

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

I



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

I



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação: políticas públicas, ensino e formação

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Maiara Ferreira

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0286-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.862221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação: Políticas públicas, ensino e formação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O PROGRAMA REUNI: UMA ABORDAGEM DA DIMENSÃO ACADÊMICO-CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

Aurélio Ferreira da Silva

Tatiana Carence Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219071>

CAPÍTULO 2..... 13

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PÓS PANDEMIA

Alisson César da Silva Gama

Kaline Delgado de Almeida Gama

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219072>

CAPÍTULO 3..... 20

ATIVIDADES PROFISSIONAIS E AS DIFERENTES MATEMÁTICAS PRODUZIDAS: O QUE REVELA TRABALHOS PUBLICADOS NO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA?

Ronne Everton Lopes dos Santos

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219073>

CAPÍTULO 4..... 40

PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Carlise Diell

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219074>

CAPÍTULO 5..... 50

DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Amanda Galvão Marcelino da Silva

Keith Faustino Mattos Resplandes

Milena Pimenta Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219075>

CAPÍTULO 6..... 63

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ANTES DA INSTITUIÇÃO DA ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Diego Berwald

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219076>

CAPÍTULO 7..... 77

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE COVID- 19

Ágna Retyelly Sampaio de Souza
Ana Paula Pinheiro da Silva
Beatriz Ferreira da Silva
Bergson Nogueira de Oliveira
Camilla Ytala Pinheiro Fernandes
Luciana Nunes de Sousa
Lis Maria Machado Ribeiro Bezerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219077>

CAPÍTULO 8..... 88

TRADUÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS: VERSÃO DO PORTUGUÊS PARA O FRANCÊS DA CARTILHA DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS, DE MARINGÁ/PR

Edson José Gomes
Leonardo Bordin de Oliveira
Iago Gabriel Braga Grimaldi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219078>

CAPÍTULO 9..... 98

A MEDIAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO DA ESCRITA COM CRIANÇAS DO FUNDAMENTAL I

Necyjane da Silva Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8622219079>

CAPÍTULO 10..... 108

AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM DOSSIÊS

Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Rafael Martins Mendes
Olenir Maria Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190710>

CAPÍTULO 11 134

A LEITURA NA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE: O QUE DIZEM OS DISCENTES?

Marineide Cavalcanti Arruda
Karl Heinz Efken

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190711>

CAPÍTULO 12..... 145

A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESTUDO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Claudia Regina Bicas Bondezam

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190712>

CAPÍTULO 13..... 159

COLEÇÃO DE VÍDEOS GRANDES CIVILIZAÇÕES: UMA FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Herika Souza do Valle

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190713>

CAPÍTULO 14..... 168

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA MANUTENÇÃO E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Daniela Cíntia Santana Lopes

Daniele Cunha Lopes

Daniele Jesus dos Santos

Deyllane Jesus dos Santos

Géssica Larize Souza Lima

Gilson Carlos Oliveira da Silva

Isabel de Jesus Carvalho

Letícia Leal dos Santos

Lindiane Souza de Brito

Luciana Leal dos Santos e Santos

Tatiana Santos Novaes Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190714>

CAPÍTULO 15..... 175

CULTURA POPULAR NA UTILIZAÇÃO DE PLANTA MEDICINAL EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE BRAGANÇA-PARÁ-BRASIL

Jones Souza Moraes

Deyvison Luz Santos

Gabrielle de Nazaré Falcão da Silva

Euzébio de Oliveira

Iracely Rodrigues da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190715>

CAPÍTULO 16..... 185

AS PRÁTICAS DE METODOLOGIA ATIVA E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL EAD

Lourdes Souza Utrilla da Silva

Claudio Parisi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190716>

CAPÍTULO 17..... 193

“MINHA PÁTRIA”: O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CÍVICO-PATRIÓTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA DO RIO GRANDE DO NORTE (1908-1916)

Rosângela Maria Araújo da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190717>

CAPÍTULO 18.....	205
A RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	
Rayssa Giovana Silva Santos	
Taís Rodrigues Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190718	
CAPÍTULO 19.....	214
PARÂMETROS DO PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE RAÇÃO E AS DEMAIS POLÍTICAS AGROPECUÁRIAS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	
Renato Carlos Gomes	
Helder Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.86222190718	
SOBRE OS ORGANIZADORES	225
ÍNDICE REMISSIVO.....	226

CAPÍTULO 1

O PROGRAMA REUNI: UMA ABORDAGEM DA DIMENSÃO ACADÊMICO-CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 17/06/2022

Aurélio Ferreira da Silva

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/7294219599999008>

Tatiana Carence Martins

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/2581107572040060>

RESUMO: Este estudo examinou a dimensão acadêmico-curricular do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), exemplificando-a com a ocorrência dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Assumiu, predominantemente, um caráter exploratório, procedendo com a pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a análise do documento Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, de dados do Sistema e-Mec e do Sistema de Seleção Unificado. O Reuni vigorou de 2007 a 2012, sendo singular no contexto da política pública de expansão da educação superior, no Brasil de 2003 a 2012, no sentido de que se voltou, especificamente, para as universidades federais, vinculando uma proposta de reestruturação acadêmico-curricular. Esta se verificou, por exemplo, em um incentivo, proporcionado pelo Programa, ao surgimento de novas propostas

curriculares de cursos superiores, como é o caso dos BIs. A principal conclusão do estudo foi que o Reuni funcionou como um marco legal de indução dessas instituições a uma mudança em seus formatos acadêmico-curriculares, com vistas a atender aos anseios de formação profissional da sociedade capitalista atual e suas ideias de *sociedade do conhecimento e profissional polivalente*.

PALAVRAS-CHAVE: REUNI. Bacharelado Interdisciplinar. Educação superior. Currículo. Universidade Federal.

REUNI PROGRAM: AN APPROACH TO THE ACADEMIC-CURRICULAR DIMENSION IN FEDERAL UNIVERSITIES IN BRAZIL

ABSTRACT: This study examined the academic-curricular dimension of the Program to Support Restructuring and Expansion Plans for Federal Universities (REUNI) and considered the occurrence of Interdisciplinary Bachelors (BIs) as an example. It predominantly assumed an exploratory character and proceeded with bibliographic and documentary research. In the analysis, the document Guiding References for Interdisciplinary and Similar Bachelor's Degrees, data from the e-Mec System and data from the Unified Selection System. REUNI was in force from 2007 to 2012 as unique in the context of the public policy of expansion of higher education in Brazil from 2003 to 2012. REUNI linked a proposal for academic-curricular restructuring specifically for federal universities. For example, the proposal was verified to encourage the emergence of new curricular models for higher education courses,

as is the case of BIs. The main conclusion of the study was that REUNI worked as a legal framework for inducing university institutions to change their academic-curricular formats, with the aim of meeting the demands of professional training in today's capitalist society and its ideas of a knowledge society and versatile professional.

KEYWORDS: Interdisciplinary Bachelor's Degree. Higher Education. Curriculum. Federal University.

1 | REUNI: UMA DOSE DE REESTRUTURAÇÃO NA EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

No movimento recente de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2012 se destacou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), este que se mostrou um singular Programa que materializou e agregou uma proposta de reestruturação à expansão das universidades federais (UFs)¹.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, posteriormente, detalhado em documento denominado *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni*, de agosto de 2007, adiante, respectivamente, *Decreto e Documento Diretrizes Gerais*, tendo como objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, **para o aumento da qualidade dos cursos** e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, **respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.** (BRASIL. MEC: SESU, 2007, p. 10, grifos nossos).

Centrado em dois eixos, o da expansão, expresso em suas metas quantitativas, e o da reestruturação, metas qualitativas, o Reuni integrou-se à política nacional de expansão da educação superior pública desenvolvida a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), tendo como meta global elevar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e para 18/1 a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, Art. 1º, § 1º).

Ainda, almejando a flexibilização e melhoria da qualidade da graduação pública brasileira, o Reuni propôs algumas diretrizes, estruturadas em seis dimensões, que deveriam ser consideradas pelas UFs participantes do Programa:

¹ A expansão das UFs se deu em três ciclos: de 2003 a 2006, buscava-se a interiorização, sendo o foco reduzir as desigualdades regionais; de 2007 a 2012, a reestruturação, correspondendo a este ciclo ao Reuni; e de 2008 a 2012, a integração e a internacionalização, em que se deram as criações de UFs com propostas inovadoras.

Dimensões	Aspectos específicos (Diretrizes do Artigo 2º, do Decreto nº 6.096/2007)
I Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública	1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas.
II Reestruturação Acadêmico-Curricular	4. Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
III Renovação Pedagógica da Educação Superior	9. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; 10. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; 11. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
IV Mobilidade Intra e Inter-Institucional	12. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
V Compromisso Social da Instituição	13. Políticas de inclusão; 14. Programas de assistência estudantil; e 15. Políticas de extensão universitária.
VI Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	16. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão qualitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Quadro 1 – Dimensões e aspectos específicos do Reuni

Fonte: Elaboração própria com dados de BRASIL. MEC: SESU (2007).

As dimensões propostas no Reuni permitem perceber sua abrangência e complexidade. Embora pareça um programa de expansão de vagas, antes disso foi um mecanismo governamental que visou oferecer “(...) respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do Século XXI” (DINIZ, 2009), e que contribuiu significativamente para a indução do processo de diversificação e diferenciação, no âmbito

das UFs, apontado por Catani e Oliveira (2000).

Nesse sentido, concorda-se com Haddad (2008, p. 27), quando afirmava que o Reuni oferecia às UFs condições para que pudessem “repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional”. Talvez, porém, este tenha sido o principal objetivo, para além de números – induzir essas instituições a uma remodelagem para as novas demandas do capitalismo contemporâneo.

Não por menos que do ponto de vista acadêmico, o Reuni voltou-se para o discurso da garantia da qualidade da educação superior. Com base nos aspectos específicos apresentados no Quadro 1, nota-se que cinco das seis diretrizes previstas no Reuni, direta ou indiretamente, voltavam-se para a intenção de remodelar as UFs em busca da “qualidade”: a segunda pretendia a reestruturação acadêmico-curricular; a terceira, a renovação pedagógica da educação superior; a quarta cogitava a mobilidade intra e inter-institucional; a quinta, o compromisso social da instituição; e a sexta considerava o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL. MEC: SESU, 2007, p. 5).

As dimensões II, III, IV do Reuni referem-se pontualmente à proposta de redesenho curricular dos cursos, colocando ênfase nos princípios norteadores dos currículos contemporâneos – flexibilidade e interdisciplinaridade.

Em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. (BRASIL. MEC: SESU, 2007, p. 7-8).

Nessa passagem se revela a essência do Reuni que, lentamente, tem se reverberado na prática de algumas instituições, ainda que com o término do Programa em 2012, com a adoção, por exemplo, dos chamados Bacharelados Interdisciplinares (BIs) – uma das formas de materialização do trecho acima.²

² Segundo o MEC, um total de 26 dos 53 projetos apresentados pelas UFs para adesão ao Reuni apresentaram componentes de inovação, os quais foram agrupados em cinco tipos: Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas); Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; e Bacharelados

21 O REFERENCIAL ORIENTADOR DOS BIS

É de fundamental importância para o entendimento do movimento de reestruturação proposta pelo Reuni observar alguns pontos do documento *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*, de novembro de 2010.

O primeiro ponto a destacar no documento é que, pela primeira vez, o MEC explicita a essência do Reuni, ou seja, um Programa que “(...) induz as IFES a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação” (BRASIL. MEC: SESu, 2010, p. 2) – mesmo, porque, o foco na expansão não se circunscreve apenas ao período do Reuni – sendo, ainda, a base legal para as propostas vigentes de Bis nas UFs.

Embora apresentado como um aspecto inovador no recente movimento de reestruturação acadêmico-curricular das UFs, os Bis não se restringem ao âmbito do Reuni. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 266/2011 (BRASIL. MEC: CNE/CES, 2011), desde 2006, 15 UFs ofertavam esses cursos. É desse ano, também, a criação da UFABC, considerada o primeiro modelo de universidade inovadora, ou melhor, o resultado esperado pelo Reuni para as demais UFs: foco na interdisciplinaridade e ingresso na universidade via BI.

Ainda que cada UF adepta dos Bis tenha especificidades em suas propostas de cursos, pode-se assegurar que, no documento que ora se analisa, estão suas ideias comuns, pois o foi elaborado a partir da sistematização das contribuições e diretrizes coletadas junto às UFs e do Reuni, de forma a “(...) produzir referenciais, os quais servirão como procedimentos de regulação das propostas desses cursos, nos processos de autorização e reconhecimento dos Bacharelados Interdisciplinares nas universidades federais brasileiras” (BRASIL. MEC: CNE/CES, 2011).

O segundo ponto de destaque, no documento, refere-se ao reconhecimento, bem como uma sugestão, de como tratar o fato de que alunos mais pobres estão nas UFs. Assim, é apontada uma mudança expressiva do perfil estudantil, de forma que a expansão impactou não somente quantitativa, mas também qualitativamente o acesso à universidade. Resultante de vários fatores, como oferta de vagas em cursos noturnos, em modalidade semipresencial e a distância, esse novo quadro repercute nas demandas de formações de graduação, na estrutura curricular, nas práticas educativas e de avaliação, assim como nos processos deliberativos no interior das universidades (BRASIL. MEC: SESu, 2010).

O terceiro ponto é que se nota uma convergência com o discurso da existência de uma sociedade do conhecimento, para a qual se exigem novos modelos universitários. Afirmando a existência de uma verdadeira revolução nos processos de produção e circulação do conhecimento, o documento traz a argumentação de que a nova ecologia cognitiva digital seria marcada por uma capacidade sempre crescente de observação,

com dois ou mais itinerários formativos (BRASIL. MEC: SESU, 2009, p. 13).

processamento de dados e conversão do conhecimento em tecnologias capazes de alterar recorrentemente a visão de mundo predominante em uma mesma geração. As arquiteturas curriculares, assim, não responderiam a este panorama de complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, dispondo de pouco espaço para a formação geral e de uma visão fragmentada do conhecimento, alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (BRASIL. MEC: SESu, 2010).

Percebe-se, nesse discurso, que o documento coloca em segundo plano (ou omite) o fator determinante do cenário contemporâneo: o de que esta sociedade é ainda essencialmente capitalista, sendo que a “complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo” apenas decorrem da nova fase de reprodução do capital. É somente para o *modo de acumulação flexível*, como denominou Harvey (2009), que faz sentido uma defesa da adaptação das arquiteturas curriculares das formações em nível de graduação.

Ainda, quanto a este último ponto, uma análise realizada por Lima, Azevedo e Catani (2008) se mostra pertinente destacar. Segundo os autores, desde 2006, há um processo de reforma no sentido de reestruturação acadêmico-curricular da educação superior no Brasil, sintetizado na proposta denominada “Universidade Nova” – sobretudo, fomentada por um dos elaboradores desse documento ora em análise, Naomar de Almeida Filho, da UFBA –, que teve sua materialidade parcial com a implantação do Reuni, o qual estimulou a um novo modelo de universidade e uma nova relação de trabalho com os professores.

Como se expunha em Documento Preliminar para Consulta Pública da UFBA (UFBA, 2007 *apud* LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22-23)³: a “Universidade Nova” implicava uma reestruturação da universidade pública brasileira de forma a torná-la compatível com o Modelo Norte Americano (de origem flexneriana) e o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha); propunha uma estrutura acadêmico-curricular composta de três ciclos – Bacharelado Interdisciplinar (1º ciclo), no qual se daria a formação universitária geral e que seria pré-requisito aos ciclos seguintes; Formação Profissional (2º ciclo), no qual seria possível realizar as licenciatura ou carreiras específicas; e Pós-Graduação (3º ciclo), no qual se daria a formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

Essa arquitetura curricular pode ser vista, a título de ilustração, no caso do curso de Bacharelado em Humanidades⁴ da UFVJM:

3 UFBA. **Universidade Nova**. Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Documento Preliminar. Campinas, Mimeo, 2007.

4 Criado em 2009, este BI tem a duração de três anos, oferece uma formação geral humanística, científica e artístico-cultural, voltada para um perfil de profissional com conhecimento sólido no campo do saber e com várias habilidades. Ao término deste curso, o discente pode continuar sua formação acadêmica nos cursos de Licenciaturas – Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês e Pedagogia (UFVJM, 2013).

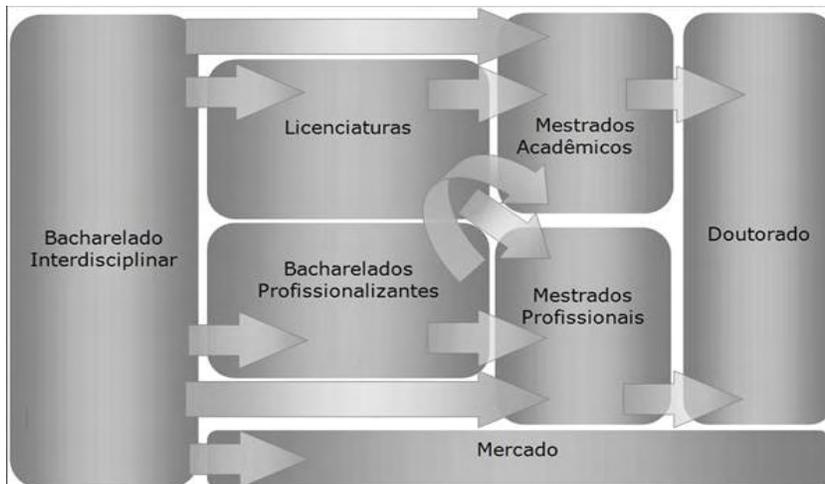


Figura 1 – Fluxo de formação do BIs e similares.

Fonte: UFVJM (2013)

Como se pode notar, os BIs referem-se ao primeiro ciclo. Sendo este uma tendência nas UFs da atualidade, assim, cabe apontar algumas das orientações do documento em análise.

No documento “Referenciais Orientadores”, os BIs são definidos como programas de formação em nível de graduação, de natureza geral, organizados por grandes áreas do conhecimento a partir de uma formação interdisciplinar e com ênfase na flexibilização curricular. Algumas das grandes áreas apontadas são as Artes, as Ciências da Vida, a Ciência e Tecnologia, as Ciências Naturais e Matemáticas, as Ciências Sociais, as Humanidades. Os BIs conduzem à diplomação nestas grandes áreas, as quais podem ser vinculadas a campos de saberes e práticas, definidos na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Estes bacharelados também são caracterizados como uma etapa inicial de formação, um primeiro ciclo, vinculado a carreiras acadêmicas e profissionais, o segundo ciclo (BRASIL. MEC: SESu, 2010, p. 4).

Esta formação acadêmica geral é entendida como alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural. A formação interdisciplinar é apontada, no documento, como um diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, por meio de trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular, com foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural e da prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo (BRASIL. MEC: SESu, 2010, p. 4).

Neste sentido, o perfil dos egressos desta modalidade de curso superior deve contemplar as seguintes competências, habilidades, atitudes e valores: (1) capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas

da sociedade contemporânea; (2) capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas; (3) capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber; (4) atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento; (5) capacidade de trabalho em equipe e em redes; (6) capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global; (7) atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais; (8) comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente; (9) postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho; (10) capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas; (11) sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; (12) capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais; (13) capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor (BRASIL. MEC: SESu, 2010).

Apesar desta “carta de boas intenções” para o perfil delineado ao egresso dos BIs, fica a dúvida sobre qual será a real aceitação deste “profissional polivalente” no mundo do trabalho “flexível”. A única certeza é a de que, cada vez mais este modelo de curso tem proliferado no cenário da educação superior nacional, demonstrando ser o principal instrumento do MEC na tentativa de modernizar o sistema curricular das UFs.

3 | O CENÁRIO DOS BIS (2013-2014)

Com relação ao componente de inovação denominado “Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde” (BRASIL. MEC: SESu, 2009, p. 13), coletou-se dados no sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (e-MEC) e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), 1ª edição de 2014, a fim de esboçar um possível cenário atual em relação ao quantitativo de BIs vigentes nas UFs, optando-se por ter como foco os BIs em “Ciência e Tecnologia” e “Humanidades”, considerando serem as nomenclaturas mais recorrentes nos documentos do Reuni. Os critérios para obtenção dos dados abaixo foi uma filtragem por *Interdisciplinar; Ciência e Tecnologia; Humanidades*, com restrições a cursos presenciais; gratuitos; bacharelados; em atividade; e ofertados em UFs.

Curso	Universidade
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DAS ÁGUAS	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA TERRA	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM ETNODESENVOLVIMENTO	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM GESTÃO AMBIENTAL	Ufopa
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Ufopa
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Ufersa
	UFRN
	Unifesp
	UFBA
	UFABC
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	UFSC
	UFMT
	Unipampa
	Ufop
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE LATICÍNIOS	UFV
CIÊNCIAS E HUMANIDADES	UFABC
HUMANIDADES	UFBA
	Unilab
INTERDISCIPLINAR EM ARTES E DESIGN	UFJF
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR	Unifesp
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA	Unifal-MG
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	UFMA
	UFSJ
	Unifal-MG
	Unipampa
	UFVJM
	UFMA
	UFBA
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS	UFJF
INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	UFVJM
INTERDISCIPLINAR EM MOBILIDADE	UFSC
INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	UFRB

Quadro 2 – Bacharelados Interdisciplinares em atividade e-MEC 2013

Fonte: Elaboração própria com dados de SISTEMA E-MEC (2013).

A partir deste quadro, considerando a nomenclatura, conclui-se que estão em atividade um total de 20 tipos de BIs; nota-se que a Ufopa domina a oferta, no que se

refere à diversidade dos cursos, uma vez que oferta Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Ciência e Tecnologia das Águas, Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Etnodesenvolvimento, Gestão Ambiental e Tecnologia da Informação; há uma nítida concentração de UFs na oferta do curso da grande área Ciência e Tecnologia – pode-se considerar que esta engloba as nomenclaturas Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Ciência e Tecnologia, Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Ciência e Tecnologia de Laticínios, e Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia –, totalizando 15 instituições – UFABC, UFBA, Ufersa, UFMA, UFMT, Ufop, Ufopa, UFRN, UFSC, UFSJ, UFV, UFVJM, Unifal-MG, Unifesp, Unipampa, e cinco instituições ofertando curso na grande área Humanidades – pode-se considerar que esta engloba as nomenclaturas Ciências e Humanidades, Humanidades, Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interdisciplinar em Humanidades –, a saber: UFABC, UFBA, Unilab, UFJF, UFVJM.

Contudo, a fim de complementar os dados acima, procedeu-se com uma consulta à primeira edição do Sisu 2014, utilizando-se os mesmos critérios do e-MEC. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Curso	Universidade
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM BIOSISTEMAS	UFSJ
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	UFBA
	UFBA
	UFVJM
	UFVJM
	Ufersa
	UFRN
	UFRN
	Ufersa
	Ufersa
	Ufersa
	Ufersa
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Ufersa
	Ufersa
	Ufersa
	Ufersa
	UFABC
	UFABC
	UFABC
	UFABC
	Unifesp
Unifesp	

CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	Ufop
	UFMT
CIÊNCIAS E HUMANIDADES	UFABC
	UFABC
HUMANIDADES	UFBA
	UFBA
	Unilab
	Unilab
INTERDISCIPLINAR EM ARTES E DESIGN	UFJF
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR	Unifesp
	Unifesp
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA	Unifal-MG
	UFMA
	UFMA
	Unifal-MG
	Unifal-MG
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	UFVJM
	Unipampa
	Unipampa
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS	UFJF
INTERDISCIPLINAR EM CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS	UFRB
	UFRB
INTERDISCIPLINAR EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE	UFRB
INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	UFVJM
INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	UFRB

Quadro 3 – Bacharelados Interdisciplinares ofertados no Sisu (1ª edição de 2014).

Fonte: Elaboração própria com dados de SISU (2012).

Não cabe aqui uma comparação exaustiva dos dados expostos no e-MEC em relação ao Sisu 2014, uma vez que interessou, neste estudo, apenas elencar o máximo possível de BIs vigentes nas UFs.

Nesse sentido, a atenção a este último quadro deve ser colocada na observação de que, além dos citados no Quadro 2, outros BIs foram identificados, como Bacharelados Interdisciplinar em Biosistemas (UFSJ), Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (UFRB), Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (UFRB).

Contudo, defende-se a posição que, ao menos, no plano formal, o Reuni induziu as UFs a focarem na reestruturação, notando-se, na prática, que, lentamente, avançam nessa direção, como parece indicar o caso dos BIs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 25 abr. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CES). Parecer nº 266, de 06 de julho de 2011. ASSUNTO: Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Homologação, Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 14 out. 2011, seq.1, p. 16.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESU). **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF: MEC: SESU, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESU). **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, DF: MEC: SESU, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESU). **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESU/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010. Brasília, DF: MEC: SESU, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 95-135.

DINIZ, Maria Ieda Costa. **Relatório de Consultoria** (Período maio a outubro de 2009). Consolidação dos dados acadêmicos, orçamentários e de pessoal referentes aos acordos de metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades – REUNI. Brasília, DF, 2009.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18.ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas (SP); Sorocaba (SP), v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU). **Site Oficial**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 e 6 jan. 2014.

SISTEMA E-MEC. **Site Oficial**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/ies/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). **Site Oficial**. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/cursos/bhu.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PÓS PANDEMIA

Data de aceite: 04/07/2022

Alisson César da Silva Gama

Instrutor do Centro de Formação e
Aperfeiçoamento de Praças e Academia da
Polícia Militar de Alagoas
<https://orcid.org/0000-0003-3865-8118>

Kaline Delgado de Almeida Gama

Professor Efetivo EBTT do Instituto Federal de
Alagoas - IFAL

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

Professor Efetivo EBTT do Instituto Federal de
Alagoas - IFAL

RESUMO: Este trabalho trata de um prisma diferenciado sobre o processo de ensino e aprendizagem no pós pandemia no Brasil. As perspectivas de mudanças com a implantação de novas dinâmicas na condução do sistema educacional. A possibilidade da continuação e aprimoramento de novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como ferramentas de suporte para a comunidade acadêmica. A consolidação do ensino híbrido que alinha o *on line* e o presencial e sua capacidade de desenvolver conexões inexploradas anteriormente. Não esquecendo a qualificação dos professores e alunos, condição *sine qua non*, sendo primordial nessa mudança, uma vez que, a transformação requer cuidados para geração de uma onda motivacional. Dessa forma, o presente artigo aponta que mesmo o Brasil contando com desigualdades na formação do sistema educacional, há a oportunidade de crescimento

com o aproveitamento de metodologias e tecnologias desenvolvidas nesse período de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Ensino Aprendizagem, Pandemia, Perspectivas, TDIC.

PERSPECTIVES OF BRAZILIAN EDUCATION BEFORE THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE POST PANDEMIC

ABSTRACT: This work deals with a differentiated prism about the teaching and learning process in the post pandemic in Brazil. The perspectives of changes with the implementation of new dynamics in the conduction of the educational system. The possibility of continuing and improving new digital information and communication technologies (TDIC) as support tools for the academic community. The consolidation of hybrid teaching that aligns online and face-to-face teaching and its ability to develop previously unexplored connections. Not forgetting the qualification of teachers and students, a *sine qua non* condition, being essential in this change, since the transformation requires care to generate a motivational wave. In this way, this article points out that even in Brazil with inequalities in the formation of the educational system, there is an opportunity for growth with the use of methodologies and technologies developed in this period of pandemic.

KEYWORDS: Teaching-Learning Process, Pandemic, Perspectives, TDIC.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou no início de 2020 um surto crescente de pessoas infectadas pelo novo coronavírus, denominado pela comunidade científica por Sars-CoV-2. Em março do mesmo ano já era considerado uma pandemia, pois tinha dimensões de crescente escala global. Com o intuito de minimizar as perdas e preservar vidas, algumas medidas de saúde pública foram efetivadas como: isolamento e cuidados dos pacientes infectados, velocidade nos diagnósticos, terapias, vacinação e prevenções em geral.

Com relação a educação brasileira, de forma excepcional o Ministério da Educação (MEC), autorizou o ensino remoto no país enquanto durar a pandemia da COVID-19, de acordo com art. 31 da resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, a seguir:

No âmbito dos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança.[...] (BRASIL, 2020, p. 13)

Nesse contexto de atividades pedagógicas não presenciais, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) surgem, para a comunidade acadêmica, como uma solução rápida e ao mesmo tempo desafiadora em relação ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que, em determinados momentos diminuiu distâncias e integrou comunidades, como também, causou efeitos contrários, devido à insuficiências de formação e principalmente a acessibilidade dessas ferramentas digitais.

A relevância da discussão é garantir que as experiências vivenciadas sejam analisadas e projetadas para o período do pós pandemia, de forma que, haja esforços de aperfeiçoamento dos mecanismos emergenciais, por ora, empregados à educação brasileira.

Anteriormente à pandemia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontava algumas propostas pedagógicas para as escolas públicas e privadas de educação infantil a ensino médio em todo o Brasil. Ressaltamos algumas das competências gerais da educação básica propostas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), abaixo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos

conhecimentos das diferentes áreas.

[...] 5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (grifo nosso)

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as perspectivas do processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira pós pandemia, considerando que houve um salto de etapas, a nível de capacitações para utilização das TDIC, e como, anteriormente citado, a falta de acessibilidade para todos que compõem a comunidade acadêmica, frente as constantes inovações.

Há necessidade de ofertar conhecimento e motivação para o desenvolvimento da autonomia dos docentes, outrora, utilizando apenas da metodologia de aulas expositivas dialogadas, bem como, dos discentes com a formatação de responsabilidades na construção e participação do próprio conhecimento.

A pesquisa é essencialmente bibliográfica, principalmente de artigos científicos publicados nesse período de pandemia. Em apertada síntese, não somente a educação, está diante de uma análise tridimensional nesse período vivenciado de pandemia, mas também, outros segmentos da sociedade com o foco na amplitude do pensamento científico, crítico e social do pós pandemia. O que encontraremos daqui em diante? Quais as perspectivas para a educação?

Serão muitos desafios e cada vez mais, as hipóteses dos problemas devem vir acompanhadas de características democráticas, universais e que consigam integrar toda a sociedade. De forma geral, devemos considerar as TDIC como alinhadas e aprofundar a discussão de maior capacitação a professores e alunos, bem como a oferta de acessibilidade dessas ferramentas.

METODOLOGIA

Através de uma pesquisa bibliográfica, principalmente de artigos científicos publicados nesse período de pandemia, com uma abordagem qualitativa e exploratória. De forma contínua, aconteceu a realização de uma leitura seletiva, organização das ideias, análise com uma formatação mais crítica, esquematização e resumo das informações significativas para aprofundar os objetivos delimitados.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o educador e filósofo Paulo Freire (2020, p. 24), quando se trata da comunicação entre professor e aluno, pode-se afirmar: “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Atualmente, essa relação professor e aluno nunca esteve tão evidente, uma vez que, a pandemia tratou inicialmente de separar esse contato físico no processo de ensino aprendizagem. Mas, voltando a afirmação do educador, não se traduz que a transferência de conhecimento somente poderá ser realizada de uma única maneira. O período do ensino remoto evidenciou esse *start* de novas possibilidades.

Mas, a professora Lilian Bacich (2020, p. 2) faz uma observação sobre o alcance das tecnologias digitais, de não apenas se restringir em uma exposição de um conteúdo, e sim, a oferecer a capacidade de realizar conexões. Destarte, a autora, enfatiza esse papel:

Eventualmente, pode considerar o digital como um recurso para a exposição de algum conteúdo, mas as tecnologias digitais precisam ir além desse papel, oferecendo também possibilidade de interação e acompanhamento das aprendizagens individuais ou em pequenos grupos, produção de conhecimentos.

Ir além da perspectiva instrumental das tecnologias, pode favorecer a criação de espaços ricos de significados, de aprendizagem. Âmbitos semióticos que favorecem e estimulam os estudantes a compreender os distintos objetos de aprendizagem, interagindo com eles, questionando, simulando, refletindo, compartilhando com seus pares seus achados, sentindo-se parte do processo. As tecnologias digitais podem contribuir para dá voz aos nossos estudantes, tornando-os protagonistas do processo, atores e autores do seu percurso de aprendizagem (ALVES, 2016).

Bacich e Moran (2018) afirmam que é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Enfim, tudo o que os professores e alunos passaram a viver de uma hora para outra com a mudança para o ensino remoto.

Toda essa ruptura nos faz refletir sobre a necessidade de uma evolução do ensino tradicional centrado no professor para um modelo centrado no aluno, incentivando o seu protagonismo e autonomia e ver como esse aluno está sentindo esse momento de mudança. O uso somente de tecnologia não efetiva a evolução do ensino, mas o uso de modelos disruptivos, no sentido de romper, de mudar, que levam à simplificação das atividades estimulando o pensamento crítico em uma cultura em rede.

Nesse diapasão, a atual presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o biênio 2020 - 2022, a Prof.^a e Socióloga Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista ao jornal Gazeta do Povo do Estado do Paraná (2021), afirma a importância do

ensino híbrido mesmo pós pandemia, sob esse enfoque, assim se manifesta:

[...] Aprendemos muito em 2020. E, talvez, o principal legado que o último ano nos deixa é o fato de ter acelerado uma certa cultura digital na educação, de ter nos impulsionado a desenvolver atividades não presenciais, a trabalhar o ensino híbrido. De tal modo que 2021 já começa com ensino híbrido.

Atualmente, existem ferramentas educacionais disponíveis e para a presidente do CNE, o ensino híbrido pode contribuir no pós pandemia, de forma que, mescla o ensino *on line* e o presencial. Apresenta-se como alternativa diferente, objetivando mais qualidade e eficiência.

E complementa, em outro trecho da entrevista:

A partir de agora, o Brasil, para continuar desenvolvendo o ensino híbrido - que veio para ficar e será parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem - deverá investir pesadamente na melhoria da infraestrutura de conectividade das escolas. E esse é um assunto para todos os níveis de governo. O Executivo pode, inclusive, coordenar um grande plano de ação nacional, articulando estados e municípios, para melhorar e impulsionar a conectividade. [...] (GUIMARÃES DE CASTRO, 2021, p. 9).

Para a presidente do CNE, o ensino híbrido, será parte integrante dos processos de ensino aprendizagem e haverá um desenvolvimento para consolidação em todo o país. Ressalta também, a necessidade de um conjunto de esforços para melhorar a infraestrutura e conectividade das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia impôs mudanças em vários segmentos da sociedade, de forma que, a educação brasileira se deparou com o ensino remoto emergencial. A excepcionalidade dessa modalidade de ensino tem o prazo enquanto perdurar a crise de saúde. Mesmo não considerando a forma perfeita para as práticas de formação dos alunos, houve percepções que o processo de ensino aprendizagem não será o mesmo no pós pandemia e esse período pode contribuir com o aperfeiçoamento do sistema educacional.

E essa reestruturação veio acompanhada de ferramentas tecnológicas e ações práticas que evitassem a estagnação dos mais variados cursos no país. Mesmo assim, ainda contamos com o problema da evasão escolar, nem todos tiveram condições suficientes de acompanhar do dia para o outro as mudanças de aulas *on line*, ou seja, sem a presença face a face do professor e de certa forma familiariedade com as ferramentas digitais. Podemos denominar de uma certa exclusão digital, uma vez que, a realidade brasileira é pautada de profundas desigualdades.

Outra quebra de paradigmas para toda a comunidade acadêmica foi se preparar às pressas e proporcionar um ensino de qualidade aos alunos. Em especial, o professor que teve por inúmeras vezes buscar qualificação sozinho, utilizando plataformas de

aprendizagem, realizando gravações e fazendo postagens de aulas.

Entretanto, proporcionou uma ligação com as TDIC previstas a serem utilizadas na BNCC de forma que o ambiente escolar se torne um local de uma aprendizagem mais reflexiva e significativa. De certa forma se mostram excelentes objetos no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente promovem a diminuição de resistências e motivação dos alunos.

As perspectivas se mostram favoráveis à educação no sentido que já houve os impactos das mudanças, restando as adaptações e o aperfeiçoamento continuado para a construção de um cenário educacional mais eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem passando por muitas transformações e a atual fase que estamos vivendo nos mostra bem essa realidade. A transposição das aulas presenciais para o ensino remoto foi e está sendo uma experiência muito importante na vida de alunos e professores como relatado neste trabalho. O desafio é enorme, mas a mudança de paradigmas, é necessária no contexto de ressignificar no pós pandemia.

Estamos diante, de uma nova geração que simplifica e antecipa as situações com pensamentos rápidos, práticos, interativos e multidisciplinares. Essas são características oriundas da constante evolução da sociedade cada vez mais integrada e universalizada.

Mas, precisamos ficar atentos como professores a todas essas dificuldades apresentadas pelos alunos para planejar e organizar nossas aulas no contexto remoto e para além do remoto. O aumento do uso das TDIC veio para ficar, mas é preciso ter cautela e direcionar o seu uso com objetivos pedagógicos claros para que se tenha êxito na formação profissional.

As transformações que estão ocorrendo possam levem-nos para constantes melhorias no ensino e que possamos aprender e crescer com as experiências vividas, aprimorando assim o planejamento pedagógico. Como consequência, a entrega a sociedade de profissionais aptos para desenvolver suas atividades de maneira crítica, consciente e eficiente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 29 set. 2021.

BACICH, Lilian. MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 06 de junho de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02 de dezembro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 10 Dez. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. 'Nosso grande erro foi a demora em retomar as aulas'. [entrevista cedida a] Isabelle Barone. **Gazeta do Povo**. Paraná 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nosso-grande-erro-foi-a-demora-em-retomar-as-aulas-diz-presidente-do-cne/>. Acesso em: 05 set. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Katálysis, Florianópolis: v. 10. 2007.

ATIVIDADES PROFISSIONAIS E AS DIFERENTES MATEMÁTICAS PRODUZIDAS: O QUE REVELA TRABALHOS PUBLICADOS NO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA?

Data de aceite: 04/07/2022

Ronne Everton Lopes dos Santos

Américo Junior Nunes da Silva

RESUMO: O presente artigo versa sobre um levantamento bibliográfico que teve como objetivo identificar as produções que tratam da Etnomatemática e que se relacionam a grupos de trabalhadores, publicadas nas três últimas edições do *Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)*; e compreender as conceituações apresentadas e a influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional desses grupos. Trata-se de uma investigação que assume uma abordagem qualitativa, de base interpretativa, sobre o material selecionado por meio do levantamento dos eventos citados, e uma análise qualitativa dos trabalhos publicados. A análise dos dados nos mostrou que a Etnomatemática está relacionada aos contextos, culturas, aspectos sociais e profissionais, etc.. Devido à amplitude de suas investigações, que buscam investigar os conhecimentos e saberes espontâneos que o homem constrói em busca da sua sobrevivência, podemos ressaltar que estes saberes não se limitam apenas em um único elemento aprendido, são vastos, contextualizados e de fundamental importância para realização de suas atividades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Etnomatemática, contextos, trabalhos, profissões, sobrevivência.

PROFESSIONAL ACTIVITIES AND THE DIFFERENT MATHEMATICS PRODUCED: WHAT WORKS PUBLISHED AT THE NATIONAL MEETING ON MATHEMATICS EDUCATION REVEAL?

ABSTRACT: This article deals with a bibliographic survey that aimed to identify the productions that deal with Ethnomathematics and that relate to groups of workers, published in the last three editions of the National Meeting of Mathematics Education (ENEM); and understand the concepts presented and the influence of Ethnomathematics for the process of professional constitution of these groups. It is an investigation that takes a qualitative approach, with an interpretive basis, on the material selected by means of a survey of the cited events, and a qualitative analysis of the published works. Data analysis showed us that Ethnomathematics is related to contexts, cultures, social and professional aspects, etc. Due to the breadth of its investigations, which seek to investigate the spontaneous knowledge and knowledge that man builds in search of his survival, we can to emphasize that this knowledge is not limited to a single learned element, it is vast, contextualized and of fundamental importance for carrying out their professional activities.

KEYWORDS: Ethnomathematics, contexts, jobs, professions, survival.

1 | INTRODUÇÃO

Há conhecimentos matemáticos existentes em diversas áreas profissionais e, muitas vezes, eles passam despercebidos aos olhos dos indivíduos por se tratarem de algo

normalmente presente em seu dia a dia. Oliveira e Alcântara (2008) afirmam que existe uma matemática própria da cultura de cada trabalhador, um saber etnomatemático muito importante para a execução das suas práticas cotidianas.

Ao decorrer do curso de Licenciatura em Matemática foi notório perceber que a Matemática esta em todos os espaços, seja de maneira formal: explicada e exposta em livros; ou de modo cultural: construída por meio do cotidiano. Corroborando ao que evidencia Sousa e Pereira (2010), em relação à Etnomatemática, podemos dizer que cada grupo desenvolve seus próprios conhecimentos (códigos, métodos de organização, símbolos etc.).

Notamos ainda, referenciando os autores anteriormente citados, que a Etnomatemática tem como fonte de saber os conhecimentos aprendidos em determinada cultura ou prática, e que apesar de não terem sido ensinados em uma escola de maneira formal, a estes podem ser associados. De acordo com D' Ambrósio (2008), o programa Etnomatemático buscar analisar e identificar conhecimentos matemáticos de determinado grupo, se fazendo assim um programa de multiculturalismo.

A título de justificativa cabe-nos relatar que essa temática, de entender o lugar que os conhecimentos etnomatemáticos assumem em determinados grupos de trabalhadores, parte de uma perspectiva pessoal no momento em que o primeiro autor convive, desde a infância, com o processo de reforma de sofá e estofados e percebe como os conhecimentos matemáticos são importantes para o desenvolvimento dessa atividade profissional.

Partindo dessa perspectiva e entendendo que cada profissão possui suas particularidades e saberes relacionado às suas práticas de trabalho, evidenciamos o tema aqui abordado: a Etnomatemática presente nas práticas profissionais de grupos de trabalhadores. E então, partindo da temática evidenciada, nos questionamos: *O que se pesquisou sobre Etnomatemática e as diferentes práticas profissionais de trabalhadores nas três últimas edições do Encontro Nacional de Educação Matemática? Como a Etnomatemática é apresentada nessas pesquisas? Qual a sua influência no cotidiano de grupos de trabalhadores?*

Nesse íterim, portanto, elegemos como objetivo geral de investigação: identificar as produções que tratam da Etnomatemática e que se relacionam a grupos de trabalhadores, publicadas nas três últimas edições do *Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)* e compreender as conceituações apresentadas e a influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional desses grupos. Tal proposta de investigação, resultado da pesquisa de conclusão de curso do primeiro autor, encontra-se como parte importante da formação, enquanto futuro professor de Matemática, por entender a pesquisa enquanto elementos da formação importante e indissociável dos demais conhecimentos.

O *Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)* é um evento que surgiu mediante a necessidade de devolver a área de educação matemática, utilizando de pesquisas e experiências de graduados, educadores, pesquisadores etc., pra assim

refletir, discutir e compartilhar experiências e conhecimentos matemáticos. Este, no âmbito nacional, é um evento muito importante, pois abrangem discussões do universo da educação matemática onde se faz presente professores da Educação Básica, professores e estudantes das Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, estudantes da Pós-graduação e pesquisadores (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2019).

Segundo as informações do Encontro Nacional de Educação Matemática (2019), a I edição ocorreu em 1987; logo após, em 1988, aconteceu a II edição, marcada pela criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que passou a organizar as demais edições do evento. As edições realizadas até o momento foram: I ENEM, São Paulo/SP, 1987; II ENEM, Maringá/PR, 1988; III ENEM, Natal/RN, 1990; IV ENEM, Blumenau/SC, 1993; V ENEM, Aracaju/SE, 1995; VI ENEM, São Leopoldo/RS, 1998; VII ENEM, Rio de Janeiro/RJ, 2001; VIII ENEM, Recife/PE, 2004; IX ENEM, Belo Horizonte/MG, 2007; X ENEM, Salvador/BA, 2010; XI ENEM, Curitiba/PR, 2013; XII ENEM, São Paulo/SP, 2016; XIII ENEM, Cuiabá/MT, 2019.

O supracitado evento configura-se como o mais importante da área de Educação Matemática no Brasil, principalmente por mobilizar diferentes pesquisadoras e temáticas de pesquisa ao longo dos anos. O fácil acesso aos conteúdos, expostos por meio da internet, possibilitou a utilização do mesmo como fonte de produção de dados para a pesquisa.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa partirá, inicialmente, de um mapeamento dos trabalhos científicos realizados e apresentados no Brasil, nas três últimas edições do *Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)*. Vale destacar que “a pesquisa bibliográfica, onde é feito levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, por meios escritos e eletrônicos”, como destaca Fonseca (2002, p. 31), permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto além de sinalizar possíveis encaminhamentos teóricos e metodológicos.

Quanto ao problema, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa segundo Gerhardt e Silveira (2009). Este método tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre determinados fenômenos e ilustrar o que se deseja produzir, visando compreender determinados acontecimentos ou fatos; ferramenta está fundamental para análise aqui estruturada, onde buscamos entender como o conhecimento etnomatemático está presente no cotidiano de diferentes profissões, visando analisar, comparar as pesquisas a respeito do tema e compreender este conhecimento. Diante destes percursos não buscamos apenas quantificações ou dados estatísticas, o que faz desta uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, partindo das questões de pesquisa e do objetivo geral deste trabalho

que foram revelados na introdução deste texto, apresentaremos os objetivos específicos e, posteriormente, os encaminhamentos metodológicos realizados para ampliar o olhar sobre eles. Foram objetivos específicos, portanto:

- i) Mapear nos anais das três últimas edições do ENEM as pesquisas publicadas que tratam da Etnomatemática relacionada a grupos de trabalhadores/profissões;
- ii) Identificar teoricamente as concepções de Etnomatemática apresentadas nesses trabalhos mapeados;
- iii) Analisar o que revelam as produções acerca da influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional desses grupos de trabalhadores.

Nessa direção, para atingir o primeiro objetivo específico, foi realizado um levantamento de produções que envolvam a temática Etnomatemática presentes em grupos de trabalhadores, de diferentes profissões. Delineiam-se como *lócus* de investigação a 11^a, 12^a e 13^a edições do ENEM, que ocorreram respectivamente nos anos de 2013, 2016 e 2019.

Para esse mapeamento das produções seguimos o seguinte percurso: a) acessamos os anais da edição; b) buscamos, pelo título, os trabalhos que apresentavam relação com a temática desta investigação, sendo selecionados todos que tratavam de algum grupo profissional; c) caso, pelo título, surgisse alguma dúvida em relação ao trabalho estar ou não relacionado à temática da pesquisa, acessávamos a versão completa para uma leitura do resumo e, se persistir a dúvida, o texto como um todo; d) após identificar os trabalhos os textos completos eram selecionados para posterior leitura.

Após o referido levantamento, apresentado anteriormente, realizamos a leitura completa dos artigos selecionados. Durante essa leitura voltamos o olhar aos dois pontos evidenciados pelos segundo e terceiro objetivo específico: i) identificar as concepções de Etnomatemática apresentadas nesses trabalhos mapeados; ii) Analisar o que revelam as produções acerca da influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional desses grupos de trabalhadores.

A partir deste processo foi possível comparar as pesquisas, evidencia-las e descrever quais conhecimentos etnomatemáticos são comumente construídos na prática do trabalho. A metodologia comparativa, de acordo com Gil (2008), acontece por meio da investigação de indivíduos e fenômenos visando ressaltar a similaridade ou diferenças entre eles.

Com o percurso metodológico acima citado e com a existência do conhecimento etnomatemático em grupos de trabalho e sua presença nas produções selecionadas no levantamento, foram possíveis perceber a influência dos saberes etnomatemáticos para o cotidiano desses grupos de trabalhadores.

3 I BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para iniciarmos esse item pensamos ser importante apresentar, mesmo que rapidamente, como se deu o surgimento do programa Etnomatemática. Vale ressaltar que a pesquisa de Thomas (s.d) sobre o desenvolvimento da Etnomatemática, foi importante para esse processo, principalmente quando destaca que

Em 1975, o movimento de Etnomatemática surgiu no Brasil a partir dos trabalhos de Ubiratan D'Ambrosio. Três anos depois, no Congresso Internacional de Matemáticos, em Helsinki, na Suécia, D'Ambrosio criou o termo Etnomatemática como neologismo. Segundo ele, foi quando a ideia de organizar suas reflexões sobre as diversas práticas de uma cultura nasceu. (THOMAS, s.d, p. 3).

Após o surgimento do termo Etnomatemática, tendo Ubiratan D'Ambrosio como precursor e pesquisador que busca cada vez mais ampliar seu conhecimento sobre o tema, houve a publicação de inúmeras pesquisas a respeito, e suas obras serviram de base para diversos trabalhos acadêmicos, tanto na época como atualmente.

Mais afinal o que é Etnomatemática? Para responder esse questionamento é necessário expor que muitos são os estudiosos que indagam a respeito do tema e que não há apenas uma significação. Nesse momento, por achar mais apropriado, decidimos recorrer a uma análise etimológica.

Em relação à etimologia da palavra “Etnomatemática”, D' Ambrósio (1990) sinaliza que “*Etno*” refere-se ao contexto cultural e, portanto pode se incluir códigos de comportamento; “*Matema*” relaciona-se a raiz que tende a explicar, conhecer e “*Tica*”: Vem de *Tchne*, técnica de explicar, de entender os diversos contextos multiculturais.

Para entender este multiculturalismo existente na Etnomatemática nos é necessário ressaltar o significado de cultura. Segundo D'Ambrosio (2005) cultura nada mais é que um conjunto de valores, normas, códigos e conhecimentos partilhados por pessoas situadas em um mesmo espaço temporariamente.

Diante da percepção de D'Ambrosio a respeito de cultura nos vale mencionar que cada cultura ou grupo tem seus determinados comportamentos, valores, códigos, seja profissional ou social, se fazendo assim individuais e únicos. Tal percepção implica dizer que não existe uma única Etnomatemática, como já falamos anteriormente, mas várias, pois “em ambientes diferentes, as Etnomatemáticas são diferentes” (D'AMBROSIO, 2007, p. 35).

Conforme D'Ambrosio (1998 *apud* Oliveira e Alcântara, 2008, p. 5) “a Matemática está intimamente ligada à realidade e à percepção individual dela” por isso somos capazes de desempenhar tarefas que envolvem a Matemática mesmo se não tivermos frequentado a escola. Estes conhecimentos matemáticos presentes em nossos cotidianos são objeto de análise do programa Etnomatemática.

O conhecimento etnomatemático é de fundamental importância para que o indivíduo

se situe em determinado espaço. Estes saberes estão, muitas vezes, relacionados com a organização, classificação e a capacidade de resolver problemas associados ao cotidiano cultural, social, e profissional. Como mostra a pesquisa de Castro e Fonseca (2014) existem conhecimentos etnomatemáticos que são utilizados, desde a demarcação da planta baixa de uma casa, aos acabamentos finais. Em sua obra “**Explorando a matemática na construção de casas de alvenarias**” são expostos os conhecimentos etnomatemático dos pedreiros e a maneira simples com que tais profissionais fazem seus cálculos, medidas, nivelamento do terreno, por exemplo, muitas vezes sem tem um grande conhecimento da Matemática formal.

Tendo consciência que há Etnomatemática na profissão de pedreiro, tais conhecimentos também podem fazer parte de outras profissões, como a marcenaria por exemplo. A marcenaria do ponto de vista de Marcellini (1989) consiste em um trabalho artístico transformando a madeira em móveis, objetos decorativos e úteis com bom acabamento. Segundo Valério e Rocha (2013, p. 8) o marceneiro em sua profissão

Aplica uma Matemática viva, dinâmica, desenvolve um processo de matematização que corresponde à utilização de vários conhecimentos matemáticos em suas práticas diárias, necessários para o desenvolvimento de cálculos e resolução de problemas específicos na construção de peças e móveis diversos.

É fundamental destacar que assim como há Etnomatemática nestas profissões aqui citadas, existem em muitos outros tipos de trabalhos, que varia entre o mais simples, como o trabalho doméstico, ao mais complexo, como a construção de um prédio. Cada grupo tem suas peculiaridades e seus conhecimentos que são desenvolvidos em seus respectivos contexto e cotidiano.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

A princípio, podemos destacar que segundo Gil (2008) a metodologia de análise qualitativa apresentam etapas que são geralmente percorridas ao se analisar dados: redução, exibição e conclusão/verificação. Foi esse tipo de análise que desenvolvemos após a produção de dados que descrevemos na metodologia, orientado pelo que objetivamos. Vejamos os trabalhos mapeados e que serão objeto de análise neste artigo, organizados no Quadro 1.

A título de orientação, cabe-nos destacar que as letras A, B e C, correspondem ao ano da edição do evento: **letra A**, representa a XI ed. 2013; **letra B** representa a XII ed. 2016; **letra C** representa a XIII ed. 2019. O número após a letra corresponde às pesquisas, na tabela em ordem alfabética, de acordo as referências de cada evento.

