maneira equitativa (de Lima Silva, 2021).

3 DIVERSIDADE E IDENTIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira é marcada por uma grande diversidade étnico-racial e cultural, resultante da rica miscigenação de povos indígenas, africanos e europeus. Essa pluralidade vibrante se reflete de maneira profunda na identidade do povo brasileiro, que é composta por uma infinidade de diferentes tradições, costumes, línguas, e também religiões variadas.

A convivência harmoniosa e respeitosa entre esses diversos grupos é absolutamente essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando e reconhecendo, de maneira justa, a contribuição de cada um na formação da identidade nacional pluralista. Ao celebrar essas diversidades, formamos um tecido social mais forte e coeso,

onde cada fio representa uma parte importante da história do Brasil. (Quessana M'bana & Martins Dias, 2024).

Nesse contexto, ao questionar o silenciamento das emoções e das dores, a pesquisa se dedicou a conceder voz às narrativas pessoais, destacando a relevância de investigar não apenas os acontecimentos históricos, mas também as dimensões emocionais e psicológicas da experiência humana. A ênfase específica na narrativa e na memória arquivada, conforme preconizado por Ricoeur (2008), acrescenta uma camada crucial à apreensão dessas relações, enriquecendo a compreensão integral e contextualizada do tema em análise.

Essa pluralidade de identidades diversas, ricas e multifacetadas contribui de forma extremamente significativa para a construção de um tecido social complexo e dinâmico, onde as tradições, assim como os valores de diferentes grupos culturais, interagem de maneira inovadora. Esses grupos não apenas se encontram, mas também reinterpretam continuamente suas práticas e crenças em um constante processo de troca, aprendizado e evolução. O resultado é um ambiente vibrante, onde a diversidade se torna uma fonte de criatividade e transformação.

A diversidade rica e vibrante que se faz presente na sociedade brasileira, que é claramente refletida nas ricas culturas indígenas e nas influentes e constantes tradições afro-brasileiras, desempenha um papel absolutamente crucial e fundamental na formação das identidades coletivas e individuais de seus cidadãos. Essa interação cultural, que é dinâmica e multifacetada, promove um diálogo constante e significativo entre o passado histórico e o presente contemporâneo, enriquecendo ainda mais a tapeçaria social e cultural do país, tornando-o um lugar único no cenário global. (Santos et al.2024)

Nesse contexto, ao questionar o silenciamento das emoções e das dores, a pesquisa se dedicou a conceder voz às narrativas pessoais, destacando a relevância de investigar não apenas os acontecimentos históricos, mas também as dimensões

emocionais e psicológicas da experiência humana. A ênfase específica na narrativa e na memória arquivada, conforme preconizado por Ricoeur (2008), acrescenta uma camada crucial à apreensão dessas relações, enriquecendo a compreensão integral e contextualizada do tema em análise.

Esse enfoque permite uma reflexão profunda sobre as identidades plurais que emergem no Brasil contemporâneo, destacando como os pressupostos socioculturais moldam a experiência de comunidades indígenas e afro-brasileiras. Ademais, a valorização dessas memórias coletivas é essencial para o fortalecimento da identidade nacional, promovendo uma convivência mais harmoniosa entre os diversos grupos sociais. Nesse contexto, é fundamental reconhecer como as interações entre as diversas culturas moldam as percepções de identidade e pertencimento, promovendo um diálogo contínuo entre passado e presente.

A convivência de múltiplas etnias e culturas no Brasil cria um ambiente dinâmico e vibrante, onde as inúmeras identidades se entrelaçam de maneira única e se reconfiguram de forma constante ao longo do tempo, refletindo tanto as influências históricas profundas e ricas quanto os desafios contemporâneos complexos que são enfrentados por essas diversas e distintas comunidades. Essa diversidade cultural imensa representa uma verdadeira fonte de força e resistência para a nação, promovendo a troca contínua de experiências e saberes que enriquecem ainda mais a sociedade brasileira de maneira significativa e ampla.

A interação constante entre as diferentes culturas não apenas amplia a compreensão mútua, facilitando o respeito e a empatia entre os indivíduos, mas também fortalece os laços sociais, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa e colaborativa entre os diversos povos que habitam esse vasto e rico território. Além disso, a valorização de cada cultura específica e a preservação das tradições ancestrais são fundamentais para garantir que o legado cultural seja transmitido

às futuras gerações, enriquecendo ainda mais o mosaico cultural que é o Brasil e refletindo a pluralidade que caracteriza esse país (de Lima Silva, 2021).

3.1 Pluralidade étnico-racial e cultural

A pluralidade étnico-racial e cultural no Brasil é um fenômeno fascinante que está presente em diversos aspectos da sociedade, incluindo a culinária, a música, as festas populares, as manifestações artísticas, e muito mais. As tradições indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, exercem uma influência poderosa e significativa sobre a cultura nacional, contribuindo de maneira essencial para a riqueza e a diversidade que caracterizam o país e sua identidade multicultural. No entanto, é crucial destacar a necessidade imperativa de valorizar e preservar essas identidades, combatendo o preconceito e a discriminação que ainda persistem na sociedade.

Esse trabalho envolve promover a educação e a conscientização, além de implementar políticas e ações afirmativas que garantam a igualdade de oportunidades para todos os grupos étnico-raciais e culturais. A efetivação dessas políticas é vital para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade seja não apenas reconhecida, mas celebrada, enriquecendo ainda mais a identidade brasileira. (Campos et al.2023)

As comunidades quilombolas se apropriaram dos territórios e dos recursos naturais para a transmissão das suas práticas culturais de matriz africana para as futuras gerações. A cultura, a natureza, a ancestralidade e as relações sociais constituem, concretamente, o quilombo. Para o quilombo, “o território é espaço de apropriação material e cultural, base física (chão), material (fonte de recursos) e imaterial (cultos e representações simbólicas)” (p. 57).

Silva argumenta que o território possui um valor cultural usado para reafirmar a identidade étnico-racial. “As definições de

quilombos, portanto, nos remetem a cultura, identidade, territórios, propriedades, bens econômicos, sociais, culturais e políticos. Habitação, saúde e educação das comunidades de quilombos são mutáveis em função das produções conceituais” (p. 163). Essa diversidade se reflete na formação da identidade brasileira, onde diferentes etnias e culturas interagem e contribuem para uma rica tapeçaria social.

Essa diversidade étnica e cultural que observamos é um reflexo marcante e fascinante não apenas da imensa riqueza das tradições indígenas e afro-brasileiras, mas também dos complexos e variados desafios e obstáculos que são enfrentados na longa e importante construção de uma identidade nacional inclusiva. Essa identidade não se limita a acolher, mas também se propõe a celebrar todas as diferentes nuances e variações que estão presentes em nossa sociedade plural e vibrante.

Essa celebração da diversidade é essencial, pois reafirma a importância de cada cultura, cada tradição e cada história que compõem o vasto mosaico humano que forma o nosso país. É vital que continuemos a lutar por um reconhecimento verdadeiro da contribuição de todos os grupos que fazem parte de nossa rica tapeçaria social. Além disso, é por meio da valorização dessas diferenças que conseguimos promover uma convivência harmoniosa, respeitosa e igualmente representativa, garantindo um futuro onde todos se sintam pertencentes e integrados. (Leal et al., 2024)

As comunidades quilombolas se apropriaram dos territórios e dos recursos naturais para a transmissão das suas práticas culturais de matriz africana para as futuras gerações. A cultura, a natureza, a ancestralidade e as relações sociais constituem, concretamente, o quilombo. Para o quilombo, “o território é espaço de apropriação material e cultural, base física (chão), material (fonte de recursos) e imaterial (cultos e representações simbólicas)” (Silva, 2015, p. 57).

A pluralidade étnico-racial e cultural no Brasil emerge como um elemento central para a compreensão das dinâmicas

sociais contemporâneas, uma vez que a convivência de diferentes grupos e suas respectivas heranças culturais contribui para a formação de um tecido social mais rico e diversificado.

A pluralidade étnico-racial e cultural no Brasil se manifesta de maneira profunda e complexa, refletindo a intersecção de diversas histórias, ricas tradições e modos de vida que, ao longo dos séculos, moldaram e continuam a moldar a sociedade brasileira contemporânea de uma forma vibrante e dinâmica. Essa diversidade é um elemento intrínseco ao tecido social do país, abrangendo uma ampla gama de influências que vão desde as culturas indígenas, passando pela herança africana, até as tradições dos imigrantes europeus, asiáticos e de outras regiões.

Essa rica tapeçaria cultural cria um ambiente singular, promovendo convivência e diálogos entre diferentes etnias e grupos sociais. Essa diversidade não é apenas uma característica superficial, mas sim uma força que impulsiona as interações sociais, as expressões artísticas e as identidades que são constantemente construídas e reconstruídas, enriquecendo a vida cultural e social nas diversas localidades. Em suma, a pluralidade é um motor essencial que enriquece a experiência humana e a convivência neste vasto país tropical. (Quessana M'bona & Martins Dias, 2024)

4. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

No Brasil, a legislação e as políticas públicas para a promoção da diversidade, sem dúvida, têm como base a Lei 11.645/2008, que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Esta lei é um passo significativo, pois além de sua importância, a legislação prevê também a implementação de ações afirmativas e programas de formação continuada destinados a professores.

O objetivo é garantir que a abordagem desses temas essenciais e relevantes seja feita de maneira adequada nas escolas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente. Dessa maneira, a Lei 11.645/2008 representa um marco realmente importante na promoção da diversidade, no combate ao racismo e à discriminação étnico-racial dentro do contexto educacional brasileiro, promovendo o respeito e a valorização das diversas culturas que formam a sociedade. (Santos et al.2024)

Destaca-se também a influência das proposições curriculares na BNCC, na política nacional dos livros didáticos, fazendo com que editoras se ajustem às demandas legais inerentes aos conteúdos curriculares da Educação Básica, pois os livros didáticos representam objetos complexos no/do processo de ensino-aprendizagem por se constituírem produtos da indústria cultural (BITTENCOURT, 2018). Desse modo, os livros didáticos trazem em si, uma proposição curricular orientada por uma visão universal e homogênea, com reorientações engessadas no tempo.

Segundo Arroyo (2013), os currículos com essas orientações depreciativas, mantêm sua rigidez ao impor nos fazeres docentes e nas práticas escolares um peso arbitrário sobre as disciplinas, níveis, sequências. Nesse sentido, é preciso questionar como as instituições escolares, ao selecionarem os livros didáticos se colocam diante dos debates e lutas referentes à temática indígena. Isso implica em uma reflexão crítica sobre a seleção de conteúdos que promovem a diversidade cultural e respeitam as especificidades das populações indígenas e afro-brasileiras.

É fundamental que as diretrizes curriculares e as políticas públicas estejam alinhadas com os pressupostos socioculturais do nosso país, garantindo que a história e a cultura desses grupos sejam valorizadas e respeitadas no ambiente escolar. Isso inclui a implementação de programas que promovam a inclusão de temas relacionados à diversidade étnica e cultural nos currículos, assim como a formação de professores para lidar com essas

questões de forma sensível e informada. Além disso, diversas iniciativas governamentais e não governamentais têm buscado garantir a efetivação dos direitos das populações afro-brasileiras e indígenas, promovendo a valorização de suas culturas e identidades.

Além disso, a implementação efetiva e cuidadosa de políticas públicas realmente direcionadas para a valorização das ricas e diversificadas culturas indígenas e afro-brasileiras é absolutamente fundamental e imprescindível para promover, com justiça e seriedade, a equidade no sistema educacional que tanto precisamos. Isso não apenas assegura que as diversas vozes, mas também as ricas e vibrantes narrativas desses povos, que possuem uma longa e profunda história e imensa sabedoria, sejam devidamente reconhecidas e respeitadas, como também contribui de forma significativa para um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e verdadeiramente representativo que enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

A legislação brasileira tem avançado de forma significativa em diversas frentes para assegurar, de maneira efetiva e abrangente, a promoção da diversidade cultural no país. Esse progresso inclui a implementação de políticas que reconhecem a importância vital de incluir as vozes, as tradições e os saberes dos povos indígenas, bem como das comunidades afro-brasileiras, dentro do sistema educativo e nas políticas públicas de forma geral.

Essa inclusão não apenas enriquece o conhecimento disponível para todos, mas também valoriza e exalta as identidades, culturas e histórias que muitas vezes foram marginalizadas, negligenciadas e esquecidas ao longo do tempo. Assim, o reconhecimento da pluralidade cultural contribui para um ambiente mais justo e igualitário, promovendo a troca de experiências e saberes que refletem a verdadeira riqueza cultural do Brasil. (Santos et al.2024)

Bonavides destaca a complexidade e a abrangência do direito à educação no contexto constitucional brasileiro,

ênfatizando a necessidade de uma abordagem integrada e comprometida para sua efetivação em benefício de toda a sociedade. (...) uma garantia tão elevada e reforçada que lhes faz legítima a inserção no mesmo âmbito conceitual da expressão direitos e garantias individuais do art. 60. Por conseguinte, uma intangibilidade que os coloca inteiramente além do alcance do poder constituinte ordinário, ou seja, aquele poder constituinte derivado, limitado e de segundo grau, contido no interior do próprio ordenamento jurídico. (Bonavides, 2000, p. 594-595).

A natureza excepcional e elevada dos direitos e garantias individuais, posicionando-os em um patamar que os coloca no mesmo âmbito conceitual da expressão “direitos e garantias individuais” do art. 60 da Constituição Federal. Nesse contexto, é fundamental analisar as legislações específicas que têm sido implementadas para garantir a proteção e a promoção das culturas afro-brasileiras e indígenas, destacando a necessidade de uma abordagem inclusiva que reconheça a pluralidade cultural como um valor essencial para a construção da identidade nacional.

4.1 Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, visando promover o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial e cultural do país. Essa legislação também busca proporcionar a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo a igualdade e a valorização da pluralidade presente na sociedade brasileira. Além disso, a implementação da Lei 11.645/2008 contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, que reconhece a história e as contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes para a formação da identidade nacional.

Essa legislação em questão representa um avanço significativo e importante na inclusão de conteúdos que

realmente refletem a pluralidade cultural, tão diversa, do Brasil, contribuindo de maneira assertiva e positiva para a formação de uma sociedade que se torna cada vez mais justa, equitativa e respeitosa com as diversas culturas que estão presentes em nosso país tão rico em tradições e histórias.

Essa é uma iniciativa que busca valorizar e reconhecer a imensa riqueza cultural que nos cercam, uma riqueza que realmente faz parte de nossa identidade nacional e que deve ser celebrada e difundida. Dessa forma, promove-se um ambiente em que todas as vozes e expressões culturais podem ser ouvidas e apreciadas, fortalecendo, assim, o tecido social que une todos os brasileiros, independentemente de sua origem, etnia ou crença.

Não é difícil compreender esse silenciamento em relação à cultura afro-brasileira se tomarmos como base o pensamento da historiadora Circe Bittencourt (2001, p. 73), segundo o qual o livro didático é um instrumento ideológico e fonte de renda das editoras: [...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam as práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar.

Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. No que se refere ao livro de Artes, embora a obra se apresente em volume único, portanto utilizada para todos os anos do ensino médio, trata-se de um livro bastante resumido, demonstrando a pouca importância que essa disciplina ocupa no ensino básico brasileiro. Isso reflete a ausência de uma abordagem mais ampla e inclusiva que considere a diversidade cultural presente no Brasil, especialmente no que tange ao ensino

da história e das artes relacionadas ao patrimônio indígena e afro-brasileiro.

A Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um passo significativo para a valorização dessas culturas, mas sua implementação ainda enfrenta desafios. A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, reconhecendo a importância dessas heranças para a formação da identidade nacional e promovendo o respeito às diversidades étnicas e culturais.

5 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO MULTICULTURAL

A educação multicultural no Brasil busca promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural, por meio da inclusão de diferentes perspectivas no currículo escolar. Com abordagens pedagógicas interculturais, procura-se proporcionar aos estudantes um entendimento mais amplo da sociedade brasileira, reconhecendo a contribuição das culturas indígena e afro-brasileira para a formação do país. Através do currículo multicultural, os estudantes são desafiados a questionar estereótipos, desconstruir preconceitos e valorizar a pluralidade presente na sociedade, contribuindo para a promoção de uma educação mais justa e equitativa.

A perspectiva de prevenção e combate ao racismo está na ordem do dia, assim como suas interseções com o capitalismo e o patriarcado. No entanto, como afirma Manuela Carneiro da Cunha (2018, p. 47): “Quanto ao racismo, ele tampouco necessita ser fundado em boa ciência. Pouco lhe importa se raça existe ou não. ‘Raça’ passou a ser uma categoria folk, e o racismo existirá enquanto suas manifestações depreciativas perdurarem”. Mas há pontos importantes sobre essa questão e, nesse sentido, a promoção da igualdade racial e os direitos da população negra,

da mulher negra, estão em pautas e apontam para a possibilidade concreta de superação de tais desigualdades.

Nesse contexto, é de suma importância que as diversas instituições educacionais adotem abordagens efetivas e inovadoras que realmente reflitam a pluralidade cultural do nosso vasto e diversificado país. É fundamental integrar saberes e práticas significativas que provenham das ricas tradições e conhecimentos das culturas indígenas e afro-brasileiras. Essa integração não apenas enriquece o aprendizado com novas perspectivas, mas também promove um ambiente de respeito, aceitação e valorização das diversas culturas que formam a rica tapeçaria da nossa identidade nacional. Além disso, ao enriquecer o currículo escolar com essas contribuições culturais, garantimos a formação de uma cidadania mais consciente e crítica, que reconhece a importância da diversidade na sociedade contemporânea, assegurando assim uma educação mais inclusiva, plural e harmônica. (Leal et al., 2024)

5.1 Abordagens pedagógicas

As abordagens pedagógicas no contexto do currículo multicultural incluem a valorização das tradições, conhecimentos e práticas das comunidades indígenas e afro-brasileiras. Isso envolve a utilização de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial brasileira, a realização de atividades que promovam a reflexão sobre as desigualdades sociais e a implementação de práticas que estimulem o diálogo intercultural. Além disso, as abordagens pedagógicas buscam integrar a história e cultura das populações tradicionais de forma transversal em todas as disciplinas, proporcionando aos estudantes uma formação mais completa e inclusiva.

6 PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL E MATERIAL

O patrimônio cultural, tanto imaterial quanto material, possui uma importância imensurável quando se trata da preservação da rica história e da identidade singular do povo brasileiro. O patrimônio imaterial abrange todo um conjunto de tradições orais, práticas rituais, saberes e técnicas que foram transmitidos de geração em geração, revelando a essência da cultura nacional. De maneira complementar, o patrimônio material se refere a objetos, construções e sítios arqueológicos, que são testemunhos tangíveis do passado. Ambos os tipos de patrimônio são indispensáveis para a compreensão aprofundada e a valorização da rica diversidade cultural que caracteriza o Brasil.

6.1 Conceitos e exemplos

Os conceitos de patrimônio cultural imaterial e material estão intrinsecamente presentes em diversas manifestações culturais brasileiras, como o vibrante frevo, o envolvente samba de roda, a expressiva capoeira, a famosa feira de Caruaru, entre outros, que foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Estas manifestações não apenas refletem a diversidade cultural do país, mas também são fundamentais para a expressão de tradições que foram passadas de geração em geração. Por outro lado, o patrimônio material abrange grandiosas construções históricas, como o rico centro histórico de Salvador e as notáveis missões jesuítas dos guaranis, que são vestígios de nosso passado e possuem significativa importância arquitetônica e histórica.