A1.	<i>ARAÚJO JÚNIOR, Gilberto Cunha de; BANDEIRA, Francisco de Assis; GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. A Etnomatemática no contexto sociocultural da cerâmica peruana. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. 2013. Curitiba/PR, Anais... Curitiba/PR; SBEM. 2013.</i>
A2.	<i>POLEGATTI, Geraldo Aparecido. Etnomatemática transdisciplinar no proeja: o preço do metro quadrado para construção de uma casa de alvenaria simples na cidade de Juína – mt. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. 2013. Curitiba/PR, Anais... Curitiba/PR; SBEM. 2013.</i>
A3.	<i>VELHO, Eliane Maria Hoffmann; LARA, Isabel Cristina Machado de. Saberes etnomatemáticos de profissionais de marcenaria: possibilidades para o ensino de geometria. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. 2013. Curitiba/PR, Anais... Curitiba/PR; SBEM. 2013.</i>
B1.	<i>ARAÚJO JÚNIOR, Gilberto Cunha de; BANDEIRA, Francisco de Assis. Conhecimentos matemáticos de uma comunidade de Oleiros: uma análise à luz da Etnomatemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B2.	<i>CHIAPPETTA, Stephany Karoline de Souza; SILVA, José Roberto da. Utilização da Etnomatemática como ponte cognitiva de aprendizagem de proporções a alunos da eja através de traços de argamassa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Relato de experiência ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B3.	<i>DALL'AGNOL, Luzitânia; SOARES, Maria Rosana. Relação do conhecimento formal e informal: valorizando a Etnomatemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Relato de experiência ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B4.	<i>FERNANDES, Fernando Luís Pereira. Práticas profissionais do campo e a matemática: um olhar para a perspectiva pedagógica da Etnomatemática na licenciatura em educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B5.	<i>FREITAS, Jorge Ricardo Carvalho de. A braça revela a Etnomatemática que transcende o tempo e fortalece os laços da tradição nos canaviais pernambucanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B6.	<i>GUIMARÃES, Clara. Etnomatemática na construção civil: a educação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B7.	<i>MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; DALL'ASTA, Marília Nunes. Etnomatemática no contexto dos pescadores artesanais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
B8.	<i>MORAIS, José Nilson; BANDEIRA Francisco de Assis. Etnomatemática da feira livre: contribuições para uma Proposta pedagógica de ensino-aprendizagem em matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2016. São Paulo, Comunicações científicas ... São Paulo; SBEM. 2016.</i>
C1.	<i>COSTA, Wanderley Nara Gonçalves. No princípio era o barro e a água, depois, o fogo e o gesto: cerâmicas e saberes, pesquisas Etnomatemática s (re)visitadas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13. 2019. Cuiabá/MT, Anais ... Cuiabá/MT; SBEM. 2019.</i>
C2.	<i>DESTEFANI, Willian Colares; NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva do. A Etnomatemática como alternativa para a alfabetização matemática em uma escola agroecológica no município de água branca – es. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13. 2019. Cuiabá/MT, Anais ... Cuiabá/MT; SBEM. 2019.</i>
C3.	<i>FERREIRA, Gilcinéia Gonçalves. Educação financeira e Etnomatemática: um elo na construção da cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13. 2019. Cuiabá/MT, Anais ... Cuiabá/MT; SBEM. 2019.</i>

C4.	LIMA, Edney Araujo; BANDEIRA, Francisco de Assis. As unidades temáticas geometria e grandezas/ medidas nas práticas Etnomatemática s dos tecelões de redes de dormir de jaguaruana – ce. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C5.	MARTINS, Rafael Bida Guabiraba; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Comunidade abiru são carlos: o diálogo entre o conhecimento matemático acadêmico e os saberes locais, por meio da etnomodelagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C6.	NASCIMENTO, Maria Nazaré Souza, SANTOS; Adailton Alves da; FERREIRA, Lucimar Luisa; FEITOSA, Andreia da Silva. Do crú ao cozido: a prática da produção da farinha de mandioca na perspectiva Etnomatemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C7.	NONENMACHER, Rosani; SUARES, Analice Rodrigues dos Santos. O trabalho de um jardineiro: seus saberes e fazeres no contexto etnomatemático. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C8.	PIOVESAN, Caliandra; FONSECA, Márcia Souza da. Um estado do conhecimento sobre a agricultura familiar na perspectiva Etnomatemática . In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C9.	PRANKE, Amanda. Etnomatemática do contexto agrícola: contribuições para a elaboração de problemas de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C10.	SERSCHÖN, Kelly Vitória; SEVERINO FILHO, João. Uma vivência Etnomatemática : os saberes produzidos e praticados numa feira. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C11.	SILVA, Carina Brunehilde P. da; CRUZ, Caroline Lopes; MAIA, Madeline Gurgel Barreto. Possibilidades pedagógicas para o bordado em taperuaba: uma perspectiva Etnomatemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.
C12.	VIEIRA, Ravelly Pereira; SILVA, Carina Brunehilde P. da. Esculturas em madeira na cidade de ubajara: um olhar sob uma perspectiva Etnomatemática . In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA , 13. 2019. Cuiabá/MT, <i>Anais ...</i> Cuiabá/MT; SBEM. 2019.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas no levantamento e que contém o contexto profissões.

Fonte: modelo de quadro elaborado Costa (2019)

Diante dos textos selecionados por meio do levantamento, um total de 23 artigos, fica perceptível que cada texto tem suas peculiaridades e ficou notório, também, que diversas são as abordagens dadas nas três edições do evento. Vamos apresentá-las mais detalhadamente a seguir.

Na edição do Enem de 2013 selecionamos pesquisas que focalizavam nas seguintes abordagens teóricas: Investiga grupos de trabalhadores envolvidos no processo de fabricação e comercialização de telhas e de cerâmicas vermelhas (trabalho A1), de autoria de Araújo Júnior e Bandeira (2013); atividades de construção de uma casa, a partir de uma abordagem Etnomatemática de conteúdos curriculares presentes no contexto (trabalho A2), texto de Polegatti (2013); aborda a Etnomatemática como método de ensino para verificar os saberes etnomatemáticos apresentados na profissão da marcenaria (trabalho A3), de Velho e Lara (2013).

No Enem de 2016 selecionamos as seguintes pesquisas: i) investiga os conhecimentos etnomatemáticos mobilizados pelos oleiros, à luz das concepções de Ubiratan D'Ambrosio (trabalho B1), de autoria de Araújo Junior e Bandeira (2016); ii) assimilação dos conhecimentos etnomatemáticos provindo da construção civil com intuito de flexibilizar o ensino de matemática (trabalho B2), de Chippetta e Silva (2016); iii) discute a respeito de conhecimento formal e informal, permitindo valorizar o cotidiano dos serradores de estaca e a Etnomatemática (trabalho B3), Dall'angol e Soares (2016); iv) identifica e compreende o letramento presentes no cotidiano dos alunos do campo vinculados a conteúdos curriculares de Matemática (trabalho B4); v) compartilha, por meio das vivências dos canavieiros, a prática de medir a partir de uma ripa de madeira, demonstrando o contexto histórico e etnomatemático da ação (trabalho B5), Freitas (2019); vi) problematiza em relação a Etnomatemática na construção civil, tendo como enfoque acessar os conhecimentos dos trabalhadores e relacioná-los a matemática (trabalho B6), Guimarães (2016); vii) compreende se pescadores conseguem estabelecer relações entre a Etnomatemática do seu cotidiano com conceitos matemáticos construídos (trabalho B7), Miranda, Pereira e Dall'asta (2016); viii) investiga quais conhecimentos matemáticos implícitos nas operações comerciais dos feirantes, visando elaborar uma proposta pedagógica (trabalho B8), Morais e Bandeira (2016). Diante do proposto em cada trabalho, fica evidente o quão abrangente é esse campo de pesquisa.

No Enem 2019 encontramos os seguintes trabalhos: i) analisa teses e dissertações, uma revisão os saberes relacionados à fabricação de objetos de cerâmica (trabalho C1), de autoria de Costa (2019); ii) correlaciona Etnomatemática e agroecologia por meio de uma ação pedagógica (trabalho C2), Destefani e Nascimento (2019); iii) busca compreender como um vendedor/empreendedor se mantém no mercado, correlacionando seus saberes etnomatemáticos aos conhecimentos de matemática financeira (trabalho C3), Ferreira (2019); iv) investiga os saberes etnomatemáticos dos tecelões de redes de dormir estabelecendo um ligação com as unidades temáticas Geometria e Grandezas/ Medidas e da BNCC (trabalho C4), Lima e Bandeira (2019); v) identifica saberes presentes na agricultura (trabalho C5), Martins e Caldeira (2019); vi) identifica os saberes etnomatemáticos culturais construídos pelos produtores de farinha de mandioca de forma artesanal (trabalho C6), Nascimento, Santos e Ferreira (2019); vii) compreende como o jardineiro aplica seus saberes matemáticos informais (trabalho C7), Nonenmacher e Suares (2019); viii) analisa os jogos linguísticos praticados por agricultores orgânicos (trabalho C8), Piovesan e Fonseca (2019); ix) analisa estratégias utilizadas por estudantes para resolverem problemas de matemática contextualizados (trabalho C9), Pranke (2019); x) observa e descreve aspectos do contexto cultural dos feirante (trabalho C10), Serschon e Severino Filho (2019); xi) apresenta resultados de uma oficina formativa baseada nos trabalhos desenvolvidos por bordadeiras artesãs (trabalho C11), Silva e Cruz (2019); xii) retrata a importância da Etnomatemática no trabalho de um escultor de peças em madeira,

para assim fundamentar os conhecimentos matemáticos da prática e vinculá-los a BNCC (trabalho C12), Vieira e Silva (2019).

Conforme trabalhos selecionados, por meio do levantamento, realizamos a análise para alcançar os demais objetivos desta pesquisa, onde o enfoque a seguir, em um primeiro momento, está centrado em identificar teoricamente as concepções de Etnomatemática apresentadas nesses trabalhos mapeados e perceber a influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional. Para atingir tais objetivos separamos a análise em categorias, de acordo com os objetivos específicos deste trabalho.

4.1 Concepções sobre etnomatemática apresentadas nos trabalhos mapeados

Quanto aos artigos mapeados das edições de 2013, 2016 e 2019, podemos notar que se articulam de diferentes maneiras, tendo como eixo o contexto de Etnomatemática e as diferentes profissões. Analisando mais detidamente a respeito das principais ideias contidas nas pesquisas, evidenciamos: (i) Sobre a origem da palavra Etnomatemática e sua complexidade enquanto elemento que permite a criação de várias outras pesquisas; (ii) A amplitude das perspectivas de Etnomatemática presentes nos textos; (iii) A valorização dos saberes dos sujeitos (saberes matemáticos relacionados aos diversos contextos); (iv) A Etnomatemática enquanto uma Matemática Espontânea, desenvolvida por grupos para garantir sua sobrevivência; (v) Programa de investigação que tende implicações pedagógicas; (vi) A Etnomatemática permitindo e favorecendo um ensino e aprendizado de forma contextualizado; (vii) Um caminhar teórico em torno do conceito de Etnomatemática apresentado por D'Ambrosio.

No movimento de conceituar a Etnomatemática foi perceptível, em alguns textos, a opção por uma análise etimológica, conforme exposto em A1, de Araújo Júnior e Bandeira (2013), A2 de Polegatti (2013); B1 de Araújo Junior e Bandeira (2016), B7 de Miranda, Pereira e Dall'asta (2016), B8 de Morais e Bandeira (2016); C2 de Destefani e Nascimento (2019), C4 de Lima e Bandeira (2019), C5 de Martins e Caldeira (2019), C6 de Nascimento, Santos e Ferreira (2019), C12 de Vieira e Silva (2019). Segundo os autores o termo se originou de três palavras de origem grega: *etnos*, *matema* e *ticas*. Vejamos o que D'Ambrosio, principal referência utilizada, destaca a esse respeito.

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]. Daí chamar o exposto acima de Programa Etnomatemática. (D'AMBROSIO (2013).

Diante do exposto, vale evidenciar os textos, como os dos autores A3 Velho e Lara (2013), B2 Chippetta e Silva (2016), B3 Dall'angol e Soares (2016), B4 Fernandes (2016), B5 Freitas (2019), B6 Guimaraes (2016), C1 Costa (2019), C3 Ferreira (2019),

C7 Nonenmacher e Soares (2019), C8 Piovesan e Fonseca (2019), C9 Pranke (2019), C10 Serschon e Severino Filho (2019), C12 Vieira e Silva (2019), que utilizaram de outros caminhos para definir a Etnomatemática, de maneira que há um entendimento de que a “Etnomatemática significa a união de todas as formas de produção e transmissão de conhecimento ligado aos processos de contagem, medição, ordenação, inferência e modos de raciocinar de grupos sociais culturalmente identificados” (ARAÚJO JUNIOR E BANDEIRA, p. 3, 2016).

Estas visões de significação e consenso a respeito de Etnomatemática nos permite observar que (ii) as perspectivas de Etnomatemática são bastante amplas, visto que cada grupo de trabalhador possui seus próprios conhecimentos provindos de suas práticas em seu contexto de trabalho. Dentre os trabalhos selecionados temos os artigos: B1 Araújo Junior e Bandeira (2016), B3 Dall’angol e Soares (2016), B4 Fernandes (2016); C2 Destefani e Nascimento (2019), C4 Lima e Bandeira (2019), C5 Martins e Caldeira (2019), C10 Serschon e Severino Filho (2019), C11 Silva e Cruz (2019); C12 Vieira e Silva (2019) que possuem a visão de que o tema Etnomatemática permite a análise do saber/fazer matemático ao longo da história, permitindo a investigação de saberes dos diferentes grupos, comunidades, povos etc. Todavia, não é apenas isso. Conforme D’Ambrosio (1997), o Programa Etnomatemática:

Diferentemente do que sugere o nome, Etnomatemática não é o estudo apenas de “matemática das diversas etnias”. Mais do que isso, é o estudo das várias maneiras, técnicas, habilidades (technés ou ticas) de explicar, entender, lidar e conviver (matema) nos distintos contextos naturais e socioeconômicos, espacial e temporalmente diferenciados, da realidade (etno). A disciplina identificada como matemática é na verdade a Etnomatemática. (D’AMBROSIO, p. 125, 1997).

Diante da abrangência do programa Etnomatemática vale ressaltar o que D’Ambrosio (2005a, p.102) evidencia: “a ideia do Programa Etnomatemática surgiu da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas”. Sendo assim, as pesquisas etnomatemáticas são abrangentes e possuem várias possibilidades a se analisar, estudar e compreender o que corrobora com A1 Araújo Júnior e Bandeira (2013, p. 6), que afirmam que

Várias são as possibilidades de pesquisa em Etnomatemática. Elas podem ser identificadas como históricas, antropológicas ou pedagógicas. No campo histórico, é possível reconstruir o processo histórico a partir de uma perspectiva crítica e da inclusão dos agentes e fatores ignorados pela história ocidental. No campo antropológico, assume caráter mais descritivo e etnográfico, apontando formas específicas de saberes matemáticos em determinado grupo sociocultural. No campo pedagógico, tem por objetivo refletir e discutir os saberes presentes no contexto do grupo sociocultural e aqueles legitimados no contexto escolar.

Diante da percepção da amplitude do programa Etnomatemática, percebemos que nas 23 pesquisas mapeadas os autores buscaram identificar saberes que estão presentes em profissões ou no cotidiano cultural, social e acadêmico. Como resultados, os trabalhos conseguiram alcançar um grau de compreensão de conhecimento etnomatemático. Alguns objetivaram apenas analisar os conhecimentos da prática, outros buscaram problematizar situações do contexto profissional ou identificar conhecimentos matemáticos da prática e relacionar a BNCC, e também tivemos trabalhos que buscaram realizar oficinas pedagógicas pra contextualizar saberes matemáticos e favorecer a aprendizagem. Ao olhar mais detidamente para elas percebemos que (iii) neste tipo de pesquisa há uma valorização dos saberes dos sujeitos (saberes matemáticos relacionados aos diversos contextos), como fica evidente em B3 Dall’angol e Soares (2016), que salienta que este programa permite valorização e resgate dos conhecimentos provindos da cultura e práticas profissionais de determinado grupo, saberes estes construídos em suas experiências e vivências

A valorização dos diferentes saberes etnomatemáticos, conforme abordado, se dá pelo fato de expor esses conhecimentos do contexto social e reconhece-los como importantes para o movimento de matematizar, não hierarquizando com o conhecimento escolar, por exemplo. O pesquisador ao investigar determinando grupo ressalta a sua importância social, pois muitas vezes os conhecimentos informais de determinados grupos são marginalizados e negligenciados perante a sociedade, o que nos permite indagar um pouco mais sobre a proposta da Etnomatemática e argumentar que,

Etnomatemática é uma proposta política, embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. Já é tempo de parar de fazer dos trajes tradicionais dos povos marginalizados fantasias, dos mitos e religiões desses povos folclore, da medicina desses povos crime. E da sua matemática curiosidades (D’ AMBRÓSIO, 2011, p.46).

Destarte, notamos que a Etnomatemática possibilita o valorizar dos saberes culturais, ressaltando a importância desses grupos na sociedade, - isso fica evidente nos 23 artigos do levantamento -. Isso que abordamos anteriormente nos permite complementar que por mais que os saberes contidos nas vivências se tratem de algo informal, espontâneo das práticas dos sujeitos, o mesmo possuem sua importância e não podem ser negados.

Partindo do entendimento de que a (iv) Etnomatemática é a Matemática Espontânea, desenvolvida por grupos para garantir sua sobrevivência, encontramos nos artigos C2 Destefani e Nascimento (2019), C3 Ferreira (2019), C6 Nascimento, Santos e Ferreira (2019), C7 Nonenmacher e Soares (2019), C8 Piovesan e Fonseca (2019), C9 Pranke (2019), C10 Serschon e Severino Filho (2019), C11 Silva e Cruz (2019); um relacionar de conhecimentos etnomatemáticos e a luta por sobrevivência, mostrando que as práticas das profissões tem suas peculiaridades e saberes específicos, muitas vezes passados de geração a geração, ou simplesmente aprendidos ao realizarem suas funções. As profissões são importantes para o contexto social e familiar; é o que permite as pessoas, na

atualidade, garantir o sustento e sobrevivência. Evidenciamos assim que os conhecimentos etnomatemáticos surgem como resposta às necessidades de sobrevivência, em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamamos de etnos] (D'AMBROSIO, 2013).

Quanto ao programa Etnomatemática, salientamos que D'Ambrósio (2007) estabelece relação ao associar um programa de pesquisa à investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e da difusão [educação] do conhecimento matemático, particularmente em culturas consideradas marginais. A1 Araújo Júnior e Bandeira (2013), A2 Polegatti (2013), A3 Velho e Lara (2013), B1 Araújo Junior e Bandeira (2016), B2 Chippetta e Silva (2016), B3 Dall'angol e Soares (2016), B4 Fernandes (2016), B5 Freitas (2019), B6 Guimaraes (2016), B7 Miranda, Pereira e Dall'asta (2016), C2 Destefani e Nascimento (2019), C4 Lima e Bandeira (2019), C5 Martins e Caldeira (2019), C8 Piovesan e Fonseca (2019), C9 Pranke (2019), C11 Silva e Cruz (2019); C12 Vieira e Silva (2019) utilizam desta visão ampla de programa de investigação pra além de investigar os saberes etnomatemáticos, utilizar dos conhecimentos matemáticos percebidos nos contexto das profissões pra intervir no ambiente escolar, o que nos proporciona perceber que este é um (v) Programa de investigação que tende implicações pedagógicas, pois permite contextualizar problemas no ensino, valorizar os conhecimentos dos alunos e de sua cultura, vincular conhecimentos dos grupos a BNCC.

Desse modo, ao remanejarem os saberes desvelados nas investigações sobre Etnomatemática, focalizando em ação pedagógica, acabam matematizando os conhecimentos dos grupos culturais para atuarem pedagogicamente no ensino escolar. Logo podemos notar que a Etnomatemática pode viabilizar um diálogo entre os diversos saberes atrelados a Matemática. Nessa perspectiva nos indagamos: que conceitos matemáticos podem ser inseridos, partindo de um contexto sociocultural dos discentes? (MORAIS E BANDEIRA, 2016; VELHO E LARA, 2013).

Estas investigações com implicações pedagógicas permitiram aos autores utilizar da Etnomatemática para (vi) um ensino e aprendizado de forma contextualizada, visando o cotiando sócio cultural do aluno. Diante do contexto escolar, conforme A1 Araújo Júnior e Bandeira (2013), A2 Polegatti (2013), A3 Velho e Lara (2013), evidenciam o quanto é fundamental relacionarmos a matemática acadêmica aos conhecimentos etnomatemáticos provindo dos contextos dos alunos. Diante do ensino contextualizado, ressaltamos o ponto de vista de A2 Polegatti (2013), ao reconhecer esse o potencial de aproximação da escola com os alunos, valorizando o aluno e seus conhecimentos, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento matemático. Podemos então ressaltar a contribuição em C7 Nonenmacher e Suares (2019, p. 4), na qual Lübeck corrobora com a percepção de

A educação Etnomatemática é uma educação contextualizada, desenvolvida para o ambiente onde vivem os seres humanos que dela participam. Por isso, também é uma educação emancipadora e mobilizadora, para todos e cada um, que apenas acontece pela diversidade e na pluralidade, pelas especificidades socioculturais que as pessoas possuem. São características

peculiares que se mostram nos seus distintos saberes e fazeres, isto é, nas suas atitudes e ações, em todos os âmbitos de suas vidas. (LÜBECK, 2017, p. 7).

O fato de se ensinar de maneira contextualizada, utilizando o contexto das vivências dos alunos, possibilitou a visão que esta prática etnomatemática favorece o processo de ensino e aprendizagem, algo textualizado por A2 Polegatti (2013), A3 Velho e Lara (2013); B6 Guimaraes (2016), B7 Miranda, Pereira e Dall’asta (2016), C7 Nonenmacher e Suares (2019). Se tratando do contexto escolar, os autores apontam que os conhecimentos matemáticos curriculares sendo apontados no contexto das profissões e cotidiano dos alunos permitem um ensino e aprendizagem com mais significado. Conforme B8 Morais e Bandeira (2016) “desta forma o ensino e aprendizado tornam-se mais agradável tanto para o professor quanto o aluno”.

Diante dos artigos selecionados nestes eventos encontramos os pensamentos de outros autores, para além de D’Ambrosio, no que se refere ao tema Etnomatemática: a) **no Enem de 2013** foi Barton (2006), Gerdes (1996), Marcia Ascher (1986), Ascher (1991); b) **no Enem de 2016** encontramos Scandiuzzi (2002), Fiorentini (1994), Rosa e Orey (2005); b) e **no Enem de 2019** encontramos Halmenschlager (2006), Knijnik (1996, 2004 e 2012), Paulo Freire (2002), Rigolli (2012), Rosa e Orey (2018), Silva (2010), Velho e Lara (2011), Vergani (2002).

Diante do que conjecturamos ao longo desta seção, entendemos que a Etnomatemática é uma palavra que se correlaciona aos diversos saberes espontâneos de todas as etnias, todos as culturas, todos os contextos; algo que nos permite evidenciar, conforme C3 Ferreira (2019), que as pesquisas Etnomatemáticas abrangem diversas áreas de conhecimento, podendo ter abordagem etnográfica multicultural, mas também antropológica, filosófica, socióloga, etc; o que possibilita o enriquecimento na produção de conhecimentos.

4.2 Etnomatemática e o processo de construção profissional

Objetivando identificar o que revelam as produções acerca da influência da Etnomatemática para o processo de constituição profissional dos grupos de trabalhadores, destacaremos, neste capítulo, as profissões investigadas nos artigos do levantamento e os saberes provindos destes cotidianos.

Os conhecimentos estabelecidos por oleiros na produção de cerâmica foram investigados pelos textos A1, B1 e C1 onde foram perceptíveis que nesta prática, diante da realidade do oleiro, são inúmeros os processos que ocorrem até a confecção de uma peça de cerâmica: os cálculos para a compra da argila, o volume a ser retirado da areia e logo após, estipular também a quantidade de caminhões necessários pra remoção da argila até a olaria, por exemplo. Ao analisarmos os artigos temos a percepção de conhecimentos passados de pai para filho, relacionado ao manejo de medidas de tempo, comercialização,

cubagem de argila, e vários outros conhecimentos essenciais pra realização de sua prática profissional.

Quanto aos conhecimentos etnomatemáticos presentes em processos da construção civil, encontramos os artigos A2, B2, B6, que evidenciam que o cotidiano destes trabalhadores se relaciona a elaboração de uma planta de casa, a aplicação de argamassa pra o acabamento de uma parede, compra e precisão nos materiais utilizados na construção, etc. Diante das obras que se relacionam, relatamos a visão de proporção proveniente da profissão, pois em seus cotidianos trabalham com mistura de matérias a exemplo: água, cimento, areia etc.; que ao misturar algo de forma errada pode acabar trazendo prejuízo.

Já no que se diz respeito aos conhecimentos etnomatemáticos provindos da agricultura e/ou pecuária encontramos os trabalhos: B4, C2, C5, C6, C8, C9. Nesses textos observamos que os saberes etnomatemáticos estão ligados a produção de determinado cultivo e a criação de determinados animais. Esses saberes, segundo foi observado nas pesquisas, são vastos e varia desde a habilidade de calcular o material necessário pra o plantio, a capacidade de estipular uma porcentagem em lucro ao vender determinado cultivo ou produção provinda da criação dos animais, etc.

Diante do contexto agrícola e a produção de determinada cultura, aqui nos vale ressaltar o texto B5, de Fernandes (2016), onde o autor foi muito claro ao relatar o conhecimento da medida de “braça”, conhecimento passado de geração a geração e que permite ao trabalhador medir determinadas áreas do canavial, por exemplo. Ainda conforme o autor o uso da braça é garantia de emprego naquela região, permitindo assim a possibilidade no sujeito se sustentar e garantir a sua sobrevivência naquele contexto.

Visando os conhecimentos provindos do ato de comercializar, por exemplo, podemos destacar as obras B8 e C10, que estudam as práticas de feirantes, C3 que busca entender como comerciantes fazem para se manterem no mercado, B3 que aborda sobre a profissão autônoma dos serradores de estaca, B7 com a profissão de pescador e C7 onde cita a profissão de jardineiro. Estes trabalhos se correlacionam, pois em determinados momento os autores dão um enfoque maior o processo de comercialização onde se compra ou vende determinado produto ou serviço. Nesses textos se relatam onde os indivíduos apresentam cálculos relacionados aos problemas do cotidiano. Estes saberes, segundo C3 Ferreira (2019), são saberes etnomatemáticos da matemática financeira que são provenientes as práticas de comercializar, essenciais para que estes trabalhadores se mantenham no mercado e continuem a exercer suas profissões.

Por fim abordaremos as profissões que tem como enfoque maior o trabalho artesanal pra criação ou elaboração de determinado objeto. No texto A3 o autor expõem as atividades do marceneiro na produção de móveis, em C4 aborda-se o trabalho dos tecelões de rede, na obra C11 aborda sobre as bordadeiras artesãs e em C12 aponta-se as práticas do escultor em obras de madeira. Ao analisar esses artigos notamos que há um conhecimento

etnomatemáticos específico deste cotidiano, que está relacionado com a concepção de formas geométricas, conceitos de simetria, proporcionalidade, cálculos entre outros. É o que permite a criação de determinado objeto elaborado de forma artesanal, estátua, rede, bordados, móvel, etc.

A Etnomatemática, partindo dos textos apresentados, configura-se como importante para o reconhecer de conhecimentos fundamentais para que os indivíduos realizem suas atividades. Ou seja: o conhecimento etnomatemático implica diretamente no cotidiano do indivíduo, a falta de determinado saber pode acabar dificultado a realização de suas atividades, interferindo assim na sua sobrevivência, conforme o relato presente no artigo A3 Velho e Lara (2013) onde o entrevistado relata que a falta de algum dos conhecimentos etnomatemáticos adquiridos, poderia acabar dificultando ou inviabilizando sua atividade profissional.

5 | CONCLUSÃO

Quanto ao conceito de Etnomatemática concluímos que sua significação é abrangente, seu termo está relacionado a três palavras distintas que vem do grego, conforme salienta D'Ambrosio (2007); isso permite várias percepções de significação conforme o contexto a se estudar, propiciando a realização de diversos tipos de pesquisas. Diante das pesquisas etnomatemáticas que se relacionam a profissões, publicadas no Encontro *Nacional de Educação Matemática (ENEM)* nas edições 2013,2016 de 2019, podemos encontrar vários contextos profissionais e diversos saberes provenientes destas práticas.

Dentre as concepções, notamos que elas estão correlacionadas diretamente ao contexto desta pesquisa, em que busco realizar um levantamento possuindo como objetivo identificar manifestações da Etnomatemática em diferentes atividades profissionais. A maioria dos textos mapeados apresenta a Etnomatemática como conhecimento informal, espontâneo, contextualizado, saber fazer, organização e elaboração de medidas na qual o indivíduo constrói na luta pela sobrevivência e ao lidar com o cotidiano.

Os saberes etnomatemáticos são vastos e se alteram de acordo com o contexto; por exemplo: o feirante ao vender determinado produto pode usar da balança, mas quando de sua falta, o mesmo pode elaborar outras maneiras de medir, por meio de recipientes etc., conforme exposto no artigo B8, de Moraes e Bandeira (2016). Outro exemplo é a respeito da fabricação de cerâmicas, onde o trabalhador ao colocar determinada peça no forno entende que a peça pode diminuir de tamanho, não alcançando o tamanho desejado; porém, devido ao cotidiano da profissão, o mesmo tem a ideia de volume ideal da peça a se fazer de argila antes de submeter a altas temperaturas, conforme o texto C1 de Costa (2019).

Esta pesquisa permitirá a conclusão do curso de licenciatura em matemática, contribuindo para a minha atuação no contexto escolar, com a Matemática formal, e não se esquecendo das diferentes matemáticas que são produzidas, igualmente importantes.

Diante deste contexto escolar, visando sua importância para minha formação enquanto pesquisador e educador; saliento o quanto a realização desta investigação contribuiu para a percepção de que os conhecimentos etnomatemáticos se relacionam, também, ao contexto escolar, como ferramenta para ressaltar os conhecimentos que estão diretamente atrelados aos indivíduos da comunidade, para um ensino e aprendizagem significativo, agradável, onde este permite a visão do quanto é importante ao ensinar matemática não se manter simplesmente ao ensino formal e engessado, onde o aluno é receptor do conhecimento e o professor responsável por apenas repassar o conteúdo; a Etnomatemática, portanto, permite um ensino contextualizado.

Nesse ínterim, além de responder as questões acerca do tema, ressalto a importância dos conhecimentos espontâneos construídos em contexto profissional, sobretudo reconhecendo a minha atuação familiar com o trabalho autônomo de reforma de sofá, pois foi a partir desses conhecimentos espontâneos (etnomatemáticos) importantes para a reforma de estofados, que se nutriu uma admiração a Matemática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JÚNIOR, Gilberto Cunha de; BANDEIRA, Francisco de Assis; GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. **A Etnomatemática no contexto sociocultural da cerâmica peruana**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11. 2013. Curitiba/PR, *Anais...* Curitiba/PR; SBEM. 2013. Disponível em: <http://sbem.uirui0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/56_57_ID.pdf> Acesso em: 15 abr. 2022.

ARAÚJO JÚNIOR, Gilberto Cunha de; BANDEIRA, Francisco de Assis. **Conhecimentos matemáticos de uma comunidade de Oleiros: uma análise à luz da Etnomatemática**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ...* São Paulo; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5310_2869_ID.pdf> Acesso em: 21 abr. 2022.

CASTRO, Agildo das Graças; FONSECA, Júlio Cezar Marinho. Explorando a matemática na construção de casas de alvenarias. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Amazonas, v. 8, n. 1, p 29-49, mar./dês. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/DGRAU/Downloads/DialnetExplorandoAMatemáticaNaConstrucaoDeCasasDeAlvenari-4993801.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **No princípio era o barro e a água, depois, o fogo e o gesto: cerâmicas e saberes, pesquisas Etnomatemáticas (re)visitadas**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ...* Cuiabá/MT; SBEM. 2019. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4908_4413_ID.pdf> Acesso em: 30 abr. 2022.

CHIAPPETTA, Stephany Karoline de Souza; SILVA, José Roberto da. **Utilização da Etnomatemática como ponte cognitiva de aprendizagem de proporções a alunos da eja através de traços de argamassa**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Relato de experiência ...* São Paulo; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7274_3518_ID.pdf> Acesso em: 21 abr. 2022.

DALL'AGNOL, Luzitânia; SOARES, Maria Rosana. **Relação do conhecimento formal e informal:** valorizando a Etnomatemática. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Relato de experiência ...*. São Paulo; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6948_3020_ID.pdf> Acesso em: 27 abr. 2022.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** : Arte ou Técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** : elo entre as tradições e a modernidade. 6. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan; O Programa Etnomatemática : uma síntese. **Acta Scientiae**, v.10, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74/66> >. Acesso em: 15 out. 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática : elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática : Elo entre as tradições e a modernidade**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DESTEFANI, Willian Colares; NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva do. **A Etnomatemática como alternativa para a alfabetização matemática em uma escola agroecológica no município de água branca – es**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ...* Cuiabá/MT; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 03 maio. 2022.

FERNANDES, Fernando Luís Pereira. **Práticas profissionais do campo e a matemática:** um olhar para a perspectiva pedagógica da Etnomatemática na licenciatura em educação do campo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ...* São Paulo; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7787_3622_ID.pdf> Acesso em: 27 abr. 2022.

FERREIRA, Gilcinéia Gonçalves. **Educação financeira e Etnomatemática** : um elo na construção da cidadania. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ...* Cuiabá/MT; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 05 maio. 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Jorge Ricardo Carvalho de. **A braça revela a Etnomatemática que transcende o tempo e Fortalece os laços da tradição nos canaviais pernambucanos**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ...* São Paulo; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6877_3218_ID.pdf> Acesso em: 30 abr. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel (org); SILVEIRA, Denise Tolfo (org); **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas S.A. 2008.

GONÇALVES COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **No princípio era o barro e a água, depois, o fogo e o gesto**: cerâmicas e saberes, pesquisas Etnomatemática s (re)visitadas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 03 maio. 2022.

GUIMARÃES, Clara. **Etnomatemática na construção civil**: a educação continuada. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ... São Paulo*; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4908_4413_ID.pdf> Acesso em: 30 abr. 2022.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

LIMA, Edney Araujo; BANDEIRA, Francisco de Assis. **As unidades temáticas geometria e grandezas/ medidas nas práticas Etnomatemática s dos tecelões de redes de dormir de jaguaruana – ce**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 05 maio. 2022.

MARCELLINI, D. **Manual Prático de Marcenaria**. 8ª Ed. São Paulo: Ediouro Publicações S.A. 1989.

MARTINS, Rafael Bida Guabiraba; CALDEIRA, Ademir Donizeti. **Comunidade abiru são carlos**: o diálogo entre o conhecimento matemático acadêmico e os saberes locais, por meio da etnomodelagem. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 05 maio. 2022.

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; DALL'ASTA, Marília Nunes. **Etnomatemática no contexto dos pescadores artesanais**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ... São Paulo*; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7149_2888_ID.pdf> Acesso em: 30 abr. 2022.

MORAIS, José Nilson; BANDEIRA Francisco de Assis. **Etnomatemática da feira livre**: contribuições para uma Proposta pedagógica de ensino-aprendizagem em matemática. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12. 2016. São Paulo, *Comunicações científicas ... São Paulo*; SBEM. 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5164_2840_ID.pdf> Acesso em: 03 maio. 2022.

NASCIMENTO, Maria Nazaré Souza, SANTOS; Adailton Alves da; FERREIRA, Lucimar Luisa; FEITOSA, Andreia da Silva. **Do crú ao cozido**: a prática da produção da farinha de mandioca na perspectiva Etnomatemática . In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 12 maio. 2022.

NONENMACHER, Rosani; SUARES, Analice Rodrigues dos Santos. **O trabalho de um jardineiro**: seus saberes e fazeres no contexto etnomatemático. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 12 maio. 2022.

OLIVEIRA, Maria da Paz da Silva; ALCANTARA ; Marília Lidiane C. Costa; **Etnomatemática** : Um olhar atento para o uso da matemática nas profissões populares. Paraíba. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIOVESAN, Caliandra; FONSECA, Márcia Souza da. **Um estado do conhecimento sobre a agricultura familiar na perspectiva Etnomatemática**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 15 maio. 2022.

POLEGATTI, Geraldo Aparecido. Etnomatemática transdisciplinar no proeja: o preço do metro quadrado para construção de uma casa de alvenaria simples na cidade de Juína – mt. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11. 2013. Curitiba/PR, *Anais... Curitiba/PR*; SBEM. 2013. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/285_354_ID.pdf> Acesso em: 15 abr. 2022.

PRANKE, Amanda. **Etnomatemática do contexto agrícola: contribuições para a elaboração de problemas de matemática**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 15 maio. 2022.

SERSCHÖN, Kelly Vitória; SEVERINO FILHO, João. **Uma vivência Etnomatemática : os saberes produzidos e praticados numa feira**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 17 maio. 2022.

SILVA, Carina Bruneilde P. da; CRUZ, Caroline Lopes; MAIA, Madeline Gurgel Barreto. **Possibilidades pedagógicas para o bordado em taperuaba: uma perspectiva Etnomatemática**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 17 maio. 2022.

SOUSA, Giselle Costa; PEREIRA, Maria Isabel da Costa; **Etnomatemática : conceitos e aplicações**. X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/50962675-X-encontro-nacional-de-educacao-matematica-educacao-matematica-cultura-e-diversidade-salvador-ba-7-a-9-de-julho-de-2010.html>> Acesso em: 09 jul. 2019.

THOMAS, Cynthia Elizabeth Ferreira; **O desenvolvimento da Etnomatemática**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh5/trabalhos%20orais%20completos/trabalho_075.pdf> Acesso em: 10 jun. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRIO, Zeni Pilati; ROCHA, Silvana Heidemann; **A matemática na marcenaria: uma proposta contextualizada para a educação de jovens e adultos. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_artigo_zeni_pilati_valerio.pdf> Acesso em: 15 jul. 2019.

VELHO, Eliane Maria Hoffmann; LARA, Isabel Cristina Machado de. **Saberes etnomatemáticos de profissionais de marcenaria: possibilidades para o ensino de geometria**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 11. 2013. Curitiba/PR, *Anais... Curitiba/PR*; SBEM. 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11676/2/Saberes_etnomatematicos_de_profissionais_de_marcenaria_possibilidades_para_o_ensino_de_geometria.pdf> Acesso em: 15 abr. 2022.

VIEIRA, Ravelly Pereira; SILVA, Carina Bruneilde P. da. **Esculturas em madeira na cidade de Ubajara: um olhar sob uma perspectiva Etnomatemática**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 13. 2019. Cuiabá/MT, *Anais ... Cuiabá/MT*; SBEM. 2019. Disponível em: <<https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>> Acesso em: 18 maio. 2022.

PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Data de aceite: 04/07/2022

Carlise Diell

Graduada em Normal Superior – Habilitação Educação Infantil – Pós Graduada em Ação Interdisciplinar com Ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação - Mestranda no PPGEDU - Programa de Pós –Graduação em Educação – URI – Mestrado e Doutorado

RESUMO: O presente artigo vem propor discussões importantes sobre as práticas pedagógicas e contribuições que os livros infantis trazem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural nos primeiros anos de vida da criança. As escolas de educação infantil, são as maiores influências desse processo de construção do gosto literário, pois intensificam a interação das crianças com a literatura, enriquecendo aspectos formais e encantadores que ela apresenta. O objetivo dessa discussão é intensificar o propósito de que os livros infantis sejam integrados ao Projeto Político Pedagógico como uma proposta de prática didática na sala de aula. Tendo em vista que a literatura não pode ser usada apenas como uma técnica de desenvolvimento da Linguagem e da leitura, mas sim como uma ferramenta pedagógica que contribua para o desenvolvimento e formação de leitores capazes de fazer uma leitura crítica do mundo em que vivem, usufruindo dessa forma do maravilhoso mundo literário. A partir do momento que é oferecido acesso ao mundo literário, a criança busca novas descobertas e curiosidades, amplificando a compreensão de si

e de tudo que a envolve. No entanto a análise dessa abordagem, permite destacar elementos essenciais e de suporte para que a literatura se transforme num elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Criança pequena, Literatura Infantil, Educação Infantil, Livros.

ABSTRACT: This article proposes important discussions about the pedagogical practices and contributions that children's books bring to cognitive, emotional and cultural development in the first years of the child's life. Early childhood education schools are the greatest influences of this process of construction of literary taste, as they intensify the interaction of children with literature, enriching formal and charming aspects that it presents. The aim of this discussion is to intensify the purpose of children's books being integrated into the Political Pedagogical Project as a proposal for didactic practice in the classroom. Considering that literature can not be used only as a technique for the development of language and reading, but as a pedagogical tool that contributes to the development and training of readers capable of making a critical reading of the world in which they live, thus enjoying the wonderful literary world. From the moment that access is offered to the literary world, the child seeks new discoveries and curiosities, amplifying the understanding of himself and everything that surrounds him. However, the analysis of this approach allows us to highlight essential and supporting elements so that the literature becomes an essential element in the teaching-learning process of the small child.

KEYWORDS: Toddler Children's Literature, Kindergarten, Books.

1 | INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil, desde o seu surgimento, tem apresentado dados históricos e com grande relevância cultural. Ela tem se apresentado de alguma forma, desde as lendas e contos folclóricos contados pelos adultos antepassados.

A criança sempre foi vista como um mini-adulto. Participava da vida social de tal forma como o adulto também participava, ou seja, não haviam características distintas entre crianças e adultos nas suas formas de tratamento, inclusive na Literatura não haviam especificações para crianças. No entanto, a partir do século XIX, elas passam a ter um olhar mais atento da sociedade. Percebeu-se que seus espaços, suas brincadeiras, suas emoções e sentimentos presariam ter um olhar mais atento e direcionado para crianças pequenas.

Para Zilberman (1985), a partir dessa nova percepção de criança, ela é vista como um indivíduo que precisa de atenção adequada a sua idade e o adulto passa a se preocupar com isso. Surgem demandas para uma literatura adequada para crianças e jovens. Em todos os países, vão, aos poucos, aparecendo propostas diferentes de obras literárias infantis. Entre os autores mais importantes pode se citar: Anderesen, Carlo, Amicis, Lewis Carroll, J. M. Barrie, Mark Twain, Perrault e os Irmãos Grimm.

Com a chegada dos portugueses e a força da colonização, a escola passou a exercer um papel importante na transformação dessa nova sociedade.

Conforme Cunha (1994), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. No entanto, em sua primeira etapa de surgimento, a literatura possuía embasamento dos portugueses, porém mais tarde com a reforma na Pedagogia brasileira, escritores brasileiros conquistaram espaço, contribuindo com a expansão e fixação da literatura infantil de origem brasileira.

Muitos estudiosos e escritores brasileiros desde então, têm apresentado a complexidade e importância da literatura para crianças desde os primeiros anos de vida. Entre eles estão Nelly Novaes Coelho, Eliane Yunes, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, Betty Coelho, Roger Hansen, Maria Antonieta Antunes Cunha, entre outros.

Sabendo da importância da literatura infantil para a educação e formação das crianças, é necessário enfatizar que as atividades relacionadas à literatura devem fazer parte da rotina da educação das crianças, desenvolvendo nelas o hábito e gosto pela leitura. A prática da leitura aplicada com a objetivos, visa o desenvolvimento pessoal e a capacidade de interação com novas realidades do cotidiano.

É muito importante expor para crianças pequenas, atividades onde se encontre uma análise e uma reflexão do desenvolvimento de uma prática agradável, e que envolva

conteúdos capazes de transmitir suas verdadeiras finalidades.

O presente estudo tem como tema central os primeiros anos de vida, e as contribuições que os livros literários em si desencadeiam no desenvolvimento integral da criança. O objetivo geral define a literatura infantil como um grande aspecto didático de desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

Como a literatura infantil é ampla e de grande relevância, especifico esse trabalho na introdução da literatura como um instrumento de aprendizagem e um objeto de possibilidades para o mundo mágico da leitura, proporcionando habilidades e despertando nas crianças, o encanto e a curiosidade pela literatura infantil. Através da literatura a criança desenvolve sentimentos e desafia-se na construção do psicológico, motivando emoções e vínculos de afetividade.

Sabemos que o reconhecimento literário infantil, aconteceu em tempos históricos, recentemente, e que ainda lutamos por esse resgate que é fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Mas para que esse reconhecimento continue, é necessário que o educador demonstre gosto pela literatura, e que estabeleça ponte para esse importante passo na história da educação infantil.

Cabe também à escola, orientar e selecionar obras literárias direcionadas para cada faixa etária, principalmente na educação de crianças pequenas, possibilitando identificar valores e conhecimentos que anseiam nossas crianças, proporcionando a aplicação do seu aprendizado no cotidiano e contribuindo com a expansão e incentivo da literatura para as gerações subsequentes.

A literatura se faz presente na rotina diária das crianças nas escolas de educação infantil, transmitindo e suscitando ideias, entretanto, muitas vezes, essa prática acontece de forma irrefletida.

Conscientes desse problema e da importância da literatura na construção do conhecimento e na formação da personalidade infantil, é necessário buscar dinamicamente os múltiplos elementos relacionados aos livros infantis, originando um todo coeso.

2 | O QUE É LITERATURA?

Definir o que é literatura é uma questão ampla e complexa. Existem inúmeras definições para a Literatura, mas não podemos defini-la exatamente, pois ela não possui conteúdos específicos e definidos. Mas existem importantes conceitos que foram construídos no decorrer da história. Diversos autores e estudiosos dessa fantástica área do conhecimento propuseram-se à responder essa questão.

Para Lajolo e Zilberman (1999), o conceito de literatura formou-se da palavra LITERA, caráter da escritura. Assim, literatura designa arte, as letras e arte de ler e escrever. Designa obras escritas e está desde o início da civilização ocidental, relacionada ao texto escrito, pois há também a literatura oral.

As definições teóricas de literatura surgiram desde a antiguidade grega, onde ela seria uma imitação da realidade através da linguagem. Porém, na atualidade, toda e qualquer manifestação de linguagem e que tenha em sua essência um discurso que nos direciona a comunicação, é compreendida como literatura.

3 | O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

A imaginação e a ficção começaram a fazer parte do narrar artístico do homem no momento em que ele sentiu necessidade de procurar uma explicação para os fatos que aconteciam a sua volta.

Em tempos antigos, a humanidade não escrevia. Dialogavam suas lembranças na oralidade, sendo que por muitas vezes a memória falhava e entrava a imaginação para aperfeiçoá-la, e a imaginação era o que povoava de seres a sua realidade.

Para a grande maioria dos historiadores, a literatura tem sua principal origem na oralidade e é um gênero tão antigo quanto a imaginação. Surgia sempre que eram esclarecidos casos fabulosos para recreação ou para tirar dos mesmos alguns ensinamentos. Essa literatura teria suas raízes mais profundas em povoações indo-europeias. Conforme Hansen:

Por fim, podemos resumir todas as recomendações em uma só, essencial e prioritária acima de todas as demais: é necessário respeitar os contos de fadas. Os antigos contadores de histórias sabiam muito bem disso e o faziam de acordo com os ritos de cada cultura. Talvez possamos resgatar também um pouco dessa ideia e utilizar uma fórmula antiga, que precedia a contação, para que ela fosse respeitosa e sábia. (2019, pg. 23)

Alguns autores afirmam que a sociedade antiga não havia infância, entendida como nenhum espaço separado do mundo adulto, pois naquele tempo os adultos apreciavam obras literárias que hoje são direcionadas para o público infantil.

Para o homem primitivo, o mundo era um acúmulo de forças terríveis, que na sua ignorância ele jamais conseguiria entender. E para buscar suas causas, contavam com a ajuda apenas da sua própria força humana. Ele se via como apenas mais um ser dentro da natureza, mas para dominá-la precisava entendê-la. E conforme o que ia descobrindo, repassava de geração em geração. Com todas essas descobertas e evoluções, foram surgindo os mitos, lendas, contos, entre outros.

Mais tarde, a literatura infantil surge com características próprias, em decorrência da ascensão das famílias burguesas, da valorização da infância na sociedade e da reorganização da escola. Com a instituição da família por volta de 1960, veio a necessidade da criança receber uma educação especial que a distanciasse do adulto e que a preparasse para o futuro.

Essa preocupação motivou o aparecimento de objetos industrializados (brinquedos e livros) e no ramo da ciência (Pedagogia, psicologia infantil e Pediatria). Desde então

a criança passa a ter a atenção voltada para ela, sendo motivo de interesse, caindo ao extremo da negatividade, pois começa a voltar se nela, as características de desproteção, fragilidade e dependência. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman, destacam:

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, se adequam á situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. (2007, pg. 17)

Os gêneros literários dirigidos à infância estão no auge dos processos que vem marcando a sociedade contemporânea. A produção industrial começa pelo fato de que todo livro crie um mercado específico, cujas características precisam ser respeitadas e motivadas para congestionar suas possibilidades de circulação e consumo.

Nessa época evidencia-se uma estreita ligação da literatura infantil com a pedagogia, fato que leva grandes educadores da época à se concentrarem na criação de uma literatura para crianças e jovens. Segundo Lima e Pereira:

Para definirmos a literatura infantil, antes de tratarmos do *infantil* da expressão, poderíamos partir do pressuposto de que há um consenso sobre o que se considera literatura ou problematizar essa noção. Não nos alongaremos na definição de literatura, embora a teoria Literária nos forneça importantes subsídios para a tentativa de delimitar nosso objeto. (2019 pg. 64)

Nesse caminho à procura de uma literatura que se aproxime da infância, observam-se tendências que já informam a leitura das crianças, principalmente dos clássicos que foram readaptados, da apropriação dos contos de fadas, que até então não estavam voltados especificamente para as crianças.

Os estudiosos franceses partem do pressuposto de que só se pode falar de literatura infantil a partir do século XVII, época de reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Nessa linha de pensamento não haveria antes disso uma infância. As crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Portanto a literatura infantil estaria nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com o intuito pedagógico. Como consequência desse processo, o didatismo e o conservadorismo deveriam ser considerados componentes estruturais da chamada literatura para crianças.

As primeiras alterações de obras literárias foram dos franceses. Modificavam obras de sensualismo para obras dirigidas ao público infantil. Entre as obras podem ser citadas diversas atividades expressivas e populares como rimas infantis, adivinhas e jogos de palavras que fariam parte da gênese da literatura infantil e só ganhariam esse contorno quando seriam reaproveitadas pelos primeiros livros destinados para crianças. Nessas adaptações pode-se perceber claramente a incorporação de aspectos didáticos e utilitários ligados à educação moral.

Esse período do surgimento da literatura infantil, permitiu novos espaços para a infância, promovendo aos poucos, uma verdadeira infância de crianças e não de adultos.

4 | A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A Literatura Infantil Brasileira teve início com a obra de Monteiro Lobato, com a publicação de “A menina do narizinho arrebitado”, em 1921. Ele revelou preocupação em escrever histórias de uma linguagem atraente e compreensível. Além de despertar o interesse e o imaginário, Lobato envolve aspectos político-econômico-sociais em suas obras.

A partir desse momento histórico, o leitor deixa de ser passivo e age de forma inteligente, escolhendo respostas para os desafios da vida. O autor contempla discursos pedagógicos e foco folclórico, direcionada a imaginação do universo infantil, abrindo caminho para muitos escritores, que já vinham dedicando suas obras escritas para crianças. Outro exemplo de obra de Lobato é o Sítio do Pica pau Amarelo, que explora o folclore de forma lúdica e criativa. Momento da história que gerou muitos sorrisos, aventuras e antigas lendas direcionadas para crianças, tornando Lobato o rei da infantilidade.

Monteiro Lobato, apresentava uma imaginação incrível. Ao lermos suas obras podemos observar que não existiam angústias e medos. Ele apresenta uma linguagem simples e correta e sempre respeitando a criança ao usar palavras de vocabulário difícil. Lobato era um militante convicto em mudar o mundo, e por esse motivo pensou em escrever para crianças, pois acreditava que as mudanças deveriam começar a ser construídas e analisadas pelas crianças, que mais tarde seriam o futuro da nação. Jamais escondia seu estado emocional em suas obras, porém mesmo assim não deixou de ser um escritor consciente de seus objetivos, pois para ele era muito importante usar personagens femininos para que pudessem ter oportunidades de mostrar suas capacidades de transformar seus espaços. Segundo Abramovich:

E ainda, o primeiro escritor brasileiro não só anti machista, mas até mesmo, o primeiro a colocar a mulher em posição privilegiada, de autoridade e até mesmo, de liderança... Um autor que concebe Emília, um personagem feminino, com todos os possíveis atributos da sua concepção de mulher bem-dotada e bem-sucedida... Sem dúvida, Lobato foi o precursor dos movimentos feministas dos nossos dias... (1983, p.38)

De acordo com essas colocações, Abramovich coloca o verdadeiro posicionamento de Lobato perante a mulher e a criança, que até então eram consideradas muito inferiores ao homem, devido a ideias machistas que a sociedade estava discriminando. Para ele, homem e mulher deviam estar nas mesmas razões sociais pois ambos convivem juntos e precisam da ajuda mútua. Em relação à crianças, Lobato dizia que estava mais do que na hora de mudar o conceito, pois é na infância que ela desenvolve a personalidade e a identidade. Mas para isso acontecer naturalmente, a crianças deveria passar pela fase da

infância, que até o momento estava sendo podada.

51 AS INFLUÊNCIAS DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS

Contar histórias para crianças expressa um ato de linguagem e de representação simbólica do real, direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. Ao contarmos histórias para crianças, estamos desenvolvendo nelas o hábito de ler. Também estamos sintonizando o pulsar do imaginário. Para Coelho:

A história contada tem a vantagem de oferecer, num plano de idealização estética, a oportunidade de um jogo emocional que, ao lado da aprendizagem condicionadora da conduta, terá sua função terapêutica. A ocasião está dada e cada um faz sua própria terapia. Nunca saberemos que cargas emocionais perturbam nossos pequenos, nem atinaremos em medir as ressonâncias subjetivas que poderão ser provocadas por esse jogo simbólico que, no fundo, toda história esconde. (2004, pg. 61)

As histórias infantis tocam em aspectos muito importantes da nossa natureza e de nossa história, pois elas constroem e manifestam a criança como um ser de linguagem e cultura para todas as atividades de sobrevivência e estas devem continuar a cada dia a serem apreciadas mais e a fascinar as crianças.

Intuitivamente, a criança deve compreender que embora inventadas, as histórias não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante na suas próprias vivências pessoais. A finalidade é suportar a dor ou correr riscos para construir a sua identidade. Compreende-se dessa forma, que a literatura serve de mediadora para fortalecer a criança a encontrar um significado na vida.

Segundo Hansen (2019), a partir de 2 anos de idade as crianças já podem fazer leituras dos estados mentais de um adulto. Compreendem assim seus pensamentos, desejos, esperanças, emoções. Desenvolvem a empatia, a compaixão e assim desvendam pouco a pouco a intrincada trama dos comportamentos sociais.

A literatura em seus princípios, tem como objetivo entender a criança e despertar-lhe o amor, a beleza, imaginação, poder de observação, inteligência e gosto artístico, visando estabelecer uma relação íntima entre o mundo da fantasia e da realidade. Ela deve transmitir para as crianças o sentimento de respeito e dignidade pelo próximo e por ela mesma.

Atualmente a tarefa mais importante mas também difícil na educação das crianças, é ajuda-las a encontrar significados na vida, principalmente as aprendizagens que elas adquirem do meio social, pois a cada momento da vida estamos nos deparando com situações novas no dia-a-dia.

O contexto da Pandemia nos mostrou muitas realidades e situações diferentes. As famílias sentiram uma grande necessidade de reorganização da rotina diária. A forma de

ensino presencial passou para o ensino remoto. A educação Infantil passou a focar sua didática de trabalho principalmente na contação e interpretação de histórias, direcionando as intervenções pedagógicas para as emoções e sentimentos, tentando harmonizar a ansiedade e as aspirações.

Outro aspecto de grande relevância no atual cenário escolar e familiar são os limites. Para que a criança se sinta satisfeita consigo mesma e com o que está fazendo, é preciso que ela tenha bem esclarecido desde cedo as limitações. Dessa forma estaremos desenvolvendo nas crianças racionalidade, organização e uma imagem positiva de si e de suas capacidades. Para desenvolvermos esse tipo de personalidade na criança, é importante que a criança conviva num bom ambiente familiar. Também podemos analisar a herança cultural que a criança traz consigo. Outro aspecto importante é a literatura adequada para a faixa etária em que a criança se encontra. É preciso que se saiba escolher livros que atinjam suas necessidades e também dos quais a criança possa usufruir bom significados para a vida.

6 | O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTIMULAÇÃO DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pode-se afirmar que o professor tem grande influência pela criação do hábito da leitura da criança. Essa ação do professor tem grandes impactos, uma vez que ele pode criar, assim como pode destruir este hábito, de acordo com a escolha dos livros e também da metodologia usada para fazer a abordagem da literatura no espaço escolar.

Conforme Abramovich (2002), o professor tem em suas mãos a tarefa de propor situações de aprendizagens para construção do conhecimento e sensibilização para a sociedade culturalmente diversificada, em sua história e atualidade, assim como em suas diferenças. A literatura infantil, nesse enfoque, é um instrumento que contribui para elaboração destas situações e, portanto, cabe ao professor que tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante.

O professor deve levar em conta, o desenvolvimento de uma relação dialógica com as crianças. Além de narrar, o professor cria situações para que a criança interprete a história a partir do seu entendimento, trocando opiniões sobre a mesma, assumindo posturas frente aos personagens e tomando posicionamentos diante dos fatos narrados.

Dessa forma, o docente demonstra um bom desempenho na qualidade literária, já que ele apresenta na proposta metodológica, atividades que remetem a criança a reflexão, à construção do conhecimento, ao posicionamento da realidade e acima de tudo sobre as diferenças existentes no espaço da sala de aula.

Para um bom andamento das aulas, o professor deve ter seus objetivos definidos. Porém não é possível ter controle sobre a reação que a leitura vai causar nas crianças. É importante que o professor tenha um cronograma estipulado de atividades livres,

proporcionando momentos que possibilitam reflexões críticas sobre a realidade que a obra possa oferecer.

Durante a contação de histórias o professor também deve usar a sua criatividade. Certo que cada qual tem o seu jeito e a sua entonação de voz, mas isso deve ser visto com naturalidade. É importante que o educador deixe a parte da interpretação para a criança, ou sejam, elas devem ouvir o conto, sem qualquer explicação racional.

Do ponto de vista de Hansen (2019), as explicações matam o simbolismo e com ele toda a criatividade infinita da criança. Devemos permitir que os símbolos vivam dentro das crianças e lá eles farão o seu papel de ativar os componentes de inteligência e imaginação, ou poderão fazer uma varredura em elementos negativos que precisam ser superados.

Diante de todas as opções tecnológicas da atualidade, encontramos inúmeras alternativas. Porém precisamos ter consciência do uso correto dos meios tecnológicos, pois sabemos que o uso excessivo dos mesmos poderá acarretar em outros problemas. Por esse motivo, é interessante ressaltar a essência do contar histórias para crianças, preservando a arte milenar agregada a métodos educacionais da contemporaneidade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da proposta de que a literatura infantil e os livros infantis proporcionam uma forma lúdica de aprendizagem, entendemos que nesse artigo foram abordadas reflexões importantes que contribuirão de forma direta no desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância. De acordo com Abramovich:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca... (desde que seja boa) (1994, pg. 24)

Nesse sentido, a história pode ser vista como uma das mais abrangentes atividades a ser realizada nas escolas da educação infantil, pois é através delas que a criança parte da construção dos significados que são fundamentais no processo de ensino aprendizagem da literatura infantil.

Acredita-se que o professor é o maior auxílio da criança nessa fase da vida, a primeira infância. No entanto a literatura não é definida pra quem a escreve, mas sim por aqueles que auxiliam e orientam nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994, 4ª edição.

COELHO, N. N. *Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2004.

CUNHA, M. A. A. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1994.

HANSEN, R. *O Lenhador: Uma História sobre generosidade e amor incondicional*. Florianópolis: Florença, 2019.

HANSEN, R. *RUMPELSTILTSKIN: Um conto sobre o poder e o mistério dos nomes*. Florianópolis: Florença, 2019.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*, São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, L. A. M; PEREIRA, G. H. *Traduções para a primeira infância: o livro ilustrado traduzido no Brasil*, São Paulo: Pontes, 2019.

Data de aceite: 04/07/2022

Amanda Galvão Marcelino da Silva

Bacharelada em Direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins – FACT

Keith Faustino Mattos Resplandes

Bacharelada em Direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins – FACT

Milena Pimenta Machado

Orientadora de TCC – FACT

RESUMO: Este artigo objetiva-se em compreender as alterações das leis brasileiras que garantem às pessoas com deficiência o direito à educação de forma adequada, respeitosa, legal e de qualidade, onde todas nas suas diversas peculiaridades, tais como: deficiência física, auditiva, visual, mental e outros transtornos psicológicos como autismo, dentre outros, possam ser atendidos nas salas de aulas com a presença de profissionais qualificados para cada especificidade, garantindo o direito do sujeito com deficiência de ser um cidadão igual aos demais no usufruto de seus direitos fundamentais perante a Carta Magna e sociedade. Assim, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa bibliográfica por meio da leitura de livros, constituições, Estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, artigos científicos e outros materiais. Destarte, os resultados são os direitos fundamentais, especialmente a educação garantida pela Constituição de 1988 e as Leis de Diretrizes e Base – LDB para melhoria

da qualidade de vida e inclusão das pessoas com deficiência à sociedade, por entender que os espaços e as instituições que devem se adequarem a heterogeneidade de seus cidadãos e não cidadãos a sociedade e seus respectivos espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar. Direito Fundamental. Deficiência. Inclusão e Igualdade.

RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES IN EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to understand the changes in Brazilian laws that guarantee people with disabilities the right to education in an adequate, respectful, legal and quality way, where all of their different peculiarities, such as: physical, hearing, visual, mental disorders and other psychological disorders such as autism, among others, can be attended in classrooms with the presence of qualified professionals for each specificity, guaranteeing the right of the person with a disability to be a citizen equal to others in the enjoyment of their fundamental rights before the Magna Carta and society. Thus, the methodology used was qualitative bibliographic research through the reading of books, constitutions, the Statute of the Disabled Person, Law No. 13,146/2015, scientific articles and other materials. Thus, the results are fundamental rights, especially education guaranteed by the 1988 Constitution and the Laws of Guidelines and Base - LDB to improve the quality of life and inclusion of people with disabilities in society, understanding that spaces and institutions that they must adapt to the heterogeneity of their

citizens and non-citizens to society and their respective spaces.

KEYWORDS: School Education. Fundamental right. Deficiency. Inclusion and Equality.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa “Direito da Pessoa com Deficiência na Educação”, tem como objetivo compreender as alterações das leis brasileiras que garantem às pessoas com deficiência o direito à educação de forma adequada, respeitosa, legal e de qualidade, onde todas nas suas diversas peculiaridades, tais como: deficiência física, auditiva, visual, mental e outros transtornos como autismo, dentre outros, possam ser atendidas nas salas de aulas com a presença de profissionais qualificados para cada especificidade, garantindo-lhes o direito de ser um cidadão igual aos demais no usufruto de seus direitos fundamentais perante a Carta Magna e sociedade.

Ressalta que o Brasil teve várias constituições promulgadas desde o ano de 1824 até 1988, todavia é importante frisar que somente esta última trouxe algumas garantias de inclusão da pessoa com deficiência em vários aspectos sociais, por meio principalmente da educação atendendo suas necessidades enquanto pessoa que pensa, ensina e aprende.

Nesta perspectiva, este estudo elucida sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, visto que na trajetória social da humanidade e do Brasil foram pessoas que sempre sofreram com a exclusão, o preconceito e a discriminação em todos os aspectos, especialmente no espaço escolar.

Mas, com a promulgação da Constituição de 1988 e a criação das leis de Diretrizes e base – LDB surgiram várias garantias de direito para beneficiar todas as pessoas com deficiência nas suas distintas peculiaridades, como por exemplo, os surdos, cegos, doentes mentais, autistas, dentre outros.

Partindo deste pressuposto surge uma questão problema: Como as pessoas com deficiência são beneficiadas pelas leis no usufruto do direito à educação? _ A hipótese inicial é a de que as pessoas com deficiência tem direito ao ensino escolar em todas instituições escolares, por ter direito de ser tratado com igualdade e também por ser dever do Estado, da sociedade e da família promover inclusão delas por meio do ensino e aprendizagem adequado às suas peculiaridades.

Sendo assim, o conteúdo aqui apresentado fala da trajetória histórica da pessoa com deficiência no que se refere aos diferentes tratamentos recebidos em cada civilização, principalmente na sociedade contemporânea brasileira por meio de textos constitucionais. Além do destaque das legislações também se enfatiza a teoria de Valle (2010), que esclarece sobre as diferentes deficiências existentes e a importância destas serem objeto de estudo das teorias e práticas na escola pelos professores, devido a necessidade de adequação da Unidade Escolar às necessidades dos sujeitos com deficiência.

2 | CONCEITO E HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

A definição de deficiência dada pelo Conselho Internacional de doenças, segundo Amiralian et. al (2000), é uma anomalia psicológica, anatômica ou fisiológica, sendo estas com constante ou não. Visto que estas anomalias podem ser visíveis no físico ou na mente. Sendo assim, as pessoas com deficiências sofreram durante décadas, séculos e anos por causa do desprezo, preconceito, indiferença e enfim rejeitadas por não conseguirem contribuir produtivamente nos variados afazeres sociais.

Na época, por exemplo, em que as pessoas viviam em busca apenas da sobrevivência, conforme mostra Wells (2011) elas se preocupavam em caçar, pescar ou em retirar alimentos do meio ambiente e assim levavam uma vida bastante rudimentar, vestindo até de peles de animais selvagens.

Situação primária que segundo Gugel (2007) não deixaram nem registros de suas práticas ou história no que se refere, por exemplo, ao povo da época por isso não há informações sobre as pessoas com deficiência. Todavia, com o advento das primeiras tecnologias ou instrumentos que trouxe maior facilidade de sobrevivência na terra também possibilitou as pessoas registrarem seus feitos. Dentre estas práticas registradas evidencia-se o comportamento de algumas tribos ou sociedades com as pessoas com deficiências, as quais eram tratadas com descaso, desrespeito, abandono e etc.

Ainda na atualidade é possível encontrar comunidades com ideias primitivas em relação a pessoa com deficiência. Na concepção de Silva (2009), existem dois tipos básicos de atitudes sociais para com as pessoas com deficiência, aqueles que aceitam e os que rejeitam. Por isso, a luta pela inclusão social destes sujeitos na sociedade.

Silva (2009), para exemplificar as práticas humanas com o deficiente argumenta que no Quênia os nativos respeitam os cegos por acreditarem que eles tem uma ligação com o sobrenatural ou com os espíritos que habitam as profundezas das águas, possibilitando facilidade na pescaria. E que ao contrário destes os índios Chiricoa da Colômbia abandonam as pessoas idosas e conseqüentemente as pessoas com deficiências e doentes.

No Egito antigo, segundo Gugel (2007), não existia discriminação ou desmoralização pelos sujeitos com deficiência, ao contrário disso estas pessoas eram inseridas no mercado de trabalho quando conseguiam realizar os trabalhos existentes na época.

Na Grécia de acordo com Silva (2009), as pessoas que nasciam passavam por uma análise de algumas autoridades, se fossem sadios fisicamente os pais ganhavam autorização para criar seus filhos até a idade de 7 (sete) anos e se por acaso tivesse qualquer anomalia física ou mental eram sacrificados ou mortos.

Importante, perceber que a ideia de extermínio das pessoas deficientes existe desde a época dos filósofos gregos que conforme Platão (2010, p.155), os filhos das pessoas consideradas inferiores e os que apresentavam problemas físicos eram descartados da sociedade de modo que não podiam nem ser vistos.

Alves (2010), informa que em Roma existiam duas características de crianças que levavam a morte legalizadas por lei, sendo a primeira quando nasciam com aparência de animais e segundo quando nasciam com anomalias físicas.

Observa-se que nas diversas civilizações antigas as pessoas com deficiência não eram bem vindas e nem consideradas como seres humanos, como explica Maranhão (2005), que na Idade Média as pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram consideradas como castigo de Deus e ainda como seres maléficos, por isso deveriam ser abandonados e discriminados.

Mas, foi ainda nesta época que começaram algumas modificações sociais em prol da pessoa com deficiência, visto que iniciaram a construção de hospitais pelos senhores feudais, pelos governantes e pela igreja destinados a receber e ajudar pessoas doentes ou com deficiências.

Na concepção de Maranhão (2005), o advento dos hospitais e abrigos é mais enfatizado na Idade Moderna por meio de ações humanizadas em prol dos grupos marginalizados, pobres e deficientes. Contudo, nem todas as pessoas eram beneficiadas e muitas precisavam pedir esmolas no meio da população.

Todavia, estas mazelas de pobreza e atrocidades fazem parte do contexto da humanidade desde muitos séculos, que só começaram a diminuir depois do final da primeira guerra mundial, conforme explica Wells (2011), que a preocupação com as pessoas com deficiências foi mais enfático ao findar a guerra, época que as deficiências aumentaram por causa dos ferimentos e percas de membros dos corpos feridos nas lutas das guerras.

Interessante, frisar que o surgimento da Organização das Nações Unidas – ONU trouxe para a sociedade a maior pressão pela efetivação dos direitos fundamentais pelas nações do mundo inteiro, em prol da paz e da qualidade de vida.

2.1 A Presença dos Direitos Fundamentais das Pessoas com Deficiência na Constituição Brasileira

O debate sobre constituição deve iniciar pela convivência humana em coletividade, o que é peculiar a natureza humana, mas é uma prática que requer uma organização sistemática, com eficácia e acima de tudo com normas, as quais necessitam ser conhecidas e legitimadas pelas pessoas.

Ao observar a teoria de Negri (2002), percebe-se que as pessoas no passado uniam em suas civilizações para discutirem sobre assunto pertinentes ao coletivo e por estas temáticas faziam reivindicações denominadas como, poder constituinte, as quais eram realizadas diante dos poderes governamentais e com o passar do tempo estas revoluções se converteram em registros nominados como Constituição em todas as nações, sendo que em cada uma possuem regras ou Leis distintas de acordo com as reivindicações do seu povo.

Nesta perspectiva, criaram-se regras de convívio para as pessoas com modelos

padronizados, os quais são representados pelos Estados com objetivo de disciplinar, de disseminar poder e de realizar seus papéis acoplados aos cidadãos. Deste modo, observa-se que a Constituição é muito importante para organizar o Estado, para delimitar direitos e também para dar garantia de direitos e também regras para controlar os cidadãos no meio social. Segundo Neves (1988), todo Estado possui uma Constituição ou um documento de Leis, seja ele formal ou não, já que alguns possuem apenas algumas normas que são válidas e respeitadas como Leis.

A ideia de promulgação de Constituição teve início no território americano e francês, como explica Moraes (2007), que em 1787 os Estados Unidos promulgou a Constituição e a França teve a sua Constituição promulgada no ano de 1791, sendo estas utilizadas para organizar e dar limites ao Estado e ainda para criar garantias e direitos fundamentais aos cidadãos.

Dentre estas nações é bom evidenciar que a nação brasileira também possui constituições que organizam o Estado e trazem regras aos cidadãos brasileiros, visto que elas existem desde o ano de 1824, segundo Castilho (2010), a primeira Constituição brasileira surge com a presença da família real portuguesa, a qual trouxe algumas vantagens ao poder governamental e também alguns benefícios sociais como a educação primária para a população, visto que não havia nada de instituição escolar na época.

Já a Constituição brasileira de 1891, caracteriza a instituição do sistema de república no Brasil, ela trouxe a instituição de eleições, liberação para criar partidos, em consequência dá direito de voto aos homens, com exceção das mulheres, analfabetos, religiosos e outros.

Quanto a presença de garantia para as pessoas com deficiência nestas primeiras constituições pode-se dizer que foram inexistentes, já que na Constituição de 1824 e na 1891 não há evidências em suas redações no que se refere aos sujeitos com deficiência, estas ficam silenciadas.

Na Constituição de 1934, traz o direito de voto direto e secreto para homens e mulheres a partir dos 18 anos e prevê a existência de órgãos da justiça eleitoral e do trabalho. Agora, no que se refere aos direitos direcionados as pessoas com deficiência Araújo (1997), argumenta que o artigo 138 desta Constituição delega a responsabilidade aos Municípios, Estados e União o dever de cuidar dos desvalidos da sociedade.

Este Art. 138 da Constituição de 1934 enaltece a responsabilidade da União, dos Estados e dos municípios sobre o amparo às pessoas abandonadas, na oferta de serviços especializados, sociais, no estímulo a educação, no apoio a maternidade e as crianças, enfim colaborar para o bem estar das grandes famílias, principalmente para proteger os jovens contra qualquer tipologia de opressão, de abandono, adotando normas legislativas e administrativas em prol da ética, e outras necessidades.

Nas palavras de Araújo (1997, p.60), entre a Constituição de 1934 até a Constituição de 1967, não houve nenhuma evolução na legislação no que diz respeito às pessoas com deficiência, com exceção da garantia dos direitos à igualdade, mas mesmo assim foi

somente uma breve menção ao direito previdenciário em caso de invalidez do trabalhador.

Todavia, houve a emenda nº 12 de 1978 que alterou o art.49 por meio do art., único com garantias que asseguram às pessoas com deficiência algumas melhorias na situação social, econômica, educacional, assistência, reabilitação e outros. Nesta mesma alteração foi frisada também a proibição contra qualquer tipo de discriminação às pessoas com deficiência.

Já a Constituição de 1988, Carta Magna democrática brasileira, traz inúmeros avanços em direitos fundamentais ou humanos, e avança em várias temáticas, como na igualdade entre os cidadãos diante das leis, liberdade, no respeito às classes desfavorecidas, no reconhecimento da heterogeneidade cultural, étnica, racial, cor e outras que constituem a nação brasileira.

Esta legislação foi o grande divisor de águas, a qual conforme Castilho (2010), segue as ideias defendidas nas Constituições da França, México, as quais surgiram com o poder constituinte ou revolução popular, sendo elas consideradas as mais democráticas de todo o mundo. Além disso, esta Carta Magna segue a evolução mundial no que se refere ao respeito e proteção das pessoas com deficiência.

Em consonância com a Carta Magna de 1988 tem a Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Deficiência, que surgiu para defender ações inclusivas das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, é importante analisar também alguns artigos da Carta Magna de 1988, que são eles: Artigo 5º (2016, p.9), que descreve: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Assim, esta legislação afirma igualdade para os cidadãos perante a lei, mostrando que independentemente das peculiaridades, todos os cidadãos devem ser tratados com igualdade na sociedade. Assim, como afirma o inciso XXI do artigo 7º (2016, p.12), repugna todo tipo de preconceito no que se refere ao salário e aos critérios para admitir o sujeito trabalhador com deficiência”.

Destarte, o inciso VIII do Art. 37º (2016, p. 20), estabelece reservas de uma porcentagem de vagas, de cargos ou empregos públicos às pessoas com deficiência, com definição de critérios de admissão. Os incisos IV e V do Art.203 da Constituição de 1988 (2016, p.63) garantem a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e também a promoção da relação com a vida em comunidade. Garante ainda uma colaboração econômica ou um benefício mensal às pessoas com deficiência e também a pessoa idosa, ou seja, a legislação se compromete em auxiliar os sujeitos que não conseguem se manter ou ser ajudada pela família.

E o inciso III do Art. 208 (2016, p.64), defende que o Estado é responsável e tem o dever de oferecer educação às pessoas com deficiência, especialmente na rede pública de ensino. Além deste, o Art. 227 (2016, p.68), afirma que é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado ofertar alguns direitos básicos e fundamentais, tais como: à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, à liberdade, ao respeito, à convivência familiar, dentre outros. E com estes direitos defender e proteger também as pessoas com deficiência.

Canotilho (1994), argumenta que a Constituição é uma lei fundamental e soberana do Estado, que possui normas distintas que se referem a estrutura do Estado, a elaboração de poderes públicos, a formação de governos e poder de governar, além disso traz jurisdições, direitos, deveres e garantias aos cidadãos, e assim edita regras jurídicas, legislativas e administrativas.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Constituição é uma ferramenta que possibilita o exercício do Estado, o que por sua vez mostra que ela não tem apenas a função jurídica, mas igualmente política. Já que é utilizada para proteger os sujeitos de acordo com as mudanças sociais.

Nestas leituras realizadas é possível perceber que as pessoas com deficiência tem sofrido com preconceito, desprezo e desrespeito na sociedade desde os primórdios e ainda assim é um assunto pertinente para discussão, por ser necessário muitas mudanças no comportamento humano.

Já que na história da humanidade muitos foram os sofrimentos das pessoas com deficiências, especialmente aquelas com doenças mentais, por meio das ideias religiosas e poderes políticos ou dominantes, como explica Foucault (1972), que na idade média as pessoas com doença mental eram classificadas pela religião como indivíduos possessos ou demoníacas, sendo que esta situação perdurou até o surgimento da ciência ou da medicina, ou seja, na época do renascimento quando a sociedade começou a ser transformada por novas ideias críticas em todos os aspectos.

Em outras palavras, as mudanças de avanço começaram quando o mundo deixou de ser explicado pelo conhecimento religioso e passou a ser visto pela visão iluminista, filosófica, científica e etc. Percebe-se que é um processo gradativo, já que existe enraizada na cultura a discriminação e o preconceito. A relevância da pessoa com deficiência na educação é a de que a partir das ações educacionais a cultura pode ser transformada ou proporcione a esperança de melhores dias.

3 | A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE HUMANA E BRASILEIRA

A educação na humanidade instituiu-se primeiramente nos primórdios por meio da convivência pela sobrevivência, ou seja, as pessoas se uniam em prol de um objetivo comum lutar pela vida por meio da busca por alimentos que na época era feita através da caça e da pesca. Então, não tinham permanência em lugar nenhum, já que o tempo era determinado pela existência de comida, pois quando a escassez chegava as pessoas se mudavam em busca de outro lugar abundante de comida.

Nesta perspectiva, as pessoas não se preocupavam com os seus direitos e sim com os deveres, como explica Castilho (2010, p.18): “os primeiros grupos são organizados

primeiramente de acordo com as tarefas, com os deveres, ou seja, com aspecto utilitário que cada integrante representa para o grupo. Portanto, primeiro os deveres, depois os direitos”.

Sendo assim, a base constitutiva das sociedades primitivas, como reverbera Castilho (2010, p.21), é “a divisão de tarefas entre os seres que habitavam o mesmo local. Quem dividia as tarefas era o mais forte, ou o mais apto”. Neste viés é possível afirmar conforme a concepção de Castilho o direito de sobrevivência.

O autor Ricardo Castilho enfatiza que as pessoas começaram a requerer normas e regras na sociedade e a partir deste desejo foram criando modelos de regras para serem obedecidas, as quais passaram a ser denominadas como leis em forma de documentos ou Constituições, como afirma Castilho (2010, p. 19), “a doutrina dos direitos do homem percorreu longo caminho até chegar a ser o que é hoje. Foi sendo formulada, aos poucos e cumulativamente, por vários pensadores”.

Lembra que as primeiras leis previa regalias aos poderosos, eram utilizadas como forma de estabelecer regalias aos governantes e determinar a desigualdade entre governantes e governados. Castilho (2010), argumenta que:

[...] não se podia esperar, portanto, do governante absolutista respeito espontâneo aos direitos. Praticando já uma espécie de poder estatal, só conhecia a força e só a esta respeitava. Decidia sem lei, porque considerava lei apenas aquilo que o favorecia. Os homens comuns, esmagados sob esse poder, começaram a ansiar por leis escritas que descentralizassem a vida política, assim regulamentando a vida civil, com a institucionalização de penalidades aos governantes que desrespeitassem os direitos dos súditos. (CASTILHO, 2010, p. 23).

Foram as lutas constituintes realizadas pelo povo que a cada geração ou civilização a inserção dos direitos fundamentais foram sendo acoplados ao documento Constituição, ou seja, a luta das pessoas por dias melhores foram se tornando realidade com a implantação, por exemplo, da educação que era direito usufruído apenas pela elite. O que por sua vez não era justo, incomodando assim nas decisões dos líderes das nações quando se reuniam já que eram várias as reivindicações, as quais foram se tornando realidade em acordos internacionais e também na Constituição brasileira de 1988 em alguns artigos da sua redação.

Ressalva que a Constituição de 1988 é constituída por 250 artigos e aproximadamente 80 (oitenta) emendas constitucionais, dentre estes artigos existem alguns que defendem a educação para os cidadãos como dever do Estado, da família e da sociedade e como direito das pessoas. Como ilustra o Art. 205 explicando que “a *educação*, é 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”.

Neste contexto existe as Leis de Diretrizes e Base, a qual surge com a Lei 4024/61 e

aprovada e promulgada em 1996 como Lei de nº. 9394/96, trazendo inovações a educação brasileira, por meio do amparo e garantia da educação infantil, fundamental, ensino médio e superior. Avança ainda mais oferecendo a garantia da educação especial. De acordo com os Art. 58º e 59º da LDB:

Art.58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais.

As Leis de Diretrizes e Base (LDB) são avanços extraordinários porque trouxeram direitos a quem não tinha durante séculos, as pessoas com deficiência, trazendo em si o grito daqueles que não falam, não andam, não escutam e não veem. Lembrando que o Projeto da LDB demorou em sua tramitação dentro da câmara de deputados e outros órgãos, mas quando começou a ser efetivado trouxe avanços, melhorias e qualidade de vida aos milhares que possuem necessidades especiais. Entretanto, as Leis de Diretrizes e Base – LDB se igual aos demais direitos humanos, pois todos eles foram promulgados depois de muitas lutas e mortes de muitas pessoas.

Deste modo, as escolas passaram a incluir as pessoas com deficiência, tais como: auditiva, visual, física, mental e deficiências múltiplas, as quais tem o direito de ser trabalhadas por profissionais qualificados para cada área na sala de aula. Em outros termos não são as pessoas com deficiência que precisam se adequar às escolas, mas as instituições escolares que necessitam se adequar enquanto direito garantido às pessoas com deficiências. Assim sendo, o direito fundamental de cada sujeito com deficiência é a garantia de inclusão na sociedade, inclusive na educação, como mostra Valle et al (2010):

Falar de inclusão social de deficientes físicos é, acima de tudo, falar de luta, sofrimento e conquista. A proteção garantida ao deficiente físico na Constituição Federal e em outras normais legais, federais, estaduais e municipais não é fruto de uma bondade legislativa, ou de uma simples constatação de que o deficiente necessita, em certa medida, de amparo jurídico para o exercício da sua cidadania. Tais normas resultam de um processo histórico em que os deficientes deixam de ser vistos como seres imperfeitos que devem ser excluídos para garantirem seu espaço como cidadãos perfeitamente capazes no ordenamento jurídico. (VALLE et al, 2010p.264)

Valle et. al (2010), evidencia ainda que no Brasil atualmente existem milhares de pessoas com deficiências físicas matriculados nas escolas. Tais como: surdos-cegos e

deficientes auditivos em escolas públicas e privadas um número de mais ou menos 67.074; 8.604 cegueiras e 56.822 deficiências visual ou baixa visão; 28.679 com deficiência mental, 7.867 com Síndrome de Down e 11.830 com deficiências múltiplas e 215 na pré-escola.

Estes números são resultados da luta pela efetivação dos direitos fundamentais pela Constituição Brasileira de 1988, que atribui alguns dos seus artigos a auxiliar adequação dos que sofrem com as necessidades especiais numa sociedade excludente. Pois, não são as pessoas com deficiência que devem se adequar a sociedade e sim a sociedade a eles. Em outros termos, estas pessoas tem o mesmo direito de ir e vir, por isso, que se teve tanta discussão até virar lei, como a legislação brasileira descreve em seus seguintes artigos, citado por Valle et al (2010):

Art. 7º, XXXI, proíbe discriminações salariais e/ou admissionais de trabalhador, em virtude de deficiência física; Art. 37º, VII, que garante aos deficientes físicos reserva de vagas em cargos e empregos públicos; Art. 203, IV, que assegura a assistência social, incluindo a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência física e sua integração social. Art. 203 V, que garante ao deficiente físico que não tenha condições de prover sua manutenção, o recebimento de um salário mínimo. Art. 227, § 1º, II, que determina a criação de programas de atendimento especializado, facilitando o acesso aos bens e serviços coletivos, através da eliminação de preconceitos e barreiras arquitetônicas. (VALLE et. al, 2010, p. 266)

Além, destas legislações são criadas no meio social várias outras estratégias que beneficiam o bem-estar das pessoas com algum transtorno, como por exemplo, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 foi oficializada como idioma das pessoas surdas brasileiras, com escopo de auxiliar no aprendizado e na melhor comunicação dos surdos. Sendo, esta língua uma determinação de uso nas instituições escolares e especialmente em salas de aulas, o que requer bons profissionais para atender todas as diferenças existentes no âmbito escolar.

Interessante ilustrar que a língua de sinais surgiu nos Estados Unidos, em 1817 por Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc, os quais fundaram o Asilo Americano para Educação e Instrução dos Surdos-Mudos. Já no Brasil teve início em 1855 quando D. Pedro II, trouxe um surdo francês, Hernest Huet, para trabalhar com duas crianças surdas e deste em 1857 deu início a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) através da lei de nº. 839 de 26 de janeiro. Assim, a língua de sinais trabalha com movimentos das mãos, do corpo e está se diferenciando em cada país. Como reverbera Valle et al (2010, p.308):

A língua de sinais é uma língua completa para a comunicação com surdos, não é mímica, nem apenas de gestos. É captada pela visão e produzida pelos movimentos do corpo, especialmente as mãos e difere em cada país, de acordo com os códigos utilizados entre os grupos. A língua de sinais não é entendida como mero instrumento ou código de tradução e de suporte técnico a serviço do professor; constitui-se como traço identitário. Isso quer dizer que as identidades se constroem na língua e através dela, como expressão de

pensamento e comunicação social, mecanismos de autoafirmação pessoal. Os surdos podem se comunicar com mais facilidade e naturalidade, numa linguagem que dominam e até desenvolvem no cérebro conexões neurais relacionadas a essa comunicação. (VALLE et al, 2010, p. 308)

Além, desta metodologia para surdos, existem também escrita em braille para os cegos e alunos com baixa visão e vários outros artefatos que a sociedade aos poucos vai construindo para se adequar as necessidades daqueles que sofrem com suas diferentes deficiências. E a escola deve estar atenta a todos estes emaranhados metodológicos para assim efetivar os direitos das pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Assim, também o autismo, o que por sua vez é um transtorno que é traduzido de acordo Valle (2010) pela incapacidade qualitativa na integração social recíproca, como por exemplo, tem a falta de alerta da existência ou sentimentos dos outros; ausência ou busca de conforto anormal por ocasião do sofrimento; irritação ausente ou comprometida; jogo social anormal ausente; incapacidade nítida para fazer amizade com seus pares; incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não verbal e na atividade imaginativa, pois quase não fala, não há expressão facial, não transmite nenhuma presença de criatividade, estressados e não consegue manter uma conversa com alguém.

Ressalva que este transtorno pode ser observado através dos diversos movimentos estereotipados com o corpo, pancadinhas com as mãos, batidas de cabeça. Ainda preocupação extremada com objetos inusitados ou diferentes; insistência em seguir rotinas, interesse fixo em enfileirar objetos, desejar e fingir ser personagem de fantasia, dentre outros.

Segundo Valle et al (2010):

Considera que a dificuldade central da criança autista seria a impossibilidade que ela possui para compreender os estados mentais de outras pessoas. Essa inabilidade é chamada por esses autores de “teoria da mente”, uma vez que envolve o conceito da existência de estados mentais que são utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas. Esses estados mentais são de fundamental importância nos processos adaptativos desenvolvidos filogeneticamente pela espécie humana. (VALLE et. al, 2010, p. 282)

Outra heterogeneidade que deve ser atendida pela escola e pelos educadores são os superdotados e para entender desta dotação é necessário compreender o que é capacidade. Valle et al (2010) explica que a:

Capacidade humana efetivamente existe em diferentes graus de intensidade, natureza e especificidade, como se pode observar pelo desempenho diferenciado em qualquer avenida de atividade e interação do ser humano, consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Por definição, capacidade indica essencialmente “poder de captar e aprender”, ou seja, abstrair da ambiente informação e saber úteis ao indivíduo, absorver, sintetizar, organizar e incorporar esse material ao campo perceptual interno de significados. (VALLE et.al, 2010, p.388)

Observa-se que a dotação se diferencia no que diz respeito a velocidade de captar o que é ensinado, pois os dotados de alta capacidade, logo mostra a dinâmica veloz de aprender e também o talento, desempenho e habilidade superior aos demais, por isso, o professor precisa estar preparado para atender o ritmo deste aluno específico e dos outros que apresentam suas distintas personalidade e modos de assimilação.

Diante destas discussões apresentadas é possível entender que as leis que efetivam os direitos fundamentais atendem a heterogeneidade social, cultural, econômica, histórica e política, ou seja, é uma demonstração de que a sociedade é heterogênea e não homogênea, como se observou nos âmbitos escolares com a diversidade de pessoas que precisam ser atendidas de forma legal e humana de acordo suas limitações e necessidades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo fez uma abordagem geral sobre a história da pessoa com deficiência na sociedade humana desde os primórdios, observando os acontecimentos de outras civilizações, inclusive da nação brasileira. Sendo que nesta retrospectiva percebeu-se que muitos foram os sofrimentos destas pessoas com ideias religiosas, políticas e enfim muito preconceito em todo âmbito social.

Mas, neste emaranhado de sofrimento esta pesquisa tratou de mostrar o direito fundamental, educação, garantido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da pessoa com deficiência e pelas Leis de Diretrizes e Base – LDB, em outras palavras existem legislações em prol da qualidade de vida das pessoas com deficiência para trazer qualidade de vida e igualdade entre os cidadãos independentemente das peculiaridades de cada sujeito.

Assim, a educação efetiva o direito da pessoa com deficiência de ser incluída e respeitada pelo Estado, pela sociedade e pela família, por meio das adequações às suas heterogeneidades enquanto pessoa cidadã que é perante aos textos constitucionais e consequentemente aos direitos constituídos por eles.

Ressalva que a educação é um direito que valoriza a pessoa com deficiência como sujeito que ensina e aprende e vice versa, por isso, deve ter o seu ensino escolar junto aos demais sujeitos, por entender que todos são heterogêneos e não homogêneos entre si.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria L. T. et al. **Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034891020000010 017. Acesso em: 18 abr. 2022.

ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1997. BASAGLIA, Franco. **A Instituição Negada**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. BRASIL. Constituição (1988). 45. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016. BRASIL.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos: Processo Histórico evolução no mundo, direitos fundamentais: constitucionalismo contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21.ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. ISBN 978-85-224-4615-5.

NEVES, Marcelo. **Teoria da inconstitucionalidade das leis**. São Paulo: Saraiva, 1988.

NEGRI, Antônio. **O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. PESSOTTI, Isaias. **A loucura e as Épocas**. São Paulo: Editora 34. 1994 .

PLATÃO. A República. **Texto Integral**. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro. [et al] organizadores. **Aprendizagem na Atualidade: Neuropsicologia e Desenvolvimento na Inclusão**. Ribeirão Preto. SP: Novo Conceito Editora, 2010

WELLS, Herbert George. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ANTES DA INSTITUIÇÃO DA ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 07/06/2022

Diego Berwald

Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS –
Campus Cerro Largo/RS
Cerro Largo/RS
<http://lattes.cnpq.br/5210446040321932>

RESUMO: O presente trabalho objetiva, a partir de pesquisas bibliográficas e seleção de referencial teórico, elencar pontos considerados relevantes na evolução histórica da educação profissional no Brasil. Observa-se que, embora normatizada oficialmente pelo Poder Público recém em 1909, há evidências de que a educação profissional encontra-se presente no Brasil pelo menos desde o início da colonização, sob diversas formas de aplicação, e evolui ao passar dos anos, juntamente com a sociedade e a demanda do período a que se relaciona.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional. Políticas públicas. Trajetória.

ABSTRACT: The present work aims, from bibliographic research and selection of theoretical reference, to list points considered relevant in the historical evolution of vocational education in Brazil. It is observed that, although officially regulated by the Public Power only in 1909, there is evidence that professional education is present in Brazil at least since the beginning of colonization, under various forms of application,

and evolves over the years, along with the society and the demand of the period to which it relates.

KEYWORDS: Professional education. Public policies. Trajectory.

1 | INTRODUÇÃO

É notória no Brasil, ao se analisar a educação básica, a distinção vislumbrada entre a educação de nível médio tradicional e a educação profissional, gerada a partir da dualidade estrutural em determinadas fases históricas, bem como pode ser vista a articulação entre ambas.

A educação profissional, em sua fase histórica, foi apresentada sob diversas nomenclaturas, com alterações em sua essência, a depender da época em que fora apresentada e conseqüente necessidade de seu tempo. Prado Jr. já utilizava a expressão: formação profissional; Cunha, ensino de ofícios; enquanto Santos, aprendizagem de ofícios, ensino profissional, ensino de profissões, educação profissional ou aprendizagem profissional (PRADO JR.; CUNHA; SANTOS apud FONSECA in BATISTA; MULLER [Orgs.], 2013, p. 17).

No presente trabalho, embora se constate adiante o uso frequente da expressão ensino profissional – conforme tratado durante a evolução histórica – tem-se aqui como mais apropriado, o uso da expressão “educação

profissional”, uma vez que não se vislumbra tratá-la apenas à luz do ensino, mas num contexto amplo, a partir da sua garantia constitucional enquanto direito social, efetivado através de ações afirmativas, que por legislação infraconstitucional, permite a discussão sobre condições de acesso, abrangência, custeio, satisfação dos educandos, dentre outros aspectos.

Cabe ressaltar que a educação profissional, em sentido estrito e atual, consiste naquela que visa a interação entre trabalho e escola, uma vez que disciplina a aliança entre técnicas de produção e critérios específicos de produtividade, à compreensão do sistema produtivo como um todo e também unitário por processo, desde a tomada das decisões iniciais ao domínio operacional e tecnológico do processo produtivo na íntegra.

2 | MARCOS CONSIDERADOS RELEVANTES NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Não há um marco exato que indique o surgimento da educação profissional no Brasil. Estudos apontam o período da colonização como possível marco inicial, em que índios e escravos se tornaram aprendizes de ofício. Em período próximo, nos Arsenalas da Marinha no Brasil, operários especializados vindos de Portugal treinavam recrutas e presos em Centros de Aprendizagem de Ofícios para atender aos propósitos da Coroa (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Posteriormente, com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, os Centros de Aprendizagem passaram a ser destinados também ao treinamento de cidadãos brancos, através das Casas de Fundação e de Moeda. Foi nesse momento em que se instituíram as bancas examinadoras, destinadas a avaliar as habilidades adquiridas pelos aprendizes (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Em 1809, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil, o Príncipe Regente D. João VI criou o Colégio das Fábricas, que tinha por objetivo ensinar as práticas de carpintaria, sapataria, tornearia, alfaiataria, etc. Tinha-se como público alvo, principalmente, crianças e jovens pobres (ROBALLO. 2014. p. 19).

Já em 1909, o decreto presidencial número 7.566, assinado por Nilo Peçanha, criou as primeiras dezenove escolas de aprendizes artífices, uma em cada estado brasileiro, com o intuito de oferecer ensino industrial à população carente, desenvolvendo o hábito profícuo de trabalho. Essas escolas eram, inicialmente, ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Esse foi considerado o marco oficial, no âmbito da educação profissional, da instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica (BATISTA in BATISTA; MULLER [Orgs.], 2013, p. 155).

Tornou-se obrigatório o oferecimento de ensino profissional no Brasil apenas em

1927, quando o Congresso Nacional sancionou o projeto de Fidélis Reis¹, vinculando todas as escolas mantidas ou subvencionadas pelo Estado (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Conforme o Ministério da Educação (2009), em 1930, o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, através de uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico, passou a supervisionar as escolas supra, que, já em 1937, com a promulgação da nova Constituição – pioneira em ensino técnico, profissional e industrial no Brasil – e a assinatura da Lei 378, foram transformadas em Liceus Industriais, cujo objetivo era ofertar ensino profissional nas mais variadas áreas e graus:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

O modelo de oferta do ensino profissional no Brasil sofreu fortes mudanças em 1941, dentre as quais se destacaram a figuração do ensino profissional como ensino de nível médio; a implantação de exames admissionais às pessoas interessadas em estudar nos Liceus Industriais; e, a divisão dos cursos em dois subníveis distintos, sendo o primeiro denominado curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, com foco específico, denominado curso técnico industrial. No ano seguinte, os Liceus Industriais foram denominados Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Já no final da década seguinte, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, com personalidade jurídica autárquica, dotadas de autonomia didática e de gestão. Dois anos após, mediante a Lei 4.024 que fixou diretrizes bases para a educação nacional, o ensino profissional equiparou-se ao ensino acadêmico (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

As Escolas Técnicas Federais tiveram seu campo de atuação ampliado em 1967, quando, pelo Decreto 60.731, englobaram as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura, que passaram a servir de escolas agrícolas. Compulsoriamente, todo currículo de segundo grau tornou-se técnico-profissional em 1971 (BRASIL, Ministério da Educação, s.a, s.p.).

Após duas décadas com alterações de menor expressão, eis que surge a Lei 8.948,

¹ Decreto 5.241, de 22 de agosto de 1927.

de 8 de dezembro de 1994, dispondo sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Este sistema foi marcado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que nada mais eram que as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais transformadas. Os CEFETs trouxeram, porém, em sua essência, um desleixo por parte do governo federal, uma vez que este determinou que a expansão devesse ocorrer conjuntamente com estados, municípios, Distrito Federal, organizações não governamentais (ONGs), ou pelos próprios setores produtivos, que seriam responsáveis pela manutenção e desenvolvimento dos novos Centros (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Em 1996, a educação profissional foi tratada em capítulo próprio na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDB), e expandida novamente em 1997 pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)³, oportunidade em que também fora regulamentada, pelo Decreto 2.208 (BRASIL, Ministério da Educação, s.a, s.p.).

Nas diversas fases da evolução, esse processo registrou intensas críticas em torno da Rede Federal de Educação, que sob a ótica de muitos, despendia um custo elevado ao Estado, e como resultado, em síntese, acabava por servir tão somente ao capitalismo.

A troca de gestão no terceiro milênio trouxe consigo um olhar diferenciado, preocupado com a concepção existente sobre a Rede Federal de Educação, e disposto à mudanças, conforme explica Pacheco:

A transição do século XX para o século XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções. A fragilização dos modelos explicativos, a derrocada do socialismo e a revolução nos costumes criaram crises identitárias em todos os níveis. A despeito disso, uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move neste início de século e de milênio. O aspecto simbólico dessa passagem reitera questões que continuam urgentes, que mobilizaram o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. Como política social capaz de emancipar, sua força deve ser renovada por meio de projetos criativos e desafiadores. (PACHECO, 2011, p. 5).

Este novo olhar, para Pacheco, representa uma resposta às políticas neoliberais, que por suas características competitivas e individualistas, submissas ao capitalismo estrangeiro, acabaram por tornar vulnerável a economia brasileira, e assim, praticamente inviabilizar o funcionamento das universidades públicas e demais instituições federais de educação profissional e tecnológicas (PACHECO, 2011, p.5).

Dentre as novas políticas postas em prática, cita-se o retorno da permissão para integração do ensino técnico de nível médio no próprio nível médio, isto é, a possibilidade de criação de cursos técnicos integrados ao nível médio, que se deu através do Decreto

2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1996).

3 O Proep foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, s.p.).

5.154⁴, de 2004. Para o governo, é imprescindível o restabelecimento do ensino médio integrado a cursos técnicos específicos, ao propósito de “administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática” (PACHECO, 2011, p.11).

Diferentemente do disposto na expansão de 1994, instituiu-se em 2005, mediante nova redação para o § 5º do art. 3º da Lei 8.948⁵ dada pela Lei 11.195⁶, no que se refere à competência para manutenção e gestão dos novos estabelecimentos, o uso do termo preferencialmente, conforme segue:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo, ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

Desta forma, foi alterada a exigência para que a criação de novos estabelecimentos de educação profissional por parte da União não ocorresse somente mediante parceria com outros entes, entidades ou setores produtivos, mas sim, também, mediante a gestão e custeio exclusivos da União. Neste mesmo ano, “com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Em expansão e sob a ótica das novas políticas, foi, em 2006, instituído o “Programa Nacional de Integração dos Cursos Superiores de Tecnologia com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”, e logo em seguida, foi lançado o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal foi lançada em 2007, cuja previsão era o atendimento em 354 unidades até 2010. Nesse ano, a exemplo do catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia, também foi lançado o catálogo nacional dos cursos técnicos (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Às margens da Rede Federal de Educação completar um século de existência, várias parcerias já tinham se tornado destaque para a oferta de ensino profissional, a citar, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de escolas industriais e técnicas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). (BRASIL, Senado Federal, s.a; s.p.).

Mas foi em 2008 que ocorreu uma das principais mudanças na educação Profissional.

4 O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. (BRASIL, 2004).

5 Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. (BRASIL, 1994).

6 Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (BRASIL, 2005).

Com o advento da Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais. Essa pode ser considerada a principal mudança em termos de oferta, abrangência e investimento na educação profissional do país.

2.1 O sistema “S” enquanto mecanismo de incentivo à educação profissional

Conforme supramencionado, durante os processos de transformação e expansão da rede Federal de Educação, a educação profissional também fora ofertada por entidades de direito privado, em caráter paraestatal, criadas com o intuito de atender a esse interesse social incumbido ao poder público. Tais entidades, desde a origem, foram mantidas principalmente por repasses de suas respectivas classes patronais para a consecução de seus objetivos. Atualmente e paralelamente à Rede Federal, destinam-se a ofertar educação profissional o SENAI, SENAC, SENAR, e o SESCOOP. Essas entidades integram o “Sistema S”, cuja denominação deriva de origem comum e características similares. (BRASIL, Senado Federal, s.a; s.p.).

Em acordo firmado em 2008 com o governo federal, foi estabelecido pelo SENAI e SENAC, um programa de comprometimento com a gratuidade. O acordo propôs vagas gratuitas ao ensino profissionalizante destinadas, preferencialmente, a estudantes matriculados ou egressos da educação básica, de baixa renda, ou trabalhadores – empregados ou desempregados (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, s.p.).

Dados disponíveis em consulta pública⁷ divulgada até o exercício de 2012 pelo Sistema Nacional da Educação Profissional e Tecnológica revelam que desde 2009, início da vigência do acordo, as instituições acima quintuplicaram o quantitativo de cursos anualmente previstos no projeto da gratuidade (BRASIL, Ministério da Educação, 2012, s.p.).

Percebe-se desde logo que, pelos resultados já obtidos pelo “Sistema S”, mediante capacitação e qualificação, esta é uma das principais contribuições do setor privado ao processo de inclusão social, já realizada no Brasil.

2.1.1 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Instituído em 1942 pelo Decreto-Lei nº 4.048, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) figura como um dos maiores centros de educação profissional da atualidade, conforme veiculado pelo Portal da Indústria (2013), destinando-se à oferta de educação profissional técnica às mais variadas demandas das indústrias brasileiras.

O SENAI é regido pelo Decreto 494 de 1962, tem por objetivo:

- a) realizar, em escolas instaladas e mantidas pela Instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob sua jurisdição, nos termos de dispositivo constitucional e da legislação ordinária;

⁷ Conforme consulta disponível no sítio <<http://sistec.mec.gov.br/consultaacordo>>

- b) assistir os empregadores na elaboração e execução de programas gerais de treinamento do pessoal dos diversos níveis de qualificação, e na realização de aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego;
- c) proporcionar, aos trabalhadores maiores de 18 anos, a oportunidade de completar, em cursos de curta duração, a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho;
- d) conceder bolsas de estudo e de aperfeiçoamento e a pessoal de direção e a empregados de excepcional valor das empresas contribuintes, bem como a professores, instrutores, administradores e servidores do próprio SENAI;
- e) cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas. (BRASIL,1962)

Atualmente, conforme seu plano institucional (PORTAL DA INDÚSTRIA, s.a) o SENAI opera nas modalidades presencial e a distância, desde a iniciação profissional mediante cursos livres, até a graduação e pós-graduação tecnológica, bem como presta consultoria, desenvolve pesquisas e dá apoio técnico e tecnológico à inovação nas indústrias brasileiras.

2.1.2 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição que desde 1946 atua no desenvolvimento da educação profissional, especialmente voltada à circulação de bens, serviços e turismo. Presente em mais de 2.200 municípios brasileiros, apresenta seu portfólio sob diversas modalidades presenciais de ensino, a exemplificar, cursos livres, técnicos, de graduação e pós graduação, inclusive através de educação à distância (SENAC, s.a).

O SENAC, hoje, é regido pelo Decreto nº 61.843 de 5 dezembro 1967, com alterações dos decretos nº 5.728 de 2006 e 6.633 de 2008, tendo nele seus fins explicitados em especial no artigo terceiro, conforme segue:

Art. 3º Para a consecução dos seus fins, incumbe ao SENAC:

- a) organizar os serviços de aprendizagem comercial e de formação, treinamento e adiestramento para o comerciário adulto, adequados às necessidades e possibilidades locais, regionais e nacionais, do mercado de trabalho;
- b) utilizar os recursos educativos e assistenciais existentes tanto públicos, como particulares;
- c) estabelecer convênios, contratos e acordos com órgãos públicos, profissionais e particulares e agência de organismos internacionais, especialmente de formação profissional e de pesquisas de mercado de trabalho;
- d) promover quaisquer modalidades de cursos e atividades especializadas de aprendizagem comercial;
- e) conceder bolsas de estudo, no país e no estrangeiro, ao seu pessoal técnico para formação e aperfeiçoamento;

- f) contratar técnicos, dentro e fora do território nacional, quando necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus serviços;
- g) participar de congressos técnicos relacionados com suas finalidades;
- h) realizar, direta ou indiretamente no interesse do desenvolvimento econômico-social do país, estudos e pesquisas sobre as circunstâncias vivenciais dos seus usuários, sobre a eficiência da produção individual e coletiva, sobre aspectos ligados à vida do comerciário e sobre as condições socioeconômicas da empresa comercial.
- i) oferecer formação inicial, com mínimo de cento e sessenta horas, em programa de gratuidade;
- j) reconhecer e certificar a experiência profissional como formação inicial de trabalhadores, inserida nos itinerários formativos como condição para a realização de cursos iniciais de menor duração;
- l) utilizar a metodologia dos itinerários formativos como princípio da educação continuada para a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio;
- m) garantir oferta de vagas gratuitas em aprendizagem, formação inicial e continuada e em educação profissional técnica de nível médio, a pessoas de baixa renda, na condição de alunos matriculados ou egressos da educação básica, e a trabalhadores, empregados ou desempregados, tendo prioridade no atendimento aqueles que satisfizerem as condições de aluno e de trabalhador, observado o disposto nas alíneas “i”, “j” e “l”. (BRASIL, 1967).

Para a consecução do previsto nos incisos supra, restou ajustado no último decreto alterador (BRASIL, 2008), que dois terços da receita de contribuição compulsória líquida do SENAC devem ser aplicados na gratuidade dos serviços prestados aos necessitados.

2.1.3 Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) consiste em uma entidade paraestatal, mantida pelo setor produtivo rural, com representação em todos os estados da federação e administração central em Brasília (SENAR, s.a.).

Criado pela Lei nº 8.315 de 23 de dezembro de 1.991, dispõe em seu artigo primeiro suas principais finalidades:

Art. 1º É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais.

Parágrafo único. Os programas de formação profissional rural do Senar poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senar e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais (BRASIL, 1991).

Afirma o SENAR (s.a, s.p.) que em seu compromisso, despende esforços para

levar ao meio rural inovação e tecnologia prestando assistência técnica e gerencial principalmente às classes menos privilegiadas, que compreendem na maioria das vezes famílias em regime de agricultura familiar, envolvidas na produção agrícola, na pecuária, silvicultura, aquicultura, extrativismo, agroindústria, agrossilvopastoril ou prestadores de serviços relacionados, e contribuindo assim à promoção social do público a que se destina, tudo isso, mediante ensinamentos à distância ou presencial.