A preservação e valorização desses inestimáveis bens culturais são essenciais para a manutenção da memória coletiva e a revalorização da identidade das comunidades envolvidas. A continuidade das práticas culturais e a proteção dos monumentos

são vitais para que as futuras gerações possam compreender e apreciar a riqueza cultural que compõe a identidade nacional.

7 RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

Nas comunidades indígenas e afro-brasileiras, a resistência e o empoderamento são manifestados de maneiras variadas por meio de diversas estratégias, como a valorização e a preservação de suas ricas tradições culturais, a luta incessante por direitos territoriais, bem como a promoção da representatividade política nas esferas de poder.

Esses grupos buscam, de forma ativa, fortalecer sua identidade cultural e combater práticas discriminatórias que historicamente os marginalizaram, reivindicando o reconhecimento justo de sua significativa contribuição para a formação da sociedade brasileira e para a busca pela superação de estereótipos negativos e preconceitos enraizados na sociedade. Essa luta é crucial, pois permite que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas, promovendo um espaço onde suas identidades possam florescer de maneira autêntica e digna.

7.1 Movimentos sociais e culturais

Os movimentos sociais e culturais nas comunidades indígenas e afro-brasileiras têm desempenhado um papel fundamental e decisivo na promoção do empoderamento, sendo também essenciais na luta incansável contra a marginalização e a exclusão social. Através de diversas organizações, associações e coletivos, esses grupos buscam ativamente ampliar o acesso a políticas públicas que beneficiem suas comunidades, fortalecer suas ricas expressões artísticas e culturais, além de reivindicar com firmeza o respeito aos seus direitos históricos, muitas vezes desconsiderados.

Além disso, os importantes movimentos sociais têm demonstrado um papel significativo na conscientização sobre questões de gênero e na promoção contínua da igualdade e da justiça social. Estas ações coletivas e solidárias contribuem para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural que existe em nosso país.

8 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PÓS-COLONIALIDADE NO BRASIL

Os desafios para a pós-colonialidade no Brasil incluem não apenas a superação das estruturas de poder e hierarquias raciais que permeiam a sociedade contemporânea, mas também a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na cultura nacional. Tornou-se imperativo promover políticas públicas de forma efetiva, que garantam a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, especialmente para as comunidades indígenas e afro-brasileiras, que historicamente enfrentam discriminação e marginalização. Adicionalmente, é essencial incentivar a valorização e preservação de suas ricas culturas e tradições que fazem parte do patrimônio nacional.

As perspectivas para a pós-colonialidade no Brasil envolvem uma construção contínua de uma sociedade mais inclusiva, plural e justa, que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial e cultural que compõe o nosso país. Isso implica promover o diálogo intercultural, a valorização da história e das significativas contribuições dos povos tradicionais para a formação e o desenvolvimento do Brasil, sendo fundamental para avançar dessa maneira nas questões de identidade e justiça social.

8.1 Questões contemporâneas

As questões contemporâneas relacionadas à pós-colonialidade no Brasil são extremamente complexas e abrangem várias frentes importantes, incluindo a luta obstinada contra o racismo estrutural, que se enraíza profundamente em nossa sociedade. A disseminação de discursos de ódio, que frequentemente afetam grupos historicamente marginalizados, é outra questão crítica que necessita de nossa atenção e mobilização. A defesa dos direitos das populações tradicionais, que inclui indígenas e afro-brasileiras, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, é crucial enfrentar as profundas desigualdades sociais e econômicas que impactam de forma direta e severa essas comunidades, promovendo políticas públicas que visem à inclusão e que garantam acesso a serviços essenciais como educação, saúde e oportunidades no mercado de trabalho.

A proteção e a preservação do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, constituem uma questão contemporânea de grande relevância, que demanda um olhar atento e cuidadoso por parte das autoridades, assim como um forte engajamento da sociedade como um todo, para que possamos garantir a valorização e a continuidade das expressões culturais desses grupos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho realizado, foi possível observar com clareza a complexidade e a importância dos pressupostos socioculturais, educacionais e do patrimônio indígena e afro-brasileiro no contexto da pós-colonialidade. A análise detalhada dos temas abordados revela de forma inequívoca a necessidade urgente de promover políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial e cultural presente em nosso país, bem como a importância essencial de uma educação

que contemple de forma adequada a pluralidade e o multiculturalismo. Além disso, é fundamental ressaltar que a resistência e o empoderamento das comunidades indígenas e afro-brasileiras são aspectos encarados como fundamentais e indispensáveis para a promoção da igualdade e para o combate efetivo ao racismo que ainda persiste em várias camadas da sociedade. A reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as perspectivas que se abrem para a pós-colonialidade no Brasil evidencia a necessidade de superar as questões contemporâneas e complexas que se apresentam, buscando, assim, a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos os cidadãos, respeitando suas raízes e múltiplas identidades.

Em síntese, este trabalho buscou demonstrar a relevância dos pressupostos socioculturais, educacionais e do patrimônio indígena e afro-brasileiro na pós-colonialidade. Destacou-se, com grande ênfase, a importância de promover políticas efetivas que não apenas reconheçam, mas também celebrem, a diversidade étnico-racial e cultural presente em nosso país. É crucial a necessidade de uma educação que valorize o multiculturalismo, uma vez que este é um fator essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Além disso, foi ressaltada a resistência e o empoderamento das comunidades indígenas e afro-brasileiras como formas de combater o racismo, que ainda é uma realidade dolorosa que precisa ser enfrentada. Por fim, enfatizou-se a importância de superar os desafios contemporâneos relacionados à exclusão e à desigualdade, buscando construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os brasileiros, onde todos tenham seus direitos respeitados e suas vozes ouvidas.

Os pressupostos socioculturais e educacionais discutidos no corpo do texto ressaltam de forma significativa a importância essencial de reconhecer, bem como valorizar, o rico e diversificado patrimônio indígena e afro-brasileiro na complexa moldagem de uma identidade nacional que seja realmente plural

e verdadeiramente inclusiva. É fundamental que essa valorização e reconhecimento sejam não apenas conceitos isolados, mas sim um compromisso coletivo e firme que deve ressoar em todas as esferas de nossa sociedade contemporânea. Isso inclui a educação, as políticas públicas e as práticas culturais, promovendo um ambiente onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

REFERENCIAS:

DAMASCENO, M. (2020). **A educação à distância (EAD) como prática de democratização do ensino superior no Brasil: problemáticas e perspectivas.** ifgoiano.edu.br

ROMÃO, J. E. (2021). **Paulo Freire: O Diálogo e seu Legado.** Revista Escripturas. upe.br

BRITTO, C. C., Pereira, M. R. N., & de Souza Teixeira, M. D. G. (2023). Dossiê" Museus, coleções e epistemologias decoloniais"- Apresentação. **Anais do Museu Histórico Nacional**, 57, 1-17. museus.gov.br

HACKBARTH, I. C. N. S. & de Oliveira, J. S. (2024). Discutindo as relações entre envelhecimento e preservação do patrimônio cultural em organizações seculares de terreiro de umbanda na Amazônia Legal brasileira. **Anais do Práxis Itinerante.** uel.br

PEREIRA, L. M., & de Sá Ibraim, S. (2024). **Sob uma Perspectiva Decolonial: Análise de Unidades de História e Natureza da Ciência de Livros Didáticos do PNLD 2021.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, e51464-29. ufmg.br

LEAL, C. N., de Brito, R. C., & Eugenio, B. G. (2024). Contribuições da Teoria Decolonial para a Educação no Campo em Interface com as Relações Étnico-Raciais. **Cadernos Cajuína.** cadernoscajuina.pro.br

QUESSANA M'BANA, F. & Martins Dias, A. V. (2024). A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica para/no o ensino de português como língua adicional no contexto multilíngue e multicultural da Guiné-Bissau.. **Revista Solettras.** [HTML]

DE LIMA SILVA, J. D. (2021). Entre imaginários e representações: o ensino da História e Cultura Indígena na instituição escolar. **Simbiótica. Revista Eletrônica**. ufes.br

SANTOS FILHO, A. P., DA SILVA AMORIM, F., & de Jesus Pereira, M. (2024). (Anti) Racismo no ensino de inglês no Brasil: uma abordagem histórico-pedagógica. **Revista Macambira**, 8(1), 1-17. lapprudes.net

CAMPOS, A. L. L., DOS SANTOS, V. M., & Baldan, M. (2023). Das tensões epistemológicas e políticas do racismo e do epistemicídio: uma análise a partir das apostilas de história e geografia no ensino de Mato Grosso. **Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos**, 2(1), 01-12. ceeinter.com.br

Capítulo 15

RACISMO E DECOLONIALIDADE: UM BREVE MAPEAMENTO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Maria do Livramento Gomes Rosa-UFU¹

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país latino que importa e vive teorias e cultura científica eurocêntricas, esquecendo-se das “epistemologias do sul”²(SANTOS, 2019), da sua própria capacidade de produzir conhecimento dentro da sua cultura, valorizando sua formação étnica. É o que estamos acostumados a ver em nossas academias, e isso é usado como desculpa para invisibilizar culturas outras. Assim negros e indígenas são povos que sofrem todo tipo de discriminação.

Ramón Grosfoguel explica que o capitalismo é a pedra angular que instaura o racismo, herança da colonialidade “Com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial.” (Grosfoguel 2016 , p. 39.) . O sociólogo menciona que primeiro o racismo foi em relação aos nativos que aqui foram encontrados pelos colonizadores, ou seja, os indígenas, considerados como” povos sem almas “ em um

¹ Doutoranda do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL- da Universidade Federal de Uberlândia.

²As epistemologias do sul foi definido por Santos(2019) para se referir “ à produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que tem sido sistematicamente vítimas de injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo e pelo patriarcado”. (SANTOS, 2019, p.17)

primeiro momento, e após algum tempo foram reconsiderados como povos com alma, mas foram colocados na categoria de primitivos que precisavam ser humanizados por meio da catequização. Para substituir os indígenas no trabalho escravo, os colonizadores foram capturar homens e mulheres de tribos na África, e para justificar a escravização os elegeram homens “sem alma”, portanto “selvagens” sem história, portanto poderiam ser escravizados porque não eram considerados humanos.

No processo de escravização instaurado, os africanos eram proibidos de pensar, exercer sua religião, estavam submetidos a um racismo epistêmico que proibia a produção de conhecimento. Sendo assim, essa proibição resultou no argumento de uma suposta inferioridade epistêmica que “foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade.” (Grosfoguel 2016, p. 40).

A herança cultural do racismo está na raiz da colonização do Brasil, mas muitos brasileiros dizem não haver racismo, porque esquecem das ideologias impostas pela cultura eurocêntrica desde a colonização, Ribeiro (2020) ³. Assim, a síndrome do colonizado Quijano (2007, p. 438) que “Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si”. Este sujeito paciente espera passivamente o conhecimento disponibilizado pelo colonizador. Isso se traduz inclusive nestes dizeres de achar que aqui no Brasil não temos preconceito e falamos a mesma língua e compartilhamos do mesmo pensamento. Entretanto frequente ouvimos na mídia, notícias de discriminação, agressão, e violência de toda ordem contra negros. Sendo assim, casos como o de João Alberto⁴ se repetem com frequência. Outro exemplo

³ [Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamilia Ribeiro - BBC News Brasil](#)

⁴ Notícia retirada do portal de notícias online: Dois homens brancos, incluindo um PM, foram presos por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. Em nota, Carrefour

de barbárie motivado pelo preconceito racial se traduz nesta notícia divulgada em 2023:

”Homem negro é espancado após acusação de roubo; advogada aponta racismo. “⁵.Um homem é acusado de roubo, é agredido por seguranças de um bar para que devolvesse o objeto furtado e todo esse ato foi filmado pelos agressores. No entanto, nenhum objeto é encontrado com o homem e sua advogada afirmou que ele foi mais uma vítima do racismo.(Uol-2023).

Ambas as notícias tratam do mesmo assunto: o racismo que em nosso país segue os ditames europeizantes e esquece das contribuições africanas para a construção de nossa cultura, saberes e conhecimentos. É o corpo que fala e carrega uma herança cultural de violência, então escrever sobre é resistir, é passar de “objeto” a “sujeito” (Hooks, 1989).

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativista (Moita Lopes, 1994) que interessou-se sobre o tema racismo, numa perspectiva decolonial. Para tal finalidade, uma pesquisa foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os indexadores: racismo, decolonialidade e pesquisa narrativa.

chamou ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa que responde pelos seguranças que cometeram a agressão. G1 RS em20/11/2020 05h26 disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>> Acessado em :04/06/2023.

⁵ Homem negro é espancado após acusação de roubo; advogada aponta racismo... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/12/homem-negro-e-espancado-apos-acusacao-de-roubo-advogada-ve-racismo.htm?cmpid=copiaecola>> Acessado em: 04/06/2023

O interesse pela identificação da metodologia de pesquisa narrativa nos trabalhos mapeados se deu porque tenho o interesse de saber se essa metodologia pode ou tem sido tomada para construir trabalhos na perspectiva decolonial, denotando assim uma proximidade de interesses entre a metodologia usada e os objetivos dos trabalhos pesquisados.

Cabe aqui explicitar dois tipos de pesquisa narrativa: pesquisa narrativas e pesquisa com narrativas, ambas se utilizam de narrativas, porém usam métodos diferentes (Barcelos 2020). A pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly é uma metodologia de pesquisa que usa narrativas como produtora de significados, como dados geradores de epistemologias, pois “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou séries de lugares e em interação com o *milieus*” Clandinin e Connelly (2015. p.51).

Já a pesquisa com narrativas, as narrativas fazem parte da pesquisa, mas servem como dados para o pesquisador analisar por meio de suas lentes o fenômeno estudado sem se preocupar com aspectos relacionais entre o pesquisador e o participante. As narrativas se prestam apenas a fornecer os dados que serão analisados a luz das teorias escolhidas pelo pesquisador, sendo o uso das teorias fortemente marcada para analisar as narrativas e aspectos sequenciais, sintáticos, morfológicos, prosódicos, entre outros.

Primeiramente começo com uma introdução, na sequência uma sessão intitulada Racismo no Brasil, seguido pela metodologia, os dados e resultados obtidos, onde são apresentados o resultado da pesquisa para problematizar o racismo. Por fim, as Considerações nada finais e bibliografia.

2 RACISMO NO BRASIL

O racismo no Brasil foi construído durante a colonização, é o que nos mostra Heloiza Buarque de Hollanda

Que o processo colonial brasileiro traz particularidades diante dos demais países latino-americanos é um fato. Vou escolher apenas referir um pequeno ponto, entre tantos, que talvez possa ter influenciado em nosso imaginário colonizado. Em 1808, d. João VI, rei de Portugal, se transfere para a colônia em plena fuga dos exércitos de Napoleão. Ou seja, nosso opressor, acuado, veio se abrigar entre nós e foi acolhido em solo brasileiro. Essa proximidade entre colonizador-colonizado não pode ter deixado de trazer marcas profundas na lógica da construção de nossas relações de poder, na ambiguidade das figuras simbólicas nacionais e na percepção da violência que ganha vários tons de simulação. Ao contrário dos povos do resto do continente, não somos afeitos ao confronto, o que gera estratégias de luta singulares. (Hollanda, 2020, p.26).

Segundo Hollanda (2020) nosso movimento de luta contra o racismo deve levar em consideração a singularidade da realidade brasileira, fundada na cordialidade com o opressor, o que influenciou nosso imaginário de oprimido colonizado. Assim o racismo aqui no Brasil requer estratégias de lutas diferentes dos nossos vizinhos latino-americanos.

Em consonância com o dizer de Hollanda (2020) Para se combater o racismo se faz necessário entendermos como ele funciona, como ele atua e como é constituído. Sendo assim, Kilomba, (2019) entende que: só existe racismo a partir do olhar do branco do branqueamento do poder construído.

A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os Outras/os raciais. Nesse sentido, não se é diferente, torna-se diferente por meio do processo de discriminação. A segunda característica é: essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. (Kilomba, 2019, p. 75).

Assim, para a autora a ideia de racismo só existe a partir de uma branquitude criada para discriminar o diferente, e o diferente que não fosse branco, a discriminação é a corrente que move esse pensamento e cria os espaços hierárquicos, de exploração de trabalho, econômico, epistêmico, cultural, social.

Para justificar a discriminação ao outro, o diferente (negro) , não pode ser ou estar em qualquer lugar, não pode assumir o poder, pois este só pode ser assumido pelo branco. Assim o negro é visto como selvagem que não tem necessidades e pode assujeitar-se a toda ordem de hostilidade pelo simples fato de não ser branco. Além disso, o falar não é permitido, a voz não pode ser ouvida, nem tão pouco visibilizadas. Esta pesquisa se justifica, pois mostra as produções científicas que de alguma maneira visibilizam as vozes caladas, criam espaços epistêmicos outros, que se fazem necessários e urgentes.

Segundo Gonzales (2019, p. 78) “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. Esta neurose⁶ cultural brasileira precisa ser combatida, à medida que ela pode se tornar histeria e obsessão. Como combater esta neurose cultural apontada pela autora? A própria autora responde a esta pergunta quando em sua fala ela vai explicar a

⁶ Doença que se caracteriza por perturbações nervosas, que surgem sem que haja qualquer lesão orgânica, e por perturbações psíquicas das quais o indivíduo é consciente (característica que diferencia a neurose da psicose): a neurose de angústia é frequente; a histeria e certas obsessões são também neuroses. [Neurose - Dicio, Dicionário Online de Português](#) > Acessado em :05 de jul de 2023

lógica da dominação que coloca o negro na lata do lixo da sociedade brasileira, usando artifícios para domesticar:

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALES, 2019 p.78).

Usando as palavras de Gonzales, a dominação não deixa o negro falar, o dominador não pode e não dá voz ao negro e quando o branco se propõe a falar do negro, é sempre sob rótulos da sua perspectiva. Assim esta dominação que provoca a neurose da sociedade brasileira, só pode ser combatida por meio da luta constante de ativistas, pesquisadoras(es) que podem denunciar as atrocidades cometidas contra a população negra e proporcionar o aumento de “vozes insurgente⁷” por meio da representatividade, da fala, do protagonismo e do ativismo. Dentro dessa lógica, mapear os trabalhos que tratam da temática racismo é uma forma de dá voz aos invisibilizados, é uma maneira de assumirmos as potencialidades de pesquisa neste contexto e nesta direção.

⁷ Vozes insurgentes de mulheres negras é um livro organizado por Bianca Santana que dá voz a mulheres negras que propagam suas lutas, suas vivências e seus dissabores em meio a uma sociedade racista e sexista.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) primeiramente com três indexadores: racismo, pesquisa narrativa, Clandinin . Nesta pesquisa apareceram dois resultados, porém tratava-se do mesmo trabalho. Nele Santos e Lima (2023) falaram de uma estudante bolsista de iniciação científica júnior e trataram da desigualdade de números entre meninas e meninos em cursos de tecnologia, mostrando que há mais meninos que meninas nestes cursos e o quanto elas sofrem por serem minorias neste tipo de curso ligado a tecnologias. Além disso, usaram a temática racial, racialidade, sexismo por meio de narrativas pessoais, sendo a metodologia usada a pesquisa narrativa. Os autores usados para o as discussões foram a Lélia Gonzalez (1983), Franz Fenon(2008).

Como não foram encontrados mais resultados com os indexadores: racismo, pesquisa narrativa e Clandinin, uma nova tentativa foi feita, considerando novos indexadores no quadriênio (2019 a 2022): racismo, decolonialidade e pesquisa narrativa. Sendo assim 5(cinco resultados) foram encontrados, porém destes considerei apenas 4(quatro), pois uma delas não usava narrativas como dados e não era pesquisa narrativa.

Com os novos resultados procurei identificar os títulos, autores, metodologia e área por meio da leitura dos trabalhos para entender quais rumos a temática do racismo estava tomando ou sendo considerado dentro das pesquisas e se a pesquisa narrativa estava sendo usada como metodologia para orientar as pesquisas encontradas.

4 DADOS E RESULTADOS OBTIDOS: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES,1994) que

interessou-se sobre os temas racismo, decolonialidade, pesquisa narrativa.

A pesquisa foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) primeiramente com três indexadores: racismo, pesquisa narrativa, Clandinin. Com este direcionamento dois resultados foram obtidos, no entanto tratava-se da mesma pesquisa intitulada: “Dandara Tech: desvendando desafios de mulheres negras no STEM.”

Como não foram encontradas mais pesquisas com os indexadores: racismo, pesquisa narrativa, Clandinin, novos indexadores foram escolhidos (racismo, decolonialidade e pesquisa narrativa). Com esses novos dados uma tabela foi criada para melhor entender as informações que os trabalhos mostravam.

Tabela 1: Mapeamento das pesquisas no periódico Capes

Título	Autores	Ano	Metodologia	Perspectiva	Área
Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais	Odaír Souza Elison Antonio Paim	2019	Pesquisa qualitativa com narrativas-entrevistas	Decolonial	História
Pedagogia afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias	Gláucia Santana Silva Padilha Raimunda Nonata da Silva Machado	2019	Análise documental e entrevistas semiestruturadas, Narrativa de professores universitários	Decolonial	Educação
Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira:	Josiane Beloni de Paula	2022	Qualitativa Usou duas teses de doutorado analisou	Decolonial	Educação

memórias e experiências de professoras e professores	Patrícia Magalhães Pinheiro Elison Antonio Paim		as narrativas usadas nestas teses		
Decolonialidade e educação antirracista	Graça Regina Franco da Silva Reis Isadora de Araújo Azevedo Marcia Oliveira Maciel Franco Reis	2022	Pesquisa narrativa	Decolonial	Educação

Fonte: Portal de periódicos capes

As quatro produções encontradas no mapeamento feito aludiam ao tema racismo e usava autores decoloniais. Em relação ao ano de publicação foram duas(2) de 2022, duas(2019). Curiosamente não apareceram textos de 2020, talvez por estarmos aquela época em um estado pandêmico.

Quanto a abordagem metodológica, as pesquisas se situam no rol das pesquisas qualitativas usando na maioria dos casos narrativas para análise, ou seja, pesquisa com narrativas. As narrativas que apareceram foram oriundas de entrevistas de narrativas orais e pessoais, entrevistas semiestruturadas para a extração de narrativas. A grande maioria usava a análise de narrativas em sua essencialidade para problematizar e discutir questões raciais, racialidade, sexismo, racismo estrutural.

O artigo de Padilha e Machado (2019) se preocupou com o processo de desenvolvimento de pedagogias interétnicas ou pedagogias afrocentradas em projetos pedagógicos e científicos de professoras afrodescendentes universitárias, a partir de memórias individuais e coletivas. As autoras concluem que “a presença das professoras afrodescendentes no magistério

superior promove um movimento de subversão da epistême dominante.”

Reis et. Ali (2022) explorou em seu artigo o currículo antirracista pensando no espaço-tempo. Na sua escrita usou o princípio da juntabilidade para usar palavras resignificando os sentidos, nas palavras das autoras” a fim de dar àquelas, que a princípio seriam oposição, um novo sentido.” Usou narrativas de sala de aula para explorar a educação antirracista. A conclusão a que chegaram é que uma sociedade mais justa só se faz com o respeito e valorização das diferenças em prol de uma democracia social.

Souza e Paim (2019) por meio de narrativas de professores oriundas de entrevistas discutem o ensino de história numa perspectiva decolonial e concluem que há muita tensão nisso, em desfazer as histórias postas . O artigo conceitua e problematiza o eurocentrismo derivado da colonialidade (do poder, do saber e do ser) como gerador do racismo. Neste texto são apresentados fragmentos de uma pesquisa de mestrado em história para ajudar nas discussões que vão emergindo no texto, todas centradas no ensino e na escola por uma postura decolonial de ensinar.

No artigo Belone de Paula et. Ali.(2022) O artigo foi construído a partir do doutoramento das autoras e trazem juntamente com seu orientador reflexões a respeito de uma educação antirracista. Ajudaram nestas reflexões de memórias e experiências professores/as engajados/as com a luta antirracista.

Em relação a área do conhecimento, nenhum texto era da área da Linguística/ Linguística aplicada, a maioria era da área da Educação. Talvez isso mostre que haja uma necessidade de termos mais trabalhos advindos da área da Linguística para mostrar um olhar diferenciado para a temática, isso não significa dizer que as outras áreas tenham menor importância, pois cada área tem o seu valor.

Como aponta as pesquisas é preciso problematizar questões raciais e de gênero principalmente nos meios acadêmicos e institucionais como escolas (mudança no currículo, ou ampliação dos currículos) por um currículo mais consciente das necessidades decoloniais. Como aponta Belone de Paula et.ali (2022) é urgente debater e ampliar a educação antirracista na sociedade brasileira.

Parece que os pesquisadores dos artigos mencionados na Capes estão preocupados em não só mostrar o problema ou os problemas oriundos das relações de desigualdades como herança cultural de quando éramos colônia de Portugal, mas mostrar possibilidades de resistência para consciência. No entanto apesar dos esforços empreendidos nas pesquisas e do número de pesquisas que apareceram, os números ainda são incipientes para mobilizar, ou melhor impulsionar mudanças significativas, pelo menos no mundo da cultura acadêmica e científica, mas já nos acende uma luz no fim do túnel para estes problemas.

Os achados na pesquisa feita ainda possibilitam outras elucubrações, um olhar mais cuidadoso que por hora não se tem espaço aqui neste trabalho que se propôs *a priori* a um mapeamento a fim de descobrir quais pesquisas tratavam do racismo, decolonialidade e se usavam a metodologia de pesquisa narrativa. Sendo assim, a metodologia que apareceu nas pesquisa foi a pesquisa com narrativas, ou seja , as narrativas foram usadas como dados para análises.

Todas as pesquisas usaram autores da perspectiva decolonial para embasarem as discussões, sendo assim se inscrevem na perspectiva decolonial.

5 CONSIDERAÇÕES NEM UM POUCO FINAIS

É válido lembrar, que optei por um recorte em apenas um banco de dados, e que os resultados poderiam ser diferentes se eu tivesse expandido para outra(s) plataforma(s). Talvez um número maior de produções tivesse surgido.

Com o mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi obtido 5 (cinco) produções, porém somente quatro foram consideradas. Nelas foram usados autoras(es) decoloniais para falar do racismo que ainda assola nosso país, apesar de muitos se dizerem não racista (RIBEIRO, 2020). Sendo assim, é possível depreendermos que as narrativas estão sendo usadas em vários estudos ao sabor das metodologias enquadradas no rol das pesquisas qualitativas e servem muito bem ao propósito de discussões de natureza decoloniais. Além disso, servem para dá voz, as vozes que foram caladas por uma sociedade racista desde a colonização brasileira.

Estas pesquisas viabilizam o início de se pensar diferente, de se pensar sobre as questões raciais, de se indagar quais caminhos podem ser trilhados em direção ao debate reflexivo que emergem das questões raciais, começando pela clarificação de ideias a respeito do que se pode fazer, do que pode ser mudado, inclusive nas escolas. A implantação de uma política racista de verdade se faz urgente. E em certa medida as pesquisas que aludem essas questões são muito valiosas para nós que somos brasileiros, negros e afrodescendentes. Ainda servem de estímulo para futuros pesquisadores que se interessarem pela temática racista e que queiram ajudar a inaugurar uma outra verdade e uma nova perspectiva epistêmica fundada nas ideias suleares, visibilizando vozes “insurgentes” para construir um mundo mais igualitário e menos racista/sexista.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: JUNIOR, R. C. (Org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo. Pimenta Cultural, 2020. 243p..
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** 2 ed. rev.

Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**, 53-68. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**, 2, 223-244. Ciências Sociais Hoje, 1983.

GROSFÓGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, 2016, p. 25-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>

GONZALEZ, L. Cumé que a gente fica? In: SANTANA, B. (Org.) **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo horizonte: Mazza edições, 2019, pp. 72-103.

HOOKS, B. **Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black**. Boston: South End Press, 1989.

KILOMBA, G. (2019). *Memórias de plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó 2019.

MARTINS, M. H. F. VIEIRA, H. G. E NETO, H. A. ,DIÁLOGO, **Descobrir-se negro: uma narrativa sobre o Racismo Estrutural**. Canoas, n. 48, p. 01-15, dez. 2021 | ISSN 2238-9024 <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>> Acesso em: 9 jun 2023.

MIGNOLO, W. “Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto.” *Transmodernity* 1 (2), 2011, pp: 44–66.

MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338

PADILHA, G. S. S. MACHADO, R. N. S. **Pedagogia afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.188-203, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6733

BELONI DE PAULA, J.; MAGALHÃES PINHEIRO, P.; PAIM, E. A. Educação antirracista y decolonialidad en la educación brasileña: recuerdos y experiencias de profesores. **Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, [S. l.], v. 28, p. 161–173, 2022. DOI: 10.14201/aula20222816173. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/29441>. Acesso em: 2 jul. 2023.

QUIJANO, A. (2007) 'COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY', *Cultural Studies*, 21: 2,168 — 178

RIBEIRO, D. **Todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista-** [Entrevista concedida a] Laís Alegretti.Uol, BBC News Brasil em Londres, jun. 2020. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/05/djamila-ribeiro-sobre-racismo-no-brasil-todo-mundo-sabe-que-existe-mas-ninguem-acha-que-e-racista.htm?cmpid=copiaecola> > Acesso em :21 jun. 2023.

SANTANA, B. (Org.) **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo horizonte: Mazza edições, 2019, 304 p.

SANTOS, B. S. **Por que as epistemologias do Sul? Caminhos artesanais para futuros artesanais**. In: _____. *O fim do império cognitivo : a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 17-38.

SANTOS, A. V. V. LIMA. G. S. **Dandara tech: desvendando desafios de mulheres negras no STEM**. *Revista Foco*, Curitiba (PR), V.16. n. 4. Ed. 1545. P. 01-16, 2023. < https://www.researchgate.net/publication/369991852_DANDARA_TECH_DESVENDANDO_DESAFIOS_DE_MULHERES_NEGRAS_NO_STEM > Acessado em: 9/06/2023.

SANTOS, A. V. V. LIMA. G. S. **Dandara tech: desvendando desafios de mulheres negras no STEM**. *Revista Foco*, Curitiba (PR), V.16. n. 4. Ed. 1545. P. 01-16, 2023. < https://www.researchgate.net/publication/369991852_DANDARA_TECH_DESVENDANDO_DESAFIOS_DE_MULHERES_NEGRAS_NO_STEM > Acessado em: 9/06/2023.

SILVA, G. R.; FARIAS, L. M. S. Indagando a “História única” no ensino de frações por meio do olho de Hórus, um Deus do Kemet. **ODEERE**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 151-166, 2021. DOI: 10.22481/odeere.v6i2.9877. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9877>

7. Acesso em: 30 jun. 2023.

REIS, G. R. F. da S.; AZEVEDO, I.; REIS, M. de O. M. F. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–15, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62996. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62996>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RIBEIRO, D. **Todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista-** [Entrevista concedida a] Laís Alegretti. Uol, BBC News Brasil em Londres, **jun. 2020**. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/05/djamila-ribeiro-sobre-racismo-no-brasil-todo-mundo-sabe-que-existe-mas-ninguem-acha-que-e-racista.htm?cmpid=copiaecola> > Acesso em :21 jun. 2023.

SOUZA, Odair. PAIM, Elison 2019/12/1 **Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais**. *Fronteiras: Revista. 2019. Catarinense de História. Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais*. DOI - 10.36661/2238-9717.2019n34.10975

Capítulo 16

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO CIDADÃ E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Rosa Helena da Costa Araújo
Cesar Riboli

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, tem se tornado uma prioridade em muitas políticas educacionais ao redor do mundo, inclusive no Brasil. No contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, o domínio da língua inglesa é amplamente reconhecido como uma competência essencial para o sucesso acadêmico, a inserção no mercado de trabalho e a participação ativa na sociedade internacional.

Desde os primeiros anos escolares, o ensino de inglês pode promover não apenas o aprendizado de uma nova língua, mas também a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de compreender e interagir com diferentes culturas e contextos. Nesse sentido, as políticas públicas que orientam a inclusão do ensino de inglês no currículo das séries iniciais desempenham um papel fundamental na preparação das futuras gerações para os desafios de um mundo globalizado.

Dessa forma, a relevância deste estudo se justifica pela necessidade de uma análise sobre como as políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais podem e têm contribuído para a formação cidadã crítica dos estudantes ao se apresentar como um recurso para o desenvolvimento de competências

interculturais e comunicativas. Além disso, ao integrar a aprendizagem de uma língua estrangeira com objetivos de formação cidadã, a escola contribui para o fortalecimento da consciência social e do engajamento dos estudantes em questões globais e locais.

Assim, a questão central que guiou este estudo foi: como as políticas públicas de educação no Brasil contribuem para a formação cidadã dos alunos por meio do ensino de inglês nas séries iniciais? A motivação para essa investigação decorre da necessidade de avaliar como as diretrizes educacionais estão sendo implementadas e se elas têm atendido à demanda por um ensino de qualidade, que vá além das competências linguísticas e aborde também questões do cotidiano, preparando os estudantes para um papel ativo na sociedade.

Com isso, o objetivo geral delineado foi o de realizar uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nas séries iniciais e sua relação com a formação cidadã dos alunos. Especificamente, o estudo buscou:

1. Revisar as diretrizes e normas que orientam o ensino de inglês nas séries iniciais no Brasil, com base em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
2. Discutir a importância do ensino de inglês para o desenvolvimento de competências interculturais e cidadãs.
3. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares na implementação dessas políticas, com foco na adequação dos recursos didáticos e na formação docente.

A organização deste texto está estruturada de forma a oferecer uma melhor visão sobre o tema abordado. Após esta introdução, o Tópico 1 apresenta o referencial teórico, em que são discutidos os principais conceitos e autores que fundamentam o estudo, bem como as políticas públicas que regem o ensino de inglês no Brasil e sua relação com a formação cidadã.

O Tópico 2 aborda os procedimentos metodológicos, explicando a abordagem bibliográfica adotada e as fontes utilizadas para a construção do trabalho. Já no Tópico 3, é feita a análise dos resultados encontrados na literatura, destacando os desafios e as oportunidades que emergem da implementação das políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais.

Por fim, nas Considerações finais, é apresentada uma síntese dos achados do estudo, refletindo sobre a importância das políticas educacionais para a formação cidadã e indicando a direção para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de inglês nas séries iniciais, regulado por políticas públicas, reflete as diretrizes educacionais que buscam promover uma formação alinhada às exigências de um mundo globalizado. No Brasil, o objetivo dessas políticas não se restringe apenas ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas se expande para a formação integral dos estudantes, com vistas à promoção da cidadania e à construção de um pensamento crítico. A inclusão do inglês no currículo das séries iniciais carrega consigo o potencial de ampliar o repertório cultural dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais interconectada e diversa.

Essas políticas públicas, como a LDB (Lei n.º 9.394/1996) e os PCNs, são essenciais para estabelecer as normas e o alcance do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios que vão desde a formação adequada de professores até a distribuição de materiais didáticos apropriados. Tais obstáculos podem limitar o potencial do ensino de inglês em atuar como um instrumento de promoção da cidadania global e inclusão social.

Assim, este tópico buscou explorar como essas políticas públicas foram concebidas e quais são as suas implicações práticas na realidade das salas de aula. Ao analisar a estrutura dessas

diretrizes e os desafios enfrentados em sua aplicação, procurou-se entender de que maneira o ensino de inglês pode contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais e de uma formação cidadã crítica à medida que se integra ao contexto educacional brasileiro nas séries iniciais.

2.1 Políticas públicas e ensino de línguas estrangeiras

As políticas públicas desempenham um papel central na promoção e regulamentação do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no inglês, nas escolas públicas brasileiras. Instrumentos legais como LDB, PCNs e a Resolução CBE/CNE n.º 2/2020 fornecem a base normativa para a inclusão do ensino de inglês no currículo das séries iniciais.

A LDB, aprovada em 1996, estabelece, em seu artigo 26, que o ensino de uma língua estrangeira moderna é obrigatório no currículo do ensino fundamental, sendo a escolha da língua definida pelos sistemas de ensino locais. Essa diretriz visa garantir que o ensino de línguas seja acessível a todos os alunos, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às necessidades globais.

Complementando a LDB, os PCNs, publicados em 1997, fornecem orientações pedagógicas para que as escolas implementem o ensino de línguas estrangeiras de forma que os alunos desenvolvam competências comunicativas e interculturais, preparando-os para interações no cenário global.

Além disso, a Resolução CEB/CNE n.º 2/2020 introduz as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue*, reconhecendo a necessidade de promover uma educação linguística que considere a diversidade cultural e as diferentes realidades do país. Essa resolução amplia o enfoque no ensino de línguas, incentivando uma abordagem pedagógica que permita aos alunos interagirem em mais de uma língua e, ao mesmo tempo, valorizarem as particularidades regionais e culturais.

No contexto do ensino de inglês, essa normativa destaca a importância de se adaptar o currículo às diferentes demandas regionais, garantindo que o ensino seja contextualizado e atenda tanto às necessidades linguísticas quanto ao desenvolvimento de uma cidadania global e crítica (Brasil, 2020).

Essas normativas evidenciam que, embora o ensino de inglês nas séries iniciais tenha um forte respaldo legal e pedagógico e busque garantir uma educação de qualidade, preparando os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada (Lenharo, 2016), a aplicação eficaz dessas diretrizes depende de uma infraestrutura adequada, formação contínua de professores e materiais didáticos de qualidade.

Assim, para garantir uma efetiva inclusão do inglês desde os primeiros anos de escolaridade, este deve ter como objetivo desenvolver nos alunos competências comunicativas e interculturais, como apontado por Magiolo (2021), preparando-os para serem cidadãos globais. Nesse sentido, Celani (2008) reforça que a abordagem pedagógica deve considerar as especificidades culturais e regionais dos estudantes, garantindo que o ensino de inglês seja relevante e contextualizado.