2.1.4 Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP

O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), mais novo integrante do “Sistema S” nesse capítulo apresentado, foi criado no ano 1.999, pela Medida Provisória 1781-7, de 11 de março de 1999 e reedições, e regulamentado pelo Decreto nº 3.017 de 06 de abril de 1999 que aprova o respectivo regimento. Constitui pessoa jurídica de direito privado, com representação na maioria dos estados brasileiros e sede em Brasília – DF. (SESCOOP, s.a.).

De acordo com o Regimento vigente, constituem seus principais objetivos:

Art. 2º [...]

I - organizar, administrar e executar o ensino de formação profissional e a promoção social dos trabalhadores e dos cooperados das cooperativas em todo o território nacional;

II - operacionalizar o monitoramento, a supervisão, a auditoria e o controle em cooperativas, conforme sistema desenvolvido e aprovado em Assembleia Geral da Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB;

III - para o desenvolvimento de suas atividades, o SESCOOP contará com centros próprios ou atuará sob a forma de cooperação com órgãos públicos ou privados (BRASIL, 1999).

No Brasil, o SESCOOP figura como principal entidade de apoio às cooperativas em prol do bem-estar social, mediante estímulo ao aprimoramento da gestão e seus resultados, viabilizando educação profissional aos cooperados e visando a qualificação dos mesmos para a autogestão dos empreendimentos dos diversos setores produtivos envolvidos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, observa-se que a educação profissional consiste num processo de longa data, sendo no Brasil, registrada após a colonização dos povos que aqui habitavam, com sutil avanço no período imperial, porém em destaque no período republicano. Esta educação profissional, antes facultada aos interesses de alguns ou à falta de oportunidade de outros, passou a ter oferta obrigatória em 1927, e várias foram as formas de disponibilização e custeio ao longo do tempo, inclusive mediante iniciativa dos setores produtivos, ao qual denominou-se “Sistema S”.

Aperfeiçoada a cada nova constituinte, esta modalidade de ensino vem assumindo a condição de direito social em patamar de direito fundamental, consolidando o direito à educação profissional.

REFERÊNCIAS

_____. Acordo com Sistema S cria oportunidades para jovens desde o ensino médio. **Portal da Educação**, Brasília, mar. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/12704-acordo-com-sistema-s-cria-oportunidades-para-jovens-desde-o-ensino-medio>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Histórico. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, abr. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Perguntas frequentes. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, abr. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Rede de educação profissional completa cinco anos. **Portal Brasil**, Brasília, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.brasil.gov.br/educacao/2013/12/rede-de-educacao-profissional-completa-cinco-anos>>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Sistema S. **Portal do cooperativismo paulista**. São Paulo, s.a. Disponível em: <<http://portaldocooperativismo.org.br/sescoop/10/sistema-s/17/sistema-s/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. Versão provisória para debate público. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.luizrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf>. Acesso em 15 nov. 2016.

BATISTA, Eraldo Leme. Educação profissional no Brasil: A análise do projeto industrial burguês para a formação de trabalhadores nos primórdios do século XX. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

BRAGANÇA, Marcos. **Um olhar sobre o conceito e prática de Educação Profissional**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/um-olhar-sobre-conceito-pratica-educacao-profissional.htm>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRASIL. Acompanhamento da evolução do Acordo MEC / Sistema S. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em <<http://sistec.mec.gov.br/consultaacordo>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962:** Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dcm/dcm494.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997:** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em 15 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto no 3.017, de 6 de abril de 1999:** Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3017.htm>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.728, de 16 de março de 2006:** Aprova alterações no Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, de que trata o Decreto no 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5728.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, aprovado pelo Decreto no 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6633.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967:** Aprova o Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61843compilado.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012:** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005:** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em 15 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008:** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**: Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991**: Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8315.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 set. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória no 1.781-7, de 11 de março de 1999**: Dispõe sobre o Programa de Revitalização de Cooperativas de Produção Agropecuária - RECOOP, autoriza a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1781-7.htm>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educacenso**: número de matrículas na educação básica, por dependência administrativa, segundo a etapa e modalidade. Brasil – 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introducaosul.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**, Brasília, nov. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretário fala dos avanços e desafios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/noticias/784-secretario-fala-dos-avancos-e-desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil2>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Sistema S**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ESTACHEKI, Joice. **A formação politécnica na educação profissional em nível médio no estado do Paraná**. Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, s.a. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_formacao_politecnica.pdf>. Acesso em 16 jun. 2017.

FERNANDES, Odair Antônio; FERNANDES, Sueli. **O trabalho e educação profissional: revelando nexos entre os séculos XVIII e XX**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1526-8.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, Sônia Maria. O ensino profissional no Brasil colônia: A propósito de três planos de estudo e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 38 n. 151, Jul./set. 2001. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. In **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial-out. 2004. Campinas: Cedes, 2004.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf> Acesso em: 21 nov. 2016.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PESSOA, Adelmo Antônio. **A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96) e a reforma do ensino profissional**: uma avaliação de impacto no curso de turismo do CEFET-PE. Programa de pós-graduação em gestão pública para o desenvolvimento do nordeste. Mestrado profissional. Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7834/arquivo7930_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 jun.2017.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **O que é o SENAI**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/o-que-e-o-senai/>> Acesso em: 18 abr. 2017.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **SENAI é referência mundial em educação profissional**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2013/04/senai-e-referencia-mundial-em-educacao-profissional/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ROBALLO, Emersom Ciocheta. **Geografia Na Integração Curricular**: Vivências Reflexivas no curso Técnico em Eventos – IF Farroupilha – São Borja RS. 2014.113p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul. Ijuí, 2014.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 10, n. 2 - p. 129-146 / mai.-ago., 2010. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879/1631>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SENAC. **O SENAC**. Disponível em: <<http://www.senac.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SENAI. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.senairs.org.br/pt-br/institucional-senai>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SENAR. **Fonte de recursos**. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/fontes-de-recursos>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SENAR. **Missão do SENAR**. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/missao-do-senar>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SENAR. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SENAR. **SENAR no Brasil**. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/senar-no-brasil>>. Acesso em: 17 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no brasil. Caxias do sul, IX Anped Sul – Seminário de pesquisa em educação na região sul, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em 15 nov. 2016.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE COVID- 19

Data de aceite: 04/07/2022

Ágna Retyelly Sampaio de Souza

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3895909030588759>

Ana Paula Pinheiro da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4309835642253400>

Beatriz Ferreira da Silva

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará, Brasil

Bergson Nogueira de Oliveira

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8307326272133793>

Camilla Ytala Pinheiro Fernandes

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0730561714931379>

Luciana Nunes de Sousa

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6313378149286016>

Lis Maria Machado Ribeiro Bezerra

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2359399936922133>

RESUMO: O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo Coronavírus que suscitou uma

série de transformações na sociedade mundial, bem como no Brasil. Dentre essas mudanças, destaca-se a transição do ensino presencial para o remoto, que acarretou um novo modelo de ensino, pautado principalmente pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC. Nesse cenário, esse presente trabalho teve como objetivo principal investigar através de análise documental a forma em que ocorreu o processo de oferta das aulas de educação física no ensino fundamental entre os anos de 2020 e 2021. Os meios utilizados nessa pesquisa foram baseados a partir de uma análise documental em sites disponibilizados pela secretaria de educação (Norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste); portal do DATASENADO (Censo 2020-2021); e os achados de Palú e Schitz (2020) que tiveram amplitude nacional. Os resultados obtidos revelam que o uso de tecnologias mostrou-se eficiente para um melhor conhecimento acerca da adequação das atividades pedagógicas por parte de professores e alunos durante o período de isolamento social e, assim, possibilitar a reflexão acerca dos processos educacionais. No entanto, devido aos entraves sociais e econômicos, o alcance desse modelo não se deu de forma igualitária nas escolas, uma vez que alunos de escolas públicas apresentaram maior dificuldade de aquisição de aparelhos e acesso à internet. Atrélado a esse fator houve demora para que os alunos tivessem acesso ao ensino remoto em função das portarias resolutivas só serem implementadas no final de setembro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar. Ensino Remoto. Acessibilidade à internet.

ABSTRACT: The year 2020 was marked by the pandemic of the new coronavirus that gave rise to a series of transformations in world society, as well as in Brazil. Among these changes, the transition from face-to-face to remote teaching stands out, which led to a new teaching model, based mainly on the use of Information and Communication Technologies - ICT. In this scenario, this present work had as main objective to investigate, through documentary analysis, the way in which the process of offering physical education classes in elementary school took place between the years 2020 and 2021. The means used in this research were based on a document analysis on websites provided by the education department (North, Northeast, South, Southeast and Midwest); DATASENADO portal (2020-2021 Census); and the findings by Palú and Schitz (2020) that had national scope. The results obtained reveal that the use of technologies proved to be efficient for a better understanding of the adequacy of pedagogical activities by teachers and students during the period of social isolation and, thus, enabling reflection on educational processes. However, due to social and economic obstacles, the scope of this model did not occur equally in schools, since students from public schools had greater difficulty in acquiring devices and accessing the internet. Linked to this factor, there was a delay for students to have access to remote teaching due to the resolute ordinances only being implemented at the end of September.

KEYWORDS: School physical education. Remote Teaching. Internet accessibility.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação formal presente nas Instituições de ensino é comum associar esse ambiente a um espaço físico delimitado por paredes, como se a única forma de obter educação, conhecimento e experiências partisse daquela localidade, no entanto, mesmo a escola sendo um espaço adepto a inovação e transformação social tem em contrapartida uma abordagem e metodologias extremamente tradicionais de ensino (SANTOS, 2006).

Todavia, com o advento da pandemia provoca pelo novo coronavírus, o ensino presencial teve que ser readequado para o ensino remoto, devido as imposições do distanciamento social (ARRUDA, 2020). Pois, as instituições de ensino se caracterizam como um ambiente em que existe constante troca de contato entre alunos de várias faixas etárias diferentes, resultando-se como local de maior probabilidade de contágio em massa, logo, as escolas passaram a fazer uso de tecnologias digitais, o que implicou em mudanças nas práticas e metodologias de ensino presencial para ensino remoto (SOUZA, 2020).

Diante desse cenário de pandemia, o ensino remoto tem sido uma ferramenta de acesso à educação de vários alunos, protegendo a saúde dos indivíduos, em compensação o uso de tecnologias como forma de ensino leva a segregação de grande parcela de estudantes que não possuem acesso a essas tecnologias (BOTO, 2020). É necessário pontuar também que muitos educadores tiveram que aprender a manipular essas tecnologias para assim participar também de reuniões virtuais, planejamentos pedagógicos e lecionar (CARDOSO et al., 2020).

Assim, o modo de ensino tradicional adotado pelas instituições teve que ultrapassar as paredes da sala de aula e inserir-se num novo contexto, no qual o ensino passou a ser virtual no período de isolamento, com isso ocorreram diversas transformações em que metodologias de ensino tiveram que se readequar. Nesse cenário, é importante destacar as mudanças ocorridas na disciplina de educação física-EF, uma vez que a maioria das aulas são práticas, exigindo contato físico entre alunos. Godoi et al. (2021) destacam as principais dificuldades encontradas pelos professores de educação física quanto ao ensino remoto, são eles: problemas de acesso às tecnologias digitais e à Internet, a falta de apoio dos pais/responsáveis, a burocracia das demandas institucionais, a ausência da interação corporal entre os alunos no ambiente virtual.

A pesquisa de Leifeld (2021) em uma escola da Rede Paranaense revela a importância de avaliar os impactos referente as mudanças no conteúdo da disciplina de EF. O autor enfatiza que existe uma insensatez ao manter os conteúdos, sugerindo que a um retrocesso no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a nova grade limita as possibilidades dos professores como também as oportunidades aos discentes, além do mais, implementa a retomada de antigas concepções tecnicistas, contrariedades as quais foram ampliadas em momentos de isolamento social.

O âmbito escolar precisou passar por um cenário completamente diferente do que estava acostumado em sua rotina, impactando o trabalho docente, com isso, as temáticas abordadas a serem desenvolvidas deveriam ainda estar refletidas no pensar coletivo das inúmeras realidades dos alunos (MACHADO et al.,). Sabe-se que o ensino da Educação Física é componente curricular obrigatório em todas as instituições de ensino no Brasil, no entanto, assim como as demais disciplinas foi afetada durante a pandemia, em decorrência do novo Coronavírus. As aulas de EF tem como base principal o movimento corporal e com a pandemia o seu ensino foi afetado, sobretudo porque é uma disciplina que possui caráter “teórico e prático” (BRASIL, 2017; MACHADO et al., 2021).

Acredita-se que os docentes de educação física tiveram suas cargas horárias compactadas em virtude de o consenso equivocado sobre a disciplina ser meramente prática e, logo, não haver possibilidade e nem produtividade em sua oferta de maneira remota.

Com base nessas considerações e nos impactos advindas das mudanças no currículo escolar, emerge a questão norteadora do presente trabalho: Adaptação do componente curricular da disciplina de educação física frente aos desafios impostos pela implementação do ensino remoto no contexto da pandemia provocado pela covid-19. O nosso objetivo geral foi investigar por meio de análise documental como ocorreu o processo de oferta das aulas de educação física no ensino fundamental durante a pandemia de covid-19 entre os anos de 2020 e 2021.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, com natureza descritiva, na qual os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados (PRODANOV; FREITAS, 2013). O trabalho em questão, trata-se de uma pesquisa quantitativa, uma vez que, se utilizou métodos de investigação que identifica, analisa e interpreta resultados tangíveis, bem como almeja efetuar uma análise das particularidades do objeto de estudo (GIL,2008).

Para tal, coletou-se dados do Instituto DATASENADO (Censo 2020-2021) e da pesquisa em âmbito nacional realizada por Palú, Schutz e Mayer (2020). Ambos os estudos abordam elementos pertinentes às temáticas suscitadas nesse estudo, das quais fazem referência ao ensino remoto para a educação básica, bem como as condições de acessibilidade a internet por parte dos educandos ingressos de escolas da rede pública e privada no Brasil.

Também se investigou nos sites das Secretarias de Educação (SED) das principais capitais das regiões norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste. Foi utilizado um protocolo para extração dos dados disponíveis nos sites das SED com os seguintes tópicos: Tipo de recurso disponibilizado aos alunos; Materiais/conteúdos de EF; Atividades propostas a EF; Mediação; Unidades temáticas propostas

Fez-se uso do método indutivo, chegando a conclusões que são apenas prováveis, ou seja, não há interferência por parte do pesquisador, obtendo assim uma pesquisa pautada em fatos (GIL, 2008). Nesse sentido, os dados quantitativos poderão ser apenas replicados, porém, em relação as suas discussões deverão ser recontextualizadas.

As análises realizadas consideraram os dados em percentuais, por objeto estudado, segundo os achados dispostos nas pesquisas supramencionadas, as quais fomentaram a base do presente estudo e que foram minuciosamente investigadas e discutidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo primário investigar por meio de análise documental como ocorreu o processo de oferta das aulas de educação física no ensino fundamental durante a pandemia de covid-19 entre os anos de 2020 e 2021. Para tal recorreu-se a pesquisa documental tendo como base os estudos do site da Secretaria de Educação (Norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste); portal do DATASENADO (Censo 2020-2021); e os achados de Palú e Schutz (2020), visto que, foi um estudo de amplitude nacional.

Nesse sentido, visando contemplar os demais anseios desta pesquisa, todos os dados obtidos através de investigação acerca das plataformas mais utilizadas para o ensino remoto, bem como as metodologias e recursos materiais/tecnológicos empregados nas aulas de EF, por fim os níveis de acessibilidade à internet dos educandos.

No tocante aos meios utilizados para realização das aulas assim como das atividades,

diversos recursos foram utilizados. Foram disponibilizados slides, PDF informativo e com links de acesso aos vídeos no Youtube, ou vídeos aulas SED através de canais da mesma plataforma, a exemplo do “Aula Paraná” e a do “Aula em Casa” do Amazonas. Sites como a SED de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Bahia e Pará não foram encontrados materiais ou conteúdos referentes ao ensino da educação física. Mesmo nesse caso, não é possível ter uma conclusão e afirmar que não houve disponibilização de matérias para os discentes, e sim, dizer que não estavam disponíveis nos sites.

As atividades sugeridas na EF tiveram como objetivo levar conhecimento mesmo que de forma remota, mas que ao mesmo tempo deixasse transparecer a essência da EF, que é a interação/contato. Tais propostas foram por meio da utilização de matérias em arquivo PDF para leituras de conceitos e outras abordagens, utilizou-se também de fundamentos de exercícios físicos, esportes, lutas, dança, atividades com questões propostas e utilização de algumas vídeo aulas ambientadas no YouTube, ou mesmo, links que levavam a outros sites de conteúdo ou atividades propostas aos professores e alunos.

O planejamento referente as temáticas únicas da EF e dos materiais que serviram como base para o novo contexto de ensino, são pontos também considerados importantes. O estudo demonstrou a utilização de jogos, brincadeiras, esportes/ginástica, dança, lutas, práticas corporais, conceitos sobre saúde, e história da EF. De tal modo, era preciso que os alunos lessem e interpretassem os materiais em PDF ou slides e/ou assistir a videoaulas, com a finalidade de obter aprendizagem. No mais, os empecilhos estariam pautados principalmente nos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, pois existe uma necessidade maior de interação entre os colegas de sala e professores, para obtenção de uma aprendizagem satisfatória.

O presente estudo também buscou responder quais as principais plataformas que estão sendo utilizadas para fins educacionais, neste momento de isolamento social, como mostra o gráfico 1.

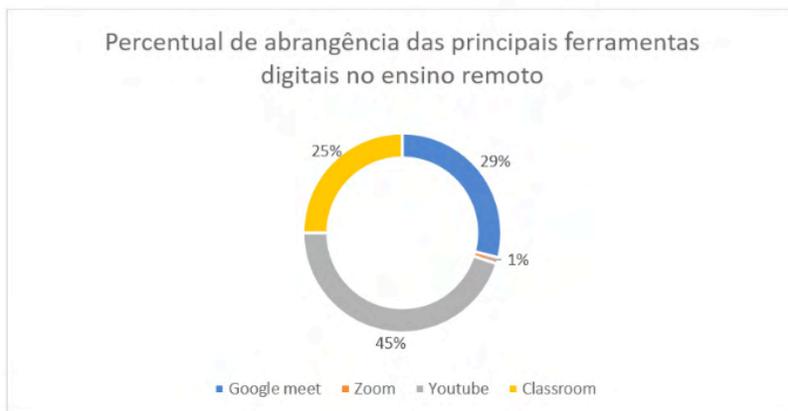


Gráfico 1 – Principais ferramentas digitais para o desenvolvimento de aulas remotas no Brasil, 2020

Fonte: Elaboração própria com base nos achados de Palú, Schutz e Mayer, 2020.

Os dados do gráfico 1 são pertinentes a uma pesquisa realizada por Palú, Schutz e Mayer (2020) com amplitude nacional, a qual reuniu diversos artigos que indagavam quais seriam as principais ferramentas tecnológicas utilizadas por escolas de ensino básico para contemplar a aprendizagem mediante ao ensino remoto.

Segundo os referidos autores, a ferramenta mais utilizada é o *youtube* (45%), pois facilita o acesso de inúmeros estudantes, até mesmo pelo celular, sem maiores dificuldades de uso, sendo a frequência contabilizada através de questionários/formulários dispostos no link da aula que pode ser síncrona (*online*) ou assíncrona (*off-line*) o que permite maior flexibilidade. Appenzeller et al. (2020) salientam que o acesso ao *youtube* não requer aparelhos sofisticados, além de contemplar um enorme agrupamento de alunos a cada videoaula, observando ainda que o material ficará sempre à disposição do aluno.

Logo em seguida a pesquisa identificou o uso do *Google Meet* (29%) como sendo a segunda mais utilizada, essa ferramenta oferece os mesmos benefícios do *Youtube*, mas vai mais além pois há interface de usuários simultaneamente, ou seja, várias telas podem ser compartilhadas de uma só vez, promovendo uma interação mais aproximada da antiga realidade. Magalhaes et al. (2020) afirma que há algumas limitações do *Meet* quanto aos números de usuários em compartilhamento de tela simultânea, principalmente quando se compara ao *youtube*, todavia, a escolha por essa plataforma no ensino remoto vem sendo bastante incidente, ocupando a segunda posição de destaque entre demais ferramentas, pois permite uma maior interação de todos os envolvidos.

Já o *Classroom* (25%) surge como outra grandiosa ferramenta educacional, na qual os alunos podem ter acesso as aulas, materiais de apoio e exercícios. Dazon Ledesma e Izquierdo Sandoval (2020) ratificam que as maiores vantagens desse recurso seria a possibilidade de anexar e organizar documentos como materiais de apoio, aulas, atividades,

dentre outras. Além do esquema organizacional de devolutivas de exercícios por parte dos discentes. Contudo, há pouca interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

Corroborando com nossos achados que permeiam o uso das TIC, Limeria et al (2020) em sua pesquisa pontou as plataformas e ambientes virtuais mais utilizados no estudo remoto, são eles: Google meet 90%, Google Classroom 79%, Enseine On-line 25%, Moodle 17%, o Zoom, webex, WhatsApp e Team Link apresentaram 1%.

E na última posição o *Zoom* (1%) retratado como difícil manuseio e entendimento funcional pelos discentes, fato que explica sua baixa procura frente as demais ferramentas expostas. Souza (2020) relata que o *Zoom* é mais sofisticado e vem sendo mais utilizado por discentes do ensino superior, até mesmo por apresentar-se em outro idioma e exigir maiores habilidades de informática e de tecnologia.

Outra questão bastante importante para o debate desta temática se relaciona com a realidade de acesso à internet em nosso país, principalmente em tempos de massivo ensino remoto, visto isso, dados pertinentes a essa inquietação encontram-se no gráfico a seguir.



Gráfico 2 – Níveis de acessibilidade a internet por parte de educandos do ensino fundamental da rede pública e particular no Brasil, 2020-2021

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Instituto Data Senado - Agência Senado, 2020-2021.

O gráfico 2 faz um apontamento para a disparidade no acesso à internet entre os dois setores em questão, conseqüentemente isso poderá gerar atrasos no aprendizado, ao passo que a tecnologia se tornou elementar para o conceito do “novo normal” da educação, e aqueles que não possuem meios para acessá-la são prejudicados. É notório que pertencer a uma classe social com maior poder aquisitivo implica diretamente em maiores ofertas de oportunidades, enquanto o contrário demonstra a diminuição desta.

Nessa perspectiva, Bernstein (2003) reflete que numa sociedade capitalista, a fim de manter o sistema de domínio vigente, manipula e promove a segregação por meio da educação, havendo uma escola que é voltada para a classe burguesa e outra com ensino

fragmentado, provavelmente pela inequidade de oportunidade voltada a classe proletária.

A seguir, enumeraram-se os principais dispositivos que viabilizam acessar a internet e suas mídias digitais com enfoque do uso para fins educacionais, apresentando ainda um panorama fidedigno acerca do percentual da realidade encontrada.

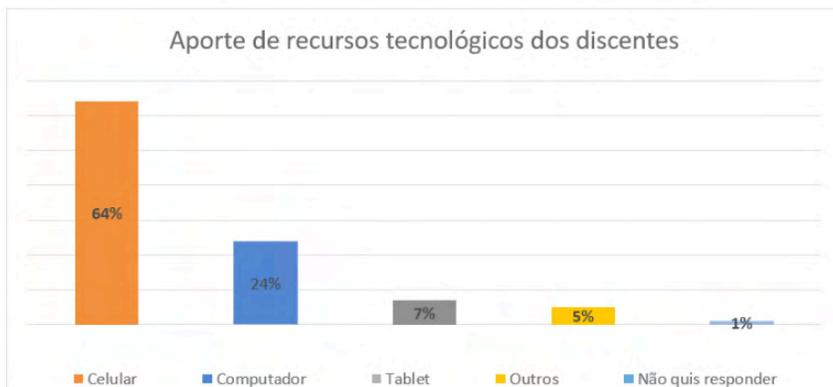


Gráfico 3 – Recursos tecnológicos de escolares do ensino fundamental da rede pública e privada para o desenvolvimento de aulas remotas no Brasil, 2020

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Instituto Data Senado - Agência Senado, 2020-2021

Os dados do gráfico 3 apontam, em ordem de relevância, a taxa de posse dos principais recursos utilizados pelos discentes no ensino remoto, em destaque o celular como sendo o recurso mais presente nos lares dos discentes (64%), seguido do computador (24%). O recurso com menor incidência foi o tablet (7%). Corroborando com os achados dessa pesquisa, Dias e Pinto (2020) enfatizam, em estudo similar, que a popularização do celular na experiência do ensino remoto ocorreu em função de seu custo acessível e de sua prática portabilidade, além disso, o celular consegue reunir uma gama de aplicativos tornando-se multifuncional, já o computador e tablet apresentam a desvantagem de exigir uma melhor qualidade da internet para o carregamento dos arquivos da *web* ou das plataformas de ensino remoto.

Em relação a premissa anterior, uma enorme barreira para o ensino remoto é o aporte tecnológico do discente, pois diante da realidade socioeconômica do país, nem sempre as famílias de alguns alunos terão condições financeiras de ofertar tais aparelhos. Isso pode explicar o fato de que mesmo o computador efetuando múltiplas tarefas e em melhor qualidade que a do aparelho celular, ele se encontra na segunda posição, provavelmente porque o celular possui um baixo custo.

Um outro dado relevante que a pesquisa do instituto Data Senado (2020) traz é em relação aos alunos do ensino infantil e fundamental que tiveram aulas remotas nos últimos 30 dias, (70%) dos pais relataram o recebimento das atividades da escola via mídia

digital, e outros (30%) tiveram que ir buscar o material impresso nas escolas devido a inacessibilidade à internet.

Vieira e Silva (2020) refletem os possíveis impactos das precárias condições de acesso à internet por uma considerável parte dos alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo, que mesmo conseguindo o material impresso diretamente na escola possa vir a ocorrer déficits no sentido de que o aluno não tem como participar das aulas ou assisti-la de maneira assíncrona, implicando negativamente na qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações do estudo, o objetivo geral foi contemplado. Nesse sentido, observou-se que nosso trabalho foi relevante para entender as mudanças e os desafios que ocorreram na rede ensino durante o período da pandemia, e, assim, buscar soluções que visem o solucionar ou minimizar problemas mencionados. .

Diante dos resultados analisados, a mudança do ensino tradicional para o remoto, trouxe mudanças que refletiram no cotidiano social e econômico dos alunos, e da comunidade acadêmica. Logo, o uso TIC e outros meios digitais foram fundamentais para dar continuidade ao ensino e permitir a maior participação dos discentes.

Quanto ao cenário do ensino da EF no Brasil, destaca-se as particularidades de cada estado diante dos recursos utilizados nesse “novo normal”. No entanto, existe uma singularidade na qual ambas utilizam plataformas virtuais que permitem o contato com os alunos. Logo, a plataforma YouTube é o recurso mais utilizado nesse cenário.

O comparativo apontado pelos gráficos revela que a acessibilidade a internet e aquisição de meios tecnológicos estão interligadas ao fator econômico. Com isso, permanecer tendo acesso às aulas não dependia apenas da vontade de aprender ou ir à escola, mas ter em mãos recursos que dessem a oportunidade de participação online nas aulas, assim como também, acesso a links e PDFs que abordassem temáticas de ensino.

Entendemos que as tecnologias digitais oferecem um leque de possibilidades que permitem a realização das atividades remotas do ensino da EF. Todavia, a acessibilidade desses meios não se deu de forma igualitária a todos os estudantes e escolas. Tal fato, expõe as fragilidades da educação no Brasil, e da indicativo de ações que seriam necessárias para reverter esse quadro ou tentar amenizar as desigualdades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, n. 7, v. 1, pp. 257–275, 2020.

APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, supl. 1, e155, 2020.

ANTUNES JÚNIOR, R. A.; SOARES, A.; ALMEIDA JUNIOR, A. (2020). O avaliar na educação física escolar. MOTRICIDADES: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 2, pp. 180-189, 2020.

ARAÚJO, J. C. A exclusão digital e educacional brasileira no período pandêmico. Trabalho de Conclusão de Curso. 2021. 21 f. TCC (Graduação) - curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. 2021.

BERNSTEIN, B. A **pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, Brasil, 2003.

BOTO, C. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**. 08 de abr. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p.39, 17 mar. 2020.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. Distrito Federal: **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, 2020.7 v.38-46 p.

DATASENADO (INSTITUTO). **Pesquisa**: educação durante a pandemia, 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/publicacaodataseenado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2022>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DAUZON LEDESMA, L.; IZQUIERDO SANDOVAL, M. J. Digital natives and technology for L2 learning outside of the classroom. *Apert.* (Guadalaj., Jal.), **Guadalajara**, v. 12, n. 1, p. 72-87, 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M. et al. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. Mato Grosso: **Revista Prática Docente**, 2020. 6 v.

LEIFELD, F. 2021. Educação Física escolar: práticas docentes aprisionadas nas grades curriculares. *Conexões*, 19.

LIMEIRA, G. N.; BATISTA, M. E. P.; & DE SOUZA BEZERRA, J. 2020. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(10).

MACHADO, Roseli Belmonte et al. **Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares.** **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. e26081. 2020. ISSN 1982-8918.

MAGALHAES, Amanda Júlia de Arruda et al. O ensino da anamnese assistido por tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19 no Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, supl. 1, e163, 2020.

PALÚ, J.; SCHUTZ, J. A; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, p. 324, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, p. 277, 2013.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Editora Cortez. 2006.

SILVA, C. C. S. C., & DE SOUSA TEIXEIRA, C. M. 2020. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19.** *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 70070-70079.

SOUZA, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Sudoeste Da Bahia: **Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, pp. 110-118, 2020.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. ISSN 2317-6121

TRADUÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS: VERSÃO DO PORTUGUÊS PARA O FRANCÊS DA CARTILHA DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS, DE MARINGÁ/PR

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 07/06/2022

Edson José Gomes

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0134163931263084>

Leonardo Bordin de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3237872190933146>

Iago Gabriel Braga Grimaldi

Universidade Estadual de Maringá
Maringá - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3617419173167529>

RESUMO: Este trabalho descreve as ações relacionadas ao Projeto de Extensão do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá que teve como objetivo realizar a versão do português para o francês de uma cartilha com informações sobre Assistência Social à comunidade em geral. O projeto foi elaborado conforme demanda da Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Maringá por encontrar dificuldades no atendimento a imigrantes haitianos que procuram auxílio naquela secretaria. Para alcançar este objetivo, tomamos por base os conceitos teóricos abordados nos estudos da tradução por meio de autores como Oustinoff (2011), Arrojo (2000), entre outros. Neste cenário, o processo de versão do material cumpre o papel de tornar acessíveis

informações relacionadas aos direitos de todos os cidadãos do município para a população haitiana que vive na região de Maringá.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução, imigração haitiana, inclusão social.

TRANSLATION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL INCLUSION FOR HAITIAN IMMIGRANTS: PORTUGUESE TO FRENCH VERSION OF THE BOOKLET OF THE REFERENCE CENTER FOR SOCIAL ASSISTANCE - CRAS, IN MARINGÁ/PR

ABSTRACT: This article describes the actions related to the Extension Project of the Trilingual Executive Secretariat course at the State University of Maringá, which aimed to carry out the Portuguese to the French version of a booklet with information on Social Assistance to the community in general. The project was elaborated according to the demand of the Secretariat of Social Assistance and Citizenship of the municipality of Maringá, as it encounters difficulties in assisting Haitian immigrants who seek assistance at that secretariat. To achieve this objective, we take as a basis the theoretical concepts addressed in translation studies by authors such as Oustinoff (2011), Arrojo (2000), among others. In this scenario, the material version process fulfills the role of making information related to the rights of all citizens of the municipality accessible to the Haitian population living in the Maringá region.

KEYWORDS: Translation, haitian immigration, social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O Paraná é o segundo estado brasileiro com maior número de imigrantes haitianos, atrás apenas de São Paulo. O Haiti é o terceiro país do Caribe depois de Cuba e da República Dominicana, possui cerca de 10,4 milhões de habitantes, sendo que pouco menos de um milhão deles vivem na capital, Porto Príncipe. O movimento de imigrantes vindos do Haiti para o Brasil teve início em 2010 por conta de um terremoto que assolou o país deixando mais de 200 mil mortos e 1,5 milhão de desabrigados (EBERHARDT *et al.*, p.678, 2018).

Naquela ocasião, o Brasil passava por um momento de crescimento da economia e a região sul, em especial, tinha grande participação nesta evolução (GOMES, p.7, 2016). Aliado a isso, e seguindo os padrões de migração internacional, os imigrantes haitianos que vinham ao Brasil se direcionaram principalmente às cidades da região sul e sudeste do país (ALVES *et al.*, 2019).

Neste cenário, o município de Maringá é um atrativo para estes imigrantes por ser a terceira maior cidade do Paraná em número de habitantes. De acordo com Bernardino (2019), os haitianos são a maioria dos imigrantes na região de Maringá, pois até o fim de 2018 foram registrados 6.386 imigrantes dessa nacionalidade. Estes imigrantes saem de seu país de origem na esperança de encontrar melhores condições de vida aqui no Brasil. No entanto, ao procurarem se inserir nos postos de trabalho brasileiros, os haitianos enfrentam as barreiras do preconceito, como o racismo e a xenofobia e por esse motivo acabam se inserindo em trabalhos pesados, intensos e desgastantes, que exigem menos escolaridade e que os habitantes locais não se dispõem a realizar (EBERHARDT, *op. cit.*, p.679).

Além das dificuldades apresentadas, outra barreira vivenciada pelos haitianos em nosso país é a da língua portuguesa. Embora muitos dominem o crioulo e o francês, línguas nativas do Haiti, e em alguns casos até o inglês e o espanhol, como descrito por Eberhardt (*op.cit.*, p.681), a dificuldade com nosso idioma é a mais citada pelos imigrantes ao chegarem ao Brasil (GOMES, *op.cit.*, p.9).

2 | A SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA - SASC, DE MARINGÁ

A Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC, da Prefeitura Municipal de Maringá, é a responsável pela gestão da política de Assistência Social no município, visando à garantia da proteção social a quem dela precisar e à promoção da cidadania, contando com diversas secretarias distribuídas pela cidade. A SASC respeita as políticas e as leis voltadas para a área da Assistência Social e conta com vários conselhos que possuem como objetivo a promoção e a realização de tais serviços.

Além desses conselhos, a SASC é habilitada em Gestão Plena do Sistema

Único de Assistência Social – SUAS, que distribui seus serviços por níveis de proteção, a saber: Proteção Social Básica - PSB e Proteção Social Especial de Média e de Alta Complexidade - PSE. Ligado à SASC, o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS é a unidade responsável pela organização e oferta de serviços sócio-assistenciais nas áreas de vulnerabilidade e risco social do município. Assim, todas as pessoas que vivenciam situações de fragilidade social podem procurar o atendimento, individualizado ou em grupo, do CRAS. Este serviço é gratuito, pois a Assistência Social é um direito de toda a população brasileira e não precisa fazer qualquer tipo de pagamento.

Por ser a porta de entrada dos usuários às políticas de Assistência Social do município, é comum o CRAS de Maringá receber imigrantes haitianos a fim de buscar diversos auxílios. Inseridos em um país estranho, com políticas diferentes de seu país natal, essas pessoas precisam de orientações quanto aos direitos que possuem e às políticas de Assistência Social brasileiras.

Para os atendimentos iniciais, com a finalidade de instruir os usuários sobre o CRAS e os serviços disponíveis, a SASC possui uma cartilha informativa disponibilizada em material impresso. No entanto, com as dificuldades impostas pela barreira linguística, estes atendimentos são frequentemente prejudicados, seja pela comunicação entre atendente e usuário, seja pela difícil compreensão por parte do imigrante acerca do conteúdo da cartilha disponibilizada, que é totalmente escrita em língua portuguesa.

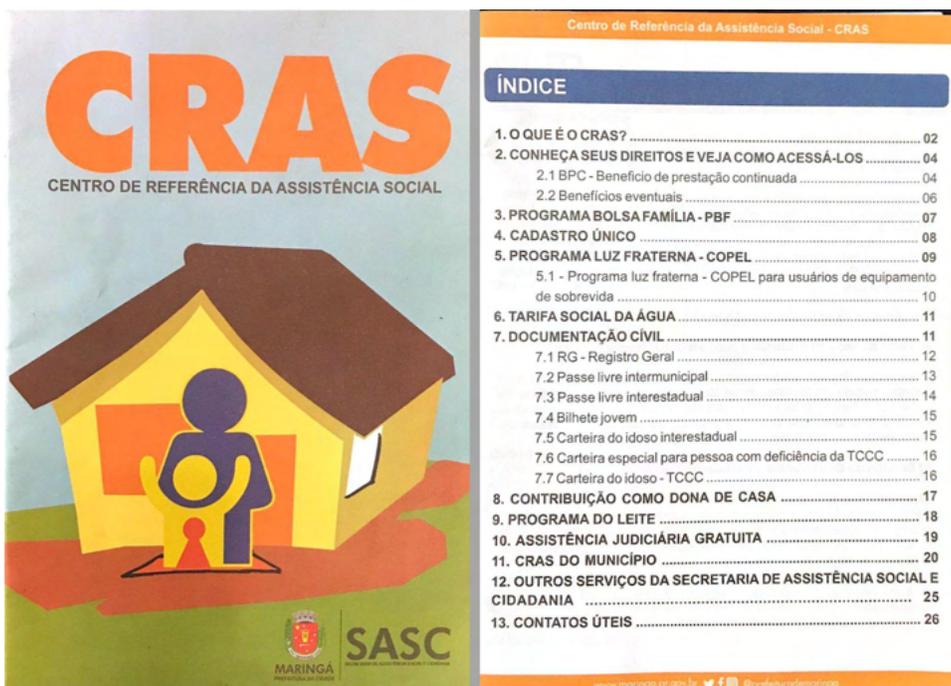


FIGURA 1 - Cartilha disponibilizada pela SASC: alvo do trabalho de versão.

Com esta problemática, e em razão de demanda da própria Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município, foi criado o Projeto de Extensão, a que este trabalho diz respeito, desenvolvido pelo curso de Secretariado Executivo Trilíngue (SET) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tal projeto teve como objetivo realizar a versão do português para o francês, uma das línguas oficiais do Haiti, da cartilha em questão.

A título de esclarecimento, o Art. 2º, da Resolução n. 033/2017-CEP/UEM, que regulamenta os Projetos de Extensão a serem desenvolvidos na UEM, instrui o seguinte:

A Extensão Universitária é o processo educativo, social, cultural, científico, tecnológico e de inovação que articula o ensino e a pesquisa de modo indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e os demais segmentos da sociedade. § 1º A Extensão Universitária desenvolvida sob a forma de Projeto de Extensão, deve: I - integrar o ensino e a pesquisa com as demandas sociais para estabelecer a interrelação do saber acadêmico com o saber dos demais segmentos da sociedade e assim incentivar a formação de profissionais cidadãos e participativos do meio social; II - contribuir para a sistematização e a difusão do conhecimento cientificamente produzido de modo a favorecer, por meio da Extensão Universitária, o aperfeiçoamento das concepções e práticas curriculares dos cursos da UEM e em conformidade com os propósitos do Plano Nacional de Educação vigente; III - contribuir com o desenvolvimento regional nos âmbitos educacional, social, cultural, científico, tecnológico e econômico.

Como se pode verificar, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) os Projetos de Extensão constituem a ação compartilhada entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Em outras palavras, representam a prestação de serviços à comunidade em geral de um conhecimento específico adquirido em ambiente acadêmico. Neste tipo de atividade, todos saem ganhando, os acadêmicos, as IES e a comunidade em geral, daí a relevância de tais projetos.

3 | ASPECTOS TEÓRICOS DO PROCESSO TRADUTÓRIO

A tradução cumpre uma função de ordem prática: traduzimos porque a língua original não é compreendida e, portanto, sem a tradução a comunicação ficaria comprometida ou se tornaria impossível (OUSTINOFF, 2011 p.25). Hurtado Albir (2001, p.25) definiu o termo “tradutologia” como a disciplina que tem o objetivo de estudar a tradução. Dessa forma, trata-se de um saber sobre a prática tradutória, ou seja, é uma ciência que necessita, além de outros fatores, estabelecer relação com diversas outras áreas do conhecimento, enquanto o termo tradução consiste em um conhecimento procedimental, isto é, saber fazer na prática.

Nessa perspectiva, na área de tradutologia, tem-se como equação fundamental a representação a seguir:

LP → LC

De um lado, temos a língua de partida (LP) e de outro, a língua de chegada (LC). Assim, a tradução, que na representação está simbolizada pela flecha, cumpre uma função de transferência, de condução de um idioma a outro (*op.cit.*, 2011, p.55). É o que Arrojo (2000, p.12) se refere como a carga e o transportador, em que o primeiro é a língua de partida e o segundo é o tradutor, responsável pelo seu “transporte” até o novo ponto de chegada, ou seja, até alcançar a língua-alvo “de tal forma que possam ser usados pelos receptores.”

Nessa tarefa, extremamente árdua, Alexander Fraser Tytler (*apud* Arrojo, *op.cit.*, p.13) sugere três princípios básicos que definem a boa tradução, dispostos da seguinte maneira:

- i. a tradução deve reproduzir em sua totalidade a ideia do texto original;
- ii. o estilo da tradução deve ser o mesmo do original;
- iii. a tradução deve ter toda a fluência e a naturalidade do texto original.

Pode-se depreender daí o quão difícil e complexo é o trabalho do tradutor, pois: ideia, estilo e fluência de uma obra são características que nem sempre uma leitura singela consegue dar conta e é necessário ter este entendimento muito bem estabelecido para não desviar ou reduzir a qualidade de uma obra.

Como se vê, a tradução não é uma ciência exata, é equivocado pensar que sempre haverá um termo na língua de chegada que corresponde exatamente ao termo da língua de partida. Por esse motivo, o papel do tradutor se revela muito importante e certamente mais valioso do que as ferramentas de traduções automáticas disponibilizadas na Internet. De fato, para cumprir o objetivo principal da tradução, para fazer com que o texto de partida seja compreendido, o tradutor precisa ter domínio de ambos os idiomas a fim de reescrever o texto em sua língua de chegada de forma compreensível ao receptor dessa mensagem.

Por esse ângulo, no que se refere à fidelidade da versão do texto original para a tradução em uma determinada língua de chegada, é interessante observar o que Arrojo afirma: “(...) é impossível resgatar integralmente as intenções e o universo de um autor, exatamente porque essas intenções e esse universo serão sempre, inevitavelmente, nossa visão daquilo que possam ter sido” (*op.cit.*, p.40).

Por conseguinte, pode-se depreender que a versão de um texto, em seu sentido lato, depende de fatores idiossincráticos de quem traduz, podendo, assim, aplicar nele seus conhecimentos peculiares. E, a fim de deixar bem claro esta questão de fidelidade, a mesma autora conclui que o autor é “mais um elemento que utilizamos para construir uma interpretação coerente do texto”. Nesse sentido, gostaríamos de deixar, neste momento, o seguinte questionamento:

Mas, se pensamos a tradução como um processo de recriação ou transformação, como poderemos falar em fidelidade? Como poderemos avaliar a qualidade de uma tradução? (ARROJO, 2000, p.42)

O interessante a notar no excerto é de que forma traduzir um aspecto sócio-cultural próprio de um país do qual costumamos formular uma representação se não temos um referencial para nos direcionar, para servir como modelo? Soler (2013, p.38) exemplifica bem esta questão com o termo “laranja”, que do significado original de fruta passou também a ser conhecido como “testa de ferro”, quer dizer, pessoa que fornece seu nome e seus dados pessoais, como CPF e conta bancária, para que outras pessoas registrem bens, como imóveis, carros de luxo e até empresas a fim de fugir do fisco e sonegar impostos, bem como “lavar dinheiro” de origem ilícita.

Para encerrar esta questão, faz-se necessário ao tradutor observar as interferências próprias do ato de escrever, bem como a estrutura da língua de chegada com o propósito de se evitar que a tradução se converta em um texto com significados distintos do texto original.

4 | ASPECTOS ANALISADOS

Como se verá a seguir, para fazer a versão do português para o francês de forma efetiva da cartilha da Secretaria de Assistência Social de Maringá, o processo envolveu pesquisas e leituras na língua francesa acerca do mesmo campo semântico utilizado no material, qual seja: o da Assistência Social. Tais atividades permitiram adquirir as especificidades do vocabulário dessa área.

Além disso, fez-se necessário leituras sobre o referencial teórico direcionadas à tradutologia que deram o suporte fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Nessa perspectiva, foi possível realizar a tradução da cartilha de modo que os imigrantes haitianos possam compreendê-la de maneira satisfatória, como exemplificado a seguir:

LP	LC
<p>PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – PBF</p> <p>O que é? É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e saúde.</p>	<p>PROGRAMME “BOLSA FAMÍLIA” – PBF</p> <p>Qu’est-ce que c’est? C’est un programme gouvernemental de transfert direct des revenus, destiné aux familles en situation de pauvreté et d’extrême pauvreté à travers le pays, dans le but de les aider à surmonter la situation de pauvreté et de vulnérabilité. Le programme vise à garantir à ces familles le droit à l’alimentation et l’accès à l’éducation et à la santé.</p>

TABELA 1 - Trecho da cartilha versado do português para o francês.

No trecho, é apresentado o Programa Bolsa Família, mantido pelo Governo Federal. Um incauto, ao tentar traduzir o termo “Bolsa” para o francês, poderia chegar ao equivalente “Sac” ou “Sac à main”. Neste caso seria uma tradução errônea, visto que esses termos são

equivalentes à “bolsa de mão”, no sentido de se tratar de um acessório de moda e não no de “auxílio”. No mais, nos dicionários verificamos apenas o termo “bourse d’études” que quer dizer “bolsa de estudos”. É interessante observar que até mesmo o aplicativo de tradução do Google traduz como “Programme Bolsa Família”, mantendo assim o termo na língua de partida.

Diante do que foi exposto, optamos por manter, em sua maior parte, o original e buscamos uma tradução que aparece observada entre parênteses e logo após o título foi feita a descrição, em francês, do tipo de assistência, como nos exemplos a seguir:

LP	LC
<p>PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família</p> <p>O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida.</p> <p>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos</p> <p>O que é? Serviço (...)</p>	<p>PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Service de Protection et Assistance Intégrale à la Famille)</p> <p>Le Service de protection et assistance familiale complète (PAIF), se compose de travail social avec les familles, c'est un travail continu, à plein temps, afin de protéger les familles, d'empêcher la rupture de leurs liens, promouvoir l'accès aux droits des citoyens et leur utilisation et contribuer à améliorer leur qualité de vie.</p> <p>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Service de Convivialité et de Renforcement des Liens)</p> <p>Qu'est-ce que c'est? C'est un service (...)</p>

TABELA 2 - Trecho da cartilha versado do português para o francês.

Acreditamos que o título do perfil do auxílio prestado se faz mais compreensivo se levarmos em conta o contexto em que ele é empregado; dessa forma, objetivamos chegar o mais próximo de uma versão inteligível pelos imigrantes, fazendo com que eles possam entender em que consiste o serviço e, ao mesmo tempo, fazer com que fique mais fácil uma possível requisição do serviço de assistência na secretaria do CRAS. Assim, nos preocupamos também com os atendentes daquele setor os quais necessitam interagir com os imigrantes.

O resultado final da versão da cartilha do CRAS encontra-se disponível no site da Prefeitura de Maringá: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/239fba14f753.pdf>, podendo ser acessado facilmente por qualquer cidadão:



FIGURA 2 - Cartilha disponibilizada pela SASC no site da Prefeitura de Maringá.

Asseguradamente, a tarefa de versão realizada neste Projeto de Extensão faz com que as informações referentes a quaisquer benefícios de Assistência Social brasileiros sejam transmitidas de forma mais ampla e precisa para as pessoas que dela necessitam, sobretudo os imigrantes haitianos, principal público-alvo deste trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito deste trabalho, é oportuno fazer uma retomada acerca dos percalços encontrados nas atividades tradutórias. Primeiramente, sabe-se que não existe um “manual” de tradução tornando-a, assim, em um exercício bastante complexo. Em segundo lugar, e como se vivenciou nas atividades deste projeto, é extremamente necessário que os profissionais que se disponibilizam em fazê-lo devem aprender a dominar semanticamente o assunto a ser traduzido tanto na sua língua de partida como na língua de chegada.

Travaglia (2003, p.30-31) é certa ao afirmar que a tradução, como retextualização, deve ser entendida como uma nova escrita. Assim, as marcas lingüísticas devem ser colocadas no novo texto proporcionando os mesmos efeitos de sentido “emprestados” da língua de partida.

Ademais, observamos que por mais que o português e o francês sejam oriundos da mesma língua, o latim, não se pode tomar como pressuposto de que o trabalho de tradução seja simples, pois mesmo havendo um enorme grau de parentesco entre elas os fatos e acontecimentos sócio-culturais e econômicos formaram, paulatinamente, especificidades em cada uma.

Finalmente, é importante considerar a prática tradutória, desenvolvida neste projeto,

como de grande auxílio para a Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Maringá, em razão de tornar acessíveis informações que os imigrantes procuram ao disponibilizá-las em um idioma que é de seu entendimento. Além disso, o projeto é benéfico para a universidade por possibilitar o conhecimento teórico e prático em tradutologia aos acadêmicos participantes e, também, por fortalecer a imagem e a relevância do tradutor como agente fundamental e facilitador da comunicação.

Sem dúvida que os resultados e considerações atingidos não possuem caráter dogmático, tendo em vista que cada contexto de tradução pode apresentar características peculiares. No entanto, acredita-se que possam oferecer referências para novas propostas de trabalhos de versão de documentos visando melhoria da qualidade do atendimento aos cidadãos de um modo geral e, principalmente, da região de Maringá/PR.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jenniffer Francielli de Souza. *et al.* Utilização de serviços de saúde por imigrantes haitianos na grande Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.24, n.12, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gKTKwbtPpQFtvKG8Td6XpMn/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: A teoria na prática**. São Paulo: Ática, 2000.

BERNARDINO, Carina. Entre estrangeiros, haitianos são maioria na região de Maringá. In: **CBN Maringá**. Maringá, 12 fev. 2019. Disponível em: <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/entre-estrangeiros-haitianos-sao-maioria-na-regiao-de-maringa>. Acesso em: 26 maio 2020.

EBERHARDT, L. D. *et al.* Imigração haitiana em Cascavel, Paraná: ponto de convergência entre história(s), trabalho e saúde. **Saúde em Debate**, v.42, n.118, p.676–686, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/B7P5Sp85G53ZXJn3vD4QLPd/?format=pdf>, Acesso em: 12 fev. 2019.

GOMES, Sueli de Castro. **A presença dos migrantes haitianos em território maringaense**. In: Revista Geografar - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR, v.11, n.2, p.5-16, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/48145/31708>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aceso-a-informacao/carta-de-servicos/desenvolvimento-social/assistencia-social/cras-centro-de-referencia-em-assistencia-social-1>

<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/239fba14f753.pdf>

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología**. Madrid: Cátedra. 2001.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: História, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA-SASC. **Centro de Referência da Assistência Social - CRAS**. Maringá-PR, s/d.

SOLER, Ricardo Antonio. *Da La Chasse Galerie à Canoa Voadora – quase a mesma lenda: leitura sob o olhar de um brasileiro*. 2013. 164 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003.

A MEDIAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO DA ESCRITA COM CRIANÇAS DO FUNDAMENTAL I

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 11/05/2022

Necyjane da Silva Oliveira

Universidade Del Salvador
Salvador-BA

RESUMO: O presente estudo busca refletir sobre a mediação dos docentes na escrita no primeiro ano do ensino fundamental I. O tema proposto foi investigado com crianças na faixa etária de seis anos, tendo como foco pesquisador “As Metodologias utilizadas pelos docentes para favorecer as aprendizagens na língua escrita” em duas escolas da rede Municipal de Salvador / Bahia Brasil. A pesquisa, de Natureza qualitativa, teve como instrumento utilizado para a coleta de dados, a entrevista realizada com professores especialistas em alfabetização. A análise dos dados coletados permitiu observar que na prática dos professores, seu papel é de mediar à construção do conhecimento na escrita, viabilizando a participação ativa do aluno, de modo que este exponha seus saberes e desenvolva o aprendizado a partir da interação com os colegas e os docentes.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Escrita. Mediação. Metodologia.

THE INTERMEDIARY OF TEACHERS IN TEACHING OF WRITING WITH CHILDREN OF ELEMENTARY I

ABSTRACT: The purpose of this study is to reflect about the mediation of teachers on the writing abilities of their students during the first year of elementary school. The proposed theme was investigated with six-year-old children, having as the researching focus, “The methodologies utilized by the teachers to favor learning in written language,” in two public schools in Salvador City, Bahia State, Brazil. The research, of a qualitative nature, utilized semi-structured interviews with teachers who specialize in literacy as a data collection instrument. The analysis of the data collected, allowed the observation that in practice, the teacher’s role is to measure the construction of knowledge of writing. This enables the active participation of the student, in a way that it exposes his or her knowledge and develops their learning through the interaction with their fellow students and teachers.

KEYWORDS: Education. Writing. Mediation. Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar a prática dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, atrelada à prática pedagógica e dos fundamentos teóricos e metodológicos que podem potencializar a mediação do ensino das crianças no processo de consolidação da aquisição da leitura e da escrita. Neste sentido, este estudo tem como objetivo fazer uma

investigação crítico-reflexiva no sentido de compreender como as práticas dos docentes que atuam no Ensino Fundamental I podem melhor mediar a aprendizagem das crianças que estão no período inicial da apropriação da alfabetização. Assim sendo, é imprescindível mencionar que este artigo se constitui de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia usada foi uma pesquisa de campo, realizada com base na comparação da qualidade de ensino voltado para as práticas alfabetizadoras, tomando como parâmetro de análise, a realidade de duas escolas que compõem a Rede de Ensino da Educação Municipal de Salvador/Bahia.

No que tange à análise do problema levantado, faz-se necessário mencionar que a mediação dos docentes investigados esteve fundamentada nas concepções teórico-metodológicas do ensino da escrita, foram fundamentadas no behaviorismo e no socio interacionismo, e, conseqüentemente as suas práticas metodológicas reproduziam os métodos de ensino propostos por estas concepções.

No que se refere aos instrumentos metodológicos utilizados na mediação da aprendizagem pelos docentes do Ensino Fundamental I, foram levados em consideração na pesquisa os seguintes aspectos: apresentar as metodologias de alfabetização e letramento relacionadas com a prática pedagógica de mediação de aprendizagem; analisar os recursos de mediação dos docentes, contextualizando aspectos das metodologias aplicadas para o ensino da leitura e da escrita.

2 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1 Processos de mediação

Participaram deste estudo três professoras, denominadas professora 1, 2 e 3, com formação em Pedagogia.

Tanto a professora 1 como a professora 3 baseiam sua prática pedagógica na corrente sócio interacionista, que, por sua vez, tem como base de conhecimento o construtivismo. A corrente pedagógica do Socio Interacionismo, cujas práticas pedagógicas das professoras 1 e 3 se baseiam, tem como destaque o teórico Lev Vygotsky, que postula que a aquisição do conhecimento é fruto das relações sociais, cuja interação e as trocas entre os indivíduos resultam na construção do conhecimento. Sob tal ponto de vista, o homem, então, constitui-se a partir das interações sociais.

A prática pedagógica da professora 2 privilegia o aprendizado da leitura e da escrita em situações diversas, sob uma perspectiva sociolinguística, extrapolando as limitações impostas pelas técnicas de decodificação e utilizando a contextualização de modo que o processo de leitura esteja atrelado à compreensão da realidade enquanto fundamental para a alfabetização. Desse modo, é correto afirmar que a alfabetização não se limita em si, na leitura e na escrita, mas vai além, se construindo nas mais diversas situações, vivenciadas a partir de um aprendizado significativo e intrínseco ao ser social (CARVALHO, 2005).

A concepção sócio interacionista também está presente na prática da professora 2, que utiliza como principal corrente pedagógica a libertária-emancipatória. Baseado nesta corrente de pensamento, as situações vivenciadas pelo educando são incorporadas, de modo que a produção do conhecimento aconteça a partir do seu uso prático. O aluno tem liberdade de expressão, o contexto cultural é valorizado e o professor é um conselheiro à disposição do aluno (FOGAÇA, 2014).

MOTTA (2004) define a educação libertária-emancipatória como aquela baseada na construção do conhecimento novo, partindo da realidade dos alunos, respeitando suas experiências e conhecimentos, com vistas à sua emancipação. A dimensão emocional é tão relevante quanto a intelectual. A aprendizagem se dá através da atividade pessoal do aluno e a submissão e obediência, características da educação tradicional, são criticadas.

Registrou-se que as principais concepções alfabetizadoras nas quais as professoras se baseiam em seu trabalho de mediação para o ensino da leitura e escrita são aquelas defendidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (o método fônico a alfabetização e o letramento).

Conforme foi observado, as professoras investigadas deste estudo privilegiam as concepções alfabetizadoras do construtivismo. Assim, Ferreiro, uma das defensoras da prática deste processo como ferramenta para ensino e aprendizagem, afirma que “a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidas na representação” (FERREIRO, 1993, p. 10).

Assim, à medida que o educador reconhece quais são os processos de compreensão infantil, adquire um valioso instrumento para indicar momentos propícios de intervenção nesses processos. Vale ressaltar que a escrita é um conteúdo que independe da escolarização para se iniciar; para isso, é necessário apenas que a criança tenha oportunidade de realizar interações produtivas com registros gráficos.

2.2 As metodologias de ensino

As metodologias de ensino devem levar em consideração os mecanismos de construção apresentados pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita. Trata-se dos mesmos já observados por Piaget na análise sistemática da aprendizagem de outros domínios. Ferreiro comenta a existência não apenas de uma mera analogia, mas, também, de uma completa identidade dos mecanismos utilizados. Do ponto de vista de Ferreiro, o que é mais relevante na evolução da escrita.

Dois tipos de metodologias foram registrados como instrumentos metodológicos de mediação pelas professoras participantes das pesquisas: o método fônico e o de alfabetização-letramento. A professora 1 utiliza o método de alfabetização-letramento, enquanto as professoras 2 e 3 empregam o método fônico.

Os dois métodos são sintéticos, o que quer dizer que propõem a progressão das unidades menores (letras, sílabas) para as mais complexas (palavras, frases). Enfocam os processos de decodificação, relacionando fonemas a grafemas e promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e os processos de codificação e decodificação. O método fônico, utilizado pelas professoras 2 e 3, dá ênfase à memorização dos sons das letras pelas crianças antes de associar com seus desenhos; sendo assim, o aluno deve fixar os sons para depois ter contato com a grafia.

Os métodos fônicos, conforme aponta Roazzi e Carvalho (1996) partem da suposição de que “cada letra dispõe de certa autonomia fonética, baseando nas instituições fonéticas da criança e em sua capacidade de imitação de sons específicos”. Trata-se de pronunciar as letras, aprendidas uma de cada vez, de acordo com seu valor fônico.

Quanto às metodologias, a professora 1 utiliza o método de alfabetização-letramento em sua prática pedagógica. Alfabetizar letrando pressupõe não apenas ensinar a leitura e a escrita, mas ensinar seus usos sociais para além das situações de sala de aula.

Soares (2001, p. 91) define a alfabetização como:

Um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita.

Assim, acentua-se a notória diferença entre saber ler e saber codificar, pois apenas conhecer o código alfabético não é garantia de capacitação de compreensão do texto. Alfabetizar é ir além do significado das letras, das correspondências entre letras e sons, alcançando o significado abstrato dos textos (SOARES, 2001).

2.3 As práticas pedagógicas para ensino da leitura e escrita

Acerca das práticas aplicadas no ensino da leitura e escrita, observou-se que a professora 3 utiliza o método tradicional; a professora 1 utiliza o Construtivismo; e as 3 se baseiam no método da Mediação-Interação.

A prática do método tradicional, observada na atuação da professora 3, é centralizada na figura do docente, onde ele ensina e o discente aprende. Nesse método tradicional, o professor não aprende com o aluno, pois o conhecimento é considerado como algo que compete ao professor. O aluno é o receptor; aquele para quem o professor conduz o saber. O aluno pouco se expressa ou participa, pois ele não tem conhecimentos ou saberes para isso (OLIVEIRA, 2010).

A prática pedagógica construtivista, verificada na atuação da professora 1, ao contrário do método tradicional, reconhece que o sujeito está em constante construção do conhecimento. O aprendizado não deve ser realizado através de meios arbitrários e

autoritários, priorizando a realização das necessidades cotidianas. Ela valoriza o uso social da escrita e confronta a prática tradicional (LEITE, 2011).

A prática pedagógica de mediação-interação, presente na atuação das três professoras investigadas, e sendo a única utilizada pela professora 2, se baseia na ideia de que o professor media o aprendizado construindo o conhecimento na interação com os alunos. A mediação acontece entre professor e aluno, sendo que o educador constitui uma relação direta com o indivíduo e a educação passa a ser mediada pela realidade vivenciada. Essa mediação prima pela autonomia.

Segundo Smolka (2003) a intervenção pedagógica favorece o aprendizado num ambiente mais gostoso, que motiva o aluno e cria oportunidades para que ele demonstre seus conhecimentos.

Em relação à atuação pedagógica para o ensino da leitura e escrita, a professora 1 afirma que faz o papel de mediadora potencializando a estratégia de desequilíbrio e equilíbrio para a sistematização da aprendizagem. Segundo Piaget apud Lakomy (2003) quando o indivíduo internaliza um novo conhecimento, este sedimenta-se em conteúdos já adquiridos por meio dos processos de assimilação e acomodação; desse modo, quando um novo aprendizado acontece, há o desequilíbrio inicial, seguido de um equilíbrio, que é a acomodação do novo conhecimento.

A professora 2 mencionou que intervém tentando auxiliá-los na realização de tarefas, abandonando a prática da correção coletiva. Nas atividades de escrita, faz um trabalho individualizado, seguindo orientação da coordenação. A professora 3, enquanto algumas crianças desenvolvem atividades, ela chama individualmente aquela criança que necessita de um maior acompanhamento para fazer leitura e escrita. As três professoras intervêm no processo de aprendizado dos seus alunos, criando estratégias ou com acompanhamento sistemático, ou, ainda, o desafio e o levantamento de dúvidas e situações novas para os alunos; as docentes possibilitam condições significativas para a alfabetização, um dos pontos de vista de Emilia Ferreiro.

Os textos são importantes aliados para a alfabetização, uma vez que se constituem exatamente dos símbolos a serem aprendidos e dão significado e dinamismo ao processo. No próprio cotidiano, podem ser encontrados diversos tipos de textos com características, conteúdos, estilos e propriedades diversas.

Conforme notado, o texto informativo é utilizado pela professora 1, que o leva para a sala de aula selecionando notícias a partir do conhecimento prévio dos alunos. Sua leitura indica o objetivo proposto da atividade, que é informar e incitar o intercâmbio de comentário e ideias dos alunos. Em relação à escrita, sua finalidade é registrar dados importantes para o jornal da escola, ou a confecção de murais, cartazes, etc.; geralmente sua escrita é acompanhada por imagens ou fotos.

O texto descritivo, utilizado pelas professoras 1 e 3, é aquele que versa sobre a percepção dos cinco sentidos, objetivando descrever as impressões apanhadas de uma

pessoa, objeto, lugar ou até mesmo um fato ocorrido. Duarte (2013) afirma que é “como se fosse uma fotografia traduzida por meio de palavras, sendo que estas são “ornamentadas” de riquíssimos detalhes, de modo a propiciar a criação de uma imagem do objeto descrito na mente do leitor”.

O texto comunicativo, presente na prática pedagógica da professora 1, é aquele caracterizado pelo diálogo. Geralmente, apresenta o locutor – aquele que fala, o interlocutor – o destinatário da mensagem, a mensagem – conteúdo, o código – a linguagem utilizada, o canal – meio físico que conduz a mensagem, e o referente – o assunto (WIKIPEDIA, S/D). Esse tipo de texto é aquele encontrado em gibis e histórias em quadrinhos.

O texto literário, utilizado na prática das três professoras, é o tipo de texto construído com uma linguagem elaborada a fim de emocionar o leitor. São textos literários as peças de teatro, romances, contos, novelas, crônicas, fábulas, poemas e etc. Eles têm intenção poética, podendo possuir ritmos e musicalidade, organização das palavras e grande criatividade.

2.4 Instrumentos metodológicos de avaliação

Em relação à avaliação na alfabetização, Oliveira (2005) aponta que é necessário ponderar as competências necessárias à leitura e escrita, considerando a diferença entre ler e compreender, pois a alfabetização não deve prender-se à pura e simples decodificação.

A atividade diagnóstica, utilizada pelas três professoras, permite analisar o nível em que as crianças se encontram no processo de alfabetização. Esse tipo de avaliação objetiva informar ao professor sobre a aprendizagem dos alunos, possibilitando intervir no decorrer do processo

Os Instrumentos metodológicos de mediação do registro escrito, também utilizado pelas professoras 1 e 3, são importantes auxiliares para a percepção do desenvolvimento dos alunos. Atualmente, uma forma de registro que está bastante disseminada e utilizada entre os professores é o portfólio; esse instrumento é vivo, dinâmico e arquiva as produções dos alunos e professores ao longo do ano, permitindo o acompanhamento dos avanços na aprendizagem dos alunos, passo a passo (GENTILE; ANDRADE, 2003).

As fichas de acompanhamento também são um bom instrumento para mensurar a aprendizagem e a evolução das crianças. Os alunos podem participar do seu preenchimento passivamente respondendo as perguntas feitas pelo professor, dentre as quais sua opinião a respeito da própria aprendizagem.

2.5 A sequência didática para o desenvolvimento da aprendizagem

De acordo com Moraes (2012) as sequências didáticas são atividades interligadas e planejadas, etapa por etapa, para ensinar um conteúdo; organizados de acordo com os objetivos para alcançar a aprendizagem dos alunos, envolvendo atividades de aprendizagem e avaliação.

A professora 1 trabalha com sequência didática em algumas disciplinas. Ela afirma que amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças variando as estratégias de ensino, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e o estímulo às inteligências múltiplas.

Sobre a sequência didática, a professora 2 diz que a coordenação tem levado a proposta do trabalho com a sequência didática, contudo, ela não iniciou um trabalho mais efetivo por ter tirado licença. A professora 3 afirma que trabalha com sequência didática fazendo atividades paralelas de acordo com o estágio do aluno para que ele consiga avançar.

2.6 Desafios na mediação para produção de textos e leitura das crianças

Solé apud Ferreira e Dias (2002) defende que a criança precisa entender a leitura em todas as suas etapas: antes da leitura, antever o que diz o texto e seus objetivos; durante a leitura, levantar questionamentos e hipóteses sobre o que se lê; e, após a leitura, construir uma ideia própria sobre o que foi lido. Assim, o aluno será o protagonista do seu pensar, da elaboração das informações que foram lidas. Ao professor cabe orientar sua aprendizagem a partir da apropriação da língua escrita e da leitura.

Para que os textos façam sentido para o aluno e as letras se libertem da simples decodificação, o ensino da leitura tem de estar fundamentado em situações significativas para as crianças. Ferreira e Dias (2002) reiteram que

“[...] este ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas”.

As habilidades da leitura emergem na prática de ler e escrever, e estas habilidades não podem ser aprendidas de modo descontextualizado das vivências dos aprendizes. Assim, entende-se que para que a criança consiga penetrar no universo da leitura e da escrita com sucesso, o professor no âmbito escolar, e também os pais, devem ler para ela, apresentando-lhe a importância da escrita no dia-a-dia bem como seus significados. Smith (1999) afirma que “a criança só é capaz de compartilhar deste mundo, quando compreende o seu significado, sendo este descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários para o aprendizado inicial da leitura”.

A relação significativa com a escrita através de vivências cotidianas pode facilitar o aprendizado da leitura. Essa relação é observada através de simples meios presentes no dia-a-dia da criança, como placas, embalagens, propagandas, sinais de trânsito, etc. É a prática diária da leitura, através desses meios significativos, que desenvolverás as capacidades leitoras da criança, pois conforme coloca o autor, “o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual”.

Vale ressaltar que o processo de ensino da leitura deve ir além dos limites da escola

e contemplar outros atores, como a família, a comunidade, as empresas e a sociedade como um todo, pois não apenas o professor deve ser o único responsável por essa conquista. Se o aprendizado da leitura e da escrita é um fator social rodeado pelos mais diversos recursos presentes na vida do aluno, os vários setores sociais que influenciam na alfabetização devem cumprir seus papéis.

Mas dentro da escola o papel do professor é preponderante para o resultado desse processo. Os educadores podem e devem estimular o aprendizado do aluno tanto dentro quanto extraescolar. Vale ressaltar que o professor precisa estar preparado para isso e conhecer a possibilidades do que oferecer em sala de aula. Através da ação reflexiva do professor, ele será capaz de formar leitores, compreender seus pensamentos, atuar sobre eles e ajuda-los a transformar suas percepções e ações.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, a partir do estudo realizado, que as três professoras têm como foco o desenvolvimento dos alunos; elas conhecem suas capacidades e suas expectativas e, desse modo, o processo ensino-aprendizagem caminha livre de penalidades, buscando desenvolver no aluno um espírito crítico. Nesse processo, professor e aluno, detectam falhas juntos, aprendem juntos e juntos alcançam resultados satisfatórios.

Por fim, é importante salientar que a alfabetização não só é importante, como é a base para todo o resto da vida escolar. Por isso, para que se tenha bons resultados nesse processo, é muito positivo que essa fase seja marcada por alegrias, fantasias e conquistas por parte do aluno. Desse modo, permitir e incentivar as brincadeiras, jogos e o faz-de-conta ajudarão na simbolização. Desenhar livremente também é relevante, uma vez que esses são os primeiros registros de representação da linguagem falada. É importante ensinar a relacionar as letras aos sons, mas isso não é o mais importante. Esse processo não deve ser rígido nem priorizar a codificação e a decodificação, pois o mais extraordinário do processo de alfabetização não deve ser desprezado, que é a magia da descoberta feita pelo aluno acerca do mundo que o cerca

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio**. V. 13, n. 47, p. 375-383, jul./set. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, Vânia. **O texto descritivo**. 2013. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFtrwAF/tipologia-textos>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**, São Paulo: Cortez 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Liechtenstein e Maria Gorso. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicol. Estud.** v.7, n.1, Maringá: 2002.

FOGAÇA, Jennifer. **Tendências pedagógicas brasileiras**. 2014. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GENTILE, Paola; ANDRADE, Cristiana. Avaliar para ensinar melhor. Revista Nova Escola, n. 159, jan./ fev. 2003. LEITE, S. A. S.; HIGA, S. E. L. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.) **Proximidade e Distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2003.

LEITE, S. A. S.; HIGA, S. E. L. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.) **Proximidade e Distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: ícone, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: Pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/Formação/ano-2-unidade-1-Miolo.pdf. Acesso em: 22 de Out. 2015.

MORAIS, Carulina. **O que são seqüências didáticas?** 2012. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Que-S%C3%A3o-Seq%C3%BC%C3%A4ncias-Did%C3%A1ticas/178626.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MOTTA, Suely Santos. **Possibilidades da educação libertária na prática de responsabilidade social**. 2004. 123 folhas. Dissertação (mestrado). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4000/000361844.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2014.

OLIVEIRA, Angela Francisca Mendez de. **Modelos pedagógicos epistemológicos: a escola contemporânea sob o olhar dos professores e dos alunos**. 2010. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/modelos-pedagogicos-epistemologicos-escola-contemporanea/modelos-pedagogicos-epistemologicos-escola-contemporanea2.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2005.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural 1978.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WIKIPEDIA. **Tipos textuais**. S/D. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipos_textuais. Acesso em: 10 fev. 2022.

AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM DOSSIÊS

Data de aceite: 04/07/2022

Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto
de Química
Uberlândia - MG
<http://lattes.cnpq.br/12970002659897780>
<https://orcid.org/0000-0003-3587-486X>

Rafael Martins Mendes

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto
de Química
Uberlândia - MG
<http://lattes.cnpq.br/0828938541881117>
<https://orcid.org/0000-0002-7604-577X>

Olenir Maria Mendes

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade
de Educação
Uberlândia - MG
<http://lattes.cnpq.br/6436990911591991>
<https://orcid.org/0000-0002-8607-2632>

RESUMO: No intuito de compreender como tem se constituído as pesquisas no campo da avaliação das e para as aprendizagens, o presente trabalho buscou identificar as concepções teórico-metodológicas presentes nos artigos publicados em dossiês no período de 2010 a 2020. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa através de um levantamento bibliográfico nos sítios eletrônicos do Google Acadêmico, Scielo e Portal Periódico da Capes empregando palavras-chave que nos levasse a seleção dos artigos. Foram detectados 38 trabalhos tendo Domingos Fernandes (europeu)

e Cipriano Carlos Luckesi (brasileiro) como principais referenciais teóricos. Com relação à metodologia, 19 trabalhos explicitaram suas escolhas sendo o caminho qualitativo o mais empregado para a construção das pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa; Metodologia da Pesquisa; Dossiês.

ASSESSMENT OF AND FOR LEARNING: THEORETICAL-METHODOLOGICAL CONCEPTIONS IN THE DOSSIERS

ABSTRACT: In order to understand how research in the field of assessment of and for learning has been constituted, the present work sought to identify the theoretical-methodological conceptions present in the articles published in dossiers from 2010 to 2020. To this end, we conducted a qualitative research through a bibliographic survey in the websites of Google Academic, Scielo and Capes Periodical Portal using keywords that would lead us to the selection of articles. We detected 38 papers with Domingos Fernandes (european) and Cipriano Carlos Luckesi (brazilian) as main theoretical references. Regarding methodology, 19 papers explained their choices, being the qualitative path the most used for the construction of the research.

KEYWORDS: Assessment of learning; Formative Assessment; Research methodology; Dossiers.

1 | INTRODUÇÃO

O período de 2010 a 2020 representou uma década com significativas mudanças no

cenário educacional brasileiro. Dentre elas houve a ampliação dos grupos de pesquisa em Educação¹; observou-se os efeitos da implementação da LDB 9.394/1996, bem como da formulação de diretrizes e reorganização dos currículos para a formação docente (GATTI, 2013). Mais recentemente, podemos destacar a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) - no dia 25 de Agosto de 2020, por meio da promulgação da emenda Constitucional 108/2020 (PEC 15/2015 na Câmara; e PEC 26/2020 no Senado) que o tornou de caráter permanente elevando a participação da União de 10% para 23% gradualmente até 2026.

Freitas (2018) complementa que, nesta década, houve uma transição política conturbada marcada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, na qual seu vice Michel Temer assumiu até o final do mandato em 2018. Além disso, aconteceu um debate acirrado perante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro de um movimento global em que se buscava uma reforma educacional para maior padronização, testes e responsabilização (*accountability*) às pessoas envolvidas nos espaços educativos (FREITAS, 2018; SORDI, 2013, 2018). Com Jair Bolsonaro na presidência há o surgimento de uma “nova direita” promovendo uma associação entre o liberalismo econômico, autoritarismo social e a teocratização do ensino, o que tem promovido um intenso confronto contra a perspectiva plural de sexualidade e de gênero, visando garantir certos valores para determinados grupos, em contraposição à diversidade democrática, conforme Franco e Maranhão (2020).

Este período marcado por intensas disputas políticas e debates pela privatização do sistema educativo finaliza a década sendo acometida pela pandemia do COVID-19, o que tem levado o professorado a ressignificar espaços e formas de seus fazeres docentes, na tentativa de construir uma articulação circunstanciada entre o Ensino a Distância (EAD) e o presencial, conforme apontado pela Unesco (2020). Nesse caminho, Freitas e Mendes (2020) ressaltam a importância de refletirmos sobre o lugar que a escola ocupa em nossa casa, uma vez que, são espaços distintos e essa tem sido readequada para atividades remotas nas diversas modalidades de ensino.

Na esteira dessa discussão, a avaliação tem exercido um papel fundamental para decifrar como a realidade escolar tem sido influenciada mediante as demandas da sociedade, bem como neste movimento recente diante da pandemia. Dalben e Almeida (2015) complementam que a avaliação, neste contexto, tem ocupado papel central para a determinação de políticas educacionais; pois com a implementação das avaliações externas e, por conseguinte, a correlação entre a aprendizagem estudantil e a proficiência medida nos testes padronizados, a avaliação da aprendizagem atinge outro locus figurando como elemento central para o financiamento dos sistemas e espaços educativos.

1 Conforme o diretório de grupos de pesquisa – Plataforma Lattes – CNPq o número de grupos de pesquisa da grande área “Educação” passou de 2236 para 3595 grupos, conforme o último levantamento realizado em 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>. Acesso em: 30/12/2020.

Assim sendo, com o intuito de compreender como estudiosos/as da avaliação das e para as aprendizagens tem trabalhado estas temáticas nos diversos contextos educacionais, o presente trabalho tem como interesse traçar o perfil teórico-metodológico para o campo da avaliação das e para as aprendizagens dos artigos apresentados em dossiês temáticos no período de 2010 a 2020. Fernandes (2009, p. 21) compreende a avaliação das aprendizagens como sendo aquela que se preocupa com “(...) a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento”, ou seja, é aquela avaliação que está mais centrada nos resultados do que no entendimento do processo realizado.

Villas Boas (2011, 2014) e Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009) ampliaram essa discussão para um entendimento da avaliação com o foco na regulação e melhoria da aprendizagem, o que denominaram de avaliação para a aprendizagem ou avaliação formativa. É interessante notar que a construção do conceito de avaliação formativa, tem origem nos estudos de Scriven (1967), mas que em poucos anos, passou a ser empregada no contexto da avaliação da aprendizagem estudantil de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971). Blomm (1956), por sua vez, considerava fundamental que as aprendizagens e o ensino não se centrassem na construção de conceitos fundamentais, mas que fossem além buscando a produção de conhecimento em uma maior profundidade.

Com o surgimento de novas racionalidades e paradigmas a construção do conhecimento acerca da avaliação formativa se ressignifica dando mais importância ao processo em si de ensino e aprendizagem, do que ao produto final. Sendo assim, de acordo com Fernandes (2011) a avaliação formativa atua como uma avaliação contínua e ativa da turma, cuja função está relacionada com a melhoria das e para as suas aprendizagens. O mesmo autor a denomina também de avaliação formativa alternativa, pois ao contrário da avaliação de comportamento behaviorista, a formativa tem uma compreensão mais voltada para a relação do ser humano, da turma e corpo docente, mais interativa e integrada aos processos de aprendizagem e ensino.

2 | METODOLOGIA

O escrito proposto de cunho qualitativo se caracteriza como uma revisão de literatura por meio de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que para Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) desvela uma perspectiva de estudo em que a análise de documentos de domínio científico parte de fontes tais como artigos científicos, ensaios críticos, periódicos, enciclopédias. Uma pesquisa desta natureza tem como foco promover contato mais próximo dos pesquisadores com obras que tratam do tema em estudo. Oliveira (2007, p. 69) complementa que “[...] o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio público”.

A pesquisa tem caráter descritivo, uma vez que procurou traçar as concepções teórico-metodológicas presentes em dossiês no período de 2010 a 2020. Gamboa e Gamboa (2014, p. 5) consideram que “(...) o campo científico é um campo de conflitos teórico-metodológicos”. Sendo assim, a consequente análise dos pressupostos teórico-metodológicos nos permite demarcar como as pesquisas científicas tem tratado a referida temática em questão, e tal possibilidade pode ser constatada, por exemplo, pelo levantamento proposto acerca dos dossiês que se referem à avaliação no campo das e para as aprendizagens.

A busca dos dossiês foi realizada pela pesquisa nos sítios acadêmicos Scielo; Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, inicialmente empregamos os seguintes descritores: dossiê e avaliação da aprendizagem; dossiê e avaliação para a aprendizagem; dossiê e avaliação formativa. A escolha do conectivo e foi necessário para delimitar os trabalhos vinculados apenas aos dossiês. Os artigos selecionados foram aqueles que apresentavam as expressões avaliação da aprendizagem ou avaliação para a aprendizagem ou avaliação formativa no título dos artigos, resumo ou palavras-chave. No total foram selecionados 38 trabalhos subdivididos entre 17 dossiês, cujas temáticas faziam referência à avaliação de uma forma geral ou estava relacionado ao campo desta pesquisa. Para a discussão dos dados e a descrição das perspectivas teórico-metodológicas realizou-se a leitura na íntegra dos trabalhos separando-os em categorias, a saber: a) Referenciais teóricos/as da avaliação das e para as aprendizagens; b) Artigos com concepções metodológicas definidas (19 trabalhos) e c) Artigos que não evidenciaram sua concepção metodológica (19 trabalhos).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificar o campo da pesquisa acerca dos artigos selecionados que remetem a avaliação das e para as aprendizagens a Tabela 1 apresenta uma descrição dos Periódicos e respectivos dossiês, a saber:

Periódico/nº. artigos	Título Dossiê	Ano
Polyphonia (5)	Avaliação Escolar	2012
Roteiro (2)	Políticas e Práticas de avaliação no Ensino Fundamental	2012
Retratos da Escola (1) Diálogo Educacional (2)	Avaliação da Educação Básica	2013
Revista Educação e Políticas em Debate (1)	Políticas e práticas de avaliação	2013
Roteiro (1)	Sistema Nacional de Avaliação	2014
Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior (1)	Avaliação e qualidade da educação: uma relação posta em questão	2014

Educar em Revista (3)	Práxis da avaliação: conflitos, contradições, dicotomias, fragmentos e vozes em busca de sentidos.	2015
Estudos em Avaliação Educacional (6)	Tendências da avaliação da aprendizagem em sala de aula	2015
Cedes (1)	Avaliação Educacional: um campo em movimento e disputa	2016
Práxis Educativa (1)	Políticas de avaliação e currículo	2016
Revista Ibero-americana de Estudos em Educação (1)	X Encontro Ibero-americano de Educação	2016
Diálogo das Letras (1)	Avaliação, revisão e reescrita textual	2017
Revista Educação Especial (2)	Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial	2018
Linhas Críticas (4)	Currículo e Avaliação da Aprendizagem	2019
Eccos (4)	Avaliação da Aprendizagem	2020
REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura (2)	Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais	2020

Tabela 1: Descrição dos Periódicos e Dossiês selecionados

Fonte: Os autores (2022).

A tabela 1 apresenta um balanço geral dos periódicos e os referidos dossiês publicados referentes à avaliação das e para as aprendizagens. Apenas a revista Ibero-americana de Estudos em Educação não apresentou a temática avaliação como foco principal do dossiê; e a revista Roteiro foi à única que publicou dois dossiês em períodos distintos. Observamos certa regularidade no quantitativo de dossiês no período de 2012 a 2016 (média de 2 por ano), atingindo um pico de 9 artigos no ano de 2015. De 2017 a 2019 obtivemos os menores índices de dossiês lançados – 1 por ano – retomando em 2020 a média anterior de 2 dossiês anuais. Podemos destacar também a diversidade de dossiês pelas grandes áreas de produção de conhecimento presentes em discussões dentro das áreas de Educação, Letras e Linguagens; e as implicações da avaliação relacionadas com temáticas tais como políticas públicas, currículo, formação de professores nas diversas modalidades de ensino.

3.1 Corpo teórico da avaliação das e para as aprendizagens

Apresentamos na Tabela 2 a seguir os nomes dos artigos selecionados bem como os teóricos mais citados no campo da avaliação das e para as aprendizagens.

Título /Ano	Referenciais
Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar (2012).	Fernandes; Hadji; Hoffmann; Luckesi; Perrenoud.
Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola (2012).	Fernandes; Haydt; Freitas; Luckesi; Perrenoud; Vasconcellos; Villas Boas.
Avaliação da aprendizagem no ensino de Física: um olhar sobre as concepções dos professores licenciados em Física da cidade de Inhumas, GO (2012).	Hoffmann; Luckesi; Perrenoud; Romão; Villas Boas.
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: perspectivas críticas ou técnicas? (2012).	Hoffmann; Luckesi; Perrenoud; Romão; Saul.
Avaliação da aprendizagem: contexto político, intenções e possíveis caminhos (2012).	Fernandes; Freitas; Hadji; Luckesi; Romão; Vasconcellos; Villas Boas.
Práticas avaliativas na sala de aula de línguas estrangeiras-adicionais na educação básica: elaborando instrumentos com a participação dos alunos (2012).	
Progressão continuada: equívocos e possibilidades (2012)	Villas Boas.
A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar (2013)	Fernandes; Freitas; Hadji; Hoffmann; Luckesi; Romão; Vasconcellos; Saul; Villas Boas.
Avaliação da educação básica – A experiência da SME de Goiânia (2013).	Freitas.
Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum (2013).	Hoffmann; Luckesi.
Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007) (2013).	Saul.
Avaliação, qualidade e equidade (2014).	Black; William; Fernandes; Guba; Lincoln; Perrenoud.
A percepção dos professores em relação ao sistema de avaliação normatizado pela academia da polícia militar, com foco na avaliação da aprendizagem (2014).	Freitas; Haydt; Hoffmann; Luckesi; Perrenoud.
Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a distância (2015).	Perrenoud; Hoffmann.
Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas (2015).	Black; William; Fernandes.
Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? (2015).	Freitas; Villas Boas.
Avaliação da aprendizagem de línguas e dos multiletramentos (2015).	Vasconcellos; Villas Boas.
Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe (2015).	Fernandes; Hoffmann; Luckesi; Scriven.
O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação (2015).	Black; William; Bloom; Hastings; Madaus; Fernandes; Perrenoud.
Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos (2015).	Bloom; Fernandes; Guba; Lincoln; Perrenoud; Scriven.
Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português (2015).	Black; William; Fernandes.
Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de ciências (2015).	Hadji; Hoffmann; Luckesi; Romão.

Avaliação da aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio (2016).	Fernandes; Freitas.
Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa (2016).	Black; William; Bloom; Hastings; Madaus; Hadji; Saul.
Avaliação formativa na educação inclusiva (2016).	Hadji; Hoffmann; Perrenoud.
A perspectiva pragmática na avaliação formativa: caminhos para a formação do professor mediador na revisão textual (2017).	Luckesi; Scriven.
Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva (2018).	
Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar (2018).	Hoffmann.
Avaliação da aprendizagem no contexto de políticas curriculares de accountability (2019).	Scriven.
Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário (2019).	Black; Wiliam; Fernandes; Luckesi.
Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica (2019).	Black; Wiliam; Fernandes; Luckesi; Vasconcellos; Stufflebeam.
Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação (2020).	Hadji; Luckesi; Romão.
As práticas de avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos do curso de Administração da Universidade Estadual do Paraná (2020).	Hadji; Hoffmann; Luckesi; Perrenoud; Saul; Vasconcellos.
Formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem na universidade: contribuições da pesquisa (2020).	Fernandes; Luckesi.
Avaliação na Educação Superior: limites e possibilidades de uma experiência (2020)	Hoffmann; Luckesi; Perrenoud; Vasconcellos.
A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças (2020).	Black; Wiliam.
Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças (2020).	Haydt; Luckesi.

Fonte: Os autores (2022).

A partir do levantamento realizado pela Tabela 2 observamos que dos/as autores/as internacionais citados/as os/as que aparecem nas primeiras quatro colocações são de origem europeia (Domingos Fernandes -14 citações; Philippe Perrenoud - 12 citações; Paul Black e Dylan Wiliam - 9 citações e Michael Scriven - 5 citações); sendo que Black & Wiliam e Scriven são considerados autores clássicos do campo da avaliação. De origem norte-americana encontram-se os demais autores/as: Benjamim S. Bloom – 3 citações; Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, Thomas Hastings, George F. Madaus com 2 citações cada; e Daniel L. Stufflebeam com 1 citação; todos/as também considerados/as clássicos/as do campo avaliativo. Já de naturalidade brasileira, Cipriano Carlos Luckesi é referenciado 18 vezes; Jussara Hoffmann – 13 vezes; Charles Hadji – 8 vezes; Luiz Carlos de Freitas, Celso dos Santos Vasconcellos e Benigna Maria de Freitas Villas Boas – 7 vezes cada; José

Eustáquio Romão – 6 vezes; Ana Maria Saul – 5 vezes e Regina CazauxHaydt – 3 vezes.

É importante destacar a diversidade de autores/as de livros presentes nos artigos e, dentre eles/as citar alguns/as que tiveram maior frequência nos trabalhos. Mendéz (2002) escritor espanhol de “Avaliar para conhecer, examinar para excluir” foi referenciado em 5 trabalhos; Dalben (2005) autora brasileira do livro “Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola” foi citada em 4 trabalhos; Moretto (2002) autor brasileiro do exemplar “Prova: um momento privilegiado ou um acerto de contas” foi citado em 3 trabalhos; assim como Gipps (1994) autora britânica do livro “Beyond testing: towards a theory of educational assessment” que também foi referenciada em três artigos.

Por sua vez, destacamos dois trabalhos que nos chamaram atenção: Lucena et al. (2012) que não citou nenhum referencial teórico da avaliação conhecido, a não ser a sua própria tese de doutorado que tem como foco a avaliação de estudantes em aulas de inglês; no mais ela empregou a autora Shohamy (2001) que discute, de uma forma crítica, a questão do uso de testes de linguagens. Já Mello e Hostins (2018) dissertaram sobre o potencial da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem para uso no AEE - Atendimento Educacional Especializado – para a inclusão escolar e, no entanto, não empregaram nenhum referencial teórico acerca do campo da avaliação, embasando-se apenas em estudos da área da educação especial e inclusiva.

3.2 Trabalhos com concepções metodológicas definidas

Perante total de artigos selecionados a metade (19 trabalhos) apresentaram concepções metodológicas definidas. A metodologia *qualitativa* está presente em 7 artigos: Campos; Gomes; Furtado (2012); Forner; Trevisol (2012); Pinheiro; Santos (2012); Valentim; Oliveira (2013); Machado; Silva; Souza (2016); Vieira; Santos (2019); Garcia; Garcia (2020); e também em outros 2 definidos pelos/as autores/as como *qualitativa interpretativa*: Schalkoski-Dias; Nicola (2017); Vitorino; Grego (2016). A *pesquisa-ação* encontra-se em 3 trabalhos: Branco; Haracemiv (2015); Nascimento; Rôças (2015) e Fontana (2020). Tanto a perspectiva *dialética*: Fernandes (2019) e Pacheco; Maia (2019); quanto o *estudo de caso*: Ribeiro et al. (2014) e Magnata; Santos (2015) aparecem em dois artigos cada um. E, as metodologias *etnográficas* (LUCENA et al., 2012); *socioconstrucionista* (DUBOC, 2015) e *colaborativa* (MELLO; HOSTINGS, 2018) apareceram com um trabalho cada.

Sobre a metodologia *qualitativa*, Gamboa (1987, 1989, 1982, 2002, 2003) é um dos seus principais representantes no qual se busca a coleta e a organização dos dados sem se basear em uma análise estatística, empregando instrumentos como relatos, entrevistas, documentos, depoimentos que permitem múltiplas interpretações (polissêmico). Sendo assim, a posteriori, é necessária a construção com base nos sentidos encontrados um quadro com os conceitos ou categorias que visem a problematização dos dados elencados. Gamboa (2003) nos leva a refletir que apesar de uma multiplicidade de sentidos que podem ser coletados por meio da aplicação da metodologia qualitativa é preciso tomar cuidado em

sempre selecionar os dados mais relevantes que estejam condizentes com os objetivos da proposta de pesquisa realizada.

Nesse caminho, a partir dos trabalhos elencados com essa metodologia Campos, Gomes e Furtado (2012) ao compreenderem a importância da discussão da avaliação da aprendizagem no contexto das Ciências Naturais, e neste caso, dentro da área da Física buscaram identificar as concepções docentes sobre avaliação em diferentes instituições na cidade de Inhumas-GO. Para tanto, aplicaram questionários com questões abertas ao corpo docente de Física nessa cidade. Pela análise das questões observaram que a visão avaliativa docente está atrelada à classificação, e ao uso da prova como principal instrumento avaliativo. Desde necessidades formativas, até de infraestrutura no espaço de trabalho foram fatores elencados pelo corpo docente para promover melhorias na compreensão da avaliação além de mera classificação por nota no contexto em que vivem.

Forner e Trevisol (2012) apresentaram um estudo realizado com a família, corpo docente e estudantes com vistas a compreender os significados e as funções da avaliação da aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de grupos focais organizados entre os/as participantes a partir de um roteiro pré-definido com cinco perguntas. Constataram-se pela pesquisa semelhanças e diferenças perante os significados e as funções da avaliação. Com relação às semelhanças a avaliação é compreendida como valorização da nota; comparação e classificação estudantil; reprodução de valores sociais dentro da escola; avaliação como provas, testes e trabalhos. Já as diferenças foram identificadas por grupo pesquisado: para a família a avaliação é indicador de sucesso para o futuro estudantil; para o corpo docente tem natureza complexa marcada entre a lógica do processo e do resultado; e para a turma a avaliação é vista como uma forma de cobrança de conteúdos, o uso de métodos e procedimentos contraditórios que podem afetar sua história de vida.

Já Pinheiro e Santos (2012) apresentaram as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem bem como as suas práticas avaliativas no Ensino Superior. Por meio da aplicação de questionários ao corpo docente e a turma as autoras identificaram grande utilização da avaliação da aprendizagem como forma de verificar e medir conhecimento, mas também identificaram práticas pedagógicas voltadas para uma formação mais crítica do alunado.

Valentim e Oliveira (2013) se empenharam em constatar e analisar concepções do corpo docente do Ensino Fundamental (ciclo I) perante a avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual. Para tanto, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para coletar as narrativas docentes e, de imediato, revelou-se certa fragilidade profissional em lidar com a inclusão escolar com estudantes deficientes intelectuais. Com relação à avaliação, a prática predominante baseia-se no uso de instrumentos de mensuração, o que de fato dificulta o processo de inclusão escolar.

Por sua vez, Machado, Silva e Souza (2016) analisaram de que forma a avaliação da aprendizagem é proposta para o Ensino Médio brasileiro a partir das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e a sua articulação com o currículo integrado. Pautadas em uma abordagem crítico-dialética as autoras acreditam que a avaliação tem se constituído como uma via de exclusão da classe trabalhadora. A compreensão do papel das DCNEM e do PNFEM contribui para a redução da desigualdade educacional e da formação discente para além da lógica do capital. No entanto, é necessário se atentar para fatores estruturais, e internos/externos à escola para superá-los rumo a um currículo integrado no ensino médio.

Vieira e Santos (2019) buscaram compreender como duas professoras organizam práticas avaliativas capazes de promover a aprendizagem estudantil. Para tanto, as pesquisadoras realizaram um movimento interpretativo, por meio de estudos de caso, contando também com observações, entrevistas, grupos focais e registro dos áudios das atividades realizadas. A análise dos dados indicou que, ambas as professoras, baseiam suas práticas na perspectiva da avaliação formativa, pela abordagem positiva do erro, contribuindo para processos de aprendizagem, tais como o *feedback*.

Garcia e Garcia (2020) apresentaram um estudo sobre os impactos da pandemia Covid-19 perante a avaliação da aprendizagem de estudantes de graduação. A pesquisa, de caráter exploratório, foi realizada com professores/as de diversas instituições universitárias por meio de entrevistas on-line. Conforme os autores perceberam-se mudanças nas estratégias didáticas do professorado, o que influenciou nos critérios avaliativos e nos sentidos das práticas de avaliação. Entre os/as participantes da pesquisa evidenciou-se preocupação com as adequações realizadas, o alcance e as consequências da aplicação de avaliações da aprendizagem no contexto de pandemia.

Por sua vez, Erickson (1986) é um dos pesquisadores que utiliza a expressão metodologia *qualitativa interpretativa* ao invés de apenas qualitativa, pois para este autor, evita a ideia de uma pesquisa essencialmente não quantitativa, mas com interesse central em conhecer os sentidos humanos que estão dentro de um determinado contexto social, bem como sua exposição pelo/a pesquisador/a. Para ele é um tipo de pesquisa que envolve “(...) a) intensa e ampla participação no contexto pesquisado, b) cuidadosos registros do que ocorre nesse contexto juntamente com outras fontes de evidência (...) e c) análise reflexiva de todos esses registros e evidências assim como descrição detalhada” (ERICKSON, 1986, p. 121).

Nessa linha de pensamento, Schalkoski-Dias e Nicola (2017) pretenderam refletir sobre a relevância da perspectiva pragmática na avaliação formativa, relacionando as intervenções docentes para a gestão da relação interpessoal, com vistas a um *feedback* eficaz para a turma. As autoras realizaram a análise de um bilhete orientador da reescrita por meio de referenciais da educação, linguística e pragmática. Os resultados evidenciaram ações que levam em consideração estratégias tanto positivas quanto negativas do/a interlocutor/a. O uso do *feedback* promoveu maior comunicação instrucional além de dar maior relevância ao uso da pragmática interpessoal em diversos aspectos da formação

inicial e continuada, bem como nos processos que envolvem as práticas pedagógicas docentes.

E, Vitorino e Grego (2016) buscaram compreender como tem sido articulado a educação inclusiva e a avaliação no interior da escola utilizando o portfólio como instrumento avaliativo formativo. Por meio da análise documental e interpretativa na linha da hermenêutica crítica das produções estudantis, as autoras verificaram a importância da discussão e a aplicação do portfólio, na perspectiva formativa, para a organização de propostas inclusivas favorecendo assim, o aprimoramento de práticas docentes.

Já a *pesquisa-ação* pode ser definida como um tipo de pesquisa social de base empírica que é realizada por meio de uma ação ou na busca da resolução de um problema coletivo no qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes da situação ou do problema se envolvem de modo participativo ou cooperativo. René Barbier (2007) e Michel Thiollent (1987a, 1987b, 1997, 1998) são os principais representantes desse tipo de metodologia. No desenrolar da pesquisa-ação espera-se que uma interação profícua entre os componentes do grupo ao redor das problemáticas enfrentadas sejam debatidas e enfrentadas pelo grupo. Do levantamento dos problemas, são elencadas as prioridades para serem solucionadas de forma concreta em coletivo.

Nesse caminho, Fontana (2020) teve como proposta discutir a formação pedagógica na universidade, empregando-se a pesquisa-ação para direcionar a pesquisa, na perspectiva de construir saberes de práticas avaliativas formativas. Conforme a pesquisadora, esse processo formativo foi favorecido pelo caminhar coletivo e crítico entre os/as participantes, sendo que esses conduziram à reflexão e transformações de suas práticas avaliativas. Essa pesquisa propôs uma profunda reflexão acerca dos conhecimentos que são objetos de ensino e de avaliação, bem como a coerência necessária para esta relação. Consideraram também o papel do *feedback* na relação docente-estudante no qual deve revelar a realidade em que se constituem as aprendizagens servindo de apoio para compreender os progressos e as dificuldades cognitivas estudantis.

Branco e Haracemiv (2015) discutiram a avaliação do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Paraná por meio da análise de quatro categorias: materiais de ensino; infraestrutura da UFPR; atividades-tarefas e tutoria. Esta proposta avaliativa-diagnóstica contribuiu para momentos de estudo, ação e reflexão sobre o agir pedagógico, o papel da avaliação dentro de ambientes virtuais de aprendizagem, bem como dentro de espaços presenciais.

Nascimento e Rôças (2015) estudaram o uso do portfólio como instrumento integrador da avaliação e aprendizagem no Ensino de Ciências. Assim sendo, no âmbito de duas escolas públicas, a turma elaborou portfólios de avaliação a partir de atividades pedagógicas diversas. Constatou-se que o emprego do portfólio, como instrumento avaliativo, ainda é uma atividade inovadora pelas pessoas da pesquisa, mas que foi bem aceito e pode ser utilizado como parte das práticas avaliativas em sala de aula.

A *dialética*, por sua vez, concebe a pesquisa como um trabalho interdisciplinar que agrega elementos gnosiológicos, ontológicos, lógicos e metodológicos de pesquisa em uma perspectiva sócio-histórica da realidade. Tem como características: a objetividade, a historicidade, a visão de totalidade e o inter-relacionamento. Nesse caminho, a realidade (concreto) tem suas características, sua estrutura e desenvolvimento, que refletem nos princípios ideológicos e aspectos metodológicos de produção científica; essa relação, por si só é dialética, o que implica na sua práxis. O concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, de forma diferente, o ponto de chegada do concreto pensado. Os autores mais utilizados são: Theodor W. Adorno (1985); Gaudêncio Frigotto (2004); Antonio Gramsci (2004); Jurgen Habermas (1985); Hebert Marcuse (1967); Karl Marx (2013) e Demerval Saviani (2003).

Assim sendo, Pacheco e Maia (2019) organizaram seu trabalho propondo uma discussão do papel da avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de *accountability*, em que conceitos como qualidade, eficácia e eficiência contribuem para a definição de práticas escolares bem como as políticas curriculares. O texto apresenta uma discussão teórica crítica a partir das políticas de *accountability*; a escola em frente aos resultados; o sentido da avaliação das e para as aprendizagens, bem como o papel estudantil neste processo. Neste intento, as discussões realizadas levam para o entendimento da escola como uma estrutura complexa, pois olhar para dentro da realidade escolar nos trás mais perguntas que afirmações já que é de se questionar qual conhecimento deve ser validado; quem decide o conhecimento que deve ser avaliado; qual conhecimento é o mais apropriado para ser avaliado; bem como apreender se a turma aprendeu aquilo que os demais exigiram.

Fernandes (2019) promoveu uma reflexão crítica perante as avaliações externas e propôs identificar as suas relações com as avaliações internas bem como com a aprendizagem estudantil. Nesse movimento, o autor argumentou na possibilidade da evolução das avaliações externas com práticas mais centradas na aprendizagem dos/as estudantes com uma fundamentação em princípios socialmente construídos. Além do mais, a devida articulação entre as avaliações externas e as avaliações internas pode levar à constituição de políticas públicas que contribuem para a implementação de programas para a formação do corpo docente.

Na sequência, o *estudo de caso* é um termo genérico empregado para a pesquisa de uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Conforme Sturman (1988) é uma pesquisa de tradição holística segundo o qual as características de uma parte podem ser determinadas pelo todo o qual pertencem. Para entender um caso, e descobrir como as coisas ocorrem e por que ocorrem é preciso um aprofundamento das interdependências das partes e dos padrões que possam existir e assim estudar esses padrões, em detrimento das variáveis isoladas. Autores/as como Bonoma (1985); Sturman (1988) e Yin (2005) são representantes desta metodologia de pesquisa.

Assim sendo, Ribeiro, et al. (2014) analisaram a percepção docente da avaliação da aprendizagem no contexto da Academia da Polícia Militar (PM). Para a coleta de dados empregou-se entrevistas semiestruturadas para 8 docentes que pertencem ao quadro da referida companhia. A pesquisa constatou que o corpo docente considera essencial a avaliação da aprendizagem no contexto educativo, apesar de a desenvolverem em uma perspectiva tradicional; mas acreditam que normas mais flexíveis podem contribuir para a autonomia das pessoas bem como nas suas aprendizagens.

Magnata e Santos (2015) dedicaram seu estudo na intenção de identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que perpassam a experiência do Conselho de Classe. Tomando a avaliação formativa como norte que colabora para o desenvolvimento estudantil foi realizado observações das reuniões de conselho de classe, análises de documentos e entrevistas semiestruturadas. As autoras observaram que as práticas no conselho de classe encontram-se vinculadas com as da avaliação formativa atreladas a uma proposta construtiva e coletiva.

Por sua vez, a metodologia *colaborativa* é aquela que se desenvolve no ambiente educacional como atividade de co-produção de saberes ao promover reflexão e formação profissional colaborativo para a transformação da realidade. A sua intencionalidade ao se aproximar com as bases da sociedade é produzir conhecimentos aplicáveis ao problema com criticidade e participação política dos/as envolvidos/as. Como representantes temos Ibiapina (2008); Garrido, Pimenta e Moura (2000); Moura e Ferreira (2008) e Mizukami (2000).

Tendo como base esta proposta, Mello e Hostins (2018) discutiram a construção mediada de instrumentos de avaliação da aprendizagem entre o corpo docente do ensino comum e aqueles/as pertencentes ao AEE. Para esta ação os/as envolvidos/as desenvolveram dinâmicas de estudo e organização de conceitos, procedimentos e instrumentos diversificados de avaliação pedagógica para o/a estudante deficiente matriculado em suas classes. Esta proposta evidenciou o compartilhamento de experiências e discussões perante os modos de aprendizagem discente que apresentava deficiência, bem como o planejamento coletivo de um instrumento avaliativo buscando a efetiva participação deste/a estudante na educação básica.

Já a metodologia *etnográfica* é uma ferramenta empregada para estudar e compreender uma cultura, as formas de vida de um grupo de pessoas, ou seja, suas ideias, crenças, valores, bem como seus comportamentos, André (1998). Sendo assim, é uma forma de discorrer perante os eventos cotidianos de um determinado grupo social e a sua interpretação de acordo com o grupo investigado. Ela faz uso da intuição, empatia e outras habilidades do/a pesquisador/a para interpretar descritivamente uma cultura. Como principais estudiosos/as temos André (1998); Creswell (2012) e Taft (1988).

Empregando a etnografia Lucena et al. (2012) objetivaram apresentar considerações acerca do uso de diferentes instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em uma

sala de aula de línguas. As autoras realizaram uma discussão teórica perante relações da avaliação com as línguas estrangeiras e adicionais, e apresentaram exemplos de atividades avaliativas desenvolvidas em aulas de Alemão, Espanhol e Inglês. Por fim, enfatizaram a importância de se realizar atividades avaliativas diversificadas, para repensar a avaliação dentro de um contexto cada vez mais inclusivo.

E por fim, a metodologia *socioconstrutivista* baseada nas ideias de Lev Vygotsky e derivada do construtivismo é uma metodologia que compreende tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento oriundos da interação social, desde que a criança receba todo o suporte educacional adequado. Assim sendo, o conhecimento não é passado pronto, mas sim construído conforme a realidade das pessoas e suas interações sociais. A linguagem, por sua vez, é uma ferramenta fundamental já que é por meio dela que acontecem as maiores interações entre os seres humanos; como representante temos o próprio Vygotsky (1991, 2000) e Martín Rodríguez (1999).

Dessa forma, Duboc (2015) buscou dialogar as implicações da nova base epistemológica digital nos processos de avaliação da aprendizagem em línguas. Para tanto, a autora promoveu um movimento teórico que abrange a redefinição dos conceitos de linguagem, texto e gênero para compreender as especificidades da avaliação da aprendizagem a partir das novas demandas sociais. Constatou-se a necessidade de se revisar as formas de se ensinar e avaliar as línguas, independente da sua origem, para que a prática escolar vigente consiga atender as novas éticas e estéticas da nossa sociedade.

3.3 Trabalhos com ausência de concepções metodológicas

Do total de artigos encontrados com a temática avaliação das e para as aprendizagens metade (19 trabalhos) não apresentaram suas concepções metodológicas. Realizamos a descrição de cada trabalho de forma a analisar seus objetivos, caminho percorrido e constatações após trabalho desenvolvido. Sendo assim, Alfredo e Tortela (2012) analisaram a política de avaliação da aprendizagem para a formação docente, nível médio, em Angola nos princípios da avaliação formativa. As reflexões basearam-se nos documentos que destacam as diretrizes e os procedimentos avaliativos sugeridos para a sala de aula. A pesquisa realizada apontou que a política de avaliação não se encontra evidente na função de avaliação formativa, já que não apresenta diferenças para com a avaliação somativa. Assim, a centralização das avaliações com o intuito de classificar e mensurar dificilmente vai favorecer a construção da aprendizagem.