Além de fornecer habilidades linguísticas, o ensino de inglês nas séries iniciais tem um papel essencial na formação cidadã. De acordo com Leffa (2008), o aprendizado de uma segunda língua amplia a compreensão cultural e social dos alunos, proporcionando uma visão mais abrangente do mundo e suas diversas culturas. Essa perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, que permite aos estudantes refletirem sobre seu papel na sociedade e suas interações com outras comunidades globais.

Nesse sentido, Salomão (2015) argumenta que o ensino de inglês deve ir além das competências técnicas, integrando também questões sociais, éticas e culturais. A formação cidadã, ao ser incorporada ao ensino de línguas, capacita os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e engajado. Santos e Frossard (2018) corroboram essa visão, afirmando que o inglês,

quando adequadamente integrado ao currículo, pode promover empatia, pensamento crítico e participação ativa na sociedade.

Contudo, apesar das claras intenções das políticas públicas em promover um ensino de inglês inclusivo e voltado para a formação cidadã, a implementação dessas diretrizes enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro, que vão desde a insuficiência de recursos didáticos adequados, a carência de formação específica para os professores e as desigualdades regionais, que limitam a efetividade dessas políticas, conforme se discute no tópico seguinte.

2.2 Desafios na implementação das políticas públicas para o ensino de inglês

Embora as políticas públicas ofereçam um arcabouço teórico e legal para o ensino de inglês nas séries iniciais, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos identificados pela literatura é a falta de formação adequada para os professores de inglês. Segundo Kieling (2022), muitos educadores não possuem capacitação específica para o ensino de línguas estrangeiras, o que compromete a qualidade do ensino e a efetividade das políticas públicas.

Assim, uma vez que a formação dos professores é um dos pilares fundamentais para a implementação eficaz das políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais, corrobora-se com o entendimento de Celani (2008) de que a formação docente deve ser contínua e adaptada às demandas da educação, considerando as mudanças sociais e tecnológicas que afetam o ensino de línguas. Ademais, segundo Leffa (2008), é preciso uma formação que integre competências linguísticas e pedagógicas, permitindo que os professores sejam capazes de desenvolver estratégias de ensino eficazes e contextualizadas.

Entretanto, de acordo com Kieling (2022), muitos professores não possuem a certificação necessária para ensinar

inglês, o que compromete a qualidade do ensino, sendo, de acordo com o autor, a criação de programas de capacitação contínua uma solução para esse problema porque, além de permitir que os professores aprimorem suas habilidades linguísticas e pedagógicas, eles também se mantêm atualizados sobre as melhores práticas de ensino de línguas.

Merece destaque ainda a disparidade regional na implementação das políticas públicas para o ensino de inglês, especialmente em estados de grande extensão territorial como Mato Grosso. Embora programas como o *Mais Inglês MT* (2022) tenham sido implementados para expandir o acesso ao ensino de inglês nas escolas públicas, muitas localidades, principalmente em áreas interioranas e rurais, ainda enfrentam dificuldades.

Além disso, conforme apontado por Santos, Frossard e Brossi (2020), a falta de coordenação entre as diferentes instâncias governamentais e a ausência de políticas de incentivo à formação específica para professores de inglês em áreas remotas também agravam a situação. Mesmo com os esforços para capacitar os educadores, a distância entre as metas estabelecidas pelas políticas públicas e a realidade das escolas continua significativa.

Adicionalmente a essa problemática, Duboc (2014) aponta que a ausência de materiais didáticos adequados é outro desafio relevante. Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha contribuído para a disponibilização de livros de inglês nas escolas públicas, ainda há uma escassez de recursos pedagógicos de qualidade, especialmente em municípios menores e em áreas rurais (Magiolo, 2021). Essa falta de materiais limita as possibilidades de ensino, dificultando a implementação de atividades interativas e práticas que promovam o aprendizado significativo do inglês.

Outro desafio importante está relacionado à infraestrutura das escolas públicas. Muitas escolas não possuem as condições adequadas para a implementação de um ensino de inglês de qualidade, seja pela falta de recursos tecnológicos,

como laboratórios de informática, seja pela inadequação das salas de aula para o desenvolvimento de atividades de ensino de línguas.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), a falta de infraestrutura adequada, como laboratórios de informática e acesso a tecnologias de ensino, limita a efetividade do programa *Mais Inglês MT*, dificultando a criação de um ambiente propício para o aprendizado significativo da língua (Seduc, 2024).

Nesse sentido, de acordo com Santos, Frossard e Brossi (2020), a ausência de infraestrutura adequada compromete o processo de ensino-aprendizagem, limitando as oportunidades dos alunos de desenvolverem plenamente suas habilidades linguísticas e culturais. Apesar dos esforços e das políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nas séries iniciais, os desafios enfrentados pelas escolas públicas em termos de capacitação docente, materiais didáticos e infraestrutura adequada ainda representam barreiras significativas.

Tendo em vista esses desafios, o próximo tópico explorará a importância de promover o ensino de inglês desde os primeiros anos de escolaridade. Essa etapa formativa é crucial não apenas para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também para a formação cidadã e o fortalecimento de habilidades interculturais que permitem aos alunos se integrarem de maneira crítica e consciente em um mundo globalizado.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS

A introdução do ensino de inglês desde as séries iniciais tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a formação de cidadãos globais, preparados para enfrentar os desafios de um mundo interconectado. Segundo Cummins (2020), o bilinguismo adquirido na infância pode contribuir para

o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de facilitar a aprendizagem de outras disciplinas. A aquisição de uma segunda língua desde cedo também promove o desenvolvimento de habilidades interculturais, permitindo que os alunos compreendam e respeitem as diferentes culturas e perspectivas.

O ensino de inglês nas séries iniciais desempenha um papel crucial como fator de inclusão social, oferecendo oportunidades que vão além da simples aquisição de uma segunda língua. De acordo com Santos e Frossard (2018), o aprendizado precoce do inglês amplia as perspectivas dos alunos, preparando-os não apenas para o futuro acadêmico, mas também para uma maior integração social.

Embora a inserção no mercado de trabalho e em contextos acadêmicos internacionais seja uma consequência de longo prazo, a introdução do inglês nas séries iniciais promove desde cedo o desenvolvimento de habilidades interculturais e comunicativas. Esse processo também pode fortalecer a autoestima dos alunos e aumentar sua motivação, pois eles passam a se perceber como participantes de um contexto mais amplo, com novas formas de interação e expressão, dentro e fora da sala de aula.

Apesar dos avanços na implementação das políticas públicas para o ensino de inglês, ainda há muitos desafios a serem superados. A formação de professores, a disponibilização de recursos didáticos e a infraestrutura das escolas são áreas que necessitam de maior atenção por parte dos gestores educacionais. Além disso, é importante que as políticas educacionais considerem as especificidades regionais e culturais dos alunos, garantindo que o ensino de inglês seja contextualizado e relevante para suas realidades.

Para o futuro, é essencial que se invista na formação contínua dos professores e na atualização dos materiais didáticos, além de ampliar o uso de tecnologias educacionais que possam facilitar o ensino de inglês. Conforme apontado por Cummins

(2020), o ensino de línguas estrangeiras deve ser visto como uma oportunidade para promover a inclusão e a formação de cidadãos globais, capazes de interagir de maneira crítica e construtiva com o mundo ao seu redor.

Diante disso, resta evidenciado que o ensino de inglês nas séries iniciais não apenas aprimora as habilidades linguísticas dos alunos, mas também desempenha um papel essencial na sua formação como cidadãos globais, prontos para interagir de maneira crítica e inclusiva com o mundo. Apesar dos desafios persistentes em termos de formação docente, infraestrutura e materiais, as políticas públicas podem alcançar resultados significativos se esses aspectos forem adequadamente endereçados.

Dessa forma, o fortalecimento do ensino de inglês nas séries iniciais se revela não apenas uma questão pedagógica, mas também uma estratégia para a construção de uma sociedade mais integrada e preparada para os desafios globais. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo, com o objetivo de analisar os elementos que sustentam as políticas educacionais do ensino de inglês nos anos iniciais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que se baseou na revisão de literatura acadêmica e em documentos oficiais que orientam o ensino de inglês nas escolas públicas, buscando subsídio nos conhecimentos já produzidos sobre o tema para identificar possíveis lacunas, desafios e oportunidades de melhoria no contexto educacional.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que buscou compreender, por meio da análise de textos e

documentos, as implicações das políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais. A escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de discutir sobre as teorias e práticas relacionadas ao ensino de línguas, bem como os desafios e benefícios que essas políticas apresentam para a formação cidadã.

4.2 Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura, em que foram selecionadas e analisadas publicações relevantes sobre o ensino de inglês, políticas educacionais e formação cidadã. As bases de dados utilizadas incluem Google Scholar, SciELO e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a busca, foram utilizados descritores como: ensino de inglês, políticas públicas educacionais, formação cidadã e séries iniciais, o que possibilitou uma delimitação adequada do corpus de análise. Além dos artigos acadêmicos, documentos oficiais como a LDB, os PCNs e as diretrizes curriculares para o ensino de línguas no Brasil também foram incluídos como fontes primárias.

4.3 Análise dos dados

Os dados foram avaliados a partir de uma análise de conteúdo, que envolveu a leitura crítica das fontes selecionadas e permitiu identificar padrões e conceitos recorrentes, possibilitando identificar categorias temáticas, de acordo com os objetivos do estudo:

- políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais: análise das diretrizes e regulamentações que orientam o ensino da língua inglesa no Brasil;

- formação cidadã por meio do ensino de línguas: discussão teórica sobre a importância do ensino de inglês para o desenvolvimento de competências cidadãs;
- desafios na implementação das políticas educacionais: análise dos principais obstáculos e dificuldades enfrentados pelas escolas e professores na aplicação das políticas públicas.

As categorias temáticas foram analisadas com base nos princípios da análise interpretativa, procurando compreender e relacionar as informações coletadas com o contexto educacional, focando na formação cidadã dos alunos.

5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como o estudo se baseia em uma revisão bibliográfica, não houve coleta de dados primários, o que representa uma limitação em termos de análise empírica.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados, fundamentada na revisão bibliográfica sobre as políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nas séries iniciais, revelou como as diretrizes têm potencial para influenciar a formação cidadã dos alunos ao articular desafios e oportunidades enfrentados no contexto escolar.

Assim, os resultados apresentados a seguir estão organizados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e refletem a análise qualitativa das fontes bibliográficas e documentais selecionadas.

7 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS

O primeiro objetivo específico era revisar as políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nas séries iniciais. A análise revelou que o Brasil conta com uma estrutura legal pertinente, composta principalmente da LDB e dos PCNs, que orientam a inclusão do ensino de inglês no currículo escolar. Existe ainda o Parecer CNE/CEB n.º 2/2020, que propõe diretrizes para a educação plurilíngue no Brasil, oferecendo um suporte importante para a consolidação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Contudo, a implementação prática dessas diretrizes enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos didáticos e a escassez de professores capacitados para o ensino de inglês nas séries iniciais, especialmente em municípios menores e áreas rurais. De acordo com estudos de Kieling (2022) e Brossi, Furio e Tonelli (2020), há uma disparidade significativa entre o que as políticas educacionais propõem e o que de fato é realizado nas escolas. A formação de professores continua sendo uma lacuna importante e a ausência de materiais pedagógicos adequados compromete a eficácia do ensino.

8 FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DO ENSINO DE INGLÊS

O segundo objetivo específico consistia em discutir como o ensino de inglês pode contribuir para a formação cidadã dos alunos. A literatura revisada aponta que o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, é uma ferramenta assertiva para promover a consciência cultural e o engajamento social. Segundo Leffa (2008) e Salomão (2015), a aprendizagem de uma segunda língua oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades interculturais e sociais, preparando-os para um mundo globalizado e interconectado.

A análise dos estudos também sugere que a formação cidadã promovida pelo ensino de inglês pode ser fortalecida quando há uma integração consciente entre os conteúdos linguísticos e os objetivos de cidadania. O ensino de inglês nas séries iniciais pode, portanto, ir além do domínio da língua em si e atuar como um catalisador para o desenvolvimento de competências sociais e cívicas, como apontam Santos e Frossard (2018). Esses autores destacam que, ao aprender uma língua estrangeira, os alunos também são expostos a novas culturas e perspectivas, o que os torna mais críticos e conscientes de seu papel como cidadãos globais.

9 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O terceiro objetivo específico visava identificar os principais desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares na implementação das políticas públicas para o ensino de inglês. A análise da literatura confirma que a implementação de políticas educacionais enfrenta obstáculos significativos, principalmente relacionados à formação docente e à disponibilização de recursos didáticos adequados, o que limita a eficácia do ensino.

Outro desafio identificado está relacionado à falta de infraestrutura nas escolas. Muitas instituições de ensino, especialmente em regiões mais afastadas, não possuem os equipamentos necessários para implementar atividades interativas ou utilizar tecnologias educacionais, que poderiam facilitar o aprendizado de uma segunda língua. A ausência de laboratórios de informática e a limitação de acesso a materiais didáticos atualizados são barreiras que precisam ser superadas para garantir uma implementação mais eficaz das políticas públicas voltadas ao ensino de inglês.

10 CONFRONTO COM A REVISÃO TEÓRICA

Ao confrontar os resultados da análise com os conceitos apresentados na revisão teórica, observamos que os desafios identificados na implementação das políticas educacionais já foram amplamente discutidos na literatura. Estudos como os de Celani (2008) e Kieling (2022) destacam a importância de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades culturais e regionais dos alunos, garantindo que o ensino de inglês seja relevante e adaptado ao contexto educacional de cada localidade.

Embora os documentos oficiais ofereçam uma base sólida para o ensino de inglês nas séries iniciais, a prática educacional ainda enfrenta obstáculos significativos. Há uma convergência entre os dados analisados e a literatura existente, principalmente em relação à necessidade de maior investimento em formação docente e recursos didáticos. No entanto, um ponto de divergência reside na inovação pedagógica, pois, enquanto a teoria sugere o uso de tecnologias e métodos interativos para o ensino de línguas, muitos professores ainda encontram dificuldades em aplicar essas práticas devido à falta de infraestrutura e recursos nas escolas.

11 PROPOSTAS DE MELHORIA

Diante dos resultados apresentados, algumas soluções práticas podem ser propostas para melhorar a implementação das políticas públicas para o ensino de inglês nas séries iniciais. Primeiramente, é necessário investir em programas de capacitação contínua para os professores de inglês, especialmente em áreas rurais e municípios de pequeno porte. Esses programas devem oferecer tanto formação linguística quanto pedagógica, permitindo que os educadores desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes e interativas.

Um exemplo concreto é o programa *Mais Inglês MT*, implementado no estado de Mato Grosso, que oferece capacitação regular para professores e introduz tecnologias educacionais interativas, como plataformas digitais e recursos pedagógicos adaptados ao nível de proficiência dos alunos. Além disso, é crucial que as escolas recebam materiais didáticos atualizados, como livros e recursos tecnológicos adequados.

Embora o PNLDT já desempenhe um papel relevante, sua atuação precisa ser ampliada para assegurar que todas as escolas, especialmente as de áreas remotas, tenham acesso a recursos que complementem o aprendizado. Por fim, a infraestrutura escolar também deve ser melhorada, com a instalação de laboratórios de informática e acesso à internet, para permitir o uso eficiente das ferramentas tecnológicas.

A implementação dessas melhorias, assim como já acontece no *Mais Inglês MT*, deve seguir um planejamento estratégico, priorizando escolas em regiões carentes e assegurando que os recursos sejam distribuídos de maneira equitativa, a fim de garantir um ensino de inglês de qualidade e acessível para todos os estudantes.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo revisar a literatura sobre as políticas públicas voltadas ao ensino de inglês nas séries iniciais, examinando sua relação com a formação cidadã dos alunos. Ao analisar as diretrizes e práticas educacionais vigentes, foi possível identificar os principais desafios e oportunidades na implementação dessas políticas. A pesquisa destacou que, embora o arcabouço normativo no Brasil, como a LDB, os PCNs e o Parecer CNE/CEB n.º 2/2020, forneça uma base sólida para o ensino de inglês, sua aplicação prática enfrenta obstáculos, como a falta de formação adequada dos professores e a insuficiência de recursos didáticos, especialmente em áreas menos favorecidas.

Com relação ao primeiro objetivo, que foi revisar as políticas públicas para o ensino de inglês, concluiu-se que, apesar de contar com normativas, essas diretrizes precisam ser mais bem implementadas. A prática educativa ainda encontra dificuldades para atingir todo o seu potencial devido a questões estruturais e de capacitação. O ensino de inglês, desde os primeiros anos escolares, é essencial para promover a inclusão e a formação de cidadãos globais, mas sua efetividade depende de uma implementação adequada nas diferentes realidades regionais.

No que se refere ao segundo objetivo, de discutir a formação cidadã, os dados confirmaram que o ensino de inglês pode ser uma poderosa ferramenta de desenvolvimento de competências interculturais e de promoção da cidadania global. Quando integrado de forma eficaz ao currículo, o ensino de línguas não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também fomenta a empatia, o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade.

O terceiro objetivo, que visava identificar os desafios na implementação das políticas públicas, evidenciou que os principais entraves estão na capacitação docente e na falta de materiais didáticos de qualidade. Em resposta a essas lacunas, programa como o *Mais Inglês MT*, que promove a formação contínua de professores e o uso de tecnologias educacionais, surge como um modelo a ser seguido para garantir uma educação mais inclusiva e eficaz. No entanto, é necessário ampliar essas iniciativas e adaptá-las às necessidades locais.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para a compreensão das políticas públicas no campo do ensino de inglês nas séries iniciais, destacando a importância dessas políticas para o desenvolvimento de competências cidadãs. Ao abordar os principais desafios e oportunidades relacionados à implementação dessas políticas, o trabalho oferece uma base teórica que pode ser utilizada por educadores, gestores e pesquisadores interessados em promover melhorias no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Em termos práticos, o estudo aponta para a necessidade de investimento em formação contínua de professores e na distribuição de recursos didáticos adequados. Esses são os principais fatores que impactam a qualidade do ensino de inglês nas séries iniciais, e sua melhoria pode levar a uma educação mais eficaz e inclusiva. O PNLD tem desempenhado um papel importante na disponibilização de materiais, mas é necessário expandir seu alcance e garantir que os professores recebam formação específica e constante para utilizar esses recursos de maneira eficaz.

Ao destacar os desafios na implementação das políticas educacionais, a pesquisa sugere que, embora o ensino de inglês seja visto como uma prioridade no currículo das séries iniciais, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, ressalta-se a importância de alinhar as políticas públicas com as realidades locais, considerando as necessidades específicas de cada região e as condições das escolas públicas.

Além disso, o ensino de inglês nas séries iniciais é uma oportunidade de desenvolver nos alunos não apenas habilidades linguísticas, mas também uma compreensão mais ampla do mundo, preparando-os para se tornarem cidadãos globais. Diante disso, as políticas públicas precisam ser aprimoradas para que esse potencial seja plenamente realizado, integrando as questões de formação cidadã aos currículos de línguas estrangeiras.

Destaca-se ainda que a implementação de novas políticas, como as diretrizes trazidas pelo Parecer CNE/CEB n.º 2/2020, que trata da educação plurilíngue e da inclusão do ensino de inglês nas séries iniciais, ainda está em fase inicial e carece de estudos futuros para analisar seus efeitos na prática educacional, apoiados também em investigações empíricas mais detalhadas, com a coleta de dados primários em escolas que implementam o ensino de inglês nas séries iniciais, que poderão

fornecer uma visão mais clara sobre os desafios e os impactos práticos dessas políticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. L. de; CARVALHO, G. dos S.; COSTA, F. S. da. Percursos formativos em educação física: o PIBID e a construção de competências e da identidade docente de estudantes e egressos da UFPI. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 107122–10736, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira moderna**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer CNE/CEB n.º 2, de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Brasília, 2020.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e Formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 28, n. 3, p. 96–112, set./dez. 2020.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p. 25–44.

CUMMINS, J. **Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2020.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209–229.

KIELING, A. **Formação de professores de línguas: desafios e práticas**. São Paulo: Moderna, 2022.

LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008.

LENHARO, R. I. **Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

MAGIOLO, G. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, p. 361–392, 2015.

SANTOS, L. C. dos; FROSSARD, E. C. M. A capacidade multilíngue e seu perfil multicultural na promoção da cidadania global. **C@LEA-Cadernos de Aulas do LEA**, n. 7, p. 110–131, 2018.

Capítulo 17

SAÚDE MENTAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BEM-ESTAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roselaine Raimundo dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é um aspecto fundamental do bem-estar que desempenha um papel crucial na qualidade de vida de um indivíduo. Nos últimos anos, tem havido um reconhecimento crescente da importância da saúde mental, não apenas em esferas pessoais, mas também em contextos profissionais. Uma profissão que merece atenção significativa nesse sentido é a docência. Os professores ocupam uma posição central no sistema educacional e desempenham um papel fundamental na formação do desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos (SOUZA, 2018).

De acordo com Libâneo (1998), o papel do professor é facilitar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, levando em consideração seu conhecimento, experiência, interesse e modo de pensar. Isso inclui os conteúdos específicos da disciplina, bem como o conhecimento prévio do aluno, que deve ser respeitado e expandido (LIBÂNEO, 1998). Ensinar de forma eficaz não se resume a transmitir conteúdos, mas sim a estimular o pensamento crítico do aluno. É responsabilidade do professor preparar o aluno para se tornar um cidadão engajado na sociedade, capaz de questionar, debater

e quebrar paradigmas. De acordo com Cury (2003), "a exposição que suscita questionamentos gera dúvidas, e essas dúvidas geram um estresse positivo, que abre as portas da inteligência. É assim que formamos pensadores, não meros repetidores de informações" (CURY, 2003, p.127).

No entanto, o debate em torno da saúde mental dos docentes tem se intensificado, à medida que crescem as preocupações com o bem-estar e a qualidade de vida no ambiente de trabalho. Os professores têm sido um grupo especialmente afetado por problemas de saúde mental. De acordo com uma pesquisa conduzida por Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019), aproximadamente metade dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em uma cidade de São Paulo experimentaram níveis de depressão e/ou ansiedade em algum momento.

De acordo com Esteve (1999), é comum que os professores enfrentem uma situação de estresse ao longo de suas carreiras. Durante o ano letivo, é frequente experimentarem altos níveis de nervosismo, ansiedade e angústia, o que resulta em acumulação de tensões não tratadas.

Em um estudo realizado por Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) com 499 professores do estado do Paraná, foi investigada a relação entre a atividade docente e o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, um quadro psicopatológico caracterizado por exaustão emocional. Os resultados indicaram que o ato de ensinar é uma atividade estressante, com repercussões visíveis na saúde física e mental dos professores, afetando negativamente seu desempenho profissional. Os fatores causadores de estresse são diversos e incluem falta de reconhecimento profissional, falta de respeito por parte dos alunos, remuneração inadequada, sobrecarga de trabalho, inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula e conflito de papéis (YAEHASHI; BENEVIDES-PEREIRA; ALVES, 2013).

os efeitos desses processos (principalmente do burnout) interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social) como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo, dificuldade no relacionamento com os alunos) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços) (YAEGASHI, BENEVIDES-PEREIRA; ALVÉS, 2013, p. 196).

Diante desse cenário, é crucial compreender melhor a relação entre saúde mental, organização e condições de trabalho docente. Investigar como as condições de trabalho podem influenciar a saúde mental dos professores é de suma importância para identificar estratégias eficazes de promoção do bem-estar desses profissionais e, por consequência, melhorar a qualidade da educação oferecida.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca analisar a interação entre saúde mental, organização e condições de trabalho docente no contexto contemporâneo da educação. O objetivo principal é compreender os desafios enfrentados pelos docentes e investigar como as condições de trabalho podem afetar sua saúde mental. Para tanto, será realizada uma revisão da literatura existente sobre o tema, a fim de mapear as principais discussões e abordagens teóricas.

Espera-se que as conclusões desta pesquisa contribuam para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes em relação à sua saúde mental, bem como para o desenvolvimento de estratégias e políticas que promovam melhores condições de trabalho e suporte emocional no contexto educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dentro da sociedade em geral, o professor ocupa uma posição de destaque devido ao seu papel como guia ao longo da vida de muitas pessoas, que irão seguir diferentes carreiras no futuro. No entanto, atualmente, no campo do ensino, tem havido um aumento no número de profissionais que sofrem de doenças, falta de esperança e insatisfação. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2007), a profissão de professor é considerada uma das mais estressantes. Estudos indicam um aumento no número de profissionais da área educacional que enfrentam problemas de saúde mental, pois o ato de ensinar nos dias de hoje se tornou uma das atividades mais cansativas e estressantes. Essa pressão não afeta apenas a saúde mental, mas também a saúde física dos professores, prejudicando seu desempenho profissional (OIT, 2007). Em vista disso, faz-se necessário esclarecer que

Laurell e Noriega (1989) definem cansaço mental como perda da capacidade potencial ou efetiva, corporal e psíquica. Para Doray (1981), o cansaço mental está vinculado à alienação do trabalho. De acordo com esse autor, há no trabalho alienado uma utilização deformada e deformante das potencialidades psíquicas. Essa utilização deformante implica transformação negativa com perda de um estado psíquico anterior, mais satisfatório e valorizado, com o surgimento posterior de um novo estado mental, o cansaço mental (ARAÚJO et al, 2006, p.232).

O contexto educacional apresenta diversos desafios e demandas que podem afetar a saúde mental dos docentes, levando-os à situação de cansaço emocional, dentre outras

problemáticas psíquicas. De acordo com a pesquisa de Vieira (2019), a pressão por resultados acadêmicos, a carga de trabalho intensa, a falta de recursos adequados, o enfrentamento de comportamentos desafiadores dos alunos, a burocracia administrativa e a falta de reconhecimento são apenas algumas das questões que podem ter um impacto negativo na saúde mental dos professores. Em complemento a Vieira (2019), Resk (2011) argumenta que, entre tais fatores

está a exposição dos professores a temperaturas inadequadas, ruídos, superlotação das salas, cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho, dupla jornada das mulheres, além da falta de tempo para si e para se atualizarem. E paralelamente o levantamento registrou que há problemas sócio familiares dos alunos, multiplicidades de tarefas do educador simultaneamente às posturas desconfortáveis, falta de valorização, burocratização das atividades, falta de diálogo com a administração das escolas e expansão dos contratos de trabalhos temporários e eventuais. (RESK apud PEREIRA; GAIARDO, 2020, p.8).

Além disso, a pandemia da COVID-19 trouxe desafios adicionais para os docentes, com a transição para o ensino remoto, a sobrecarga de trabalho, o estresse emocional e as dificuldades de adaptação a novas formas de interação e ensino (PALUDO, 2020). Segundo o estudo de Paludo (2020), esses fatores podem resultar em níveis elevados de estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental.

Em vista disso, o debate contemporâneo sobre a saúde mental dos docentes é crucial para promover mudanças e melhorias no campo da educação. Ao reconhecer e abordar os

desafios enfrentados pelos professores, é possível criar um ambiente de trabalho mais saudável, apoiar o bem-estar dos profissionais e, conseqüentemente, promover uma educação de qualidade. Nesse sentido, o governo brasileiro tem implementado algumas iniciativas e políticas públicas voltadas para a saúde mental dos docentes. Embora ainda haja espaço para avanços significativos, essas ações visam enfrentar os desafios enfrentados pelos professores.

Nesse sentido, a relação entre saúde mental e trabalho docente tem sido amplamente explorada na literatura científica. Diversos autores contribuíram com pesquisas e estudos para a compreensão dessa complexa interação.

Dentro dessa dimensão, a teoria da alienação de Karl Marx oferece uma lente valiosa para compreender a complexa interação entre saúde mental, organização e condições de trabalho docente. Marx descreveu a alienação como uma desconexão entre o trabalhador e o processo, o produto e a própria essência do trabalho, resultante de condições adversas e exploração (LUZ, 2008). Essa perspectiva é fundamental para analisar como os professores, diante de um ambiente educacional muitas vezes desgastante, experimentam um impacto significativo em sua saúde mental.

No contexto da educação, a alienação se manifesta quando os professores se veem afastados de sua vocação e propósito devido a condições de trabalho desfavoráveis. A pressão por resultados acadêmicos, a carga horária excessiva e a falta de recursos adequados criam um ambiente onde os docentes se sentem desumanizados e desvalorizados. Esse distanciamento da essência do trabalho docente pode resultar em um sentimento de desconexão e desmotivação, contribuindo para o aumento dos níveis de estresse, ansiedade e esgotamento emocional.

A falta de autonomia e controle sobre o próprio trabalho é um aspecto crucial. Quando os professores não têm

voz ativa na definição do currículo ou nas práticas pedagógicas, eles experimentam uma sensação de alienação do processo de ensino. A imposição de métodos e normas externas pode fazer com que os docentes se sintam meros executores de um plano alheio, reduzindo a satisfação e o senso de realização, fazendo com que essa alienação do processo de trabalho não apenas diminua a qualidade do ensino, mas também afeta diretamente a saúde mental dos professores, levando a uma maior incidência de problemas psicológicos e emocionais (LIMA, 2018).

A alienação também se reflete na desconexão social e no isolamento que muitos professores enfrentam, visto que, de acordo com Lima (2018), falta de suporte institucional, as dificuldades de relacionamento com colegas e a pressão individualizada intensificam o estresse e a sensação de solidão. Marx argumentava que a alienação social compromete a capacidade de os trabalhadores se relacionarem de maneira significativa com os outros, o que é evidente na realidade dos docentes que enfrentam desafios sem o devido apoio (LUZ, 2008).

Na esteira desse pensamento, a pesquisa de Santos (2017), destaca que a sobrecarga de tarefas, incluindo planejamento de aulas, correção de trabalhos e reuniões, pode gerar estresse e afetar negativamente a saúde mental dos docentes. Esse aspecto é agravado pela pressão por resultados acadêmicos, que pode levar ao esgotamento emocional e ao surgimento de sintomas de ansiedade e depressão (HAKANEN; SCHAUFELI, 2012).

A relação interpessoal é outro aspecto relevante, como é possível perceber através da conclusão da pesquisa de Riolli, Savicki e Richards (2012), cujos resultados ressaltam a importância dos relacionamentos entre os docentes e seus colegas, alunos e pais. Conflitos interpessoais, falta de apoio social e dificuldades na comunicação podem influenciar negativamente a saúde mental dos professores (RIOLLI; SAVICKI;

RICHARDS, 2012). Segundo os autores, a necessidade de lidar com comportamentos desafiadores dos alunos também pode gerar estresse adicional (RIOLLI; SAVICKI; RICHARDS, 2012).

A falta de recursos e o ambiente de trabalho inadequado também são fatores de risco para a saúde mental dos docentes. Ferreira (2019) enfatiza que a falta de materiais didáticos, infraestrutura precária e falta de apoio administrativo podem gerar insatisfação e frustração. Esses fatores podem contribuir para o aumento do estresse ocupacional e da exaustão emocional dos professores (FERREIRA, 2019).

Em vista disso, é possível argumentar que a saúde mental dos docentes é afetada por uma combinação complexa de fatores relacionados à carga de trabalho, pressão por resultados, relacionamentos interpessoais, recursos inadequados e suporte social. Compreender esses fatores é fundamental para a implementação de políticas e práticas que promovam a saúde mental dos docentes e proporcionem um ambiente de trabalho mais saudável e favorável ao seu bem-estar emocional.

Nesse contexto, Belotti e Faria (2010) enfatizam que os professores enfrentam uma série de demandas emocionais diárias em sua interação com os alunos. Eles mencionam a necessidade de lidar com comportamentos desafiadores, manter o controle emocional, estabelecer vínculos afetivos com os alunos e lidar com as expectativas e pressões sociais relacionadas ao papel de educador (BELOTTI; FARIA, 2010). Essas demandas emocionais podem ser desgastantes e levar ao estresse e esgotamento dos docentes. Além disso, os autores ressaltam que os professores também experimentam demandas emocionais em suas interações com os pais dos alunos, tais como no enfrentamento de situações desafiadoras que exigem habilidades de comunicação, empatia e capacidade de lidar com possíveis conflitos. Em vista disso, a necessidade de atender às expectativas e preocupações dos pais pode ser uma fonte adicional de estresse e pressão emocional para os professores (BELOTTI; FARIA, 2010).

Outra demanda emocional relevante é a necessidade de equilibrar as emoções próprias dos professores e as demandas emocionais dos alunos. Este conceito de "trabalho emocional" é explorado por Araújo et al (2006), que destaca a necessidade dos professores de regular suas próprias emoções e expressar emoções apropriadas ao lidar com os alunos. Essa gestão emocional constante pode ser exaustiva e ter um impacto negativo na saúde mental dos docentes (ARAÚJO et al, 2006).

Silva et al (2023) enriquece a perspectiva dos autores citados na presente pesquisa, uma vez que afirma que o impacto das condições de trabalho também pode ser observado em termos de saúde mental e física (SILVA et al, 2023). De acordo com os autores, “a exaustão emocional e o estresse prolongado podem afetar a capacidade dos professores de desfrutar de suas atividades pessoais e familiares” (SILVA et al, 2023, p.8). A falta de tempo para relaxamento e para atividades que promovam o bem-estar pode resultar em problemas de saúde, como distúrbios do sono e estresse crônico, que, por sua vez, podem agravar o problema do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (SILVA et al, 2023).

No campo da educação, Valente, Cortez e Almeida (2024) enriquecem essa perspectiva com o recorte de gênero pontuado em sua pesquisa, visto que as mulheres representam a grande maioria dos professores, particularmente na educação básica e infantil (VALENTE; CORTEZ; ALMEIDA, 2024). Essa predominância feminina, aliada às exigências profissionais da docência, faz com que as mulheres enfrentem desafios únicos relacionados ao equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e suas responsabilidades no lar. A pressão para desempenhar com excelência no ambiente de trabalho escolar, juntamente com a expectativa social de que as mulheres sejam as principais responsáveis pelo cuidado doméstico e pelo bem-estar da família, cria uma carga significativa que pode levar ao estresse e ao esgotamento.

Os autores sinalizam que a dupla jornada de trabalho é uma realidade que afeta profundamente a saúde mental das docentes, uma vez que a jornada dupla não é apenas uma questão de tempo, mas também de energia e de carga emocional.

O trabalho em sala de aula é exigente e pode ser emocionalmente desgastante, com a necessidade de lidar com a complexidade das dinâmicas educacionais, o comportamento dos alunos e as demandas administrativas. Para muitas mulheres, o retorno para casa não representa um alívio, mas sim o início de novas responsabilidades, como cuidados com os filhos, manutenção da casa e outras tarefas domésticas. Essa sobrecarga contínua pode levar a um estado de cansaço extremo, afetando a qualidade de vida e a saúde mental das docentes (VALENTE; CORTEZ; ALMEIDA, 2024, p.17).

O estresse decorrente da dupla jornada pode manifestar-se de várias formas, incluindo sintomas de fadiga crônica, insônia, ansiedade e depressão, argumentam Mello et al (2021). A falta de tempo para o autocuidado e o lazer, combinada com a pressão para atender às demandas profissionais e pessoais, contribui para o desenvolvimento de problemas de saúde mental. Além disso, a sensação de não conseguir cumprir com todas as expectativas pode levar a sentimentos de culpa e inadequação, agravando ainda mais o estresse emocional.

Nesse sentido, além dos desafios diretos, a perspectiva de gênero também revela que as mulheres enfrentam barreiras adicionais no local de trabalho que podem influenciar sua saúde mental. Mello et al (2021) argumentam que disparidades salariais, falta de oportunidades para avanço na carreira e uma

cultura de trabalho que não valoriza adequadamente as contribuições das mulheres são questões recorrentes.

Em vista disso, além das demandas emocionais diretas do trabalho docente, também é importante considerar o contexto mais amplo em que os professores estão inseridos. Por exemplo, inúmeras pesquisas destacam o impacto da cultura escolar, das políticas educacionais e das condições de trabalho na saúde emocional dos professores. Esses fatores contextuais podem adicionar pressões e demandas emocionais extras à profissão docente. Assim, é possível argumentar, através das pesquisas científicas dos autores contemplados pelo presente trabalho, que a saúde mental dos professores está diretamente relacionada à organização e às condições de trabalho docente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com foco em uma investigação bibliográfica, visando compreender a relação entre saúde mental e condições de trabalho de docentes no contexto da educação básica. A escolha por uma pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de uma análise interpretativa e aprofundada das teorias e discussões existentes na literatura, permitindo uma compreensão detalhada dos impactos das condições de trabalho no bem-estar dos professores.

A metodologia bibliográfica foi adotada como a principal estratégia para alcançar os objetivos da pesquisa, pois oferece uma análise abrangente das teorias e estudos já realizados sobre o tema. Esse tipo de investigação baseia-se na análise de materiais secundários, como artigos científicos, dissertações, teses, livros e relatórios publicados em periódicos acadêmicos e bases de dados reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico e revistas especializadas na área de educação e saúde ocupacional. A seleção das fontes priorizou publicações recentes

e relevantes para o campo, assegurando uma análise consistente das condições de trabalho docente e seus efeitos na saúde mental.

A coleta de dados foi realizada por meio da seleção e leitura crítica de textos relevantes para os principais conceitos abordados no estudo: saúde mental docente, condições de trabalho, organização do trabalho e estratégias de enfrentamento. A escolha dessas fontes foi orientada por critérios de relevância, atualidade e qualidade, buscando compilar informações que ofereçam uma visão abrangente e atualizada sobre as pressões e desafios enfrentados pelos docentes.

A análise de conteúdo foi dividida em três etapas: (1) leitura exploratória dos textos para familiarização com o conteúdo, (2) identificação e codificação das principais categorias temáticas, e (3) interpretação dos resultados à luz do referencial teórico, buscando sintetizar o conhecimento existente sobre o tema. Essa abordagem permitiu identificar tendências e lacunas na literatura, oferecendo subsídios para futuras discussões e pesquisas sobre a saúde mental no trabalho docente.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dado o contexto das formas de trabalho modernas, à medida que os desafios e exigências da profissão aumentam, autores como Araújo (2006) discutem que as condições precárias de trabalho, associadas ao aumento das demandas e ao baixo reconhecimento, afetam de maneira significativa a saúde mental dos profissionais da educação, criando um cenário propício para o desenvolvimento de estresse e esgotamento. Neste contexto, os autores argumentam que organizacionais e laborais influenciam o bem-estar dos docentes e afetam sua motivação, eficiência e qualidade de vida.