Martins e Mendes (2012) realizaram uma discussão teórica partindo-se das concepções avaliativas presentes em um contexto social de escola excludente na tentativa de compreender o papel da avaliação como garantia de aprendizagem estudantil pertencente às classes populares. De forma crítica, as autoras relataram as dificuldades de se almejar uma avaliação para as aprendizagens nesta sociedade, já que é determinada pelos anseios das classes dominantes, além de apontar possíveis lacunas para o desenvolvimento de

práticas avaliativas que contemplem as aprendizagens.

Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012) discutiram os equívocos e as possibilidades de progressão continuada. As autoras destacam que os equívocos estão associados a entendê-la como um processo automático, bem como da organização de turmas de progressão. Tal pesquisa foi organizada por meio da aplicação de um questionário a um grupo docente para compreender sobre a utilização deste mecanismo. Constatou-se que, grande maioria dos questionários, indicaram que o professorado entende progressão como aprovação automática, e que o reagrupamento discente ao longo do ano pode ser uma alternativa para compreender esse processo dentro do contexto da avaliação formativa.

Guimarães (2013) apresentou a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na avaliação do sistema bem como as influências das avaliações externas na organização das avaliações em sala de aula. Ao problematizar a trajetória desenvolvida pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa da referida secretaria e apontar as suas limitações, o estudo destacou a importância das avaliações do sistema, bem como o diagnóstico da aprendizagem, organizada e realizada dentro da rede de ensino. A pesquisa alertou para a importância da formação dos profissionais e acompanhamento das escolas para superação das dificuldades e limitações apresentadas.

Calderón e Poltronieri (2013) realizaram um levantamento de estado da arte, no período de 1980-2007, acerca da área da avaliação da aprendizagem na Educação Básica para compreender as preocupações e contribuições teórico-metodológicas da área em destaque. Baseada em três pesquisas que consideram a avaliação da aprendizagem como campo estruturante do conhecimento, a força do paradigma tecnicista foi identificada na década de 1970 a 1980, com tentativas de superação desse modelo propostas formativas e emancipatórias destacaram-se na década de 1980. A partir de 1990 as práticas centralizaram-se em uma perspectiva mais crítica no campo da avaliação. Já na primeira década do século XIX, em campo brasileiro, a concepção avaliativa apontava para uma perspectiva mais emancipatória, processual, formativa. No entanto, observa-se um distanciamento entre os referenciais utilizados na universidade para com a realidade apresentada no universo escolar.

Camargo e Mendes (2013) apresentaram um recorte de uma pesquisa de mestrado, por meio de um levantamento bibliográfico, sobre as diversas concepções que a temática avaliação educacional tem sido abordada, bem como as especificidades e as contribuições da avaliação formativa. As autoras defendem que o emprego da avaliação em uma perspectiva formativa contribui para promover relações mais dialógicas, emancipatórias e problematizadoras; o que deveria dessa forma, ser instituída como política pública para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Leite e Fernandes (2014) organizaram uma discussão, no contexto português, a respeito dos atuais discursos políticos sobre o papel da avaliação para as aprendizagens ou das instituições daquele país. Para tanto, a proposta buscou debater sobre as possibilidades

e limites de uma avaliação que possa promover uma educação de qualidade, ao respeitar os princípios da equidade. As autoras constataram que há aproximações e distanciamentos entre os discursos instituídos e a prática da avaliação; mas acreditam que o envolvimento estudantil e a criação de condições adequadas para o professorado trocarem experiências seria o ideal para promover práticas mais equânimes.

Fernandes (2015a) buscou esclarecer as práticas de avaliação e ensino de dois professores do Ensino Superior coletando entrevistas realizadas ao corpo docente e a turma, bem como períodos de observação. A pesquisa demonstrou que o corpo docente apresenta perspectivas de avaliação e ensino distintos, mesmo partilhando de pedagogias semelhantes. Dentre as diversas constatações observadas pode-se destacar que as aulas possuem dinâmicas de avaliação e ensino diversificadas; com tarefas criteriosamente selecionadas; há distribuição de *feedback* de qualidade; bem como emprego de auto e heteroavaliação contribuindo para a melhora das aprendizagens.

Villas Boas e Dias (2015) organizaram esta proposta mediante os resultados de uma pesquisa com gestores, coordenadores e docentes de turmas do Ensino Fundamental para caracterizar, os efeitos do uso da Provinha Brasil nas práticas dentro da sala de aula. As autoras partiram do entendimento de que a Provinha Brasil contribui para a melhoria do processo aprendizagem-ensino quando compreendida dentro das instituições e pelas políticas públicas articuladas à avaliação da aprendizagem.

Roldão e Ferro (2015) realizaram uma discussão teórica a respeito da construção do conceito de avaliação das aprendizagens no contexto de uma escola portuguesa, que participa de um projeto de formação-investigação orientado pelos/as autores/as. Como a ação está em processo de desenvolvimento, as primeiras constatações levaram a melhores entendimentos do papel da avaliação e sua relação aos processos de aprendizagem e ensino; a necessária clareza dos objetivos da avaliação bem como da utilização de seus instrumentos em diferentes momentos e a necessária formação continuada entre os departamentos envolvidos na realidade investigada.

Alves e Cabral (2015) se propuseram a analisar as narrativas de quarenta docentes, com o foco na avaliação sofrida pelas pessoas da pesquisa quando eram estudantes. Pela análise dos discursos trinta e uma pessoas sofreram abusos de poder associadas à avaliação, e o restante descreveram práticas de caráter emancipatória. Mediante este cenário, o trabalho discorreu sobre a relevância da construção de práticas avaliativas mais interativas, e revela a importância da constituição de políticas e práticas que combatam esse olhar e compreensão limitados acerca do ato avaliativo.

Fernandes (2015b) investigou as percepções e práticas de avaliação do corpo docente e estudantil de quatro universidades portuguesas. As percepções foram levantadas por meio da aplicação de questionários e as práticas avaliativas foram aferidas por meio de entrevistas e observações. O autor identificou que tanto as percepções quanto as práticas estavam centradas no corpo docente com o intuito de classificar e exposição de conteúdos,

ao contrário de práticas em que a turma se encontra no centro das práticas pedagógicas. Esta última opção, embora menos encontrada, aponta indícios para práticas inovadoras no âmbito do Ensino Superior.

Chizzotti (2016) realizou uma discussão teórica na defesa do papel da avaliação na garantia da aprendizagem no ensino escolar. O autor destacou o papel meritocrático e classificatório que as avaliações carregam dentro de um contexto social, histórico e econômico em que estamos inseridos. E, assim, defende a avaliação formativa como essencial para priorizar a formação das pessoas envolvidas a favor das aprendizagens, de forma incluyente e significativa.

Marin e Braun (2018) abordaram a temática avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão escolar, com vistas a refletir sobre as crenças teórico-práticas estudantis ajustadas às suas necessidades, bem como explicitar algumas práticas desenvolvidas. Para tanto, as autoras realizaram uma revisão da literatura sobre o tema com um recorte envolvendo instituições de educação básica. Elas identificaram poucos estudos envolvendo as práticas cotidianas escolares e educação inclusiva; e destacaram a importância da organização de instrumentos e estruturas escolares minimamente pensados conforme as demandas para com essa forma de aprender.

Willian (2019) organizou uma discussão teórica partindo-se da premissa de que para melhorar o desempenho educacional os esforços devem ser concentrados na formação docente daqueles/as que já estão no campo de atuação, focado na sua formação na prática em sala de aula. Na defesa de que, para a melhora do sistema educativo uma formação docente de qualidade é um dos fatores mais importantes, o autor promove uma revisão acerca do papel do *feedback*. Nesse caminho, pontua-se que o *feedback* será eficaz quando se leva em consideração o contexto no qual foi aplicado, a relação entre os/as participantes, e o mais importante, a reação do professorado ao receber esse *feedback*. Dessa forma, a melhoria na prática acontece quando o corpo docente pode escolher quais aspectos da prática priorizar, possuir flexibilidade para implementar suas escolhas na sala de aula, organizar o tempo para efetivar as mudanças na prática, responsabilidade para melhorá-la e apoio nessa proposição.

Mello e Costa Neto (2020) propuseram uma discussão das práticas de avaliação da aprendizagem em um curso de Administração do Ensino Superior. Para tanto, analisaram o PPP - Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino e por fim, aplicaram um questionário para os/as estudantes com o intuito de compreender, pela visão estudantil, se a avaliação da aprendizagem tem cumprido o seu papel pedagógico, ou apenas se apresenta como um instrumento tradicional. O desenvolver da pesquisa revelou que as práticas evidenciadas estão distantes dos princípios da avaliação formativa, conforme relatos da turma. Com relação aos documentos analisados o PPP apresenta discussões que levam ao entendimento de uma avaliação de caráter emancipatório, mas que na realidade não são evidenciados nos Planos de Ensino a maneira que será executado.

Pereira et al. (2020) buscaram ampliar a concepção de avaliação além de mera aprendizagem de conteúdos e habilidades necessários ao ingresso em uma profissão. Para tanto organizaram uma construção coletiva de um projeto para o estágio supervisionado pela leitura e adequação para a realidade da pandemia do Covid-19. Partiram das experiências de supervisão com turmas da Pedagogia, no Estágio Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e empregaram o e-portfolio (armazenado na plataforma moodle) como instrumento de análise e expressão da aprendizagem. Essa experiência apontou a potência pedagógica evidenciada pelo uso deste material; o caráter desafiador e inquietante pelo trabalho com o inédito; além da interconectividade entre docentes supervisores do estágio e a turma.

Tonelli e Bueno (2020) inspiradas nas habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propuseram uma ficha autoavaliativa para a aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças. Conforme as autoras a autoavaliação é uma proposta que visa instituir a autonomia quando empregada com fins formativos. Elas acreditam que, com a organização desses instrumentos avaliativos, as crianças poderão assumir maiores responsabilidades com as suas aprendizagens tornando-se assim, pessoas participantes ativamente dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem.

Batista e Moraes (2020) realizaram uma discussão teórica sobre os cinco princípios da AvOAL - avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas - que consiste de uma expansão dos saberes oriundos na prática da avaliação formativa. Desta maneira, foram citados exemplos de como o AvOAL, quando adaptado, pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras para as crianças. Os/As autores/as complementam que, ao compreender a avaliação como um elo entre o ensino e a aprendizagem possibilita o conhecimento dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e assim, poderá trazer mudanças positivas para a sala de aula.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou organizar um estudo da arte por meio de uma revisão bibliográfica acerca das concepções teórico-metodológicas presentes em dossiês, no período de 2010 a 2020, que versassem sobre a temática avaliação das e para as aprendizagens. Destacamos a seleção de trabalhos nas diversas modalidades de ensino; a discussão da avaliação perpassando por outras áreas além da Educação; a presença de trabalhos que associaram a avaliação com outras temáticas como formação docente; linguagens; inclusão e pessoas com deficiência; e o papel avaliativo frente a pandemia do Covid-19. Percebemos a importância ímpar deste levantamento para futuras pesquisas no campo da avaliação, de forma a compreender os estudos que já foram discutidos com maior frequência, bem como desvelar possíveis lacunas para pesquisas vindouras.

Nesse caminho, identificamos a necessidade de mais estudos que demonstrem a

viabilidade bem como a realização ativa da avaliação para as aprendizagens, associada às práticas pedagógicas que perpassam o aprender e ensinar na sala de aula, bem como as suas relações e possíveis influências nas e por outras modalidades avaliativas como a institucional e a externa. Constatamos pelas leituras dos trabalhos selecionados que a efetivação de práticas avaliativas formativas tem enfrentado dificuldades de sua efetivação e continuidade já que falta formação do professorado, políticas públicas que defendam a avaliação voltada para assessorar as aprendizagens e não simplesmente, para classificar, mensurar e notificar o quanto cada estudante obteve a partir da aplicação de um instrumento avaliativo.

Por sua vez, dentre os 38 trabalhos selecionados identificamos Domingos Fernandes (europeu); Benjamim S. Bloom (norte-americano) e Cipriano Carlos Luckesi (brasileiro) como os referenciais da avaliação das e para as aprendizagens mais citados nos artigos selecionados. Fernandes (2009) é um dos teóricos de fora do Brasil que tem ganhado grande visibilidade, principalmente, por seu arcabouço teórico e estudos com relação à avaliação para as aprendizagens, o que ele também denomina de avaliação formativa alternativa, pois é “(...) uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores [pelo corpo docente] e alunos [estudantes], mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 56). Por ser alternativa, não está focalizada nos resultados, mas no processo de aprendizagem e ensino, e a avaliação ocupa lugar de mediação nas práticas pedagógicas e na reorientação das atividades do corpo docente e da turma, uma vez que, o senso de corresponsabilidade, autocontrole e regulação direciona-se a todos/as os/as envolvidos/as no contexto da sala de aula.

Com relação à concepção metodológica, curiosamente observamos que a metade dos artigos apresentaram uma metodologia definida e a outra metade se ausentou de expor o caminho seguido para a escrita do trabalho. Dentre os que possuem metodologia definida prevaleceu à perspectiva qualitativa na busca pela interpretação da realidade investigada, a observação dos fenômenos, comportamentos, significados, as interações sociais, sem a preocupação em determinar, por uso de dados estatísticos a realidade observada. E, por fim, os trabalhos ausentes de metodologia realizaram principalmente discussões teóricas a respeito de conceitos chave da avaliação formativa como o *feedback*, revisão de literatura, documentos oficiais, na defesa da avaliação das e para as aprendizagens mais incluídas e capaz de contribuir para aprendizagens mais significativas nos diversos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. São Paulo: Papirus. 1998.

ALFREDO, F. C. H.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola. *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 191-210, 2012.

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Est. Aval. Educ.*; São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015. <http://dx.doi.org/10.18222/eeae.v26i63.3690>

BARBIER, R.A **pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. *Revelli*, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives*. David McKay. 1956.

_____. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill. 1971.

BONOMA, T. V. *Case research in marketing: opportunities, problems and a process*. EUA: **Journal of Marketing Research**, v. XXII, 1985.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 157-176, 2015. DOI: <https://doi.org/10.159/0104-4060.42113>.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de Agosto de 2020**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

_____. **PEC 15/2015**. Dispõe sobre a Proposta de Emenda à Constituição que insere no parágrafo único do art. 193 inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação – Fundeb – instrumento permanente de financiamento da educação básica pública [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

_____. **PEC 26/2020**. Determina que o Fundeb seja instituído em caráter permanente em cada Estado, para o desenvolvimento da educação básica. Aumenta a complementação de recursos pela União. [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013. <http://dx.doi.org/10.7213//dialogo.educ.13.040.DS03>

CAMARGO, C. C. O.de; MENDES, O. M. A avaliação formativa como uma política includentes para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 372-390, 2013.

CAMPOS, R. I.; GOMES, I. C. P.; FURTADO, W. W. Avaliação da aprendizagem no ensino de Física: um olhar sobre as concepções dos professores licenciados em Física da cidade de Inhumas, GO. *Polyphonia*, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 71-81, 2012. <https://doi.org/10.5216/rp.v23i1.26690>

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>

CRESWELL, J. W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. ed. Pearson Education: Boston. 2012.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015. <https://doi.org/10.18222/eaee266103140>

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015. <http://dx.doi.org/10.18222/eaee.v26i63.3628>

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, Merlin C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Co. p. 119-161.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (eds.). **Turma Mais e sucesso escolar**: Contributos teóricos e práticos, p. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. 2011.

_____. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 109-135, 2015a. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41488>

_____. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, 2015b. <http://dx.doi.org/10.18222/eaee.v26i63.3687>

_____. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>

FONTANA, M. I. Formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem na Universidade: contribuições da pesquisa-ação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18873>

FORNER, D. S.G.; TREVISOL, M. T. C. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-263, 2012.

FRANCO, C. de; MARANHÃO, E. M. de A. Um Estado “terrivelmente cristão” e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 60, n. 1, p. 134-155, 2020. <http://dx.doi.org/10.22351/et.v60i1.3909>

FREITAS, L. C. de; MENDES, O. M. **Educação em tempos de pandemia**: a casa não é escola. PROVIFOR-UFU Programa Virtual de Formação. Youtube. 28 maio.

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2004, p. 69-90.

GAMBOA, S. A. S. **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**. Brasília: UnB, 1982. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas:UNICAMP, 1987. (Tese de Doutorado).

_____. Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (Org.) **Pesquisa Educacional**: quantidade qualidade. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

_____. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 3-15, 2014. <https://doi.org/10.20396/rfe.v6i2.8635370>

GARCIA, J.; GARCIA, N. F. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 89-112.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>

GIPPS, C. **Beyond testing**: towards a theory of educational assessment. Londres: Falmer. 1994.

GRAMSCI, A. **A Revolução contra O capital**. In: Escritos Políticos. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, G. M. A. Avaliação da Educação Básica – A Experiência da SME de Goiânia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 191-203, 2013. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.273>

HABERMAS, J. **Der philosophische Diskurs der Moderne**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

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

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. p. 421-438, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>

LUCENA, M. I. P. et al. Práticas avaliativas na sala de aula de línguas estrangeiras-adicionais na educação básica: elaborando instrumentos com a participação dos alunos. **Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.5216/rp.v23i1.26687>

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M. da; SOUZA, M. de L. J. de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, mai./ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160336>

MAGNATA, R. C. V. SANTOS, A. L. F. dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, 2015. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3253>

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X33103>

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. Á. El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 1, n. 1, p. 16-36, 1999.

MARTINS, C.R. de C.; MENDES, O. M. Avaliação da aprendizagem: contexto político, intenções e possíveis caminhos. **Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 111-126, 2012. <https://doi.org/10.5216/rp.v23i1.26693>

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, A. de F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação a aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X33101>

MELLO, C. M.; COSTA NETO, P. L.da. As práticas de avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos de administração da Universidade Estadual do Paraná. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18871>

MÉNDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 5-14, 2000.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

NASCIMENTO, L. A. e L. do; RÔÇAS, G. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de ciências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 742-767, 2015. <http://dx.doi.org/10.18222/eaev0ix.3209>

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, J. A.; MAIA, I. B. Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 133-152, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23778>

PEREIRA, M. V.; BONELLI, S. M. de S.; ZIMMER, R. O.D.; EBERT, S. L. F. Avaliação na Educação Superior: limites e possibilidades de uma experiência. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-21, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18874>

PINHEIRO, P. M.; SANTOS, R. R. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: perspectivas críticas ou técnicas? **Polyphonía**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 39-55, 2012. <https://doi.org/10.5216/rp.v23i1.26688>

RIBEIRO, J. R.; SANTOS, M. G. dos; SOUZA, M. G. de; OLIVEIRA, R. B.de; MOURÃO, M. das G. M. A percepção dos professores em relação ao sistema de avaliação normatizado pela academia da polícia militar, com foco na avaliação da aprendizagem. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 417-436, 2014.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.18222/eaev26i63.3671>

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, São Leopoldo, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHALKOSKI-DIAS, L.; NICOLA, R. de M. S. A perspectiva pragmática na avaliação formativa: caminhos para a formação do professor mediador na revisão textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 199-222, 2017. <https://doi.org/10.22297/dl.v6i1.2408>

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation** (AERA Monograph series on curriculum evaluation, n. 1, Chicago IL: Rand McNally, 1967.

SHOHAMY, E. **The Power of the tests**: a critical perspective on the uses of language tests. London: Longman, 2001.

SORDI, M. R. L. de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. et al. (org.). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**: Ensaio Contra Regulatórios em Debate. Campinas: Leitura Crítica, 2013, p. 157-170.

_____. A avaliação na educação básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 2, p. 78-89, 2018. <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.80>

STURMAN, A. Case study methods. In: KEEVS, John. P. (org.). **Educational research, methodology and measurement**. An international handbook. Oxford: Pergamon Press. p. 61-66.

TAFT, R. Ethnographic research methods. In: KEEVS, John P. (org.). **Educational research, methodology, and measurement**. An international handbook. Oxford: Pergamon Press. p. 71-75. 1988.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987a.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1998.

TONELLI, J. R. A.; BUENO, B. A. G. A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-18. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. <http://dx.doi.org/10.7213/diálogo.educ.13.040.DS02>

VIEIRA, I.; SANTOS, L. Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798>

VILLAS BOAS, M. B. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In:_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2011.

_____. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, 2014.

_____; DIAS, E. T. G. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 35-53, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41421>

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação formativa na Educação Inclusiva. **Revista ibero-americana de estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. (1), p. 478-488. 2016. <https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p478>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAM, D. Avaliação formativa no desempenho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24275>

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 11

A LEITURA NA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE: O QUE DIZEM OS DISCENTES?

Data de aceite: 04/07/2022

Marineide Cavalcanti Arruda

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNICAP
(Universidade Católica de Pernambuco)
Professora de Língua Portuguesa do IFPE-
Campus Barreiros
<http://lattes.cnpq.br/9864810882308292>
<https://orcid.org/0000-0002-7376-2407>

Karl Heinz Efken

Doutor em Filosofia pela PUC-RS
Coordenador do Mestrado em Filosofia da UNICAP
(Universidade Católica de Pernambuco)
<https://orcid.org/0000-0001-5432-5220>

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada com duas turmas do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPE- *Campus* Barreiros, cujo objetivo foi investigar a concepção de leitura dos educandos e qual a sua contribuição para a formação técnico-profissionalizante. Fundamentam esta pesquisa Geraldi (2003), Kleiman (1999), Irlandé Antunes (2005), Orlandi (2009), entre outros. Constata-se que os estudantes concebem a leitura como instrumento fundamental para: a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico, para fundamentação de argumentos e contra-argumentos diante de situações diversas, bem como para a promoção do profissional no seu campo de atuação. No entanto, eles apontam que

há textos, cujos temas não despertam interesse no estudante, provocam certa apatia pela leitura. Diante disso, é preciso rever a seleção textual, assim como solicitar aos estudantes que apontem tem os temas mais pertinentes para desenvolver práticas de leitura eficazes e não superficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto; Formação profissional; Letramento.

READING IN TECHNICAL- PROFESSIONAL TRAINING: WHAT DO STUDENTS SAY?

ABSTRACT: This article is the result of a research carried out with two classes of the third year of the Technical Course in Agropecuária Integrated to the High School of *Campus* Barreiros - IFPE, whose objective was to investigate the reading conception of the students and their contribution to the professional formation. This research is based on Geraldi (2003), Kleiman (1999), Irlandé Antunes (2005), Orlandi (2009), among others. It is observed that students conceive reading as a fundamental instrument for: building knowledge, developing critical thinking, substantiating arguments and counter-arguments in the face of different situations, as well as promoting the professional in their field. However, they point out that there are texts whose themes do not arouse interest in the student cause a certain apathy for reading. Therefore, it is necessary to review the textual selection, as well as to ask students to point out pertinent themes to develop effective and non-superficial reading practices.

KEYWORDS: Reading; Text; Professional formation; Literacy.

INTRODUÇÃO

“Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.(Carlos Drummond de Andrade)

O ato de ler é, sem dúvida, a forma mais eficaz para desenvolver competências discursivas e adquirir conhecimentos. Isso não se concretiza por meio de práticas isoladas, a leitura está presente em todo o universo escolar, num curso profissionalizante, em especial, não se pode ignorar a presença do texto em suas práticas formativas.

A formação do profissional nesse contexto de novas tecnologias, de aceleração de informações, exige de nós, educadores, empenho para que o jovem conclua o seu curso com capacidade intelectual para enfrentar o mercado de trabalho com segurança e confiante na aprendizagem construída ao longo do processo educativo.

Nesse sentido, é mister que as práticas de leitura sejam aplicadas visando não só à formação profissional e ao conhecimento linguístico-gramatical mas também ao desenvolvimento do senso crítico e da construção da identidade do educando como agente transformador e construtor da sociedade em que está inserido e como profissional comprometido. Compete à escola, proporcionar meios para que o educando desenvolva o gosto pela leitura e, por meio dela, desperte seu olhar crítico sobre as diversas áreas do conhecimento, consiga dialogar e confrontar a teoria e a prática.

Para Neves et al (2006)

A tarefa do professor nesta época em que as informações estão de muitas maneiras ao alcance de todos já não é exatamente a de fornecer informações: é ensinar o aluno a organizá-las de modo que façam sentido. (NEVES et al, 2006, p.154)

Nessa ótica, o espaço escolar é o meio propício para oportunizar o jovem a construir seus conhecimentos de forma individual e coletiva, socializando as informações, dirimindo as dúvidas, elaborando novos conceitos e desenvolvendo argumentos. Essa deve ser a função da escola, envolver os estudantes em atividades de leitura, a fim de despertar neles o interesse por essa prática, fazendo com que compreendam que ela é um recurso não só de conhecimento, mas de desenvolvimento sociodiscursivo. Geraldi (2003) afirma que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

O avanço da tecnologia da informação, a acessibilidade a novos conhecimentos, têm sido, no cotidiano escolar, uma realidade. Esses recursos se não forem bem aplicados podem não contribuir para a construção do conhecimento do educando, para a formação profissional, uma vez que, muitos jovens não adquiriram ainda a maturidade suficiente para extrair as informações significativas para a sua formação.

Compete à escola, incentivar, orientar e envolver os educandos em práticas de

leitura que sejam relevantes para o seu desenvolvimento cognitivo e sociodiscursivo. As informações serão significativas, se o leitor for capaz de reconstruir, reelaborar o que foi absorvido por meio da leitura, isso torna o leitor agente do conhecimento adquirido. Nesse sentido Kleiman afirma que:

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entrecruzam-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim.” (KLEIMAN, 1999, p.91)

A leitura deve ser encarada como instrumento facilitador para a aquisição de conhecimentos, bem como para desenvolver o senso crítico, a competência argumentativa, o exercício da cidadania e para atenuar as desigualdades sociais. Em se tratando da formação profissional, esse deve ser o papel da leitura, inserir o leitor em práticas interativas que proporcionem o seu crescimento intelectual, social e comunicativo, tornando o sujeito capaz de resolver situações problemas. Nesse sentido, Geraldi (2008), afirma que o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações.

A prática de leitura nas disciplinas de um curso técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio deve possibilitar o educando identificar qual a relação que há entre a leitura com o seu respectivo curso técnico, como estas informações extraídas do texto podem ser aplicadas na prática. Por meio do ato de ler, o futuro profissional tem a oportunidade de expandir seu repertório lexical técnico, percebendo a necessidade de ampliar seu vocabulário, bem como aprimorar suas relações interpessoais no âmbito escolar e refletir sobre a postura do profissional.

Nessa perspectiva, Geraldi afirma:

A entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado “ter o que dizer” quanto em função das estratégias de dizer. (GERALDI, 2003, p.188)

A inserção do texto no cotidiano do educando, na sua orientação profissional tende a facilitar o entendimento de elementos técnico-científico das respectivas áreas do conhecimento facilitando a aplicabilidade desses termos. Entretanto, isso é possível desde que a leitura seja desenvolvida de forma interativa e inclusiva, da qual todos tenham o direito à voz, questionando e construindo juntos. A leitura, assim, assumiria o seu papel social de elevar a competência comunicativa, social e de adicionar conhecimentos.

Quando se fala de leitura, não se deve transferir a esse recurso a obrigação de ser explorada e utilizada apenas nos componentes curriculares ligados ao eixo de linguagens e códigos. Nessa perspectiva, Ferrari (2005, p.32) argumenta que “A leitura não pode ser

feita apenas pelo professor de Língua Portuguesa. A tarefa é responsabilidade de todas as áreas porque cada uma tem textos com características específicas”. Pois o domínio do conhecimento está associado a diversas áreas do saber, principalmente, em um curso da modalidade integrada, na qual os educandos têm um vasto número de componente curricular.

A leitura não deve ser apenas um instrumento de transmissão de conhecimento científico, mas um recurso que desperta o pensamento para vários conceitos de mundo. “O mais importante não são as informações em si, mas o ato de transformá-las em conhecimento.”(ABREU, 2009, p.11)

Diante disso, Zilberman (2009) reitera que cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Entende-se que a leitura proporciona a organização das ideias e a associação do lido com o seu mundo real, assim, a prática deixa de ser algo meramente didático.

Isso leva o educando a enxergar a leitura como um recurso indispensável para sua formação cognitiva e profissional, às instituições compete o desenvolvimento de atividades mais formadoras e eficazes para garantir o progresso do educando para que ele consiga vencer suas deficiências e enfrente o mundo do trabalho com segurança. Vale ressaltar o que diz Irandé (2005)

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta... Vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.(IRANDÉ, 2005, p. 20)

A CONCEPÇÃO DOS EDUCANDOS SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Muito se tem discutido sobre o desafio de incentivar o jovem a ler na era de grandes inovações tecnológicas, em que o acesso às informações está muito fácil. No entanto, isso nos impulsiona a buscar mecanismos para inserir essas inovações em nossas práticas de leitura e integrar os nossos educandos em discussões que despertem neles a curiosidade e o interesse pela leitura.

É equívoco pensar que os estudantes não estão avaliando e acompanhando as atividades de leitura desenvolvidas durante o curso. Nessa investigação feita com um grupo de estudantes, constata-se que eles analisam, criticam e avaliam a forma de condução das leituras trabalhadas em sala de aula.

Eles apontam que algumas leituras não adicionam conhecimento para a sua formação, ao mesmo tempo em que reconhecem que muitos dos textos apresentados a

eles têm uma relevância significativa. “Na leitura, entra, então, a capacidade do leitor em reconhecer os tipos de discurso e, conseqüentemente, em estabelecer a relevância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão.” (Orlandi, 2009, p.198)

Dessa forma, compete ao educador entender os estudantes como sujeitos ativos que estão prontos para receber informações, sugerir implementação de textos e temas, bem como para construir novos conceitos e ideias a partir do que lhes é apresentado. “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” (Geraldi, 2003, p. 160)

Os educandos, em suas falas, sentem a necessidade de serem questionados sobre os temas a serem discutidos, a leitura deve ser trabalhada de forma interativa e dialogada, não só como meio de informação, mas para desenvolver a competência comunicativa. “A tarefa do professor nesta época em que as informações estão de muitas maneiras ao alcance de todos já não é exatamente a de fornecer essas informações: é ensinar o aluno a organizá-las de modo que façam sentido.” (Neves et al, 2006, p.154)

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O processo ensino/aprendizagem é eficaz se houver o envolvimento de todos os sujeitos componentes nessa atividade. Sendo assim, não é suficiente os educadores elencarem suas práticas de ensino sem investigar os estudantes, sujeitos principais no processo educacional, uma vez que eles podem avaliar se as atividades vêm contribuindo de forma significativa para sua formação humana e profissional.

Partindo deste pressuposto, realizou-se uma pesquisa por meio de questionário aberto com os alunos das 3^{as} séries do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de agropecuária para investigar a concepção que eles têm sobre a inserção do texto no ensino/aprendizagem e as práticas de leitura.

O motivo por termos optados para desenvolver a pesquisa com os alunos das 3^{as} séries foi o fato de eles estarem concluindo o curso e, conseqüentemente, poderia fazer uma revisão da prática de leitura desde o primeiro ano. Obviamente, teriam melhores condições de responder ao questionário solicitado e ajudaria melhor a revisão desta prática se está sendo assertiva ou não para o desenvolvimento do letramento e formação profissional. O grupo pesquisado foi um total de sessenta estudantes.

O *Corpus* da investigação foi coletado a partir de questionário que constou de cinco perguntas abertas, como o assunto exige do pesquisando reflexão, observação dos fatos cotidianos que os envolvem, julgamos ser essencial a justificativa de algumas perguntas, pois cada indivíduo tem percepção diferente diante as situações. “O aprendiz tem ideias, teorias, hipóteses que põe continuamente à prova frente à realidade e que confronta com as ideias dos outros” (Orlandi, 2009, p.90).

Para adquirirmos as informações pretendidas, fizemos um questionário aberto no

qual os educandos responderam sobre as seguintes questões:

1. Qual a importância da leitura para a formação do profissional técnico em Agropecuária?
2. As práticas de leitura têm despertado seu senso crítico?
3. As leituras sugeridas pelos docentes têm contribuído de forma significativa para sua formação profissional?
4. A leitura deve ser uma prática de todas as disciplinas?
5. Quais os temas que deveriam ser mais explorados em sala de aula?

MAPEAMENTO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Questão nº 01 (Qual a importância da leitura para a formação do profissional técnico em Agropecuária)

- Estimular o aluno a gostar de ler.
- Para um técnico é essencial, pois ele tem que ser comunicativo e usar os termos adequados.
- Através dessas leituras, podemos ter uma qualificação melhor.
- Pois para que um técnico em agropecuária consiga atuar é necessário a leitura para ser um bom profissional.
- Através de leitura de artigos, relatórios técnicos, entre outros, expandimos o conhecimento.
- Através da leitura, podemos nos informar sobre novos e velhos produtos para o grande ou pequeno agricultor.
- Para se manter informado.
- A leitura é a base de tudo.
- Através da leitura, temos mais oportunidade democrática.
- Penso que por meio da leitura, podemos nos aprofundar na história e avanço da agropecuária.
- A leitura é importante para todos os profissionais para ter domínio da norma culta e formar um profissional atualizado.
- Para poder interpretar projetos.
- Para obtenção de novas experiências.
- Para interpretação de assuntos na área.
- Para pensar e melhorar a escrita.
- Para acompanhar como estão comercialmente os produtos agropecuários.

- Para elaboração de documentos.
- Para obter conhecimentos ano a ano de culturas ou pragas.
- Se não for um bom leitor, será um mau profissional.
- A leitura é reflexão.
- A leitura eterniza outros pensamentos, passando de geração para geração.
- Através da leitura, o profissional melhora a escrita e sua comunicação verbal.
- Para adquirir conhecimento a ser aplicado, para evitar erros drásticos em questão de produção, de planejamento de “consórcio”.

Os alunos demonstraram que têm a concepção de leitura no âmbito de aquisição de conhecimento técnico, como também a leitura como recurso linguístico. Além disso, entendem a leitura como recurso para compreensão de termos técnicos, como meio de ascensão social. “Ao saber como o texto funciona, espero que o aluno-leitor possa ler não apenas como o professor lê, mas descubra o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura.” (Orlandi, 2009, p. 213)

Questão nº 02 (As práticas de leitura têm despertado seu senso crítico)

- Sim a partir do momento que há interação entre o interesse do leitor e o que ele está lendo.
- Sim. Despertam vontade de ler.
- Sim. A partir dos temas debatidos, desperta o senso crítico sobre os fatos.
- Sim. Porque lendo sobre diferentes assuntos, posso criar argumentos.
- Sim. Os temas filosóficos e sociológicos abriram mais minha concepção de mundo, a leitura intelectualiza.
- Sim. A partir destas práticas de leitura, passei a criar argumentos concretos e rever alguns conceitos e aprendi a saber concordar e discordar.
- Sim. Eu me informo mais e me dá mais argumentos.
- Sim. Assuntos que antes não me interessavam, ao decorrer das leituras me despertou para saber abordar os assuntos e comentá-los.
- As práticas de leitura têm me ajudado a conhecer palavras significantes.
- Tem me ajudado a analisar se a pessoa está falando a coisa certa ou errada.
- Em algumas áreas sim.
- Não, pois não tenho o hábito de ler.
- Dependendo do tema, sim.

Nesse ponto, percebemos que os educandos acreditam que a leitura, se discutida em grupo, desenvolve o pensamento crítico, como também enriquece o repertório lexical.

Vale aqui, reforçar o que diz Zilberman (2009) que a ação de ler se compreendida de modo amplo caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Os educandos têm a concepção de que a leitura é elemento essencial para a elaboração de argumentos, para garantir o direito à voz, a leitura proporciona a identificação das incoerências e/ou coerência na fala de outrem. Nesse sentido, Rangel & Rojo (2010, p. 86) afirmam que “Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” Isso demonstra maturidade e olhar crítico, resultados das ações desenvolvidas por meio da leitura. Nessa perspectiva, Abreu ressalta

Por meio da leitura, podemos, pois, realizar o saudável exercício de conhecer as pessoas e as coisas, sem limites no espaço e no tempo. Descobrimos, também, uma outra maneira de transformar o mundo, pela transformação de nossa própria mente. (ABREU, 2009, p. 14)

Nas respostas coletadas, nota-se que alguns estudantes não conseguem perceber a leitura como meio de despertar seu senso crítico, não porque essa não seja uma das funções da leitura, mas porque eles não têm o hábito de ler, isso significa que o aluno está alheio às atividades realizadas em sala de aula. Essa reflexão é um alerta para nós professores, o que estamos fazendo quando se percebe que um estudante não está em sintonia com o desenvolvimento das atividades? A esse respeito, torna-se importante, o docente está atento e verificar o envolvimento do estudante e rever os procedimentos das atividades propostas. Assim, “A leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola”. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 41).

Questão nº03 (As leituras sugeridas pelos docentes têm contribuído de forma significativa para sua formação profissional?)

- Aqueles que são construtivos e aditivos para o nosso conhecimento, sim.
- Dependendo do docente, vários têm ótimas formas de trabalhar esse aspecto; outros precisam rever e melhorar, se possível.
- Sim, pois as informações que vou adquirindo levo para a vida profissional.
- Em muitos textos sugeridos nos leva a ter um pouco mais conhecimento da evolução da sociedade e retrata parte que envolve a área de agropecuária.
- Em parte sim, porque esses textos servem como orientação não só para sala de aula, mas para nosso cotidiano.
- Alguns, sim; outros não, porque são textos literários que só ajudarão para ENEM e concursos.
- Sim, mas deveria ter mais textos do séc. XXI.
- Um pouco de certa forma, pela presença deles nas questões que trabalhamos.

- Sim, pois estou cada vez mais me aprimorando e despertando para novos conhecimentos.
- Sim, no dia a dia em escritas e leituras.
- Sim, por meio da prática de leitura, ficamos mais participativos.
- Alguns têm colaborado; outros acabam sendo insignificantes.
- Às vezes, os textos acabam sendo cansativos e acabam deixando o aluno disperso na aula, mas a maioria dos textos são de bastante aproveitamento para a formação.

Nesse ponto, alguns questionamentos nos chamam a atenção e nos alertam para rever nossas seleções e abordagens textuais. Percebemos que a dificuldade não é só do aluno, essas respostas servem como reflexão para avaliar a nossa prática enquanto mediadores e formadores de profissionais, bem como de agentes de transformação. Selecionar textos que sejam compatíveis com a sua formação, que adicionem novos conhecimentos à sua vida profissional, que envolvam os educandos de forma ativa.

Os alunos reconhecem a leitura como meio de orientação tanto profissional quanto social para o seu cotidiano. Para Orlandi

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. (ORLANDI, 2009, p. 186)

Questão nº 04 (A leitura deve ser uma prática de todas as disciplinas?)

- Por mais que a matéria de cálculo não use muitos textos, algumas vezes fica mais fácil e compreensível entender as fórmulas quando se há uma explicação por extenso.
- Não, porque ler é chato e cansativo, não seria bom em todas as disciplinas.
- Em cálculos só deve envolver números.
- É com a interpretação de textos que se responde tudo muito claro.
- Sim, em todas as disciplinas necessitam de leitura.
- Sim, pois os textos podem facilitar a compreensão das questões.
- Sim, pois é lendo que despertamos nossas curiosidades e dúvidas sobre as disciplinas estudadas.
- Sim, a parte teórica por meio de texto é o começo do aprendizado sobre o assunto.
- Sim, pois mesmo as exatas, precisamos de textos para interpretar os números.
- Sim, pois é um estímulo para compreender a área de conhecimento.
- Sim. É por meio da leitura que entendemos o contexto.

- A leitura nos proporciona busca.
- A leitura estimula o pensamento.

Nessa questão, os alunos se posicionaram de maneira bastante incisiva ao reconhecer a leitura como elemento facilitador para a compreensão das diversas disciplinas. O número de alunos que dizem que matéria de cálculo não precisa ser trabalhada a partir de texto é muito pequeno no universo dos elementos investigados. Eles afirmam “que a leitura proporciona busca e estimula o pensamento”. Nesse sentido Neves et al(2006) diz que a leitura permite a ampliação e o aprofundamento dos conceitos que possibilitam a intermediação com a realidade.

Questão nº 05 (Quais os temas que deveriam ser mais explorados em sala de aula?)

- Educação;
- Política;
- Economia;
- Preconceito;
- Justiça;
- Futebol;
- A ignorância humana frente às boas ações;
- A importância da comunicação;
- Religiões;
- Histórias de grandes personagens que transformaram a história do mundo;
- Temas voltados para a área agrária e pecuária;
- Igualdade de gênero.

Os discentes demonstram interesse em temas diversos, principalmente, em temas voltados para a realidade atual, bem como, temas polêmicos. Essa é uma oportunidade para o educador rever seu repertório de seleção textual, que sejam elencados textos que atendam as necessidades de formação profissional e humana, uma vez que a discussão por meio de textos tem também a função de humanizar. Vale salientar que o professor é o incentivador para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura, o educando vê o educador como seu guia intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto no início deste trabalho, conseguiu-se, por meio de uma pequena amostra investigativa, a partir de questionário, fazer um levantamento sobre a concepção que o aluno tem sobre a importância da prática de leitura e para a sua formação.

Esta pesquisa contribuiu para analisar se os textos selecionados e a forma como estamos conduzindo as atividades por meio deles estão sendo significativos para a construção do conhecimento dos nossos educandos.

Além disso, esse questionamento serviu de avaliação para fazer uma revisão dos temas de leitura abordados em sala, a fim de que a leitura cumpra, de fato, a sua função social, de desenvolver as competências cognitivas e comunicativas do educando. As respostas dos discentes mostram que há necessidade de melhor adequação das práticas de leitura por parte de alguns professores, que essas atividades proporcionem maior interação, sejam mais dinâmicas e menos cansativas.

No entanto, através da análise, pode-se perceber pelas colocações dos estudantes que a inserção da leitura em sala de aula é de suma importância, eles reconhecem que essas leituras favorecem o aprendizado, intelectualizam-no, despertam o desejo de buscar mais informações e ajudam na formulação de argumentos. Dessa forma,

Portanto, compete ao corpo docente se atentar ao tipo de texto que está sendo levado para a discussão dos conteúdos do seu componente curricular junto aos discentes, estimular todo o grupo a participar ativamente do momento de leitura para que esse recurso tenha um reflexo eficaz na formação profissional e cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: 13ª Edição – Cotia: Ateliê Editorial, 2009

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 3ª Edição- São Paulo, Parábola

BORTONI, R; M. Stella [et al]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FERRARI, M. **Variar textos: a melhor receita para formar leitores**. Nova Escola. ABRIL; São Paulo. Abril, 2005.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 4ª Edição – São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B; Moraes, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999

NEVES, B. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7ª Edição – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ª Edição – Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ª Edição- São Paulo: Global, 2009.

A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESTUDO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Data de aceite: 04/07/2022

Claudia Regina Bicas Bondezam

RESUMO: O presente trabalho consiste demonstrar um relato de experiência referente à abordagem metodológica de uma sequência didática como intervenção em uma turma de Formação Docente. A metodologia abordada para realizar este artigo foi à análise qualitativa se se baseando em análises bibliográficas e para compreender os pressupostos do objeto de pesquisa resgatamos a história da educação e analisamos essa trajetória possibilitando maior entendimento ao processo de domínio da leitura e escrita nos anos iniciais. Desta forma, o artigo retrata o ponto de vista dos educadores, quanto ao processo de alfabetização, em qual pensamento eles se apoiam para realizar suas práticas pedagógicas e se os educadores proporcionam situações de ensino e aprendizagem, seja de leitura e escrita, que possibilite ao aluno, edificar seu próprio conhecimento. E por meio de um questionário dirigido aos alunos, confirmaram-se as afirmações de seus respectivos professores. Perante tudo que foi exposto, foi possível constatar, através da comparação dos questionários, que todos os educadores aplicam alguns métodos contidos na Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Percebe-se, a significância em se adotar métodos para a prática pedagógica, como também a primordialidade dos professores buscarem mais conhecimento nos pensamentos

de Ferreiro e Teberosky, com relação à visão do aluno como ativo em seu processo de aprendizagem sobre a alfabetização. Docentes, na disciplina de Língua Portuguesa, refletindo sobre a leitura e escrita, e a capacidade da criança construir seus conhecimentos, através do processo da psicogênese da língua escrita. O objetivo da proposta foi explicitar, a partir do referencial de Ferreiro e Teberosky, como os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental aprendem a ler e escrever, com aproximações à realidade e vivências das alunas em formação docente, que foi realizado em 6 momentos, apoiado na sequência didática de Antonio Zabala, abordando as hipóteses silábicas.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Formação Docente, Alfabetização.

THE PEDAGOGICAL APPROACH OF EDUCATIONAL PRACTICES IN THE STUDY OF PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE

ABSTRACT: The present work consists of demonstrating an experience report referring to the methodological approach of a didactic sequence as an intervention in a teacher training class, in the Portuguese Language discipline, reflecting on reading and writing, and the child's ability to build their knowledge, through of the written language psychogenesis process. The purpose of the proposal was to explain, based on the reference of Ferreiro and Teberosky, how students in the initial grades of elementary school learn to read and write, with approximations to the reality and experiences of students in teacher

training, which was carried out in 6 moments, supported by the didactic sequence of Antonio Zabala, addressing the syllabic hypotheses. The methodology used to carry out this article was qualitative analysis based on bibliographic analysis and to understand the assumptions of the research object, we retrieved the history of education and analyzed this trajectory, enabling a better understanding of the process of mastering reading and writing in the early years, in this way, the article portrays the educators' point of view, regarding the literacy process, which thinking they support to carry out their pedagogical practices and whether the educators provide teaching and learning situations, be it reading and writing, that allows the student, build their own knowledge. And through a questionnaire addressed to students, the statements of their respective teachers were confirmed. Given all that was exposed, it was possible to verify, through the comparison of the questionnaires, that all the educators apply some methods contained in the Psychogenesis of the written language of Ferreiro and Teberosky, however, there are indications that the teaching carried out in the researched schools continues to be based on traditional methodologies. It is noticed, the significance of the method adopted for the pedagogical practice, as well as the primordality of the teachers to look for more knowledge in the thoughts of Ferreiro and Teberosky, in relation to the view of the student as active in their learning process about the literacy.

KEYWORDS: Didactic sequence, teacher training, literacy.

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos vêm se dedicando a inúmeras pesquisas e debates sobre temas diversos a respeito da educação básica, como objetos de pesquisa a alfabetização e o letramento, buscando identificar fatores que possam explicar tamanho fracasso escolar ao nos depararmos com altos índices de analfabetismo no Brasil. Ao deparar-me com essas inúmeras dificuldades enfrentadas pela criança para compreender o sistema de escrita alfabética e os desafios do professor de como ensiná-la, busquei maior compreensão teórica a respeito do tema, com reflexão e atuação na prática docente, no conhecimento teórico, na compreensão de como a criança de fato se apropria da leitura e escrita, e na contribuição para a qualidade de ensino da rede pública.

Sendo assim, para exercer o conhecimento acerca da alfabetização, o aluno não carece apenas de ensinamentos externos, mas sim de ocasiões para que ele coloque à prova suas próprias concepções. Desta maneira, é justificável a importância deste artigo, pois o mesmo busca destacar a relevância da alfabetização na atual realidade, onde temos hoje um mundo letrado, considerando também que existem alunos que não dominam o processo da leitura e da escrita, sendo assim, o artigo prioriza não apenas o resultado do processo de alfabetização, mas sim o caminho percorrido pela criança até se alcançar a alfabetização. Apontando como são concebidos os pensamentos dos professores com relação à leitura e a escrita, que por sua vez é um aspecto primordial para se alcançar o êxito educacional.

A problemática encontrada para se iniciar este artigo se apoiou nos alunos que

se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de se descobrir se eles tem tido possibilidades para demonstrarem suas hipóteses, em relação ao processo de leitura e escrita, considerando os diversos métodos adotados pelos professores que ministram aulas nas series iniciais do Ensino Fundamental. E apontando também à abordagem metodológica de uma sequência didática como intervenção em uma turma de Formação de Docentes, na disciplina de Língua Portuguesa, refletindo sobre a leitura e escrita.

Desta forma, em se tratando da importância que a alfabetização tem perante a sociedade, o objetivo do artigo é verificar se o educador proporciona ao aluno situações de ensino e aprendizagem de alfabetização, que sejam apropriados para que o mesmo construa seu próprio conhecimento; retratar os métodos de alfabetização existentes; refletir sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e verificar como ocorre o processo de alfabetização em sala de aula.

Neste viés procurou-se demonstrar as contribuições das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais não se tratam de um método de alfabetização, e sim de uma teoria da psicogênese da língua escrita, a qual defendia ser necessário conhecer os processos cognitivos fundamentais para o aprendiz apropriar-se da leitura e escrita, e a capacidade da criança construir seus conhecimentos, contando com a mediação dos recursos do contexto e dos usuários do sistema de escrita: pais, professores, irmãos mais velhos, colegas, entre outros. Onde o professor alfabetizador deve se preocupar com o como ensinar, e principalmente buscar compreender como seu aluno aprende, para então tomar decisões sobre como ensinar.

METODOLOGIA

O presente trabalho será realizado de forma qualitativa, Godoy (1995, p. 2) retrata que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Serão levadas em consideração as pesquisas de campo através das obras literárias pelos autores que abordam sobre o assunto através de comprovações documentais.

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. (GODOY, 1995, p.2).

Como reflete Godoy, a pesquisa qualitativa trabalha tanto de maneira empírica quanto imaginária, onde existe o levantamento de estudos sobre o caso.

A metodologia abordada se fundamentou em pesquisas bibliográficas pertinentes ao assunto referido, sendo assim os dados coletados foram verificados, por meio da análise qualitativa, para que se alcançasse o entendimento das informações adquiridas. É notável a imprescindibilidade de a escola assumir o papel de transmitir o ensino do processo de representação da língua escrita, porém para exercitar esta responsabilidade, a escola abriu mão de métodos que possuíam formulas prontas para o ensino da alfabetização, desconsiderando a parcialidade de cada aluno.

Sendo assim, a Psicogênese da Língua Escrita se contradiz a estes pensamentos empiristas, a psicogênese da língua escrita traz contribuições para a alfabetização, manifesta a ideia de uma nova ótica pedagógica, fundamentada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, onde se é priorizado pela primeira vez, a opinião do sujeito que aprende, ressaltando que o aluno trás, por meio de suas vivências, diversas informações acerca do mundo letrado que o rodeia, conseguindo assim operar seu próprio raciocínio.

Desta forma, o intuito foi buscar referenciais que orienta a prática pedagógica dos educandos nas escolas e do trabalho desenvolvido com uma turma do segundo ano de formação de docentes, baseando-se na didática de Antônio Zabala com os alunos dos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho visa auxiliar no processo de alfabetização, de forma a possibilitar aos docentes um aprimoramento de seus conhecimentos teóricos, para que os mesmos possam adquirir uma prática pedagógica, em que não se desvalorize o aluno e que seja mais eficaz.

DESENVOLVIMENTO

Os métodos tradicionais de alfabetização dividiram-se por períodos. O primeiro teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média. Durante esse tempo, o único método existente foi o da soletração. O segundo ocorreu durante os séculos XVI e XVIII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método da soletração e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos¹, nessa época, foram criadas as cartilhas, amplamente utilizadas. Segundo tal perspectiva, sujeito é uma tábua rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação entre as letras e os sons) que através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre a letra e o som) passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse reconstruir esquemas ou modos de pensar para poder compreender os conteúdos (sobre os sons e as letras) no que era

¹ São métodos rápidos e antigos de alfabetização, é uma correspondência entre o som e a grafia, a oral e a escrita. Desta forma, primeiramente se aprende as vogais, depois as sílabas até se chegar às palavras e frases e em seguida construir textos. É um ensino fundamentado na ortografia perfeita, baseada nas regras gramaticais, confundindo a aprendizagem do aluno, deixando os textos escritos ortograficamente corretos, entretanto sem sentido.

transmitido. E o objeto do conhecimento? Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam na mente da criança ainda não alfabetizada (MORAIS, 2012).

Morais (2012) ainda questiona que deve haver ações por parte do sistema educacional do país, contudo, acredita que em conjunto os professores possuem um papel fundamental: de refletirem constantemente sobre as metodologias de alfabetização utilizadas em sala de aula. Afirma, ainda, que não há um manual a seguir para alfabetizar, posto que os métodos utilizados para alfabetização precisem ser criteriosamente planejados, pensados e organizados de acordo com cada turma.

Os problemas apresentados sobre o fracasso dos métodos de alfabetização no Brasil abriram um leque de discussões e confrontos entre seus defensores, à alfabetização experimentou alguns métodos de ensino. Acreditava-se que o sucesso ou insucesso da alfabetização dependia de seus métodos, que foram sendo criados com a finalidade de resolver o problema do analfabetismo (ANTUNES; COSTA, 2007).

Os métodos de alfabetização (fonético ou sintético, global ou analítico e eclético) determinaram por uma longa data o ensino da lecto-escrita no país. Os alfabetizadores utilizaram em sua ação didática uma diversidade de métodos, na tentativa de resolver o problema do fracasso escolar instalado nas escolas. A partir da década de 80 iniciou-se o terceiro período no Brasil, a alfabetização foi marcada por uma mudança de paradigma inspiradas nos estudos de Piaget sobre a psicologia e na epistemologia genética, Emília Ferreiro e Teberosky pesquisaram sobre a alfabetização, tomando como foco central a compreensão de como os alunos aprendem a ler e escrever, em outras palavras, como as crianças pensam e organizam seus conceitos a respeito da escrita (BRASIL, 2001).