A pressão por resultados acadêmicos, imposta principalmente por políticas institucionais e avaliações de

desempenho, tem gerado um ambiente de grande exigência para os professores, como vimos na pesquisa de Esteve (1999). Tal pressão tem origem na intensificação do trabalho docente, onde as jornadas extensas e a necessidade de cumprir metas tornam-se fatores de estresse recorrente. A sobrecarga de atividades, incluindo atividades administrativas, planejamentos pedagógicos e atendimento às necessidades individuais dos alunos, ultrapassa a capacidade física e mental dos profissionais, levando-os à síndrome de burnout.

Pereira e Gaiardo (2020) definem burnout como uma condição psicológica que combina exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Na docência, esse fenômeno é especialmente prevalente, pois a sobrecarga de tarefas e a falta de autonomia prejudicam a saúde mental dos docentes, levando-os a experimentar sentimentos de frustração e esgotamento. Essa perspectiva é corroborada por Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013), que afirma que o ambiente educacional, caracterizado por demandas contraditórias e falta de recursos, agrava a vulnerabilidade dos professores ao esgotamento.

Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) aponta que, além disso, ambientes de trabalho com baixa cooperação e pouco apoio institucional aumentam o risco de adoecimento psíquico entre os docentes, uma vez que a falta de suporte gera sentimentos de isolamento e insegurança.

Entrando em uma dimensão mais profunda, Sanches et al (2024) discute o impacto do assédio moral e da pressão hierárquica como elementos que contribuem para a degradação da saúde mental dos professores. A autora argumenta que, em escolas onde a gestão é autoritária e indiferente às necessidades dos docentes, o ambiente de trabalho torna-se ainda mais desgastante, comprometendo tanto o bem-estar quanto a motivação dos profissionais.

Um aspecto preocupante nesse sentido, é que a consequência da deterioração da saúde mental dos professores tem efeitos diretos na qualidade da educação oferecida (VALENTE; CORTEZ; ALMEIDA, 2024), uma vez que o estresse crônico e o desgaste emocional reduzem a capacidade dos professores de engajar-se plenamente nas atividades pedagógicas, afetando a qualidade das interações com os alunos e limitando a criatividade e a inovação no ensino. Esse impacto é especialmente preocupante no contexto atual, em que a educação enfrenta desafios significativos e exige profissionais motivados e saudáveis para lidar com a complexidade das demandas escolares.

Isso acarreta no absenteísmo e o afastamento permanente da docência devido a problemas de saúde mental, prática que têm se tornado cada vez mais comum. A alta taxa de afastamento compromete a continuidade das práticas pedagógicas e sobrecarrega ainda mais os professores em atividade, criando um ciclo vicioso de sobrecarga e adoecimento. Em vista disso, é importante salientar que a promoção da saúde mental dos docentes requer uma abordagem multidimensional, que envolva tanto a melhoria das condições de trabalho quanto a criação de programas de suporte psicológico e emocional.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020) sugere que as escolas adotem políticas que incluam apoio psicológico, grupos de discussão e programas de formação continuada focados no desenvolvimento de competências socioemocionais. Vieira (2019) sustenta que a implementação de políticas de valorização profissional e a redução das demandas burocráticas são passos fundamentais para garantir que os professores possam dedicar-se à atividade pedagógica sem sobrecarga. Eles argumentam que a valorização e o suporte institucional são elementos essenciais para criar um ambiente de trabalho que promova a saúde mental dos docentes, além de fortalecer o vínculo entre professor e escola.

Com base na análise apresentada, conclui-se que as condições de trabalho impactam diretamente a saúde mental dos professores, influenciando negativamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos docentes. A precarização das condições de trabalho, a falta de suporte institucional e a pressão por resultados constituem fatores de risco para o desenvolvimento de problemas como estresse, ansiedade e burnout. Para garantir uma educação de qualidade, é essencial que políticas públicas e institucionais abordem esses problemas, promovendo melhores condições de trabalho, programas de suporte e valorização profissional. Somente com essas medidas será possível assegurar a saúde mental dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto das condições de trabalho na saúde mental dos docentes, buscando identificar como fatores relacionados ao ambiente laboral, à sobrecarga e à falta de suporte institucional influenciam o bem-estar psicológico e a qualidade de vida desses profissionais. Com base em uma análise bibliográfica e na literatura sobre saúde mental e condições de trabalho na docência, foi possível alcançar importantes conclusões que contribuem para a compreensão deste cenário.

Primeiramente, o estudo evidenciou que a precarização das condições de trabalho – caracterizada pela sobrecarga de atividades, a pressão por resultados e a falta de recursos – representa um fator de risco significativo para o desenvolvimento de estresse e outras patologias psicológicas entre os professores, corroborando as observações dos autores contemplados pela pesquisa. Assim, o estudo atinge seu primeiro objetivo ao identificar os principais elementos estressores do ambiente escolar e suas implicações para a saúde mental docente.

Além disso, o estudo demonstrou que a falta de suporte institucional e um clima organizacional positivo intensificam o sofrimento psíquico dos professores, bem como a ausência de políticas de apoio e valorização profissional gera sentimentos de insegurança e isolamento, contribuindo para o esgotamento físico e emocional dos docentes. Essa constatação permitiu atingir o segundo objetivo, que buscava explorar o papel do suporte institucional como elemento fundamental para a promoção do bem-estar dos professores.

A principal contribuição prática deste estudo está na ênfase à necessidade de ações que promovam um ambiente de trabalho mais acolhedor e menos sobrecarregado. Os resultados obtidos reforçam a urgência de políticas voltadas à melhoria das condições de trabalho dos professores, abordando desde a redução da carga horária e das tarefas administrativas até o incentivo à saúde mental e ao suporte psicológico. Essas recomendações podem ser úteis para gestores escolares, formuladores de políticas educacionais e organizações de classe interessadas na saúde dos profissionais da educação, contribuindo assim para um cenário educacional mais sustentável e positivo.

Entre as limitações da presente pesquisa, destaca-se o fato de que uma análise focada exclusivamente no contexto educacional brasileiro poderia ser expandida para uma abordagem comparativa entre diferentes sistemas educacionais, explorando como contextos culturais e políticos distintos influenciam a saúde mental dos docentes. Esse enfoque contribuiria para um entendimento mais amplo dos desafios enfrentados por professores em diferentes países e sistemas de ensino.

Em vista disso, é possível argumentar que este estudo contribuiu para uma melhor compreensão do impacto das condições de trabalho na saúde mental dos docentes, destacando a relevância de políticas e práticas que promovam um ambiente

educacional saudável e de apoio. As conclusões alcançadas reforçam a necessidade de melhorias estruturais e institucionais, além de práticas de suporte psicológico, para que os professores possam desempenhar seu papel com bem-estar e satisfação. Dessa forma, o estudo abre caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem a análise de políticas de valorização do docente, práticas de resiliência e estratégias institucionais de suporte, fortalecendo a atuação docente e a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Tânia Maria de. Docência e exaustão emocional. **Educação Social**, v.27, n.94, 2006. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf> HYPERLINK
"<https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf&lang=pt>"& HYPERLINK
"<https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf&lang=pt>"lang=pt">. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antônio (orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A importância da infraestrutura na Escola Pública: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico**. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Federal Fluminense, 2019.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-posições**, v.30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-%20e20160143.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

HAKANEN, Jari; SCHAUFELI, Wilmar. A prevenção do esgotamento e o engajamento no trabalho prevêm sintomas depressivos e satisfação com a vida? Um estudo prospectivo de sete anos em três fases. **J. Affect Disord.**, v.10, n.141, 2012. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22445702/>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Maria Odila Finger Fernandes. Trabalho docente: um trabalho alienado? **Revista Faced**, n.13, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3204>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LUZ, Ricardo Santos da. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MELLO, Bárbara Moraes de e tal. Análise sobre a saúde mental de mulheres profissionais da educação no cenário pandêmico. **Research, Society and Development**, v.10, n.11, 2021. Disponível em:

<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/18268/18067/246290>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Constituição da Organização Internacional do Trabalho, Declaração de Filadélfia: Declaração da OIT relativa aos Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho e Regulamento da Conferência Internacional do Trabalho**. Lisboa: Gabinete para

a Cooperação do Ministério do Trabalho e da Solidariedade de Portugal, 2007.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v.17, n.2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

PEREIRA, Liliane G. Figueiredo; GAIARDO, Viviane Almeida. **Docentes e a Síndrome de Burnout**. *Semana Acadêmica*, 2020. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/docentes_e_a_sindrome_de_burnout_pdf.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

RIOLLI, Laura; SAVICKI, Victor; RICHARDS, Joseph. O capital psicológico como um amortecedor para o estresse dos estudantes. **Psychology**, v.3, n.12, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269798257_Psychological_Capital_as_a_Buffer_to_Student_Stress>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SANTOS, Kamilla Claudino dos. **Sobrecarga de trabalho na profissão docente: algumas considerações sobre o profissional de língua portuguesa**. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; CORTEZ, Elaine Antunes; ALMEIDA, Yasmin Saba de. A saúde mental de homens e mulheres professores: revisão integrativa da literatura. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v.17, n.3, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/379126879_A_sau_de_mental_de_homens_e_mulheres_professores_revisao_integrativa_da_literatura>. Acesso em: 30 jun. 2024.

VIEIRA, Aléxia Julia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores com diferentes tempos de carreira.** Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, 2019.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; e ALVES, Irai Cristina Boccato. **Docência e burnout: um estudo com professores do Ensino Fundamental.** In: YATEGASHI, Solange Franci Raimundo e BENEVIDESPEREIRA, Ana Maria T. *Psicologia e educação: conexão entre saberes.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Capítulo 18

VESTÍGIOS DO FANTÁSTICO CONTEMPORÂNEO NO CONTO “A MANCHA NA FAMÍLIA” DE EDUARDO MAHON

Sandra Maria Alves de Souza

1 INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI presenciou uma grande mudança na produção literária brasileira de obras contemporâneas. Esse período ficou marcado pela variedade de tendências que formavam um conjunto de características que reuniam as escolas anteriores com uma multiplicidade de estilo, contribuindo, dessa forma, para a formação de uma inovação na forma de escrever, uma inovação que transformou de forma significativa a poesia e a prosa, com uma nova visão relacionada a estrutura e a temática que irá influenciar tantos os contos, crônicas, romances, novelas e as artes do período.

Essas características da literatura contemporânea, relacionadas com o modernismo provocou uma ruptura nos valores tradicionais. A quebra desse modelo europeu, seguidos pelos escritores brasileiros por um longo período, por considerarem uma escrita ideal, proporcionou aos escritores uma liberdade de escrita em suas produções bem como o foco temático passou a ser mais próximo da realidade sendo revelada por uma crise existencial do homem pós-moderno.

Sobre esse assunto, o dinamarquês radicado no Brasil, Schollhammer (2009), teórico e crítico da literatura contemporânea, ao expor sua reflexão sobre as formas contemporâneas de produção e a dificuldade de definir o termo “contemporâneo” já que esse possui, também, outros termos

que correlaciona com o período, fez suas considerações afirmando:

Diríamos, inicialmente, que o novo realismo se expressa pela vontade de relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge, incorporando essa realidade esteticamente dentro da obra e situando a própria produção artística como força transformadora. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 54).

A Literatura de Mato Grosso, parte integrante da Literatura Brasileira, está viva e atuante, com sua linguagem própria, mais rica e mais variada do que a linguagem comum, cotidiana, buscando seus próprios caminhos e sua forma. Os elementos locais são inseridos naturalmente no contexto literário, sem, no entanto, impor o caráter redutor do termo “regional” às produções da contemporaneidade.

Mario Cesar Leite (2015) afirma “que se considera literatura regional produção de escritores, poetas, contistas, romancistas que vivem (ou viveram) e produzem (ou produziram) em Mato Grosso, independentemente de terem nascido na região” (LEITE, 2015, p. 234). Dento desse contexto, pretendemos neste trabalho analisar um conto do escritor Eduardo Mahon, escritor muito atuante na literatura, com várias obras já publicadas que se divide entre a poesia, romance e conto. Mahon é considerado mato-grossense pelo tempo que reside nessa região, pela sua vivência e experiência na produção literária tanto em verso quanto em prosa.

O trabalho busca analisar o conto *A mancha na família* que compõe a obra *Contos Estranhos* (2017), além disso, pretendemos demonstrar vestígio do fantástico na construção do texto e como o elemento insólito se insere modificando a trama narrativa.

Mahon, em sua narrativa, se apropria de uma experiência estética, cercada pelo conflito do cotidiano totalmente urbano que atormenta o personagem num mundo desprezível na qual o elemento modificador na trama causa estranhamento tanto no leitor como na personagem do texto. A narrativa apresenta o desconforto do ser humano na sociedade atual dotada de preconceito e discriminação refletindo no interior do homem que vive deslocado, em conflito com sua própria identidade. Para isso, Mahon utiliza elementos do fantástico para compor sua narrativa curta.

Para tal, pretendemos no primeiro momento fazer uma breve reflexão sobre as narrativas curtas, classificadas como gênero conto, demonstrando sua importância e o motivo da preferência por esse gênero, em seguida conceituar o fantástico contemporâneo na narrativa e, por último, realizar a análise do conto selecionado.

2 O PERCURSO DO GÊNERO CONTO

Com as rápidas mudanças da sociedade, as inúmeras informações de ordem social e econômica e a rapidez que o mundo processa essas informações, no mundo literário, o conto ascendeu como narrativa de ficção sendo uma tendência presente na contemporaneidade muito difundido e utilizado por escritores renomados por ser uma narrativa breve e intensa, pelo seu objetivo prático de atrair o público. Mesmo sendo uma narrativa difícil de compor, pois exige do narrador recursos significativos no ato de narrar que vai além da história que propõe, quebrando seus limites:

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve, [...] pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos,

mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar (GOTLIB, 2006, p. 50).

Sendo o conto uma das tendências presente na contemporaneidade, passamos a pensar nas seguintes questões: O que é um Conto? Como ele se constrói? Baseada nas interrogações, nosso objetivo neste momento é realizar uma breve reflexão acerca do gênero conto entendendo sua importância na construção de sentido e porque ele é o gênero mais difundido por escritores consagrados e pelos escritores atuais.

Observa-se que o Conto é uma narrativa de destaque desde a Idade Média e possui forte influência na cultura de um povo. São pequenas histórias, denominadas de conto oral, com personagens e lugares imaginários, de ações fictícias com objetivos de diversão e distração.

Nádia Battella Gotlib (2006) afirma que, no século XIV, o conto oral ganha o registro escrito, afirmando sua categoria estética, em que o contador procura elaborá-lo sem perder o tom da narrativa oral. E, no século XIX, o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais, dando início ao conto moderno, quando o narrador assumiu a função de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

Gotlib (2006) mostra que é muito difícil definir esse gênero narrativo, devido a seus conceitos, suas formas, suas diferenciações, suas características e suas mudanças ocorridas ao longo da história. Mas a ideia que permanece para ela é de que Conto é uma forma breve que se constrói com modos e jeitos significativos, mediante impulsos do narrador e recursos usados para narrar e quebrar seus próprios limites, indo além da história que conta.

Na contemporaneidade, identifica-se conto, como uma narrativa intensa, de efeito imediato, que seduz pela sua pequena extensão e pelo efeito arrebatador, que provoca nos leitores e talvez, seja o gênero, de maior destaque, em termos de vigor e criatividade na ficção contemporânea. No que diz respeito a estrutura do gênero conto, Aira (2007) coloca que e “a brevidade, em geral, está em função daquilo que se tem de dizer: nos gêneros breves não se escreve para ocupar o tempo do leitor, como no romance, mas para ocupar sua inteligência” (AIRA 2007, p. 137).

Corroborando com a teoria de Cortázar na qual defende a brevidade e a exatidão do conto ao afirmar que “um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2006, p. 152), Edgar Allan Poe, contista e crítico literário estadunidense, citado por (CORTÁZAR, 2006, p. 121), acredita numa ideia de unidade de expressão, com narrativas curtas, exigindo maior atenção do leitor, no momento da leitura, em um curto período de tempo prendendo atenção do leitor ao mesmo tempo que aprecia a leitura em sua totalidade.

Nesse mesmo sentido, de acordo com a teoria de Poe, o crítico coloca que se o leitor precisar de várias leituras sobre o mesmo texto para conseguir entendê-lo concluí-lo, essa sensação de totalidade desaparece, com isso a obra fica prejudicada e perde, assim, sentido da obra. Os elementos da obra não estão ali por acaso, são minuciosamente pensados em cada detalhe para que possa produzir o efeito esperado no leitor, causando uma tensão levando-o ao ápice final do texto sendo possível somente com uma forma breve que impede a perda de sensação.

Quanto a escolha do tema, Cortázar explica que não influencia na intensidade da narrativa que o conto, ou seja, não existe temas ruins, uma vez que a produção de um bom conto depende da sua construção e das técnicas empregadas em sua composição e no seu desenvolvimento. Assim sendo, o tema não tem necessidade de ser “extraordinário, fora do comum, misterioso ou insólito. Muito pelo contrário, pode tratar-se de

uma história perfeitamente trivial e cotidiana” (CORTÁZAR, 2006, p. 154).

O que esse teórico defende é que o escritor deve ser o primeiro a se sensibilizar com a escolha do tema, em seguida, o leitor pois nem sempre o mesmo efeito causado no escritor vai gerar no leitor a mesma impressão, aquilo que um considera como um tema significante pode ser insignificante para o outro.

Piglia (2004) também defende a ideia de efeito de sentido no conto quando afirma que “um conto sempre conta duas histórias” (2004, p. 89) sendo uma que está perceptível a uma primeira leitura e aquela que está imperceptível, secreta. Isso acontece com elementos propositais dispostos no texto que contribui para uma segunda história, pois de acordo com o teórico “o mais importante nunca se conta. A história secreta se constrói com o não dito, com o subtendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 90).

O conto é um gênero textual que figura entre as principais produções contemporâneas. O mundo contemporâneo exige que a literatura acompanhe sua agilidade e, talvez, esse seja um dos fatores que fazem com que vários autores consagrados na literatura brasileira como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Lygia Fagundes Teles, Clarisse Lispector e Eduardo Mahon, contista contemporâneo, optem pelo conto em detrimento de outra tipologia textual. Tendo em vista que há, em textos curtos, uma maior facilidade em explorar as situações cotidianas e as semelhanças, por exemplo, entre a literatura e a notícia, abordando situações por vezes anedóticas e mais próximas do universo do leitor.

Na obra *Contos estranhos* (2017) de Mahon, os contos possuem elementos insólitos que vai além da percepção real, daquilo que conhecemos como realidade. A esse tipo de efeito na narrativa são chamados de contos fantásticos, pois nestas nelas estão presentes acontecimentos inexplicáveis pelas leis da razão. Nesse sentido, o escritor tem uma preferência por essa

literatura fantástica ao compor os contos dessa obra, bem como a narrativa que propomos analisar abaixo.

3 A MANCHA NA FAMÍLIA: O CONTO

Na obra *Contos Estranhos* (2017), de Eduardo Mahon, o conto “A mancha na família” o escritor, de uma forma criativa com a combinação de uma narrativa curta, envolve o leitor numa história de um personagem que diante das circunstâncias que lhe cerca, se vê numa situação delicada e de incomodo que vai desestabilizar tanto o personagem da narrativa quanto ao leitor do texto, principalmente por se tratar de uma temática de cunho social e muito polêmica.

A mancha na família, de uma forma geral, apresenta uma crítica profunda sobre a ideologia implantada na sociedade pelos europeus, homens brancos que considerou o negro como pertencente a uma raça inferior à deles sem condições de ser tratado no mesmo nível, sendo útil apenas em serviços braçais prestando serviço escravo para seu senhor em troca de comida e abrigo.

No título do texto, o escritor ao selecionar a palavra “mancha” sugere uma situação não aceita pelos membros da família como sendo prejudicial, aquilo que fica marcado, que se observa de longe e que não tem como apagar, considerando que o significado da palavra pode ser tanto um sinal que uma substância faz em um corpo, bem como um espaço de cor diferente em um conjunto de cor uniforme, uma marca diferente.

O narrador é o elemento fundamental à narrativa, porque é ele que transmite a estória, faz mediação, entre a narrativa e o leitor, organiza os acontecimentos no enredo em tempos e espaços determinados e define o foco narrativo, a partir, de seu ponto de vista. O narrador do conto está em terceira pessoa, ou seja, ele não participa da história narrada.

Para Gerard Genette (1995) o narrador pressuposto é aquele que sabe de tudo que acontece na vida de todos, bem como na mente de cada personagem, ou seja, narrador onisciente. Com essa afirmação de Genette, observamos que o narrador é onisciente, uma vez que ele sabe tudo sobre a personagem, seus anseios, suas angústias, sua preocupação e suas ações “Foi na ducha do clube que Carlos viu a primeira mancha no pé esquerdo...No chuveiro, o rapaz olhou a mancha negra que cobria todos os dedos e avançava pelo calcanhar, quase lhe tomando o pé”. (MAHON, 2017, p. 56).

Junior (2005) defende que numa narrativa “a personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria com a noção de pessoa”. Ainda de acordo com esse estudioso [...] “as personagens são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ‘ações’ e/ ou ‘estados’ (JUNIOR, 2005, p. 38).

Dessa forma, o personagem principal na narrativa é um jovem de vinte anos com o nome de Carlos Alberto Mendonça de Barros Neto, conhecido como Carlinhos. Carlinhos, líder da equipe dos *playboys* mais badalado da cidade, filho de pais com poder aquisitivo da cidade. O rapaz é um jovem de pele clara e de um dia para outro ele se transforma num jovem completamente negro, pois uma mancha que surgiu nos membros inferiores, tomou conta de todo o corpo, deixando-o completamente negro.

O conflito na narrativa inicia quando Carlos ao tomar banho, no banheiro do clube de hipismo e observa uma mancha preta em seu pé esquerdo, a partir desse momento a vida do personagem passa por uma mudança radical.

Junior (2005), discorre sobre a importância do conflito no texto, pois “ a identificação do conflito dramático é, no entanto, é fundamental para que se possa estabelecer um estudo detalhado da narrativa sem na qual ele se manifesta”. (JUNIOR,

2005, p, 33) e acrescenta que “sem conflito dramático, não há narrativa” (JUNIOR, 2005, p, 33).

Esperou todos saírem do vestiário e foi se vestir, começando pelas meias evitando que alguém visse a mancha. Muito preocupado foi para a casa e se trancou no quarto. Ao ficar descalço, levou um susto pois a mancha já havia subido na perna esquerda. Como tinha muitos compromissos, deitou um pouco para descansar e ao acordar ficou assustado pois a mancha preta já havia invadido as suas duas pernas.

A expressão “Putá merda!” mostra o desespero da personagem ao perceber que está mudando de cor. Então, começa a esfregar o pé para tirar a mancha e não consegue, pois ficou pensando no que os seus amigos diriam sobre ele ficar negro. Carlos pertence a uma família nobre da cidade e foi convidado para “ o baile mais esperado do ano. A festiva reuniria toda a alta sociedade empenhada na eleição do senador que representaria os interesses daquele seletto grupo de produtores” (MAHON, 2017, p. 57).

Carlos tinha um compromisso na casa de campo do senador que acabará de se eleger como político “ mesmo que a mancha gerasse constrangimento, os compromissos do rapaz não lhe permitiam abdicar o sábado” (MAHON, 2017, p. 57) então, colocou seu *smoking* e foi para o baile mais esperado do ano. Lá tinha muitas pessoas importantes como empresários, deputados, senadores e embaixadores, e, depois de dançar valsa com a filha do senador, foi ao banheiro para verificar como estava a mancha e horrorizado viu que ela havia se espalhado por quase todo corpo.

Esse personagem vai oscilar na narrativa e terminar como personagem estereótipo por conta da identificação que caracteriza uma determinada classe social pelos elementos a ele atribuído na qual entendemos que as características dispostas no texto são próprias de um motorista de carro, ou chofer, profissão de quem trabalha regularmente para uma pessoa “o rapaz vestiu seu *smoking* e calçou as luvas brancas [...] Carlos Alberto

adiantou a própria saída sem se despedir de ninguém. Já no *Impala Coupé*, mal divisou o caminho de casa. No percurso via, pelo retrovisor, transformar-se num Carlinho completamente negro, de nariz largo e cabelos crespos” (MAHON, 2017, p. 57-58, grifos do autor). Com vergonha dos pais, passou então a dormir no quarto do motorista, cargo que assumiu desde então.

O espaço, numa narrativa, muitas vezes é variado. Em muitos casos, o espaço adquire grande importância para o desenvolvimento da narrativa, passando, às vezes, a ser fundamental dentro da trama. Ambiente é o espaço social pelo qual circulam as personagens, com suas atmosferas interiores, carregado de características psicológicas. O espaço da narrativa oscila entre a casa do personagem e a festa de comemoração que fora convidado.

O fantástico se instaura na narrativa no momento em que o personagem percebe algo diferente, uma mancha preta em sua pele e, a partir desse momento, inicia uma tensão na personagem, incomodando-a, quando muito rápido essa mancha se espalha pelo seu corpo, tornando-o completamente negro:

Ao acordar, Carlinhos quase passou mal. Viu que as duas pernas estavam completamente tomadas. Pulou da cama, trancou a porta do quarto, atirou o pijama de seda para longe e mirou-se no espelho. Estou ficando negro! Admirou-se...Será que isso tem cura?, transpirava de nervosismo. Depois de se recuperar da queda de pressão, seguiu-se no banheiro nova tentativa: machucou-se em esfregar tanto a bucha em si mesmo. Nem por isso, voltava a ficar branco. (MAHON, 2017, p. 57).

Afirmamos que o texto é fantástico pois no nosso mundo real, é impossível que uma pessoa se torne negra em um mesmo

dia, a partir de uma mancha em sua pele. Esse acontecimento a ciência não consegue explicar, é algo fora da normalidade, que consideramos como sobrenatural, fora do comum, do nosso convívio.

O narrador, ao utilizar a expressão “tirou um cochilo” (MAHON, 2107, p. 57) gera uma dúvida no leitor se foi real ou apenas um sonho. O Fantástico é vinculado ao real de acordo com Roas (2014), mas há uma suspensão na narrativa que insere o sobrenatural e gera uma dupla possibilidade na interpretação do leitor.

Percebemos que tal fato gera uma grande preocupação na personagem, pois o ato de tornar-se negro, traria consequências graves para ele, pois o afastaria da jovem e do momento mais esperado na vida dele. Aquela era uma noite muito importante, pois reencontraria a filha do senador, a menina que era apaixonado desde sua infância, “o problema era que Magu era esnobe demais” (MAHON, 2107, p. 57). Possivelmente, tanto a família de Carlinhos, os amigos, a jovem por quem era apaixonado e as pessoas no seu círculo social, não apoiava nem aceitava uma pessoa de cor, assim ele seria motivo de piada e seria desvinculado do grupo.

De acordo com Hall (2014) na modernidade, presenciamos sujeitos instáveis que passam por mudanças tanto de ordem política e social sendo uma figura deslocada, não sendo mais o centro havendo um deslocamento, um sujeito com identidade fragmentada.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade

plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2014, p. 12).

As várias identidades que o sujeito assume é um processo de construção social que são, também, influenciadas pela ação e pensamento do sujeito e que esse sofre influência do meio estando relacionado com a situação social, política de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que o indivíduo está inserido. Na narrativa, essa mudança de identidade se dá em função do desprestígio da raça negra.

No Brasil, a prática do preconceito e discriminação racial é antiga, devido a grande carga negativa de toda uma construção social histórica implantada pelo europeu, com essa ideologia sobre a inferioridade da raça negra, inicia-se, assim, a prática do racismo. Hélio Santos (2001) expõe que essa prática se deve a consideração de “superioridade de um grupo racial sobre outro” e a crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios” (SANTOS, 2001, p. 85).

Há uma própria rejeição em ser negro por parte da personagem “não quis que ninguém visse” (MAHON, 2107, p. 56), ficou com receio da rejeição dos seus amigos “Meu Deus, o que os meus amigos dirão” (MAHON, 2107, p. 57) e, principalmente, por medo dos membros de sua família “ficou com vergonha de encarar os pais” (MAHON, 2107, p. 58).

Por conta do preconceito racial que existe em nossa sociedade construído culturalmente e historicamente ao longo dos anos, colocando as pessoas negras como sendo inferior as demais, criou-se uma barreira entre brancos e negros, gerando muita discriminação com essa raça, mesmo que muito disfarçada na sociedade brasileira, tal falsamente acolhedora. Sobre esse assunto de preconceito com pessoas negras, Sulamita Rosa da Silva e Tânia Maria Resende Machado (2017) discorrem que:

Durante a trajetória histórica da construção da nação brasileira, o negro sofreu processos de

exclusão social e diversas práticas discriminatórias, sendo submetido a condições precárias de sobrevivência e exploração trabalhista. Devido a este contexto sócio histórico, concepções racistas foram elaboradas e reproduzidas durante séculos por grande parte da população (SILVA; MACHADO, 2019, p. 95).

Dentro desse contexto histórico social, o fato da personagem tornar-se negro tirou-lhe todos os benefícios que tinha, ser “líder da equipe formada pelos mais badalados *playboys* da cidade” (MAHON, 2107, p. 56), a oportunidade de namorar a menina pelo qual era apaixonado e deixar de ser filho de uma família rica, pois “a hedionda mancha havia tomado todo o corpo” (MAHON, 2107, p. 58). A partir do momento em que se transformou em um homem negro, sua vida mudou completamente “preferiu dormir num dos quartos para motoristas, cargo que assumiu desde então” (MAHON, 2107, p. 58).

O fantástico tem a característica de desestabilizar os limites da segurança, provoca a angústia, o estranhamento, o medo não é uma ameaça física, gerando um calafrio, provocado pela falta da explicação através da racionalidade lógica do acontecido.

Estamos diante de um fato insólito, que não se apresenta de forma coerente com a realidade exterior, no universo racional do leitor real, estabelecido no convívio social, pois como pode uma pessoa se tornar negra de uma hora para outra, sem explicação, e da personagem deslocado do seu espaço familiar, com sua identidade ameaçada por conta da sua nova cor.

De acordo com Todorov, é essa manifestação do insólito e a incerteza de tal fato é que garantem a realização do fantástico na narrativa, da mesma forma, David Roas (2014) coloca a necessidade da transgressão da realidade e do sobrenatural que

é uma característica importante para manutenção do efeito fantástico.

O personagem não se reconhece e não aceita sua condição de negro, gerando duplicidade de pessoa. Ele deixou de ser uma pessoa importante e passou a ser motorista, por conta da cor da pele. Nessa manifestação do insólito, a hesitação do personagem e do leitor, diante da incerteza que permeia o texto é que garantem a realização do fantástico na narrativa.

Nesse conto, o escritor utiliza da narrativa fantástica vinculada ao real para fazer uma crítica sobre o comportamento social das pessoas que, ainda, são preconceituosas e racistas com pessoas negras, denunciando o absurdo que vive a sociedade atual e como as pessoas são afetadas. Questões como esta, que envolve crítica social, permeia a obra de Mahon, causando desconforto não só nas personagens, mas também no leitor, é que torna a obra reflexiva, pois vai além do elemento fantástico, uma forma de compor as narrativas estranhas em sua obra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi dar visibilidade a literatura produzida em Mato Grosso, analisando a narrativa do escritor Eduardo Mahon, contista mato-grossense mostrando seu modo de expor uma crítica social relacionada a discriminação e preconceito contra as pessoas negras na sociedade, resultando num racismo que irá desestabilizar até mesmo o próprio sujeito negro.

Eduardo Mahon é amante da narrativa fantástica, por isso em sua produção insere o elemento fantástico no cotidiano das personagens, permeando entre a realidade e a fantasia, que vai além do universo racional para problematizar uma situação vivenciada pelo personagem do texto. Por meios do fantástico, o escritor suscita elementos importantes que vão confirmar ao leitor que a ciência e a razão não estão no mesmo patamar da fé e da crença frente ao elemento sobrenatural, desconhecido pela

lei física, colocando em xeque aquilo que o homem entende por realidade.

Se por um lado, a Literatura Fantástica Tradicional tinha como objetivo causar medo e pavor tanto no personagem como no leitor com elementos fantásticos sem explicação racional para tais acontecimentos, como momento de descontração e prazer para o leitor que apreciava tais leituras, por outro lado, a Literatura Fantástica Contemporânea procura narrar fatos muito próximo do cotidiano das pessoas que, as vezes chega o leitor se identifica com a narrativa, mostrando a problemática do ser humano num mundo conturbado, na qual o elemento fantástico é inserido para desestabilizar o personagem e o leitor numa dinâmica de ação não familiar, desconhecida que foge a lei natural e nos faz refletir sobre a problemática que o ser humano enfrenta na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AIRA, César. *Pequeno Manual de Procedimentos*. Curitiba: Arte & Letra, 2007.
- CORTÁZAR, Julio. *Válise de cronópio*. Trad. Davi Arriguet Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- GENETTE, Gerard. *Discurso na narrativa*. Editora Arcádia. Lisboa-Portugal. 1995.
- GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12.^a ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T. ZOLIN, O. (Org.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2.^a ed. Maringá: Eduem, 2005.
- LEITE, Mário Cezar Silva (Org.). *Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral, 2015.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- MAHON, Eduardo. *Contos Estranhos*. Cuiabá-MT: Carlini & Carniato Editorial, 2017.
- ROAS, D. A ameaça do fantástico: aproximações teóricas. Tradução: Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- RODRIGUES, C. Selma. *O fantástico*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (org.). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. p. 81-102
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SILVA, Sulamita Rosa da; MACHADO, Tânia Maria Resende. 16 Anos da Lei 10.639/03: Os efeitos da Implementação da Lei 10.639/03 no Currículo Escolar. Revista Em Favor de Igualdade Racial, Acre, v. 2, n.º 1, p. 94-110, ago/jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/issue/archive>. Acesso em: 29 jun. de 2020.
- TODOROV, T. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.
- VOLOBUEF, Karin. *Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka)*. Revista Letras, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

Capítulo 19

A FORMAÇÃO DOCENTE E A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA/PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Walter Brito Bezerra Júnior¹

Carlos Roberto Wensing Ferreira²

José Flávio da Paz³

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a formação docente e o papel do professor como mediador no processo de ensino e da aprendizagem na Educação a Distância (EaD). Investiga-se a

¹ Mestrando em Educação-Must University-Flórida-EUA. Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN; Especialista em Matemática e Física-Faculdade Integrada de Araguatins-FAIARA; Licenciado em Matemática-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e Licenciatura em Pedagogia-Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI. Professor-mediador da Educação Básica e do Ensino Superior com pesquisas desenvolvidas e em andamento nas suas áreas de formação. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847272116459966>.

² Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Técnico em Assuntos Educacionais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância – EDUCA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN, e-mail: carloswensing@gmail.com

³ Pós-doutor em Psicologia-UFLO, Argentina; Pós-doutorando em Ensino de Ciências e Humanidades-UFAM, Brasil; Pós-doutorando em Educação e Professor-mediador associado (PRO BONO)-UniLogos, Flórida-USA; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR. Professor-mediador Adjunto da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, onde além de lecionar desenvolver ações de gestão como Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE UNIR e Coordenador do Curso de Letras EaD-UAB UNIR. Líder dos Grupos de Pesquisa “Semiótica, Discurso e Linguagem-SEDLIN”, “Educação Especial, Inclusão e Diversidade-GEDIV” e “Cultura, Identidade e Literatura de Rondônia-GCLiteRO”, todos vinculados ao Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. CV: <https://lattes.cnpq.br/5717227670514288>. E-mail: jfpaz@unir.br.

necessidade de um preparo específico para atuar nesse contexto, considerando-se as peculiaridades pedagógicas e tecnológicas dessa modalidade. O estudo destaca ainda como o professor, ao se posicionar como mediador, pode contribuir para uma aprendizagem significativa e centrada no discente, uma vez que, na maioria das vezes, ouve-se relatos de que estudante aprende sempre sozinho e, supostamente, encontra-se isolado de uma comunidade acadêmico-científica.

A EaD tem crescido exponencialmente no Brasil e no mundo, transformando a dinâmica das interações entre professor-mediadores e educandos. O avanço tecnológico e a ampliação do acesso à internet têm impulsionado essa modalidade, que requer novas abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de competências específicas para os professor-mediadores. Logo, uma formação adequada, o preparo e a mediação pedagógica se apresentam como aspectos essenciais para o sucesso dessa modalidade.

Isso pelo fato dessas abordagens e competências permitirem ao professor-mediador atuar de forma dinâmica, interativa e inovadora, promovendo uma educação que aproveita as potencialidades do ambiente virtual, demandando inovação, adaptabilidade e domínio de novas tecnologias, aliados a uma postura pedagógica que valorize a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento socioemocional dos discente-aprendentes.

O professor, agora mediador, que se qualifica para atuar como docente na EaD não apenas contribui para uma aprendizagem significativa e ativa, mas também ajuda a consolidar a EaD como uma modalidade viável, interativa e transformadora, em especial, nos lugares onde o acesso e permanência no sistema educacional regular, as questões geográficas e outras, muitas vezes, impossibilitam a existência do formato ou modalidade de ensino presencial.

2. A FORMAÇÃO PROFESSOR PARA A EAD

A formação do professor-mediador para atuar na EaD demanda um preparo que vai além do domínio do conteúdo específico, técnico ou generalista difundido por nossas instituições de ensino superior, em especial, quando falamos em cursos de licenciaturas que preparam professor para atender as necessidades existentes em todo o País, esquecendo-se que é necessário desenvolver habilidades digitais, metodologias de ensino *online* e estratégias que favoreçam a construção de um ambiente virtual de aprendizagem engajador. Como aponta Kenski (2003):

Na EaD, o papel do professor passa a ser o de um mediador da aprendizagem, alguém que contribui para que os estudantes assumam uma postura ativa em seu próprio processo de aprendizado. Esse papel requer que o professor desenvolva habilidades específicas, tanto no uso das tecnologias quanto na condução pedagógica que favoreça a interatividade e a construção do conhecimento pelo aluno. (Kenski, 2003, p. 17).

A formação inicial e continuada de professor para mediar os processo de ensino e da aprendizagem, nesse contexto, deve incluir o aprendizado sobre ferramentas digitais, práticas de ensino síncronas e assíncronas, e a avaliação de desempenho em ambientes virtuais. Sem esses recursos, o professor tende a enfrentar dificuldades em desenvolver seu papel de mediador e em promover a autonomia do discente-aprendente, como anteriormente citado.