Foram divulgados no Brasil os resultados dos estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, realizados pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a nova abordagem metodológica passou a ser conhecida como construtivista e se tornou a principal referência teórica no discurso educacional relacionado à alfabetização (MORTATTI, 2000). Esses estudos fizeram parte da fundamentação teórica de documentos do MEC, destacando Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa de primeira a quarta série instituída em 1997.

Segundo, Ferreiro (1985), os métodos contribuíram significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando a existência de mecanismos no sujeito que aprende a alfabetização em todas as suas formas evolutivas, valorizando a participação das crianças no processo ensino-aprendizagem e apropriando-se das atividades infantis como forma de ensino, pois:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma

explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

Assim, os estudos revolucionaram a forma de conceber e trabalhar a alfabetização. Diante do exposto, este trabalho consiste em um relato de experiência referente à sequência didática que foi implementada numa turma de Formação de Docentes na disciplina de Língua Portuguesa, cujo objetivo foi desenvolver o conteúdo específico de Leitura e Escrita (Alfabetização) apoiado aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da Língua Escrita* para que os alunos pudessem conhecer e ampliar o seu conhecimento sobre como ocorre o processo da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é um termo em educação utilizado para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos (ZABALA, 1998).

O trabalho desenvolvido com a turma do segundo ano de formação de docentes está apoiado na sequência didática de Antônio Zabala, proposta no livro “A prática Educativa: como ensinar”, que tem como objetivo colaborar com os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado.

Esta proposta educacional abrangerá os conteúdos conceituais que visam desenvolver as competências do educando nas suas relações com símbolos, expressões, imagens, dentre outros, onde o mesmo aprende e ressignifica o real; procedimentais que é onde o conteúdo abrange todo o processo de ensino e aprendizagem e atitudinais que se faz presente no cotidiano escolar, e englobam valores, normas, posturas, atitudes que de certa forma interferem na interação dentro do campo escolar, no qual os alunos controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente e utilizando uma série de técnicas e habilidades: diálogo, debate, trabalho em grupos e de sociabilidade o que implica que devem ir aprendendo a “ser” de uma determinada maneira: tolerantes, cooperativos e respeitosos. As atividades desenvolvidas na sequência didática contemplam os seguintes pontos, divididos em 6 momentos:

1º Momento: Problematização: Indagações a respeito do tema alfabetização. A problematização foi realizada em duas aulas geminadas de 50 minutos, os questionamentos foram sobre como ocorreu o processo de alfabetização na vida escolar dos alunos, todos

os alunos participaram. Na aula seguinte foi realizado o depoimento de uma professora alfabetizadora que se alfabetizou nos anos 60, para fazer a análise e comparação das situações, essa troca foi muito produtiva, pois contribuiu para que os alunos observassem a evolução dos métodos de alfabetização.

2º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e socialização das ideias através de questões problematizadoras sobre a alfabetização. Foi proposto aos alunos um texto resumido, a respeito da história da alfabetização no Brasil, esse momento foi muito importante para ouvi-los e verificar os conhecimentos que tinham sobre o assunto, eles necessitaram de intervenções e explicações relativas ao tema, pois a turma ainda demonstrava-se imatura, quanto ao tema abordado à alfabetização, apresentando poucos argumentos, mas como muita curiosidade.

3º Momento: Proposta das fontes de informações. Os alunos foram levados ao Laboratório de informática e em duplas pesquisaram sobre as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a alfabetização no Brasil. Foi apresentado a eles o acervo bibliográfico da biblioteca da escola sobre a alfabetização, ressaltando o livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

4º Momento: Explanação dos conceitos. Os alunos iniciaram as suas manifestações de forma bem sucinta, porém foram incentivados e provocados a debater os conceitos pesquisados, ocorreram vários questionamentos pertinentes ao assunto, sempre com a intervenção do professor, mas a socialização e a participação dos mesmos foram bem maiores que na aula anteriores.

5º Momento: Experimentação numa perspectiva problematizadora. Este momento foi muito significativo para os alunos estabelecerem relação entre o tema abordado, não apenas através dos conceitos, mas também com atividades que favoreçam a conexão com as informações apresentadas. Foram apresentados aos alunos várias atividades de escrita espontânea, realizadas com os alunos da Rede Municipal de Ensino, com idade entre 5 e 6 anos, para os alunos verificarem os níveis de escrita.

A cada atividade apresentada, explanaram-se as hipóteses de escrita levantada pelos alunos e assim eles verificaram a teoria e a prática, analisando-as de forma crítica e relacionando com a prática docente.

O nível 1 e nível 2, também conhecidos como hipótese pré-silábica, são determinados por algumas características, dentre elas: quando a criança pensa que a escrita representa o objeto que se refere, quando escreve uma letra para cada palavra ou ainda quando escreve sem controle de quantidade, quando só considera sua escrita terminada ao alcançar o limite do papel e ainda não faz relação entre fala e a escrita, ou seja, “[...] a criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala” (AZENHA, 1995, p. 62).

No nível 1 ou escrita indiferenciada, a criança produz garatujas e pode fazer grafismos separados imitando a letra imprensa ou linhas curvas imitando letra cursiva,

ou seja, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193).

São escritas parecidas entre si, sobretudo seu significado é determinado pela intenção do autor (Figura 1). A leitura feita pela criança é muito instável porque pode atribuir novos significados ao mesmo grafismo ou o mesmo significado para o grupo de palavras diferentes, pode também utilizar diferentes tamanhos de grafismos para os diferentes objetos. (AZENHA, 1995).

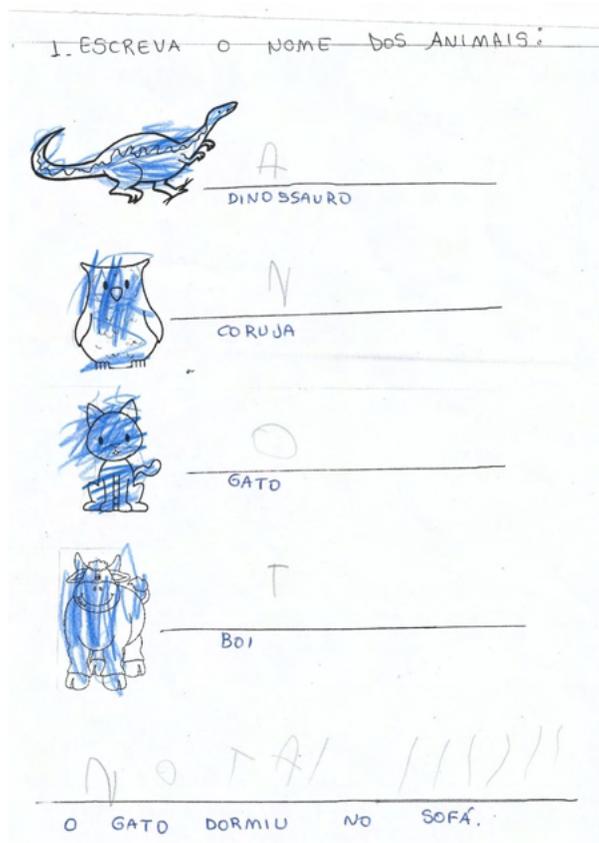


Figura 1 – Nível 1: Hipótese Pré- silábica.

(Fonte: BONDEZAM, Cláudia. 2019)

No nível 2 ou diferenciação da escrita – a criança acredita que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). Neste nível a criança já faz tentativas de diferenciar um grafismo do outro, cuja forma é mais parecida com as letras, exige um número mínimo de letras (entre duas a quatro) e variedade de caracteres (Figura 2). Pode usar ou não o mesmo repertório de letras, mas a ordem deve variar de uma escrita

para outra, de forma que fique diferente uma escrita da outra, e ainda pode utilizar apenas as letras do seu nome devido à familiaridade e as formas fixas.

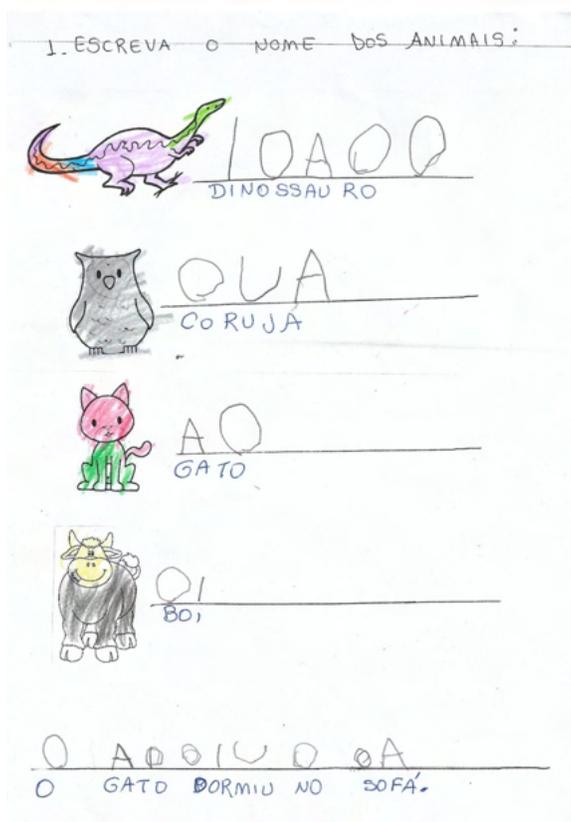


Figura 2 – Nível 2: Hipótese Pré-silábica.

(Fonte: BONDEZAM, Cláudia. 2019)

Hipótese Silábica: O nível 3 – hipótese silábica – tem como característica determinante a relação que a criança começa a estabelecer entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico. Parafraseando Azenha (1995), isto representa o divisor das águas no processo evolutivo. Isto é, a criança quando avança para este nível dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores (Figura 3). Ferreiro e Teberosky (1999, p. 229) esclarecem que a mudança qualitativa consiste em que:

- a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome).
- b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

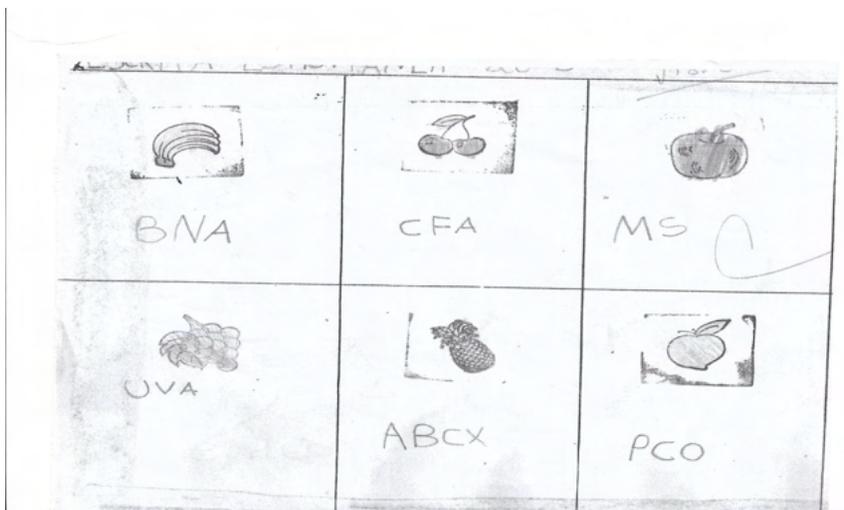


Figura 3 – Nível 3: Hipótese Silábica

(Fonte: BONDEZAM, Cláudia. 2019)

Hipótese Silábica alfabética: O nível 4 – passagem da hipótese silábica para alfabética ou hipótese silábica alfabética – é o caminho a ser transitado entre a hipótese silábica e a alfabética, pois ora a criança escreve uma letra para a sílaba e ora escreve a sílaba completa (Figura 4). Como afirma que:

[...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 214).

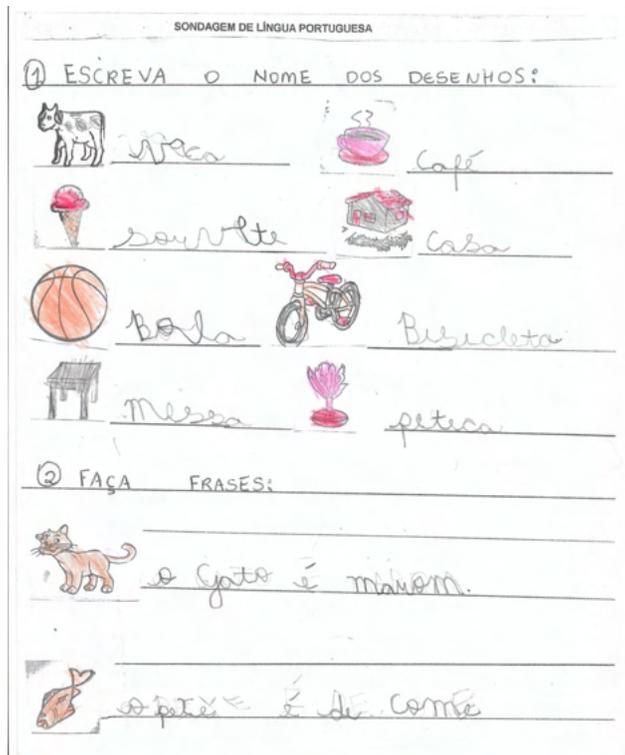


Figura 4 – Nível 4: Hipótese Silábico Alfabética

(Fonte: BONDEZAM, Cláudia. 2019)

Escrita alfabética: No nível 5 – escrita alfabética – a criança já venceu praticamente todos os obstáculos conceituais para a compreensão do sistema alfabético de escrita (Figura 6). Porém como adverte Ferreiro e Teberosky (1999), isto não significa que a criança já tenha vencido todos os problemas, pois muitas vezes encontrará dificuldades na ortografia, o que deve ser trabalhado durante toda vida escolar.

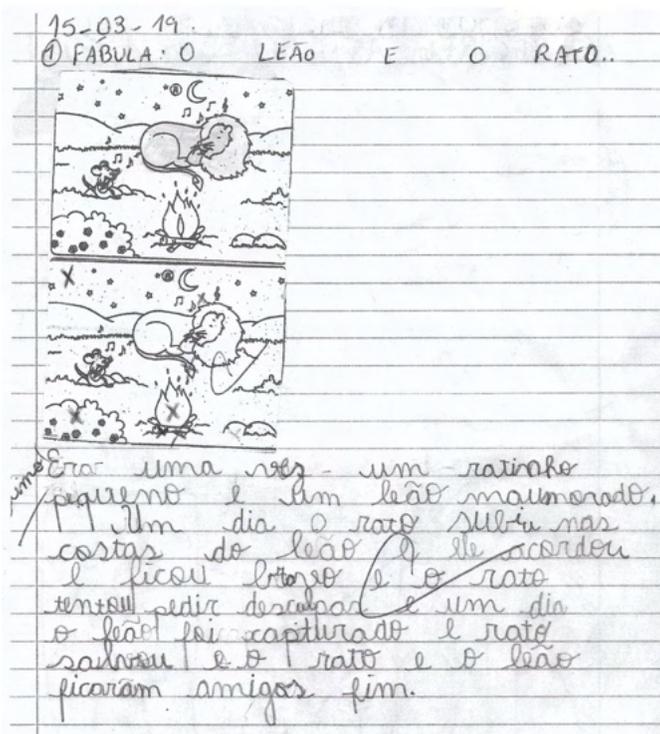


Figura 5 – Nível 5: Escrita alfabética

(Fonte: BONDEZAM, Cláudia. 2019)

6º Momento: Avaliação da aprendizagem (Revisão dos conceitos). Após a finalização do estudo das atividades realizadas pelos alunos, houve um momento de reflexão e aprofundamento sobre o conteúdo estudado, foi discutido sobre cada nível em que as crianças se encontravam e as hipóteses que levantavam para escrever.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para analisarem diversas escritas espontâneas e diagnosticarem em qual nível de alfabetização os alunos se encontravam. Esta atividade foi muito significativa, pois além de conhecer e praticar os conteúdos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre eles, a partir do momento em que os conceitos e a prática foram relacionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um processo pelo qual o indivíduo passa a envolver-se nas práticas sociais da leitura, da escrita e do domínio da língua materna. Aprender a ler e a escrever amplia os horizontes do conhecimento e da visão psicológica, transformando o indivíduo a outro estado ou condição sob os vários aspectos social, cultural, cognitivo e linguístico, além de outros.

Ferreiro (2003) esclarece que o conceito de alfabetização altera de acordo com as épocas, as culturas, a vinda das tecnologias e demais inovações, tornando-se por isso, indispensável que o professor esteja aberto às mudanças que acontecem em seu tempo. O acompanhamento das mudanças exige do alfabetizadores novas formas de tornar dinâmico e prazeroso o processo de alfabetização.

Diante do exposto, este artigo mostrou uma sequência didática sobre os níveis de alfabetização nas séries iniciais, aplicada numa turma de Formação Docente, que teve como objetivo levar os alunos a compreenderem como ocorre a alfabetização.

Verificou-se a eficácia desta proposta, tendo em vista que os alunos corresponderam a todas as atividades de forma positiva, compreendendo que de acordo com a teoria construtivista, toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, que a criança, desde cedo, levanta hipóteses sobre a leitura e a escrita, que necessitam ser conhecidas pelo professor e exploradas em seus vários níveis, para uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem. A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da insuficiência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita.

Essa é uma prática que prioriza o aluno enquanto construtor de seu conhecimento e o professor enquanto um mediador da aprendizagem. Portanto, não existe um método que seja totalmente eficaz, mas sim educadores realmente engajados no ato de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda e que seja autônomo e crítico, pronto para atuar socialmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H.S.; COSTA, S.M. **Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização**. UFSM/RS, 2007.

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

BOCK, a. m. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília/DF, 2001.

CESCA, Maria Inês Salvador. **Visão histórica do ensino** – Aprendizagem da Lecto escrita. Disponível em: <<http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>> Acessado em: 10 de Jun de 2019.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 1985.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- _____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.
- MORAIS, Arthur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.
- ZABALA, Antoni . **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

COLEÇÃO DE VÍDEOS GRANDES CIVILIZAÇÕES: UMA FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Data de aceite: 04/07/2022

Herika Souza do Valle

Doutorado e mestrado em Ciências da Educação - UEP. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA/UFRR. Graduada em História - UFRR. Professora Formadora no Centro de Formação de Professores de Roraima-CEFERR
<http://lattes.cnpq.br/5820945112842814>
<https://orcid.org/0000-0002-4620-7942>

RESUMO: O teor deste artigo se debruça no uso dos vídeos da coleção Grandes Civilizações como recurso didático - pedagógico no ensino e aprendizagem de História para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, revelando a importância do seu uso quando planejado e estabelecido uma finalidade, transformando a sala de aula num ambiente dinâmico e prazeroso. Coube a esta pesquisa, uma explanação bibliográfica relacionando à pesquisa em questão no qual foi aplicado questionário aos alunos participantes e entrevista a coordenadora pedagógica da escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt, localizada no município de Boa Vista, estado de Roraima. Neste sentido tratamos das características desse recurso pedagógico, intensificando sua utilização e dando importância a condição metodológica necessária para andar junto às dinâmicas sociais atuais, percebendo o quanto os alunos gostam e demonstram interesse em aulas menos maçante e mais diversificadas, aonde se aguçam os sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Vídeos. Coleção Grandes Civilizações. Recurso Didático-Pedagógico.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente no panorama educacional encontram-se tantas indagações e desafios, professores e alunos, os atores envolvidos diretamente nesse processo de ensino e aprendizagem se encontram muitas vezes num descompasso. Então, diante disso, quais seriam os desafios para aprender e para se ensinar História?

Deve-se ter em mente que os conflitos de gerações entre professores e alunos é uma realidade. E lamentavelmente se percebe, no cotidiano escolar, um certo descaso ou desuso de determinadas ferramentas, especialmente as tecnológicas, as quais são demasiadamente atrativas às crianças e adolescentes e que seriam de grande contributo no processo de ensinar e aprender.

Portanto, há claramente uma necessidade de adaptação às novas experiências emergentes desta sociedade informatizada, aonde tais transformações requerem do profissional da educação que acompanhe essas dinâmicas. Sendo assim, abordaremos neste artigo, o uso de dos vídeos da coleção Grandes Civilizações nas aulas de História, descrevendo sua relevância e debatendo seus desafios contemporâneos.

Hodiernamente ensinar História torna-se um desafio, e se faz necessário compreender que há toda uma discussão, os debates historiográficos que fazem que a disciplina seja uma área extremamente dinâmica, pois ela se encontra aberta a reavaliação, mediante pesquisas, documentos históricos, fatos questionáveis os quais podem ser modificados, isto é, as verdades não são absolutas, alguma ‘verdade’ dita anteriormente pode ser reformulada.

Talvez esse dinamismo seja um fator que leve muitas pessoas e até mesmo alguns professores de História serem fortemente atraídos pelo continuísmo didático, ou seja, ensina da mesma forma que aprenderam, fazendo com que a disciplina seja vista ou pensada como uma matéria decorativa, as quais se estudam fatos ligados a grandes homens, memorização de datas, ou ainda apresentada como se não tivesse uma função social. Estudando o passado pelo passado, acabando por esvaziar a História da sua verdadeira função, que é formar para a cidadania, fazer com que as pessoas se sintam e se vejam como sujeitos históricos.

O uso de vídeos em sala de aula como fonte para a produção do conhecimento histórico é um recurso que possibilita o trabalho da disciplina de uma forma mais atrativa e dinâmica, facilitando o desempenho do professor e envolvendo mais os alunos. Atualmente existe um vasto repertório de filmes e vídeos que podem ser utilizados nas aulas de História, cabendo ao professor ser o mediador, afinal, não é o vídeo por si só que resolverá todos os problemas. Aliás, frisa-se, que nenhuma ferramenta sem o manuseio adequado trará os resultados esperados.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o uso de recurso áudio visual nas escolas, na concepção de Napolitano (2009) não é novidade há muito tempo, porém, muitas vezes foi e continua sendo aplicado como meramente entretenimento e não com um fim pedagógico.

Os vídeos da coleção das Grandes Civilizações foram criados e produzidos por Federico Badia e Ernesto Soto e apresentam a história dos mais importantes povos de maneira muito original, contada através de uma animação moderna, dinâmica e divertida. Uma espécie de colagem bem-humorada que tece a linha do tempo de nossos antepassados.

Na perspectiva que esta ferramenta didática, no caso os vídeos dessa coleção, venham a somar com o ensino, o presente trabalho vem demonstrar os discursos surgidos a partir de seu uso, relacionando trabalhos de autores sobre esta temática. Em seguida são abordados os resultados levantados pela pesquisa de campo utilizada para fins de coleta de dados sobre o uso de vídeos nas aulas de história e, posteriormente, relacionar os debates aqui analisados com a vivência do professor em sala de aula, trazendo importantes reflexões a respeito deste tema.

2 | O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E REALIDADE

Ensinar História constitui-se num desafio para professores, considerando sua abrangência, complexidade e as não poucas dificuldades dos alunos para com o estabelecimento de relações com tempos e épocas históricas, sendo marcada por processos de mudanças e por uma crise de paradigmas atualmente.

A concepção positivista¹ e reprodutivista da História é marca indelével do século XIX e, de sobremaneira, caracteriza o ensino de História até a década de setenta (PINSKY, 2002 e BITTENCOURT, 2002). Nesse período, a crença do desenvolvimento histórico como resultante da “ordem” e do “progresso”, desdobrando-se numa linear sucessão de fatos, apresentando uma relação lógica de causas e efeitos.

Comumente foi e ainda se perpetua no cenário escolar uma ênfase colossal dos professores pelo conteudismo, aos extensos planos anuais, aonde praticamente não chegam a estudar situações históricas atuais, reais e próximas às vivências de ambos, ou, interligadas. As aulas são maçantes e enfadonhas.

Para Miceli (2002, p.33), “a história [...] parece voltar-se para traz, sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante”. O debate em torno da superação do ensino tradicional já marca um período considerável, problematizando também o ensino de História e o cotidiano da sala de aula.

Muitos esforços e recursos foram e estão sendo despendidos neste sentido e algumas mudanças já são perceptíveis. Porém, restringindo o olhar para o contexto escolar, mais precisamente para o espaço da sala de aula, identificam-se práticas e fazeres pedagógicos marcados por um relativo insucesso de renovação metodológica, de superação dos fazeres repetitivos, fragmentados, descontextualizados. Schmidt (2002) corrobora ao dizer que:

[...] devemos nos congratular com todos os que individual ou coletivamente contribuíram e tem contribuído para a melhoria do ensino de história em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada de sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias (SCHMIDT, 2002, p.25).

A sala de aula, é o ambiente onde além de transmitir informações, se deve ser estabelecer uma relação entre professor e aluno, num processo de vai e vem, ensinando e aprendendo simultaneamente. Deste modo, é uma chamada contundente para a reflexividade, desafiando os profissionais do ensino a assumirem posturas ousadas, criativas, compromissadas com transformações no seio escolar.

Ainda na concepção de Schmidt (2002), cabe ao professor de História trabalhar a partir da problematização, colocando o aluno para sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem, afinal, ele deve ser o protagonista:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de

¹ Sistema filosófico que, segundo Augusto Comte, privilegia dados da observação e da experimentação, influenciou as tendências epistemológicas na modernidade.

trabalho necessárias; o saber-fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemáticas. Transformar temas de estudo em problemas de investigação significa, em suma, desvencilhar-se de certa comodidade, de certa pseudo segurança que impactam a discussão e a produção do conhecimento, bem como fazeres pedagógicos em sala de aula, isto é, as atividades desenvolvidas por professores e alunos (SCHMIDT, 2002, p.57).

Assumir efetivamente a opção pela transformação exige mais que simples leituras bibliográficas orientadoras para tal. Além da convicção da possibilidade, fazem-se necessárias coerência e coragem como, decisivamente, afirma Miceli (2002):

[...] coragem de superar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a história ganhe respeito e importância mesmo quando isso pareça impossível (MICELI, 2002, p.41).

Sintetizando, aceitar novos desafios e experiências é despir-se muitas vezes de tudo aquilo que considerava como verdade absoluta, incluindo o uso de recursos tecnológicos, o qual por vezes foi erroneamente confundido com tecnicismo.

2.1 Vídeos e o ensino da história

A tecnologia vem gerando transformações nas formas de pensamento e manifestação sociais, transformando a imagem em um dos mais importantes meios de comunicação, como notadamente, observamos a utilização e influência da TV na vida social atual, onde os fatos atuais bem como fatos passados, são repassados e recontados em questão de minutos, com uma riqueza de detalhes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN, 1997), ao final do ensino fundamental o aluno deve conseguir comparar os acontecimentos no tempo, reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e possa estabelecer relações entre o presente, passado e futuro.

Neste contexto, os vídeos tornam-se um instrumento de grande valia para a compreensão e fixação de muitos acontecimentos relevantes passados nas aulas de História, oferecendo ao aluno uma visualização até da ambientação de cada época, trazendo mais dinamismo às aulas.

Nas décadas de 1950 e 1960, o pensador Célestin Freinet (1896-1966) já discutia a necessidade de o professor reconhecer e utilizar esses tipos de recursos na escola afim de não haver essa imensa lacuna que temos nos dias atuais. Observe um trecho de seu pensamento sobre a utilização de recursos didáticos-pedagógicos, disponíveis na Revista Nova Escola numa matéria sobre filmes e vídeos na aula de História.

“A desordem cultural persistirá enquanto a escola pretender educar as crianças com instrumentos e sistemas que tiveram validade há 50 anos. Subsistirão as lições, os braços cruzados, as memorizações, enquanto fora da escola haverá uma avalanche de imagens e de cinema” (Revista Nova Escola, maio, 2005, p.48)

Indubitavelmente os vídeos causam fascínio, trazendo em seu bojo, numa sala de projeção sons, imagens, sentimentos e discussões. É um ensinar pelos olhos, não enfadonhamente pelos ouvidos ou fazendo uso do costumeiro processo estafante da memória em que se decoram centenas de páginas, nas quais nem sempre contextualizadas. Sendo assim, os vídeos colaboram intrinsecamente com a História, promovendo aquilo que só então se tinha no imaginário ao ouvir ou ler sobre os fatos históricos.

Deve-se observar que este recurso apesar da facilidade, rapidez, e diversão, não deve ser o substituto da leitura histórica em toda sua complexidade escrita e analítica, jamais substituindo a produção realizada e concretizada por pesquisadores e historiadores.

Para Costa (2011), a maneira de ensinar e aprender História mudou muito. A cada nova geração, os profissionais dessa área são chamados a reinventar a pesquisa, as interpretações e as maneiras como a História é ensinada. A evolução histórica e tecnológica da sociedade contemporânea fez com que surgisse a necessidade de novos métodos de ensino da história e das demais disciplinas.

Entendendo esta nova era social da informação, a relação entre o aluno e o conteúdo explicado se ver por trazer uma maior interação, pois faz se pensar com a colaboração das novas tecnologias, dos meios eletrônicos e da informática para apontar um caminho mais dinâmico para uma melhor apropriação do conhecimento histórico. Onde a produção de filmes surge como suporte de um argumento ou debate dentro da sala de aula.

Neste entendimento, Nova (1996) salienta que o momento atual se assiste ao surgimento de uma necessidade histórica imperativa para as ciências que estudam o homem e as suas relações; sua modernização, por meio da integração com novos recursos da comunicação e no nosso caso em particular, como o cinema.

Em síntese, a compreensão da realidade, por meio de um recurso tecnológico em vez da simples memorização, deixando de lado a velha prática de meramente depositar informações. O ato de conhecer é próprio do ser humano, e a busca do conhecimento é condição de sua existência. Na dinâmica social atual, nessa fluidez de informação, cabe reconhecer o aluno como sujeito que precisa ser levado em conta no ensino, pois transforma a sociedade e também é influenciado por ela.

Conforme Pinsky (2002) é preciso pensar no ensino de História interagindo com as tecnologias, conciliando desde o desenvolvimento social à formação histórica do aluno. Este mundo precisa ser entendido e interpretado de acordo com as visões extraídas do homem para ler a história em seu entorno. Napolitano (2009) observa que:

(...) o filme encena o passado, porém, olhando para o presente. Trata-se de um olhar sobre cinema, como fonte e veículo de disseminação de uma

cultura histórica, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa. (NAPOLITANO, 2009, p.246).

Nesse sentido o papel do historiador torna-se delicado no intuito de ser ele o principal autor nessas condições para que fiquem claro os pontos historiográficos que determinado filmes apresenta ou dissemina para que não deixe escapar análise crítica que todo filme deve passar a ser introduzido em sala de aula:

Se não conseguimos identificar, por meio da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica. (MORENTIN, 2003, P.40)

Nota-se que atualmente o ensino na escola deixou de ser o principal agente disseminador de conhecimentos. Isso, por conta da crescente importância dos diversos meios de comunicação e conseqüentemente outras didáticas de aprendizagem e ensino. O que torna relevante ainda mais as discussões dos educadores sobre novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino neste contexto.

2.2 Os vídeos da coleção grandes civilizações como subsídios pedagógicos nas aulas de história

A escolha dos vídeos da coleção Grandes Civilizações como ferramenta didático pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em História foi totalmente intencional, provida de interesse para alertar que há disponível materiais interessantes e dotados de uma linguagem acessível aos alunos do Ensino Fundamental II, que geralmente estão na faixa etária entre 10 e 12 anos de idade.

Os referidos vídeos foram exibidos nas aulas da professora de História. Ao assisti-los foi despertado um interesse em saber mais sobre eles, pois observei a atenção dos alunos ao vê-los. Quantos filmes compunham a coleção? Quais as civilizações os vídeos retratavam? Onde poderia adquirir?

Para alcançar uma melhor compreensão do objetivo proposto, este trabalho foi iniciado a partir da coleta de dados por meio de entrevista a coordenadora pedagógica da escola e questionário estruturado com questões semi-abertas, aplicado a 33 (trinta e três) alunos dos 7º anos, os quais foram participantes da pesquisa A escolha dos alunos dessa série/ano é por terem assistido no 6º ano quase todos os vídeos coleção em questão.

Primeiramente serão analisados e discutidos os resultados obtidos pelo questionário aplicado aos alunos, o qual tinha como finalidade conhecer a percepção deles sobre a estratégia utilizada quanto ao uso específico dos vídeos da coleção Grandes Civilizações em sala.

A primeira pergunta se referia a frequência no uso de filmes e vídeos pela professora de História em aula. A resposta dada foi que a professora de História sempre passa vídeos relacionados aos assuntos estudados para melhor compreensão do assunto.

A segunda pergunta indagava se o conteúdo estudado em sala estava relacionado ao vídeo e se eles gostavam. Percebeu-se que muitas vezes a utilização de vídeos na sala de aula é buscando aulas mais dinâmicas e lúdicas, para envolver os alunos oferecendo aos alunos uma ambientação da época, e também de refletir sobre a linguagem do cinema como fonte histórica reforçando assim o conteúdo a partir do livro didático.

Já na terceira questão foi perguntado sobre a forma da utilização dos vídeos, em que situação é passado à eles. Responderam que geralmente os vídeos são passados depois do conteúdo trabalhado em sala, com a intenção de chamar atenção e fixar na memória deles a temática e/ou assunto por meio do recurso áudio visual.

Ferrés (1996) enfatiza que um bom vídeo pode servir para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilita o desejo de pesquisa nos alunos, para aprofundar o assunto do vídeo e do conteúdo programático.

Dando prosseguimento, a quarta questão foi sobre qual atividade aplicada aos após a exibição dos filmes. Responderam que a professora sempre passa atividades de fixação após a exibição dos filmes e que ao corrigir as questões promove um momento de relato do que assistiram no vídeo.

As respostas da quinta questão, sobre se há relação do vídeo exibido e os instrumentos avaliativos, isto é, trabalhos, atividades, exercícios e até mesmo avaliação bimestral. A resposta foi sim. E citaram que muitas vezes as imagens e sons passados no vídeo faz com que se lembrem das respostas corretas.

É importante estabelecer que o uso do vídeo jamais deva substituir à aula. Napolitano (2009) entende que nem deve ser utilizado como estímulo para aluno que não gosta de ler, mas que os dois, ensino oral e ensino áudio visual, podem e devem se conectar com as atribuições e objetivos da escola.

Por isso alguns pontos devem ser cuidados com atenção quanto ao uso de filmes e vídeos nas aulas de História. Pois fica evidente para o professor que por falta de pesquisa histórica, certas obras acabam fazendo caminho equivocado àquele feito por historiadores e pesquisadores, desmerecendo assim o trabalho realizado por esses profissionais, pois a própria didática requer raciocínio comparativo. Como aponta Dorigo (2011):

É importante considerar que o conteúdo do filme não diz respeito efetivamente ao período do qual trata. Ou seja, ele apenas faz referências a períodos históricos, mas está carregado da visão do diretor e do estúdio que o produziu, fazendo referências mais ao presente do que propriamente ao passado. Assim vale ressaltar que nenhum deles é o retrato fiel dos personagens ou períodos históricos. Recomenda-se não utilizar o filme como uma ilustração do que foi explicado em aula, mas como uma forma de problematizar diferentes visões sociais da história. Devido ao caráter lúdico, assistir a esses filmes (na escola ou em casa, para posterior análise e discussão) ou a trechos escolhidos pode ser uma estratégia didática estimulante e enriquecedora, nunca se esquecendo de apresentar a ficha técnica e a biografia do diretor ou atores principais (DORIGO, Et al, 2011, pg.313).

Mostrar as diferenças entre a abordagem do filme e a pesquisa história é de suma importância, pois fazer essa relação com o assunto abordado na aula de história, levando em consideração aspectos históricos, social, político e cultural da época é essencial para não perder de vista o contexto. Olhar o filme pela sua narrativa interna, conhecer as linguagens do filme, o que defende que linguagem utiliza, qual o seu objetivo didático.

Neste contexto é importante levar em consideração a relação entre o conteúdo dos filmes e o assunto abordado na sala de aula. Representar a história no vídeo com características fiéis ao produto original das pesquisas históricas oficiais não é uma tarefa fácil e pode ser considerada bem arriscada se levando em conta os aspectos históricos sociológicos acerca da sociedade que o produziu, por conta de seu posicionamento ideológico, contexto social, político e cultural da sua época.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regularmente os vídeos vêm sendo empregado nas salas de aulas como instrumento de grande relevância na relação de ensino e aprendizagem entre educador e aluno, possibilitando uma melhor percepção da significação dos fatos históricos na modernidade.

Este artigo trouxe um levantamento bibliográfico desta ferramenta de ensino nas aulas de História sob uma visão analítica quanto ao uso dessa ferramenta midiática, no qual pode conhecer a percepção dos alunos quanto ao uso dos vídeos da Coleção Grandes Civilizações e que segundo eles tornam as aulas ficam mais dinâmicas e fáceis de compreensão dos assuntos.

Um ponto crucial é o estímulo aos alunos a refletirem sobre muitas histórias que marcam um povo, uma cultura, uma civilização etc. Além de se atentarem às contradições entre os vídeos e fatos históricos, pois nem sempre o que é contado nos filmes condiz com a realidade histórica, são analogias.

Portanto, reforça aqui que o uso de vídeos no ensino da História e em todas as disciplinas é uma prática que possibilita uma formação emancipatória dos alunos, visto que a linguagem dos filmes faz com que o aluno se sinta parte da história e reflita sobre ela, exercitando assim sua capacidade crítica e histórica e conseqüentemente o seu aprendizado. Inicialmente antes de escolher um filme ou vídeo é necessário estabelecer um objetivo didático.

Neste sentido trazemos a importância do planejamento escolar, um preparo para tal, como ver os vídeos que trazem fatos históricos e a partir das ideias explanadas neles venham servir como um novo suporte para a historiografia, sendo ideal que mescle bem a leitura escrita e a leitura áudio visual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CARDOSO, C F. MAUAD, A M. História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, C F (orgs), VAINFAS, R. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro, Elsevier, 1997.
- CASTILHO, A. **Filmes para Ver e Aprender.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- COSTA, A. J. D. **O ensino de História e suas linguagens.** Curitiba: Ibpex, 2011.
- DORIGO, G. VICENTINO, C. **História para o ensino médio: história geral e do Brasil.** São Paulo, Scipione, 2013.
- FERRÉS, J. **Vídeo e Educação.** 2 a ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- FERRO, M. **Cinema e História.** São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- FREINET, C. **Celestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso.** Reportagem de Marcio Ferrari. Revista Nova Escola, maio, 2005, p.48.
- MICELI, P. Por outras histórias do Brasil. In. PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002, 31-42.
- MOCELLIN, R. **O cinema e o ensino da História.** Curitiba: Positivo, 2002.
- NAPOLITANO, M. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2009. p.15.
- NOVA, C. **Revista o olho da História,** número 3, 1996.
- PEREIRA, L R. **Ensino de História e narrativas cinematográficas subsidiando consciências históricas.** Editora UDESC, 2012.
- PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.
- ROSSINI, M de S. **As marcas do passado: o filme histórico como efeito de real.** Porto Alegre, 1999. Doutorado (Tese em História).
- SCHIMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In. BITTENCOURT. C. (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

CAPÍTULO 14

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA MANUTENÇÃO E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Data de aceite: 04/07/2022

Tatiana Santos Novaes Marques

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/5424850575065895>

Daniela Cíntia Santana Lopes

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/9773570096195963>

Daniele Cunha Lopes

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/5046543213987494>

Daniele Jesus dos Santos

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/9915791808123454>

Deyllane Jesus dos Santos

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/0628049820737260>

Géssica Larize Souza Lima

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/9320368090948560>

Gilson Carlos Oliveira da Silva

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/2097610897166828>

Isabel de Jesus Carvalho

IF-Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/6436003959757981>

Letícia Leal dos Santos

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/4562749714337110>

Lindiane Souza de Brito

IF Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/8450997016784444>

Luciana Leal dos Santos e Santos

IF- Baiano Campus Santa Inês

<http://lattes.cnpq.br/6502853488812833>

RESUMO: Educação ambiental (EA), é uma área do ensino com o objetivo da conscientização do ser humano sobre os problemas ambientais, para que se tenha uma boa qualidade de vida. Esse tipo de ensino concebe um processo de conservar o patrimônio ambiental e criar modelos de sociedade que utilizem soluções limpas e sustentáveis. Portanto, o presente artigo, busca através de estudos bibliográficos entender como a educação ambiental está sendo ensinada na escola, e como os professores podem facilitar o aprendizado a partir da utilização de metodologias lúdicas e que utilizem a experiência de vivência do educando, para alcançar uma prática de educação ambiental, onde cada indivíduo sinta-se responsável em fazer algo para conter o avanço da degradação ambiental. É imprescindível que os professores promovam oficinas e atividades de forma interdisciplinar considerando vários aspectos educacionais e ambientais com a finalidade de discutir os pontos relativos à implementação da (EA) em todas disciplinas, para que obtenham uma cooperação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino; Metodologia lúdica.

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TEACHING FOR THE MAINTENANCE AND PRESERVATION OF THE ENVIRONMENT

ABSTRACT: Environmental education (EE) is an area of education with the objective of raising awareness of human beings about environmental problems, so that they have a good quality of life. This type of teaching conceives of a process of conserving environmental heritage and creating models of society that use clean and sustainable solutions. Therefore, this article seeks through bibliographic studies to understand how environmental education is being taught at school, and how teachers can facilitate learning through the use of playful methodologies and that use the student's living experience, to achieve a practice of environmental education, where each individual feels responsible for doing something to contain the advance of environmental degradation. It is essential that teachers promote workshops and activities in an interdisciplinary way considering various educational and environmental aspects in order to discuss the points related to the implementation of (EE) in all disciplines, so that they obtain cooperation.

KEYWORDS: Environmental Education; Teaching; Playful methodology.

1 | INTRODUÇÃO

A escola no seu papel de transformação social, deve empenhar-se em melhorar a qualidade de vida da sociedade através do ensino da Educação Ambiental (EA). Entende-se que através do ensino da Educação Ambiental, pode mudar a forma de como a população se relaciona com o meio ambiente, criando novos hábitos, conscientizando, e assim transformar a situação do planeta e proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas. Desde seu surgimento, a EA está sendo inserida em diferentes princípios curriculares, propostos na medida em que avança o conhecimento sobre meio ambiente e são produzidas e exploradas novas abordagens educacionais. É importante destacar que as modificações no currículo da educação ambiental no ambiente escolar refletem principalmente nas mudanças na compreensão dos problemas ambientais.

Para alcançar uma prática de educação ambiental, onde cada indivíduo sinta-se responsável em fazer algo para conter o avanço da degradação ambiental, é necessário que a escola promova projetos e os professores trabalhem de forma interdisciplinar considerando vários aspectos educacionais e ambientais com a finalidade de discutir os pontos relativos à implementação da (EA) em todas disciplinas, para que obtenham uma cooperação, igualdade de direitos, autonomia, democracia e participação entre as disciplinas. Assim, o educando aprende sobre a importância do meio ambiente em sala de aula, mediado pelo professor de cada disciplina, que deve relacionar o conteúdo ensinado com às questões relacionadas ao meio ambiente do cotidiano dos educandos.

As aulas devem se desenvolver apoiadas nas vivências dos alunos e dos fenômenos que ocorrem a sua volta, buscando encaminhá-los com o auxílio dos conceitos científicos pertinentes. Enfim, a educação ambiental desperta no discente a consciência sobre a preservação e seu papel como cidadão.

As pessoas devem passar a entender, desde cedo que precisa cuidar, preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre homem e o uso racional dos recursos naturais. O ambiente onde o ser humano habita deve estar em equilíbrio com o lugar onde se vive. E assim, o educador, deve ensinar ao discente, da forma mais simples possível. Assim, será possível desenvolver a conscientização nas crianças, fazendo com que priorizem ações de cuidado ambiental, como separar o lixo e reduzir o consumo de água diário.

Dessa forma, o presente artigo através do estudo bibliográfico, buscar analisar e desenvolver métodos para os docentes trabalharem a (EA) na sala de aula, de forma que, os conteúdos se relacionem com o a experiência de vivencia dos educandos.

2 | ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO HOMEM E NATUREZA

O homem sempre se relacionou com meio desde a origem, ao longo da história, os homens se relacionam com a natureza para sobreviver. As civilizações antigas utilizavam os recursos naturais para conseguirem alimentos, se utilizavam da caça, pesca e das plantações, esse período que ocorreu há aproximadamente 10.000 anos, muitas as regiões do mundo, eram povoadas e ao longo do tempo passaram por uma série de adaptações para sobreviver, mas até então os danos ao meio ambiente era mínimo, para Poting (1995)

Novos estudos antropológicos feitos nos últimos trinta anos, sobre grupos existentes e que sobrevivem de colheita e caça, forneceram uma visão fascinante de como os seres humanos viveram durante a maior parte de sua história e como estavam integrados no meio ambiente. [...] Comparada com os níveis recomendados de nutrição moderna, a dieta dos boxímanes é mais do que adequada: o consumo de calorias é mais elevado, o de proteínas é de um terço a mais e não existem nem sinais de doenças causadas por deficiência alimentar

Os trabalhos dessas antigas tribos costumam acontecer durante todo o ano, os homens passavam um período caçando, mas acima de tudo essas civilizações, consideradas primitivas, tinham uma relação de intenso temor e respeito pela natureza. Essa consonância com a natureza se refletia no comportamento da comunidade, em seus costumes, religião e na interação.

Pode-se destacar como uma transformação no modo de vida dessas civilizações foi a partir da agricultura. Esse novo modo de vida que passou a utilizar técnicas para produção de alimentos, tais mudanças aconteceram de maneira independente em vários locais do mundo.

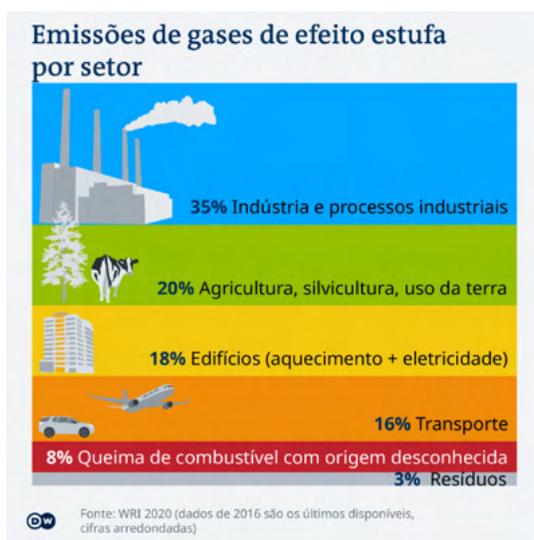
“A ação da espécie humana, contudo, é de uma qualidade única na natureza. Pois, enquanto que as modificações causadas por todos os outros seres são quase sempre assimiláveis pelos mecanismos auto-reguladores dos ecossistemas, não destruindo o equilíbrio ecológico, a ação humana possui um enorme potencial desequilibrador, ameaçando, muitas vezes, a própria permanência dos sistemas naturais”. (Pádua, 2004, p. 28)

A utilização dos recursos naturais pelo homem sempre foi mais intensamente do que os outros animais, devido à sua maior capacidade de raciocínio, maior concentração populacional e principalmente, pelo fato do homem atuar na natureza não somente para retirar o necessário para sua sobrevivência, mas também para satisfazer necessidades socialmente construídas.

Contudo, embora as necessidades humanas sejam socialmente construídas, a possibilidade de satisfazê-las é determinada pela disponibilidade de recursos naturais em quantidade suficiente. "Recursos naturais é o nome que se dá aos elementos da natureza em referência ao seu potencial de uso para os seres humanos" (Pádua, 2004, p. 30).

O homem utiliza dos recursos naturais para satisfazer suas necessidades através do trabalho, porém ao passar dos anos com o avanço da tecnologia e a inserção do modo de produção capitalista, este que, surgiu no final do século XV e marcou o fim do modo de produção feudal. Essa mudança ocorreu de lentamente pela Europa, porém atingiu todos os setores da sociedade. O capitalismo passou a vigorar em todas as colônias da América e da África, ao qual eram extraídas as riquezas que fizeram o continente europeu se fortalecer e desenvolver, proporcionando a expansão do capitalismo que foi dividido em três grandes fases: o capitalismo mercantil, o capitalismo industrial e o capitalismo financeiro. Cada etapa recebe o nome da atividade econômica mais importante do momento: comércio, indústria e transações financeiras.

Dessa forma, os recursos naturais passaram a ser utilizado de forma indiscriminada, rios, florestas, morros começaram a ser destruídos pela ambição do homem e com isso gerou graves consequências ao planeta como o, aquecimento global, falta de água, mudanças climáticas e doenças.



Através da pesquisa realizada pelo WRI, podemos ter uma noção dos setores que mais liberar CO₂, não surpreende que o setor industrial seja responsável pela maior fatia (35%) dos gases de efeito estufa – incluindo metano e óxido nitroso liberados na atmosfera. Em segundo com 20%, a agricultura, o desmatamento e as mudanças no solo respondem conjuntamente pelo segundo lugar na emissão de gases de efeito estufa.

É necessário mudar nossas atitudes para salvar o planeta, fazer o básico como apagar a luz quando sair de casa, fechar a torneira enquanto escova os dentes e lava os pratos, fechar o chuveiro enquanto se ensaboa, separar o lixo que pode ser reaproveitável, devemos também preservar e plantar as árvores são muito importantes para reduzir as temperaturas ambiente. Uma cidade com muitas árvores é menos quente, outra forma de diminuir a temperatura é pintar telhados com tinta branca que baixa a temperatura interna da construção. Uma cidade onde as casas têm mais jardins e quintais e menos áreas de asfalto e concreto também está mais protegida das inundações, que com as mudanças climáticas, tendem ser cada vez mais frequentes. Já no Brasil, a maioria das emissões de gases de efeito estufa são provenientes de queimadas e desmatamento. Por isso, é importante através de políticas públicas e consciência encontrar caminhos para o desenvolvimento sustentável dos biomas brasileiros.

3 | O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

A escola é um dos primeiros lugares para a prática da conscientização ambiental, por isso a EA é inserida nos conteúdos de forma interdisciplinar relacionando o homem com a natureza. A inclusão da EA na formação das crianças desde o ensino infantil e no fundamental, é forma de sensibilizar os educandos para um convívio harmonioso e saudável com o meio ambiente. As DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) voltadas a Educação Ambiental recomendam que o plano curricular sejam atividades de aprendizagem que incitem o incremento de diferentes aspectos importantes, tais como, a visão interligada e multidimensional, o pensamento crítico sobre a realidade, a importância e a valorização da diversidade no planeta, e outros aspectos que auxiliam a ter uma consciência socioambiental.

A primeira a tratar deliberadamente desde assunto foi a Constituição Federal de 1988, a mesma sinalizou para a efetivação de ações governamentais relativas ao meio ambiente no Brasil. O artigo 225 da Constituição expressa:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (BRASIL, 1988).

Este assunto deve ser trabalhado com frequência dentro da escola, pois é um local de formação e também de conscientização. Para alcançar o objetivo o professor deve

delimitar o que se quer e o que deseja alcançar, e criar metodologias lúdicas que desperte o interesse do educando, explicando como os impactos ambientais interferem no clima e na vida do ser humano, em escola local, regional e global, fazendo-os utilizar esse conhecimento fora da escola.

Acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes em cada um. Através de práticas ecológicas, possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário”(CARNEIRO, 2011, p.28).

A partir do momento em que o educando começa a entender e praticar o conhecimento adquirido na escola, o planeta vai caminhar para o equilíbrio natural. Em sala o professor pode desenvolver jogos de trilha para deixando a aula dinâmica, utilizando dois dados, uma trilha desenhada, logo depois, formar dois grupos. Cada um terá a tarefa de destacar quatro problemas relacionados ao meio ambiente, e pesquisar três soluções sustentáveis para cada desafio. Exemplo poluição; lixo; aquecimento global; desertificação; alterações climáticas; extinção de espécies etc. Desenhar uma grande trilha no chão e espalhar os desafios. Cada grupo escolhe o seu jogador e o seu peão. Dada a ordem, o primeiro jogador lança o dado para ver quantas casas vai avançar. Ele precisará resolver junto com o seu grupo a situação problema ou desafio indicado na casa onde parou. A resposta deve ser aceita pelo grupo opositor. Se acertar, permanece na nova posição e se errar volta para posição anterior. Vence o grupo que encontra as soluções para os desafios ecológicos. Outra possibilidade é a escola propor oficinas/projetos que trabalhem o assunto de forma interdisciplinar alcançando todas as turmas e a comunidade em geral.

Com metodologias lúdicas e trabalhando em conjunto com outras disciplinas o ensino da EA no ensino fundamental cabe a todos no ambiente escolar ensinar e conscientizar os educandos que é imprescindível preservar a natureza, pois é necessário para a sobrevivência para todos os seres vivos.

A EA se tornou hoje um instrumento essencial no combate à desbaratamento ambiental no qual todos os seres vivos estão inseridos. Docentes e educando tornam-se os principais agentes de mudança e manutenção do meio ambiente, porquanto, é na escola onde mais se conversa sobre esse tema, e tenta melhorar a condição do planeta.

Os temas transversais relacionados ao ambiente são um desafio para muitos professores no dia a dia escolar, na maioria das escolas as salas de aula muito lotadas, apresentam falta de recursos e grande parte do conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo precisa ser resumido para completar todo o currículo. No entanto, é necessário desenvolver um plano de aula que prepare o indivíduo para a vida em um ambiente social, tratando o conteúdo de uma forma mais específica, deixando mais preparado para aprender o conteúdo, ao invés de apenas concluir o conteúdo do livro didático.

4 | CONCLUSÃO

Diante dos argumentos expostos, o ensino da educação ambiental nas escolas é uma metodologia educativa integrada ao currículo e contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. Desta forma, o objetivo do ensino da EA é proporcionar um processo de alfabetização mais ecológico com metodologias lúdicas que chame a atenção e a participação de todos os educandos para as questões relacionadas a preservação e importância do meio ambiente para manutenção da vida no planeta. Apesar das dificuldades dos docentes de trabalharem este conteúdo seja por falta de recursos ou por um calendário escolar apertado é necessário aproveitar cada momento dentro da escola para assimilar os conteúdos com o cotidiano dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

CARNEIRO, S.L. **Escola Amigos do Verde: resiliência, amorosidade e ciência para a sustentabilidade**. 1 ed. Porto Alegre: Armazém Digital. 2011.