Desse modo, é preciso considerar que há uma necessidade clara de preparo específico para que o professor-mediador atue com eficácia no contexto da EaD. Essa modalidade educacional possui características distintas do ensino presencial, exigindo habilidades e conhecimentos adicionais. Para desempenhar seu papel de forma plena, o professor-mediador precisa desenvolver competências tanto tecnológicas quanto pedagógicas que são essenciais para o ensino virtual.

Dessa forma, primeiramente, é fundamental que o professor-mediador compreenda e domine inúmeras ferramentas digitais e os variados modelos de ambientes virtuais de aprendizagem, como plataformas de videoconferência, fóruns, chats e recursos interativos. Esse domínio técnico permite que ele conduza aulas no formato virtual de maneira dinâmica e eficiente.

Além disso, a falta de familiaridade com essas tecnologias pode tornar o processo de ensino menos fluido e reduzir a qualidade da mediação pedagógica. Como apontado por Kenski (2003), "o papel do professor passa a ser o de um mediador da aprendizagem", e isso exige dele uma postura proativa e conhecimento sobre as potencialidades e limitações das tecnologias envolvidas.

Outro aspecto importante é a adaptação das metodologias de ensino para o ambiente virtual. Na EaD, o ensino síncrono e assíncrono coexistem, e o professor-mediador precisa dominar estratégias para manter o engajamento e a motivação dos aprendentes em ambos os formatos. Métodos ativos, como o uso de estudos de caso, fóruns de discussão, *chats* e projetos colaborativos são essenciais para que o professor-mediador consiga promover uma aprendizagem significativa e que valorize a autonomia do discente.

Ainda nessa perspectiva, devemos considerar que o preparo específico é necessário para que o professor-mediador

saiba lidar com os desafios emocionais e motivacionais que podem surgir nesse contexto.

A ausência de contato físico direto pode dificultar a identificação de sinais de desmotivação ou dificuldades no aprendizado, exigindo do professor-mediador habilidades em comunicação e empatia para construir um ambiente de apoio e acolhimento, o que demanda um preparo específico que vai além do conteúdo, abrangendo a construção de relacionamentos socioemocionais e afetivo-pedagógicos sólidos e significativos.

A necessidade de um preparo específico para que o professor atue na EaD decorre das particularidades dessa modalidade, que envolve não apenas o domínio de conteúdo, mas também a habilidade de mediar o ensino em um ambiente digital. Essa complexidade exige que o profissional desenvolva competências que vão além das requeridas no ensino presencial, pois ele precisa estar apto a criar experiências de aprendizagem que sejam eficazes, engajadoras e inclusivas mesmo sem o contato físico direto.

Acrescente-se ainda que, o domínio das tecnologias educacionais ou suas aplicações nessa modalidade são importantes para a evolução do aprendente, uma vez que na EaD, o professor-mediador precisa utilizar plataformas e ferramentas digitais que possibilitem a comunicação e a interação com os discente-aprendentes.

Isso inclui ambientes virtuais de aprendizagem, como *Moodle*, *Google Classroom*, e ferramentas de videoconferência. O domínio dessas tecnologias permite que o professor-mediador conduza atividades de forma intuitiva e dinâmica, usando os recursos a favor da aprendizagem. Sem esse preparo, o professor-mediador pode enfrentar dificuldades técnicas que prejudicam a fluidez e a qualidade do processo educativo.

A EaD requer metodologias ativas e práticas que estimulem a participação e a autonomia dos discente-aprendentes. Isso é necessário para evitar a sensação de

isolamento, que é comum entre estudantes que aprendem à distância. É preciso compreender como adaptar técnicas de ensino presencial, se for o caso, para o contexto digital, promovendo a colaboração entre os discentes-aprendentes e criando oportunidades para que eles assumam uma postura ativa em relação ao próprio aprendizado.

Como Kenski (2003) destaca, o professor na EaD deve atuar como "mediador da aprendizagem", facilitando o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas que são fundamentais para o ensino virtual.

O ambiente digital de aprendizagem apresenta desafios específicos para o acompanhamento socioemocional e motivacional dos discentes. A ausência de contato físico e de interações informais pode dificultar a identificação de problemas de desmotivação, insegurança ou dificuldade com o conteúdo. Diante desse cenário, o professor-mediador deve ter uma formação que contemple habilidades de escuta ativa, empatia e comunicação para construir uma relação de confiança e acolhimento, essencial para o engajamento dos discentes.

Na EaD, os estudantes possuem mais liberdade para organizar seu tempo de estudo, o que exige do professor-mediador estratégias para promover o gerenciamento adequado dessa autonomia. Atividades assíncronas, por exemplo, devem ser planejadas de forma a equilibrar flexibilidade e responsabilidade.

Dessa forma, é imprescindível que o professor-mediador auxilie o discente-aprendente a desenvolver habilidades de autogerenciamento, preparando-o para ser mais responsável e autônomo em sua jornada de aprendizado.

As práticas avaliativas na EaD precisam ser repensadas para assegurar que os critérios de avaliação sejam justos e que contemplem as diferentes formas de expressão dos estudantes. Avaliações tradicionais, como provas objetivas, podem ser substituídas por fóruns, webnários, *lives chats*, projetos

colaborativos e atividades interativas, que permitam uma compreensão mais ampla das habilidades do discente-aprendente.

Dessa forma, o professor-mediador deve-se estar capacitado para avaliar o discente de forma contínua e formativa, adaptando suas práticas ao contexto digital para garantir uma avaliação justa, representativa e responsiva.

Portanto, a atuação professor-mediador frente a esse contexto demanda um preparo que envolve tanto o domínio tecnológico quanto a compreensão das tendências pedagógicas atuais e das perspectivas emocionais dessa modalidade. Tal preparo assegura que o professor-mediador seja capaz de criar um ambiente virtual de aprendizagem inclusivo, que valorize a autonomia e que promova uma educação de qualidade, mesmo à distância.

3. A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EAD

Na EaD, o professor atua como mediador, facilitando o acesso ao conhecimento e incentivando o engajamento do discente-aprendente. Ao contrário do ensino presencial, em que a interação face a face permite uma mediação direta e constante, a EaD exige que o professor-mediador seja capaz de motivar e apoiar o discente na sua jornada de aprendizagem, muitas vezes à distância física e emocional.

Ainda, segundo Moran (2009):

O professor da EaD tem o desafio de transformar o ambiente virtual em um espaço interativo e dialógico, onde o discente-aprendente se sinta encorajado a participar ativamente. Isso requer uma postura diferenciada por parte do professor, que passa a valorizar mais a autonomia e a colaboração

entre os estudantes do que o simples repasse de conteúdo. (Moran, 2009, p. 45).

Essa mediação, além de reforçar o conteúdo, promove a construção de vínculos e o senso de comunidade entre os participantes, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e significativa. A presença ativa do professor-mediador é de extrema importância, mesmo em um ambiente virtual e a distância, para que o aprendiz se sinta acolhido, mais seguro e engajado no processo de aprendizagem.

As especificidades pedagógicas e tecnológicas da EaD diferem significativamente do ensino presencial, exigindo estratégias e recursos próprios para promover uma aprendizagem efetiva. Essas particularidades são fundamentais para que a EaD consiga suprir as necessidades de interação, engajamento e desenvolvimento autônomo dos envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Nessa modalidade, os discentes têm maior responsabilidade pela organização de seu tempo e pela gestão de suas atividades de estudo, exigindo, portanto, metodologias que promovam o senso de responsabilidade, criticidade e da autonomia tão proclamada na atualidade, como o ensino por projetos, atividades de investigação e aprendizagem baseada em problemas (PBL), que incentivam os aprendentes a desenvolver suas competências e habilidades de autogerenciamento e tomada de decisão.

No ambiente virtual de aprendizagem, metodologias que estimulam a participação ativa dos discente são essenciais para evitar o isolamento e manter o engajamento. Técnicas como discussões em fóruns, grupos em redes sociais, trabalhos em grupo, estudos de caso e a utilização de simulações ajudam a promover uma aprendizagem significativa, estimulando a interação entre todos, e, mais uma vez, nesse contexto, o professor exerce o papel de mediador e facilitador do ensino e da aprendizagem, incentivando os discentes a participarem

ativamente do processo e a construir conhecimento de forma colaborativa.

Para isso, ele deve adotar uma abordagem dialógica, incentivando questionamentos, reflexões e discussões que permitam ao discente-aprendente construir seu próprio entendimento e se tornando protagonista da sua aprendizagem.

Nesse cenário de envolvimento e segurança, a avaliação na EaD precisa ser adaptada para que acompanhe o progresso dos discentes de forma contínua. Estratégias como *feedback* regular, autoavaliações e avaliações *peer-to-peer* (entre colegas) tornam-se essenciais, pois fornecem ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre seu desenvolvimento e ajustar suas estratégias de estudo.

A EaD permite um grau de flexibilidade em que os discentes acessem o conteúdo e desenvolvam atividades em seu próprio ritmo. Essa flexibilidade deve ser acompanhada de opções personalizadas de aprendizagem, para que os eles possam avançar de acordo com seu nível de conhecimento e habilidades, ajustando o conteúdo à sua realidade.

A combinação de comunicação síncrona (videoconferências, webinários, lives) e assíncrona (fóruns, *chats*, *e-mails*) permite que o professor-mediador atenda às necessidades de interação dos discentes, mantendo a flexibilidade e a acessibilidade. Esse equilíbrio possibilita que os estudantes escolham os melhores momentos para interagir e revisar conteúdos, sem ficarem limitados por horários rígidos. A utilização de vídeos, áudios, animações, simulações e infográficos torna o conteúdo mais atrativo e facilita a compreensão de conceitos complexos.

A interatividade proporcionada por quizzes, atividades gamificadas e simulações também contribui para que o discente se envolva mais profundamente com o conteúdo, tornando a experiência de aprendizagem mais rica e produtiva. Recursos como questionários automáticos (*Google Forms*, nuvem de

palavras etc), relatórios de progresso e avaliações com *feedback* imediato permitem que o professor-mediador avalie o aprendizado de forma mais dinâmica.

Essas ferramentas possibilitam que o discente-aprendente receba um retorno imediato sobre seu desempenho, o que é fundamental para mantê-lo engajado e motivado.

Na EaD, a presença de um suporte técnico eficiente é, igualmente importante para auxiliar os discentes e ao professor na resolução de problemas com as ferramentas e plataformas. Esse suporte garante que dificuldades técnicas não se tornem obstáculos para o aprendizado.

Afinal, como destaca Kenski (2003), a função do professor na EaD “não é apenas a de transmissor de conhecimento, mas de facilitador de um processo de aprendizagem mais amplo e colaborativo” – um papel que requer o domínio tanto das técnicas pedagógicas quanto das ferramentas tecnológicas.

4. DESAFIOS DA MEDIAÇÃO NA EAD

A prática da mediação pedagógica na EaD apresenta desafios singulares. Entre eles, destacam-se a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento individual do estudante e a criação de estratégias para evitar a evasão escolar, um fenômeno comum na EaD.

Para que o professor possa exercer seu papel de mediador, é fundamental que ele seja apoiado por uma infraestrutura tecnológica adequada e uma formação que lhe permita inovar em metodologias de ensino, pois de acordo com Almeida e Araújo (2010):

O processo de mediação na EaD requer do professor uma abordagem pedagógica centrada no aluno, onde o professor seja capaz de promover o engajamento e a participação,

mesmo diante de limitações tecnológicas e da ausência de contato físico. O mediador deve criar estratégias que superem as barreiras da distância e incentivem o estudante a persistir. (Almeida; Araújo, 2010, p. 112).

Diante dessa afirmativa, reforça-se que o professor-mediador promove a autonomia ao incentivar os discentes a assumirem o protagonismo do próprio aprendizado. Em vez de fornecer respostas prontas, o mediador apresenta questões e desafios que motivam o discente a investigar, refletir e buscar soluções de forma independente.

Esse tipo de intervenção estimula o desenvolvimento de habilidades de autogerenciamento, como o planejamento de estudos, a organização do tempo e a responsabilidade pelo progresso individual.

Em uma atividade de estudo de caso, por exemplo, o professor-mediador pode sugerir que os discentes explorem diferentes soluções para um problema apresentado, promovendo debates em grupo. Esse tipo de abordagem ajuda os estudantes a perceberem o valor do trabalho colaborativo e da exploração de múltiplas perspectivas.

O mediador cria um ambiente onde o discente se sinta confortável para interagir, questionar e compartilhar suas ideias. Em um ambiente virtual, isso é alcançado por meio de fóruns, chats e encontros síncronos, onde o professor-mediador facilita discussões e valoriza as contribuições de cada discente-aprendente. Essa abordagem é importante para que os estudantes se sintam parte de uma comunidade de aprendizagem e se engajem de forma mais ativa.

O professor-mediador pode iniciar fóruns de discussão com perguntas abertas sobre um tópico específico, incentivando os discentes-aprendentes a trazerem suas próprias experiências e reflexões. Essa prática valorizará o conhecimento prévio dos

estudantes e cria um espaço onde o aprendizado ocorre de forma coletiva.

O professor-mediador incentiva a colaboração entre os discentes, utilizando atividades em grupo e projetos colaborativos. Ao fazer isso, ele permite que os estudantes construam conhecimento juntos, trocando ideias e abordagens para solucionar problemas. A construção de conhecimento colaborativo estimula a socialização e o senso de responsabilidade compartilhada, e é especialmente significativa em EaD, onde os aprendentes poderiam se sentir isolados.

Em uma tarefa de projeto, o professor-mediador pode dividir a turma em pequenos grupos e dar um tema para pesquisa e desenvolvimento. O papel do professor-mediador será acompanhar o progresso e oferecer *feedback*, orientando o grupo sem interferir excessivamente, deixando que os próprios discentes-aprendentes descubram caminhos e soluções.

A avaliação formativa é uma estratégia essencial para uma aprendizagem significativa, pois permite que o discente compreenda suas dificuldades e sucessos ao longo do processo. O professor-mediador oferece *feedback* regular e construtivo, direcionando o estudante a refletir sobre seu desempenho e a melhorar continuamente.

Esse processo de *feedback* contínuo é particularmente importante em EaD, onde a ausência de contato físico pode dificultar a percepção de progresso por parte do discente.

Após uma atividade de produção textual (coletivo ou individual) ou de um projeto, o professor-mediador pode enviar comentários personalizados, destacando os pontos fortes e sugerindo áreas de aprimoramento. Além disso, é possível abrir espaço para discussões de trocas dialógicas coletivas, por meio de debate, via *podcast* ou pequenos áudios em MP3 ou vídeos em MP4 que reflitam os pensamentos dos discentes, onde os seus colegas de turma ou curso também comentem sobre as produções dos colegas, promovendo uma avaliação

participativa e colaborativa, além da apreciação da crítica e do senso de responsabilidade coletiva sobre as aprendizagens.

O professor-mediador, nesse cenário, atuará mais uma vez como um sujeito estimulador do pensamento crítico e promotor da reflexão nos discentes, incentivando-os a questionar o conteúdo, a relacioná-lo com a realidade, atribuindo um significado real e a confrontá-lo com suas próprias ideias e experiências.

Essa prática é fundamental para que a aprendizagem seja significativa, pois permite ao aprendente dar sentido pessoal e, coletivo, ao que aprende e compreender a aplicabilidade do conteúdo em diferentes contextos.

O professor-mediador pode propor questões reflexivas ao final de cada módulo ou conteúdo estudado, pedindo que os discentes expressem suas opiniões, comentando em uma página no *Padlet* ou no *Canvas* sobre o que aprenderam e compartilhem como o conteúdo se relaciona com suas vivências pessoais ou profissionais, conforme o caso.

Um professor-mediador na EaD também se preocupa com o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência, a empatia, a afetividade e a cooperação, que são essenciais para o sucesso no ambiente virtual. Obviamente, ao promover um clima de respeito e apoio, o professor-mediador ajuda os aprendentes a lidarem melhor com a frustração e a perseverarem em seus objetivos.

A interação humanizada e a disponibilidade do professor-mediador são fundamentais para garantir que os discentes se sintam acolhidos e valorizados.

Ao atuar como mediador, o professor cria pontes entre o conteúdo acadêmico e o contexto de vida dos discentes, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Essa prática valoriza o repertório prévio dos estudantes, ajudando-os a enxergar o valor prático do que estão aprendendo e a aplicá-lo em sua vida cotidiana ou no contexto profissional.

Em uma aula de ciências sociais, por exemplo, o professor-mediador pode relacionar o conteúdo à realidade social e econômica da comunidade onde o estabelecimento educacional está localizado, pois sendo comum aos discentes, estarão incentivando-os a pensar criticamente sobre as implicações desse conhecimento em seu próprio ambiente e, trabalhando na perspectiva de melhorias e possíveis ajustes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor e a sua atuação como mediador são elementos fundamentais para a qualidade da EaD. O professor-mediador precisa de uma formação que contemple tanto os aspectos tecnológicos quanto as práticas pedagógicas específicas para a EaD.

Ademais, o seu papel, enquanto mediador exige uma postura proativa e habilidades específicas que vão além da simples transmissão de conhecimento. Com isso, o professor-mediador se torna peça-chave na construção de um ambiente de aprendizagem engajador e significativo, que valoriza a autonomia e o protagonismo dos discentes-aprendentes.

Na EaD, a integração entre pedagogia e tecnologia é essencial para criar uma experiência de aprendizagem completa. Logo, o professor-mediador precisa estar preparado para usar as ferramentas tecnológicas de modo a maximizar a experiência pedagógica, criando um ambiente de aprendizado ativo, colaborativo e acessível. As tecnologias da comunicação e da formação aplicadas a EaD devem ser aliadas na promoção, na interação, na personalização e no acompanhamento contínuo, enquanto a pedagogia fornece o arcabouço que garante que essas interações sejam significativas.

Ao se posicionar como mediador, o professor cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento crítico, afetivo e

socioemocional dos estudantes. Essa mediação transforma o processo de ensino em uma experiência de construção de conhecimento mais profunda, na qual o aprendiz se sente protagonista e motivado a se envolver ativamente. Com isso, a aprendizagem torna-se não apenas uma aquisição de conhecimento, mas uma experiência transformadora, adaptada às necessidades e interesses do discente, promovendo uma formação mais completa e significativa.

Diante do exposto, a atuação do professor como mediador na EaD torna-se fundamental para criar uma experiência de aprendizagem significativa e centrada no discente-aprendente. A mediação pedagógica permite ao professor-mediador assumir um papel que vai além da mera transmissão de conteúdos, incentivando o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do engajamento ativo dos estudantes. Essa postura mediadora torna-se especialmente relevante em ambientes de EaD, onde o contato físico é limitado e a interação depende, em grande parte, de recursos tecnológicos e de estratégias pedagógicas específicas.

Portanto, o professor-mediador que adota a mediação como prática central no ensino a distância contribui para uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz. A mediação pedagógica não apenas promove uma aprendizagem de maior qualidade, mas também prepara os discentes-aprendentes para serem agentes ativos, críticos e reflexivos, capazes de aplicar o conhecimento de forma autônoma e contextualizada. A EaD, com o professor como mediador, torna-se, assim, uma modalidade capaz de promover um aprendizado profundo, transformador e alinhado às demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ARAÚJO, L. C. A. **EaD**: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2009.