PÁDUA, José Augusto; LAGO, Antônio. **O que é ecologia**. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2004

PONTING, Clive. **Uma história verde do mundo**. Trad.: Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 2

CULTURA POPULAR NA UTILIZAÇÃO DE PLANTA MEDICINAL EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE BRAGANÇA-PARÁ-BRASIL

Data de aceite: 04/07/2022

Jones Souza Moraes

Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia - Universidade Federal do Pará (PPGEAA-UFPA)

Deyvison Luz Santos

Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - Universidade Federal do Pará (PPGEAA-UFPA)

Gabrielle de Nazaré Falcão da Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - Universidade Federal do Pará (PPGEAA-UFPA)

Euzébio de Oliveira

Doutor em Doenças Tropicais - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Iracely Rodrigues da Silva

Doutora em Biologia Ambiental - Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre conhecimentos tradicionais relacionados à planta medicinal “Terramicina” *Alternanthera dentata*, na comunidade de Bacurituba a fim de contribuir com a manutenção do saber popular e a conservação dessa espécie. Para tanto a pesquisa considerou dados etnobotânicos, fitoquímicos e farmacológicos da espécie em questão. A metodologia empregada neste trabalho constou da análise dos questionários aplicados às mulheres que utilizam *Alternanthera dentata* na medicina tradicional, a identificação botânica da planta, a pesquisa em bibliografia

especializada e posteriormente o retorno dos resultados à comunidade. A partir dos resultados da pesquisa, registra-se que pelo menos 20% da população amostrada utiliza essa espécie para fins medicinais no combate para dor de cabeça, ferimentos, alergias e até dor de urina. Faz-se necessário divulgar tais conhecimentos às futuras gerações, além da importância do uso coerente das espécies medicinais.

PALAVRAS-CHAVE: Planta medicinal. Comunidade tradicional. Conhecimento popular.

INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta uma grande biodiversidade de espécies variadas na flora e fauna em seus diversos ecossistemas. Os povos indígenas e as populações tradicionais, de alguma forma, são os principais responsáveis pela conservação e pela diversidade biológica de nossos ecossistemas, produto da interação do manejo da natureza em modelos tradicionais (GOTTLIEBE *et al.*, 1996; STOCKMANN, 2007).

Nesse contexto, a diversidade dos saberes para utilização de recursos da natureza ocorre através da transmissão oral transgeracional, e se mantem a partir de seus atos e hábitos (SANTILLI, 2005; PALMA, 2005 apud KAMIMURA, 2008). Porém, com a forte pressão que os ecossistemas vêm sofrendo na região amazônica, pode ocorrer também a perda de conhecimentos relativos as plantas.

As observações populares sobre usos e eficácia de plantas medicinais podem oferecer

informações úteis aos estudos farmacológicos e fitoquímicos de maneira a utilizá-los em processos de desenvolvimento tecnológico que poderão ser testados em bases científicas (LÓPEZ, 2006; LIPORACCI & SIMÃO, 2013).

Estudos sobre o uso de plantas de interesse medicinal já vêm sendo realizados na região bragantina, tais como *Eleutherine plicata* (OLIVEIRA NETO *et al.*, 2007); *Potomorphe peltata* (XAVIER *et al.*, 2007); *Ruta graveolens* (SOUZA *et al.*, 2007); *Uncaria Guianenses* (PINTO *et al.*, 2007); *Origanum vulgare* (LIMA *et al.*, 2007); e *Plectranthus barbatus* (SOUSA *et al.*, 2007). Porém, não se tem registro de estudos sobre o conhecimento tradicional de *Alternanthera dentata* (Moench S.) nessa região.

A. dentata é originária do Brasil e é amplamente encontrada em Santa Catarina e Rio Grande do Sul (PEREIRA, 2007).

A comunidade de Bacuriteua está inserida num espaço de conservação ambiental, onde o cultivo de plantas medicinais faz parte das múltiplas atividades desenvolvidas pelas mulheres. Diante desse contexto, este artigo tem a pretensão de registrar os usos tradicionais de *Alternanthera dentata* (MOENCH) S., na comunidade de Bacuriteua a fim de contribuir com a manutenção do saber popular e a conservação dessa espécie.

MATERIAL E MÉTODOS

Área de estudo

A comunidade de Bacuriteua (Figura 1) está localizada no Estado do Pará, no município de Bragança, a margem esquerda do Rio Caeté (BARBOSA & PINTO, 1973), tendo como áreas limítrofes a Vila de Taperaçu (ao Norte), Vila de Caratateua (a leste), o rio Caeté (a sul) e com a Vila de Acarajó (a oeste) (PINHEIRO, 1977).

Possui um clima equatorial quente e úmido caracterizado por uma estação chuvosa (dezembro-maio) e uma estação seca (junho-novembro). Sua pluviosidade média anual é de 2.500 mm/ano. A umidade relativa do ar varia entre 80% e 91%. Tendo uma temperatura média do ar de 25,2°C e 26,7°C, podendo variar entre 20,4°C a 32,8°C (SOUZA FILHO & EL-ROBRINI, 1997). Durante o período chuvoso a salinidade em Bacuriteua varia de 5 a 13 e durante o período seco, de 15 a 26 (ESPIRITO SANTO, 2002).

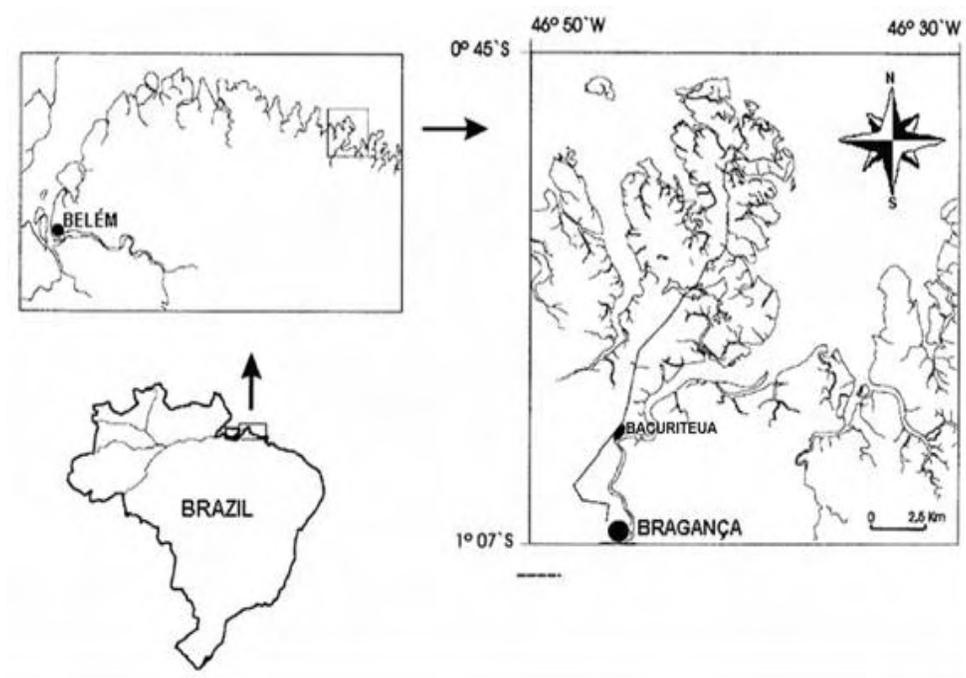


Figura 1: Localização da área de estudo

Fonte: LEMAS (Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde)

A Vila de Bacuriteua tem o Rio Caeté como principal bacia hidrográfica e sofre influências do Oceano Atlântico, apresentando um regime de marés semidiurnos, com um sistema de macro marés (4-6m) (SCHWENDENMANN, 1998). As marés equinociais ocorrem principalmente nos meses de março, abril, agosto e setembro (BUSMAN *et al.*, 2003; BARBOSA *et al.*, 2003). A vegetação é composta principalmente por espécies pertencentes ao mangue *Rhizophora mangle* L. – mangue vermelho –, *Avicennia germinans* – mangue preto ou siriúba –, e *Laguncularia racemosa* – mangue branco ou tinteiro (MARQUES *et al.*, 1997; WOLFF *et al.*, 2000; SCHORIES *et al.*, 2003).

METODOLOGIA

Foi realizada uma em três fases distintas: I- Visitas às residências de moradores para coleta de amostras vegetais, II- Levantamento de usos medicinais etnobotânicos e III- Retorno dos resultados a comunidade pesquisada. As Amostras foram coletadas, e herborizadas segundo o método descrito por Ming (1996). As exsicatas foram registradas, fotografadas e incorporadas no acervo do Herbário digital do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS) do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará.

Os usos medicinais foram registrados através de entrevistas semi-estruturadas

(AMOROZO, 1996; ALBUQUERQUE & LUCENA, 2010) com mulheres que cultivam *Alternanthera dentata* (Moench S.) e utilizam para combater doenças. As atividades biológicas, informações químicas e farmacológicas foram levantadas em bibliografia especializada, e os resultados foram apresentados à comunidade estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Informações etnobotânicas

Em Bacuriteua esta espécie é utilizada para combater dor de cabeça, sarar feridas, dor de urina, e alergia, sendo conhecida pelo nome de penicilina e comumente encontrada nos quintais das residências, cuja descrição encontra-se no quadro a seguir.

TIPO DE PATOLOGIA: para dor de cabeça MODO DE USO: Esmague seis folhas e coloque em uma xícara (chá) de água, deixe em repouso por 15 minutos. Coar o líquido. POSOLOGIA: Tomar o líquido enquanto o sintoma persistir.	TIPO DE PATOLOGIA: para sarar feridas MODO DE USO: um punhado de folhas são lavadas e maceradas sendo colocadas em 1 litro d'água por aproximadamente 24 horas. POSOLOGIA: lavar os ferimentos 3 vezes ao dia.
TIPO DE PATOLOGIA: para alergia MODO DE USO: Ferver um punhado de folhas em um litro de água, e depois coar. POSOLOGIA: Tomar uma xícara ao dia, e banhar a região afetada com o restante do líquido, até os sintomas sumirem.	TIPO DE PATOLOGIA: para dor de urina MODO DE USO: Faça o chá das folhas POSOLOGIA: Tomar três vezes ao dia

Quadro 1- Uso tradicional de *Alternanthera dentata* "Terramicina" em Bacuriteua.

Dentre as mulheres entrevistadas na comunidade de Bacuriteua, somente 20% ainda cultiva *Alternanthera dentata* (Moench) Stuchlik, para fins medicinais, apesar de reconhecerem a importância desse vegetal para a cura de doenças confirmando o uso deste há mais de cinco décadas pela comunidade.

Informações botânicas e princípios ativos da planta

A família Amarantaceae possui aproximadamente cerca de 65 gêneros e 1000 espécies herbáceas. O gênero *Althernanthera* está inserido nesta família e está amplamente distribuído pelo mundo. A literatura científica tem registrado que diversas plantas do gênero *Althernanthera* possuem propriedades antivirais, antimicrobianas e atividade analgésica (FERREIRA *et al.*, 2003), sendo também conhecidas por outros nomes vernaculares tais como, planta-do-cálico, terramicina, perpetuaroixa, perpetua-dentada, periquito, periquito-gigante, folha-rubi e doril (PEREIRA, 2007; LORENZI & SOUZA, 1999).



Figura 2: *Alternanthera dentata* (Moench) Stuchlik

Fonte: LEMAS (Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde)

De acordo com Lorenzi & Souza (1999), *A. dentata* (Figura 2) é uma planta herbácea ereta ou semi-prostrada, que possui folhas ovalado-alongadas, vermelho-arroxeadas na face superior e arroxeadas na inferior, medindo de 30-50 cm de altura. Rodrigues (2005) diz que esta planta é considerada medicinal por apresentar atividades antiinflamatórias e diuréticas, além de possuir características digestivas, depurativas e antidiarreica (CABRAL & MACIEL, 2011). Lima (2008) também utilizou extratos etanólicos desta planta para atividades inseticida, repelente e fungicida.

Os princípios ativos são componentes químicos que conferem as plantas medicinais uma atividade terapêutica, distribuindo-se pelos órgãos das plantas de forma desigual, devido a função da especialização das células. Em *A. dentata* o princípio ativo concentra-se nas folhas. De acordo com Sens (2002) apresenta as seguintes composições químicas: saponinas triterpênicas, alcalóides (analgésico, sedativo, estimulante e diurético), extrato de cultura callus e extratos etanólicos.

Nesta pesquisa observou-se que na comunidade de Bacuriteua as mulheres, mesmo sem conhecer os processos científicos utilizam através da experiência empírica as folhas em que se pode extrair a maioria dos compostos químicos.

Segundo Sens (2002) essa espécie possui a numeração 0/4 seguidas conforme espécie e gênero respectivamente, dentro do banco de monografias de patentes da ISI-DERWENT. As patentes encontradas referem-se a cosméticos para cabelo, a um antifúngico e a um herbicida sintético eficiente.

Segurança

Em *A. dentata*, as saponinas apesar de serem muito utilizadas no ramo da indústria farmacêutica, apresentam propriedades tóxicas aos seres humanos, pois sua ação pode alterar as membranas celulares causando sua destruição (BAXTER, 2008). Por isso o cuidado com a manipulação desta planta em doses excessivas ainda precisa ser verificado cientificamente, o que exige cuidados nas dosagens aplicadas ao ser humano.

Retorno a comunidade

O retorno à Comunidade foi de grande importância tanto para a finalização da última etapa da pesquisa quanto para os moradores. A devolução elaborada dos dados, advindos da investigação etnobotânica à população de origem, pode contribuir para que os conhecimentos, e as espécies locais sejam melhor compreendidas, valorizadas e conservadas (DE LA CRUZ, 1997).

O resultado final da pesquisa foi exposto em forma de oficina que ocorreu no centro da Igreja de São Sebastião. Durante a oficina foi apresentado o nome vulgar da planta estudada, bem como seu nome científico. Apresentou-se as seguintes informações: indicação, forma de preparo e utilização, para que serve em outras comunidades, algumas informações botânicas e princípios ativos, porém numa linguagem popular. Nesse sentido, chamou-se atenção sobre o uso indiscriminado de espécies vegetais, sobre as doenças que poderiam ser tratadas, e o perigo da toxicidade.

A comunidade mostrou-se muito atenta as novas informações e interessada em aprender e desenvolver os melhores métodos para atender as necessidades de cada um.

O trabalho desenvolvido mostrou a importância do conhecimento tradicional para o desenvolvimento da ciência, enquanto produção gerada no meio coletivo baseando-se em um amplo campo de troca e articulação no que diz respeito as idéias e informações que são transmitidas oralmente de uma geração a outra (SANTILLI, 2005), onde inclui aspectos de percepções e explicações sobre o ambiente (ALBUQUERQUE, 2005).

Se faz necessário ainda analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é através dele que agem com o meio. E através dessas representações mentais e do conhecimento empírico acumulado que se desenvolvem seus sistemas tradicionais de manejo (DIEGUES 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo que se desenvolve ao longo de toda vida, quer seja por

meios dos processos de ensino formal, quer seja por meios da aprendizagem informal, proporcionada pela família, comunidade, onde envolve uma gama variada de conhecimentos que ocorrem nos mais diferentes espaços.

Segundo Freire (2000) o ser humano vai consolidando a humanização do mundo por meio da cultura, fazendo-se criador e recriador, movimenta-se objetivando a compreensão, a razão de ser das coisas, dos seres, dos fatos, dos fenômenos. Por outro lado, é no diálogo que a relação estabelece um intercâmbio significativo de conhecimentos, por meio da linguagem e da relação entre pensamento e mundo.

A comunidade de Bacuriteua, ao longo dos anos têm determinado suas próprias diretrizes de uso e manejo das espécies vegetais, buscando nos recursos naturais e nos saberes tradicionais a melhoria da saúde de seus moradores. No entanto, podemos perceber que há uma decadência do conhecimento transgeracional adquirido por meio da aprendizagem informal.

Na comunidade os saberes medicinais são passados de geração a geração por meio da oralidade, daí a grande importância de continuidade desse conhecimento perpetuado. A perda desses conhecimentos significa também a perda de novos fármacos e valores culturais das populações tradicionais.

Essa discussão vai além de um conceito de aprendizado formalizado, aquele que se estabelece no ambiente escolar. São conhecimentos que são repassados informalmente no convívio familiar, entre os componentes da família, parentes e vizinhos, em situação e ambientes mais variados possíveis.

Ao contrário da educação formal, que possui objetivos e sistemas concretos e sistematizados, tem espaço e tempo determinados, a educação informal tem por objetivo socializar os indivíduos desde o momento em que nascem, desenvolvendo hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar, valores e crenças da sociedade como um todo e dos grupos particulares dos quais o indivíduo participa (GADOTTI, 2007).

Faz-se necessário estabelecer na comunidade a conservação do conhecimento tradicional e das espécies vegetais. Mas esse processo deverá partir do estímulo ao compartilhamento dos saberes entre os jovens e o segmento de maior idade da comunidade, para assim estabelecer diálogos em relação ao uso de plantas medicinais na comunidade de Bacuriteua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. de. Etnobiologia e biodiversidade. Recife: NUPEEA/Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2005.

ALBUQUERQUE, U.P.A.; LUCENA, R.F.P.; ALENCAR, N.L. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; CUNHA, L.V.F.C. Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. Recife: NUPEEA, 2010. p.39-64.

AMOROZO, M. C. M. A Abordagem Etnobotânica na Pesquisa de Plantas Medicinais. In: DI STASI, L. C. (Org.). Plantas Medicinais: Arte e Ciência – um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p.47-68.

BARBOSA, G. V.; PINTO, M. N. Geomorfologia da folha AS-23 (São Luiz) e parte da folha AS-24 (Fortaleza). In: BRASIL. Projeto RADAM BRASIL. Folha SA-23 (São Luiz) e parte da folha AS-24 (Fortaleza); Geologia, geomorfologia, solos, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro. Levantamento de recursos naturais. 3:3-37, 1973.

BARBOSA, V. M. et al. Estudo morfodinâmico durante uma maré equinocial de sizígia na praia de Ajuruteua-PA (Brasil). In: CONGRESSO SOBRE PLANEJAMENTO E GESTÃO DA ZONA COSTEIRA DOS PAÍSES DE EXPRESSÃO PORTUGUESA, 2., 2003, Recife. Anais... Recife, 2003. (CD-ROM).

BAXTER. L. Plantas tóxicas. Disponível em: <<http://br.geocities.com/plantastoxicassaponinas.html>. Acesso em: 30 out.2013.

BUSMAN, D. V. et al. Morfologia da praia de Ajuruteua-PA (Brasil), durante uma maré equinocial de sizígia. In: CONGRESSO SOBRE PLANEJAMENTO E GESTÃO DA ZONA COSTEIRA DOS PAÍSES DE EXPRESSÃO PORTUGUESA, 2., 2003, Recife. Anais... Recife, 2003. (CD-ROM).

CABRAL, G. A. de L.; MACIEL, J. R. Levantamento etnobotânico da coleção de Plantas Medicinais do Jardim Botânico de Recife – PE. Biofar, v. 6, n. 2, 2011.

DE LA CRUZ, M. G. F. O Trabalho de campo sob a perspectiva da etnobotânica. Trabalho de qualificação de Mestrado. Cuiabá: ISC/UFMT, 1997. 36p.

DIEGUES, A. C. Etnoconservação da Natureza: Enfoques Alternativos. In: Diegues, A.C. (Org.). Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: NAPAUB, 2000. p. 1-46.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). Saberes Tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

ESPÍRITO SANTO, R. V. Caracterização da Atividade de Desempenho da Frota Pesqueira Artesanal de Pequena Escala na Região Estuarina do Rio Caeté, Município de Bragança-Pará-Brasil. 2002. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros)– Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2002.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 4.ed. São Paulo: Cortez,2000.

FERREIRA, M. R. C. Identificação e valorização das plantas medicinais de uma comunidade pesqueira do litoral paraense (Amazônia Brasileira). 2000. 260 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

GADOTTI, M. A Questão da educação formal/não formal. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/MoacirGadotti/artigos/portugues/educacaopopulareEJA/educacaoformalnaoformal.2005.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2015.

GOTTLIEB, O. R.; K., M. A. C.; BORIN, M. R. M. B. Biodiversidade: Um enfoque químico-biológico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

LIMA, Alessandro de. Caracterização química, avaliação da atividade antioxidante *in vitro e in vivo*, e identificação dos compostos fenólicos presentes no Pequi (*Caryocar brasiliense*, Camb.). 2008. 182 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciência Farmacêuticas da Universidade de São Paulo. Departamento de Alimentos e Nutrição Experimental, São Paulo, 2008.

LIMA, M. S.; OLIVEIRA NETO, A.R.; PINTO, M.A; SILVA, I.R.; MORAIS, S.C.; GOMES, M. L. Etnofarmacologia: o uso terapêutico de *Origanum vulgare* na medicina popular, Bragança-Pará. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu- MG. Anais... Caxambú, MG, 2007.

LIPORACCI, H. S. N.; SIMÃO, D. G. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais nos quintais do Bairro Novo Horizonte, Ituiutaba, MG. Revista Brasileira Plantas Medicinais, Campinas, v. 15, n. 4, p. 529-540, 2013.

LÓPEZ, C.A.A. Considerações gerais sobre plantas medicinais. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v.1, n.1, p. 19-27, 2006.

LORENZI, H; SOUZA, C.D. Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas. São Paulo: Instituto Plantarum; 1999.

MARQUES S. S. N. S.; CARVALHO, E. A.; MELLO, C. S. Levantamento preliminar das angiospermas do manguezal da estrada de Ajuruteua, município de Bragança (PA). In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE DINÂMICA E RECOMENDAÇÕES PARA MANEJO EM ÁREAS DE MANGUEZAIS DE BRAGANÇA-PARÁ, 3.; 1997. Anais... Bragança, PA: UFPA, 1997. p. 3-4.

MING, L. C. Levantamento de plantas medicinais na reserva Extrativista “Chico Mendes”, Acre. Tese de Doutorado. Botucatu: UNESP, 1995,180p.

OLIVEIRA NETO, A. R.; PINTO, M. A.; SILVA, I.R.; MORAES, S. C.; GOMES, M.L. O Uso de *Eleutherine plicata* no tratamento de doenças gastrointestinais na Amazônia Paraense. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu- MG. Anais... Caxambú, MG, 2007.

PALMA, I. R. Análise da Percepção Ambiental como Instrumento ao Planejamento da Educação Ambiental. 2005. 67 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia)– UFRGS, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, D.F. Morfoanatomia e histoquímica comparativa entre *Alternanthera brasiliana* (L.) Kuntze e *Alternanthera dentata* (Moench) Stuchlik; estudo fitoquímico e biológico de *Alternanthera brasiliana*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

PINHEIRO, M. J. B. Programação Proporcionada pelo CRUTAC sensibiliza os moradores de Bacuriteua a melhor forma de utilizar os recursos existentes em sua comunidade. 1977. 65 f. Monografia (Curso de Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1977.

PINTO, M. A.; OLIVEIRA NETO, A. R.; SILVA, I.R.; MORAES, S.; GOMES, M. The Use of *Uncaria Guianensis* in the Treatment of Diseases in Bragança-Pará. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu- MG. Anais... Caxambú, MG, 2007.

RODRIGUES, I. C. S. Multiplicação *in vitro* de *Alternanthera dentata* Moench em meio MS suplementado com diferentes concentrações de sacarose e BAP. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 28 set. 2013.

SANTILLI, J. Socioambientalismo e novos direitos. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SCHORIES, D. et al. The keystone role of leaf-removing crabs in mangrove forest of North Brazil. *Wetlands Ecology and Management*, n. 11, p. 243-255, 2003.

SCHWENDENMANN, L. Tidal and seasonal variations of soil and water properties in a Brazilian mangrove ecosystem. 1998. Tese (Mestrado) - University of Karlsruhe, 1998.

SENS, L. L. Alternativas para a auto-sustentabilidade dos Xokleng da terra indígena Ibirama. Florianópolis, 2002. 361 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

SOUZA, O. I.; OLIVEIRA NETO, A. R.; PINTO, M. A.; SILVA, I. R.; MORAES, S. C.; GOMES, M. L. Atividades Farmacológicas da Arruda (*Ruta Graveolens*). In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu- MG. Anais... Caxambú, MG, 2007.

SOUZA FILHO, P. W M.; EL-ROBRINI, M. A influência das variações do nível do mar na sedimentação da planície costeira bragantina durante o holoceno-Nordeste do Estado do Pará. 308-337 pp. In: COSTA, M. L.; ANGÉLICA, R. S. (Eds.). Contribuições à geologia da Amazônia. Belém: FINEP, 1997.

STOCKMANN, R. APGUA, D. M. G.; NAVES, R. PEREIRA.; CASTRO, D. M. Percepção e resgate dos saberes populares de Luminárias / MG. *Rev. Bras. Agroecologia*, v. 2, n. 1, fev. 2007.

WOLFF, M.; KOCH, V.; ISAAC, V. A Tropic flow model of the Caeté mangrove estuary (North Brazil) with considerations for the sustainable use of its resources. *Estuarine, Coastal and Shelf Science*, n. 50, p. 789-803, 2003.

XAVIER, G. D. S.; OLIVEIRA NETO, A. R.; PINTO, M. A.; SILVA, I. R., MORAES, S. C.; GOMES, M. L. Aplicações terapêuticas de *potomorphe peltatal.miq.* como anti-inflamatório em Bragança-Pará. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu- MG. Anais... Caxambú, MG, 2007.

AS PRÁTICAS DE METODOLOGIA ATIVA E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL EAD

Data de aceite: 04/07/2022

Lourdes Souza Utrilla da Silva

UNIFECAP
São Paulo

Claudio Parisi

UNIFECAP
São Paulo

RESUMO: Este estudo apresentou as percepções dos estudantes sobre o uso de metodologias ativas em uma atividade didática de natureza prática. Para o desenvolvimento dessa atividade, foram utilizadas planilhas eletrônicas do Microsoft® Excel em conjunto com ferramentas do Blackboard. Para atender ao objetivo realizou-se uma pesquisa-ação, seguindo o ciclo proposto por Tripp (2005). Os boletins de dois períodos dos estudantes da disciplina de contabilidade geral foram utilizados para comparar os desempenhos dos estudantes, antes e depois da intervenção. A pesquisa junto aos estudantes revelou que os principais benefícios do uso da planilha são “a memorização do conteúdo”; a “revisão de todo o conteúdo”; e a “aplicação prática da teoria”. Como pontos críticos citaram as “dificuldades iniciais no preenchimento da planilha” e a “falta de conhecimento do aplicativo Excel”. A comparação de desempenho das avaliações, demonstra que houve melhoria. Em 2015, antes da intervenção, o percentual de aprovação dos estudantes desta disciplina foi de 59%, já em 2016, após a intervenção, esse percentual atingiu 72%, representando uma evolução de 13%. Para

estudos futuros, sugere-se o desenvolvimento de planilhas eletrônicas para outras disciplinas, que assim como esta requer atividades práticas como alternativa para contribuir com a qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Metodologia ativa; Planilha eletrônica.

ACTIVE METHODOLOGY PRACTICES AND THEIR REFLECTIONS ON THE LEARNING PROCESS IN THE EAD GENERAL ACCOUNTING SUBJECT

ABSTRACT: This study presented students' perceptions about the use of active methodologies in a didactic activity of a practical nature. For the development of this activity, Microsoft® Excel spreadsheets were used in conjunction with Blackboard tools. To meet the objective, an action research was carried out, following the cycle proposed by Tripp (2005). The two-period report cards of students in the general accounting discipline were used to compare student performance before and after the intervention. The survey with the students revealed that the main benefits of using the spreadsheet are “the memorization of the content”; the “review of all content”; and the “practical application of theory”. As critical points, they cited the “initial difficulties in filling out the worksheet” and the “lack of knowledge of the Excel application”. The performance comparison of the evaluations shows that there was an improvement. In 2015, before the intervention, the percentage of approval of students in this subject was 59%, in 2016, after the intervention, this percentage reached 72%, representing an evolution of 13%.

For future studies, it is suggested the development of electronic spreadsheets for other disciplines, which, like this one, require practical activities as an alternative to contribute to the quality of teaching.

KEYWORDS: Distance education; Active methodology; Electronic spreadsheet.

1 | INTRODUÇÃO

A disseminação do uso da internet e o rápido crescimento da disponibilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), contribuíram para a expansão da Educação a Distância, não só no Brasil, mas em todo mundo. O campo tecnológico da educação superior está modernizando suas estruturas, no sentido de adaptar-se as concepções teóricas e práticas e aos procedimentos metodológicos de ensino por meio do uso intensivo das tecnologias (Slomski, Araújo, Camargo & Weffort, 2016).

Esta modalidade de ensino revela uma nova alternativa para a educação de adultos, por permitir o uso concomitante de diversos artefatos de aprendizagem, entre eles as webconferências, vídeo aulas, chat, conteúdo de autoaprendizagem, correio eletrônico, ensino com pesquisa, fórum, jogos educativos, mapa conceitual, material impresso, podcast (áudio), etc. (Bevilaqua & Peléias, 2013).

Esta pesquisa originou-se a partir da constatação de uma série de dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem dos estudantes, e do elevado índice de reprovação (40%) na disciplina de Contabilidade Geral, motivando a proposta do uso de uma planilha eletrônica em Excel® em conjunto com ferramentas do Blackboard como um recurso pedagógico para melhor compreensão do conteúdo.

Vislumbrando apoiar o estudante no aprimoramento e assimilação do conteúdo, o objetivo principal deste trabalho foi propor um novo conhecimento empírico sobre o processo de aprendizagem da disciplina de contabilidade geral, que buscou verificar junto aos estudantes a percepção e os possíveis reflexos, sobre o uso de metodologias ativas em uma atividade didática de natureza prática. A partir destas premissas, o foco dessa pesquisa é norteado pela seguinte problemática: Qual a percepção dos estudantes quanto ao uso da planilha eletrônica Excel em uma atividade didática de natureza prática e ativa para o ensino de Contabilidade geral em cursos oferecidos na modalidade a distância?

Para atender ao objetivo desse trabalho, optou-se pela pesquisa ação, utilizada para diagnosticar problemas, construir uma intervenção e posicionar os resultados de forma a contribuir com a produção de conhecimento científico publicável (Baard, 2010). Para desenvolver a pesquisa, vivenciou-se a implementação e o processo de utilização de uma planilha eletrônica pelos estudantes de contabilidade geral matriculados no 1º semestre da modalidade EaD dos cursos de gestão e de graduação.

Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa tipo Survey com escala Likert de 5 pontos. As questões da pesquisa, desenvolvidas por Dania & Posey (2012), foram

adaptadas e aperfeiçoadas para permitir um melhor entendimento sobre a percepção dos estudantes no processo de aprendizagem da disciplina de contabilidade geral sobre o uso da planilha eletrônica.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A internet nas instituições de ensino não é mais utilizada somente como repositório de diversos materiais didáticos, ela armazena variados artefatos midiáticos, capazes de oferecer aos estudantes uma gama de opções para subsidiar seus estudos., (Silva, Pereira & Neto, 2013; Slomski, Camargo, & Weffort, 2016 e Vilaça, 2010). A metodologia ativa tem como função educativa, estimular os processos de ação-reflexão-ação, para obter um bom resultado, o estudante precisa se envolver ativamente em todas as etapas do processo de aprendizagem interagindo com o conteúdo de estudos, no sentido de ler, escrever, questionar, resolver problemas, avaliar, etc. Assim, ele é incentivado a construir o conhecimento e não somente recebê-lo do professor, que tem o papel de orientador, mediador e facilitador desse processo de aprendizagem (Souza, Guerra, Carneiro & Araújo, 2009).

O Processo de educação que estamos vivenciando nos últimos anos, já está saturado da metodologia baseada em extensos volumes de conteúdo específicos, de acordo com a especificidades da disciplina. O ensino a distância requer práticas de metodologia ativa, na qual o estudante é o protagonista do seu próprio sucesso (Silva e Scapin, 2013). Em sua atuação, o professor do EaD deve ser um facilitador, no sentido de permitir a autonomia dos discentes, haja vista que a principal característica dessa modalidade de ensino é a aprendizagem ativa (Bevilaqua & Peléias, 2013).

Para integrar a tecnologia e a prática com sucesso no processo de aprendizagem, é essencial que o professor possua capacitação tecnológica, pedagógica e conheça profundamente o conteúdo da disciplina na qual foi designado (Vacher e Lardner, 2010). No intuito de vincular as habilidades técnicas e teóricas, para os estudantes dos cursos de superiores oferecidos na modalidade a distância na disciplina de Contabilidade Geral, foi desenvolvida uma atividade no software Excel de forma que o estudante possa desenvolver uma atividade prática de uma escrituração contábil, registrando os atos e fatos de uma entidade fictícia.

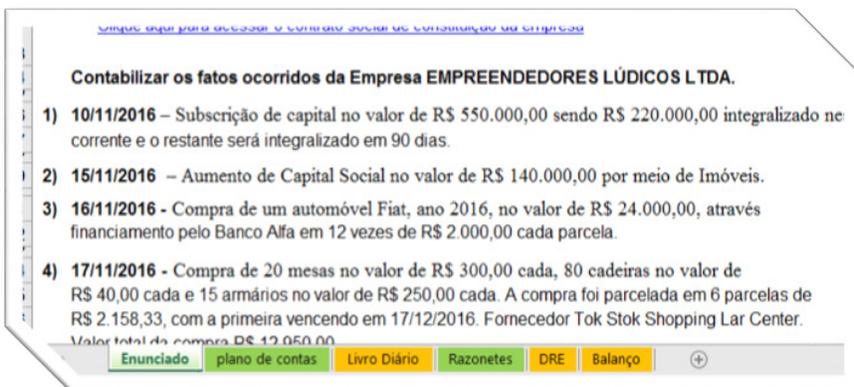


Figura 1. Orientações e Enunciado da atividade proposta

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada

Note que a planilha é composta seis abas, sendo na primeira o enunciado, onde o estudante acessa também o contrato social e as orientações, na segunda o plano de contas (utilizado para preencher o livro diário), na terceira os razonetes, preenchidos automaticamente quando o estudante digita corretamente os dados do livro diário, e por fim as abas referentes ao DRE e ao Balanço Patrimonial, que deverão ser preenchidas com os dados constantes dos razonetes.

nº do lançamento.	Data	Histórico	Nome da conta	Número da conta	VALOR	
					Débito	Crédito
1	10/11/2016	Subscrição de capital Social no valor de R\$ 550.000,00	Capital social subscrito	2.3.1.01		550.000,00
1	10/11/2016	Subscrição de capital Social no valor de R\$ 550.000,00	Capital social a realizar	2.3.1.02	550.000,00	
1a	10/11/2016	Integralização de capital no valor de R\$ 220.000,00	Banco Alfa	1.1.2.01	220.000,00	
1a	10/11/2016	Integralização de capital no valor de R\$ 220.000,00	Capital social a realizar	2.3.1.02		220.000,00
2	15/11/2016	Aumento de Capital Social no valor de R\$ 140.000,00 por meio de Imóveis	Capital social subscrito	2.3.1.01		140.000,00
	15/11/2016	Aumento de Capital Social no valor de R\$ 140.000,00 por meio de Imóveis	Terrenos e edifícios	1.2.3.01	140.000,00	

Figura 2. Livro diário

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada

O estudante deverá preencher o livro diário, digitando, nome, número da conta e os respectivos valores a crédito e a débito, conforme a natureza da conta, segundo o método de partidas dobradas. Ao finalizar a atividade o estudante deverá conferir no balanço patrimonial se o valor total das contas do Ativo está igual ao valor total do passivo. Após concluir o preenchimento da planilha, o estudante irá realizar as atividades avaliativas da respectiva unidade de estudo, composta por 10 questões objetivas.

3 | METODOLOGIA

3.1 Pesquisa ação ou intervencionista

A pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, aplicada a qualquer processo sistêmico e compreende um ciclo composto por quatro fases. A pesquisa-ação educacional pode ser considerada uma estratégia para o uso das pesquisas para aprimorar o processo de aprendizagem. Caso o resultado da pesquisa seja positivo, o professor poderá publicar a sua experiência, por meio de um artigo ou outro meio, caso contrário, deve aperfeiçoar sua pesquisa, iniciando um novo ciclo de pesquisa-ação (Tripp, 2005).

Nessa pesquisa seguimos o ciclo proposto por Tripp (2005) composto pelas quatro fases da pesquisa-ação: Na primeira etapa, foi planejada uma atividade prática, com a elaboração de uma planilha eletrônica em Excel, com base nos dados de uma empresa fictícia, acompanhada de um contrato social de constituição da entidade fictícia. Foi criada uma base de dados para suprir toda a escrituração contábil, bem como viabilizar a elaboração dos principais demonstrativos contábeis, como o balanço patrimonial e a demonstração de resultado do exercício – DRE.

Na segunda etapa, a atividade prática foi implementada, para isso foi disponibilizado no ambiente virtual (AVA) um arquivo em Excel com as planilhas eletrônicas. Na terceira etapa, para descrever os efeitos dessa pesquisa ação, foi avaliada a pesquisa das percepções dos estudantes e realizada a comparação do desempenho acadêmico entre os boletins dos estudantes antes e após a intervenção. Já na quarta etapa, após análise dos dados da pesquisa pela IES estudada e por reconhecer a importância do ensino integrado com habilidades técnicas e teóricas, a atividade prática foi efetivamente implementada.

O estudo delimitou-se na disciplina de Contabilidade Geral, oferecida na modalidade a distância por uma IES da cidade de São Paulo. A população foi composta por todos os 987 estudantes ativos. Dos 987 estudantes, 295 (30%) responderam à pesquisa, tipo survey com escala Likert de 5 pontos. A aplicação do instrumento de pesquisa foi via internet, por meio do software LimeSurvey. O link da pesquisa foi enviado para os estudantes no ambiente virtual de aprendizagem por meio do correio eletrônico.

4 | RESULTADOS

Os resultados deste estudo evidenciaram a preferência dos estudantes pelo uso de planilhas no ensino de contabilidade, estas opiniões foram refletidas no resultado das notas atribuídas pelos participantes na figura 3. Os exemplos a seguir chamaram a atenção, porque estes foram registrados na pesquisa com detalhamentos minuciosos sobre os benefícios dessa atividade:

“Eu achei muito interessante o uso da planilha, pois enfatiza a prática da contabilidade no dia-a-dia das empresas, passamos a compreender melhor como funcionam os

lançamentos”. “A utilização da planilha eletrônica, é infinitamente mais interessante do que apenas ler e exercitar por meios convencionais”. Berbel (2011), afirma que as metodologias ativas podem despertar a curiosidade dos estudantes e o sentimento de engajamento, eles se sentem valorizados e com a percepção de competência.

“A realização da atividade em conjunto com uso da planilha, me fizeram ter que revisar todo o conteúdo estudado das unidades da disciplina e isso possibilitou uma revisão e aplicação prática dos conceitos estudados”; Berbel (2011), assevera sobre a importância da participação do estudante no processo do aprender fazendo, e afirma que a experimentação permite aos estudantes a construção de conhecimentos, pela sua familiaridade com informações reais.

“Muito bem elaborada, depois que compreendemos como utilizá-la fica fácil o entendimento do conteúdo”; Chong, Puteh & Goh (2013) também identificaram que as percepções dos estudantes sobre o uso da planilha são positivas, o uso da planilha eletrônica é mais fácil se comparada com a abordagem tradicional. “ Gostei do uso da planilha nos faz sentir que estamos praticando a teoria”; O uso de planilhas agiliza a elaboração de exercícios e faz com que o estudante ganhe tempo na realização de atividades no decorrer do seu processo de aprendizagem, além de conter situações que ele encontrará em sua rotina (Souza, Guerra, Carneiro & Araújo, 2009).

Na comparação entre os boletins, observou-se aumento de 13% no índice estudantes aprovados, de 59% (432) para 72% (714) em 2016, após a intervenção. O percentual estudantes com bom aproveitamento, ou seja, com notas 7 e 8 também aumentou passou de 26,77% para 35,66% e o percentual de estudantes com notas entre 0 e 2 reduziu 21%. Chong, Puteh & Goh (2013) também identificaram em sua pesquisa resultados positivos com o uso das planilhas.

Período	Total	Qtde / %	Qtde / %	Qtde / %	Qtde / %	Qtde / %	Qtde / %	Qtde / %
		0 a 2	3 e 4	5	6	7 e 8	9 e 10	Aprovados
2015-2	732	167/22,81	64/8,74	69/9,42	100/13,66	196/26,77	136/18,57	432/59
2016-2	987	18/1,82	114/11,55	141/14,28	173/17,52	352/35,66	189/19,14	714/72
Variação	255	(20,99%)	2,81%	4,86%	3,86%	8,89%	0,57%	13%

Figura 3 - Comparação antes e após a intervenção

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada

Na percepção dos estudantes sobre o uso das planilhas, os resultados da pesquisa demonstraram que a planilha é um artefato que auxilia os estudantes no processo de ensino, com destaque das notas da média ponderada, que na maioria se aproximaram do ótimo, conforme figura 4, corroborando com Silva, Pereira & Neto, 2013; Slomski, Camargo, & Weffort, 2016 e Vilaça, 2010, quando asseveraram que a tecnologia nas instituições

armazena variados artefatos, capazes de oferecer aos estudantes uma gama de opções para aprimorar o processo de ensino.

Itens do questionário (Likert de 1 a 5 - de ruim até excelente)	1	2	3	4	5	Média Ponderada
1.A planilha aumentou o meu interesse em perpassar todos materiais didáticos disponíveis na disciplina.	14	19	74	92	96	3,80
2.Eu entendo melhor o conteúdo abordado quando uso a planilha	24	24	62	84	101	3,72
3.A planilha ajuda a organizar os principais pontos do conteúdo da disciplina.	20	18	55	85	117	3,88
4.O texto da planilha possui fonte suficientemente grande para ser lido com facilidade.	18	22	74	72	110	3,80
5.A planilha possui extensas atividades, mas são fáceis de resolver.	32	28	85	87	63	3,41
6.O formato da planilha é suficientemente compreensível.	33	28	85	87	62	3,39
7.O ritmo do de compreensão ao usar a planilha é mais rápido do que quando eu usava somente a material referencial.	24	25	78	83	85	3,61
8.Sinto que não preciso ler repetidas vezes o material referencial quando realizo as atividades com o uso da planilha.	35	33	77	94	56	3,34
9. Sou capaz de revisar as soluções da planilha e isso me ajuda a reforçar a compreensão do conteúdo abordado na disciplina.	23	23	73	99	77	3,62
10.O uso da planilha me ajudou a obter uma nota melhor na N1 desta disciplina	33	33	72	83	74	3,44
11.Eu não acho que a provação nesta disciplina seria mais difícil sem o uso da planilha.	37	33	110	74	41	3,16
12.A planilha ajuda a aglutinar os principais pontos do conteúdo.	17	22	63	112	81	3,73
13.A planilha me ajuda a questionar os pontos relevantes sobre o conteúdo e melhorar o meu desempenho	18	20	67	109	81	3,72
14.A disponibilização da planilha no BlackBoard é adequada.	14	20	52	95	114	3,93
15.A planilha está em consonância com as atividades avaliativas disponíveis.	14	19	59	98	105	3,88
16.Eu consideraria a planilha como um aspecto positivo da disciplina.	14	19	46	87	129	4,01
Média geral						3,65

Figura 4 - Questionário utilizado na pesquisa sobre o uso das planilhas

Fonte: Adaptada de “ Accounting Students Opinions towards use of Spreadsheets as an Instructional Tool “ de Dania, A. & Posey C., 2012; “ Journal Of Business, Industry, and Economics. Vol. 17”.

51 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi propor o uso da planilha eletrônica do Excel em uma atividade didática de natureza prática e ativa, para o ensino de Contabilidade geral em cursos oferecidos na modalidade a distância. Os resultados da pesquisa indicam a preferência dos estudantes pela utilização da planilha como um subsidio importante para

o processo de ensino. O questionamento da pesquisa foi devidamente respondido pelos estudantes, que perceberam os benefícios do uso da planilha como forma de melhoria no processo de ensino aprendizagem. Para estudos futuros, sugere-se a introdução do desenvolvimento de planilhas eletrônicas em outras disciplinas, como alternativa para contribuir com a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

Baard, V. (2010). A critical review of interventionist research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, Vol. 7 Iss 1 pp. 13 – 45

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Revista eletrônica Unijui*. Londrina, PR, (32) 25-40

Bevilaqua, S. & Peléias, I. R. (2013). Em vez de dar o peixe, ensine a pescar: A Heutagogia e a sua relação com os métodos de aprendizagem em cursos EaD no Brasil. IV encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.

Chong, C. k ., Puteh M. .& Goh S. C. (2013). Integration of Spreadsheet into the Teaching and. Learning of Financial Mathematics. Chee-Keong Chong chongck@utar.edu.my. Faculty of Business & Finance. 3612013_20278

Dania, A. & Posey C. (2012). Accounting Students Opinions towards use of Spreadsheets as an Instructional Tool. *Journal Of Business, Industry, and Economics*. Vol. 17.

Engel, I. G. (2000), *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR

Eri, T. (2012). The best way to conduct intervention research: methodological considerations. *Quality & Quantity*, 1-14. doi: 10.1007/s11135-012-9664-9

Slomski, G. S., Araújo, A. M. P., Camargo, A. S. S. & Weffort, F. J. W. (2016). Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 1(13), 131-150.

Souza, A. A., Guerra, M., Carneiro, J. F & Araújo, A. C. N. (2009). Planilhas eletrônicas no ensino de contabilidade de seguros. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC

Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. Murdoch University. *Issues in Educational Research*, Article 9 v. 31, n. 3, p. 443-466

Vilaça, M. L. C. (2010). Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. UFRJ. *Revista Magistro* - ISSN: 2178-7956

“MINHA PÁTRIA”: O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CÍVICO-PATRIÓTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA DO RIO GRANDE DO NORTE (1908-1916)

Data de aceite: 04/07/2022

Rosângela Maria Araújo da Silva

Mestranda bolsista Capes do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Natal/ RN
<http://lattes.cnpq.br/9838092591506533>

RESUMO: O objetivo desta pesquisa consiste em investigar o ensino de história desenvolvido nas escolas primárias do Rio Grande do Norte, tendo como fonte principal para análise o livro didático “Minha Pátria: ensino da História do Brasil no Segundo Anno do Curso Preliminar” (1916) do autor João Pinto e Silva, material indicado para a disciplina de história nas instituições de ensino da capital e interior do estado potiguar. Os livros didáticos enquanto fontes ou objetos se caracterizam como meios de propagação de informações mesmo que sejam lacunares, mas que vão sendo desvendadas ao longo das investigações. A delimitação do recorte histórico justifica-se por ser um período marcado por mudanças na área educacional do Rio Grande do Norte, momento em que ocorreram duas reformas no setor do ensino público do estado, correspondendo também à edição da obra analisada. O estudo busca, portanto verificar a inserção do ensino de história nas escolas do Rio Grande do Norte, bem como identificar como os conteúdos se apresentavam no livro didático como subsidio para a formação cívico-patriótica. Como aporte teórico-metodológico aponta-se os estudos de Souza (2008), Chervel (1990), Araújo

Neto (2006), para o entendimento de questões referentes às organizações educacionais, disciplinas escolares e a materialidade dos livros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Livro didático, Formação cívico-patriótica.

“MINHA PÁTRIA”: THE TEACHING OF HISTORY AND THE CIVIC-PATRIOTIC FORMATION IN THE PRIMARY SCHOOL OF RIO GRANDE DO NORTE (1908-1916)

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate the teaching of History developed in primary schools of Rio Grande do Norte, having as the main source for analysis the textbook “Minha Pátria: Ensino da História do Brasil no Segundo Anno do Curso Preliminar” (1916) by João Pinto e Silva. This material is suitable for the History subject in educational institutions in the capital and countryside of the Potiguar State. Textbooks, as sources or objects, are characterized as means of propagating information, even if they are incomplete, while they are being unveiled throughout the investigations. The delimitation of the historical period is justified because it is a period marked by changes in the educational area of Rio Grande do Norte, at a time when two reforms took place in the State’s public education sector, also corresponding to the edition of the analyzed work. Therefore, the study seeks to verify the insertion of History teaching in schools of Rio Grande do Norte, as well as to identify how the contents were presented in the textbook as a subsidy for civic-patriotic education. As a theoretical-methodological contribution, studies by Souza (2008), Chervel (1990), and Araújo Neto

(2006) are pointed out for the understanding of issues related to educational organizations, school subjects, and the materiality of books.

KEYWORDS: Teaching of History, Textbook, Civic-patriotic formation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo acerca do ensino através de seus princípios, métodos, práticas e materiais didáticos, vêm ganhando relevo nas pesquisas em História da Educação, possibilitando a compreensão da construção histórica de ideários educacionais, por entre avanços e desafios que configuraram o cenário de determinada época. Pesquisadores têm destacado a história das disciplinas escolares, fazeres e saberes pensados/praticados nas instituições educacionais.

Quanto à importância de investigar sobre o ensino, o livro didático vem se destacando como uma fonte documental primordial para os estudos e pesquisas no campo historiográfico. As notas com orientações do fazer metodológico, os prefácios, as dedicatórias, ilustrações, a forma como autor escreve os conteúdos, todos esses elementos nos dão um leque de possibilidades para investigação. No que concerne os estudos sobre o ensino nas escolas primárias do Rio Grande do Norte, destaco que a educação do estado no período republicano estava baseada em princípios norteadores para a construção e formação de uma sociedade que demonstrasse respeito e obediência aos símbolos do patriotismo.

Nesse sentido, os métodos e práticas a serem difundidos no âmbito escolar como meio de formar um homem patriótico, encontrava-se imbricados nos estudos da disciplina de história. É importante ressaltar que a curiosidade de pesquisar sobre o ensino de história como parte da formação dos sujeitos norte-rio-grandenses, deu-se a partir do contato com o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925), documento este que serviu como fonte de pesquisa para a construção do meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia. No interior do referido documento percebemos uma variedade de livros didáticos que eram indicados para o ensino de história, o que me instigou a desenvolver o estudo ora em questão.

No presente artigo, buscamos analisar o material didático *Minha Pátria* (1916), do autor João Pinto e Silva, indicado para o ensino de história nas escolas do Rio Grande do Norte, e o Regimento Interno para os Grupos Escolares (1925) como fonte secundária. Como aporte teórico-metodológico aponta-se os estudos de Souza (2008), Chervel (1990), Araújo Neto (2006), como subsídio para o entendimento de questões referentes às organizações educacionais, disciplinas escolares e a materialidade dos livros.

A partir da revisão da literatura identificamos a existência de um artigo de Adriana Moreira Lins de Medeiros, no qual a autora discute sobre o ensino de história nas escolas do Rio Grande do Norte no período republicano, embasando-se no estudo da inserção

da disciplina de história no currículo escolar. Em suma, esta pesquisa diferencia-se do trabalho da autora, por se tratar de uma análise voltada com especificidade para um livro didático. A delimitação do recorte histórico justifica-se por ser um período marcado por mudanças na área educacional do Rio Grande do Norte, como também corresponde ao ano de edição da fonte primária analisada.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO NORTE: AS REORGANIZAÇÕES DA ESCOLA PRIMÁRIA

Após a proclamação da República, o ensino público primário de todo o país passou por várias reformas, sendo necessário que houvesse escolas nas capitais e nos interiores dos estados, com isso fosse instruída uma educação que estabelecesse no sujeito um caráter que estivesse dentro dos preceitos patrióticos, cívicos e morais da sociedade. A educação era tida como a base elementar que formaria o homem para atuar na esfera do mercado de trabalho, e para isso era necessário que houvesse mudanças e qualificações no ensino primário. Carvalho (2016) apresenta que com a proclamação da República, o Estado de São Paulo buscou usar investimentos para a organização de um ensino que fosse de uma categoria modelar. Outros estados brasileiros adotaram os modelos de educação reorganização das instituições escolares.

No Rio Grande do Norte, intelectuais e líderes políticos propuseram de maneira semelhante aos demais estados, que também houvesse uma reforma do ensino público. Os primeiros rumos da reforma no ensino aconteceram em 1906 quando Francisco Pinto de Abreu, que estava sob a direção do Atheneu Norte-Rio-Grandense emitiu uma nota em seu relatório anual para Augusto Tavares de Lyra, então governador norte-rio-grandense. Nas linhas do referido relatório, Pinto de Abreu relatava a sua preocupação em relação ao ensino do Estado. A educação sofria uma séria desqualificação, as poucas escolas que existiam estavam em situação de precariedade, além da forte depredação na parte da infraestrutura não se tinha materiais suficientes e adequados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Pinto de Abreu apontava que a necessidade de haver uma reforma no ensino primário era de urgência. Para ele a instrução primária era importante para todos os setores da sociedade, sem distinção de classes sociais, tendo em vista que é nessa base que se edifica os saberes necessários de um povo. “No referido relatório o Diretor do Atheneu apresentava uma proposta de reforma, que posteriormente ficou conhecida como Reforma Pinto de Abreu” (SILVA, 2010, p.54). A reforma objetivava estabelecer uma base de ensino no ideário norte-rio-grandense que preparasse cidadãos aptos para atuarem na esfera econômica que se moldava no período republicano, com isso era preciso que se formasse uma população letrada, que saísse das margens do analfabetismo.

Faria Filho (2016, p. 137) afirma que “instruir as classes inferiores era tarefa

fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação [...]”. Instruir a escola primária daria possibilidades de criar um projeto de nação independente, onde o povo teria condições de escolher qual caminho seguir, mas, sobretudo serem orientados a não se desviarem daquilo que almejavam prosseguir. O real objetivo era formar o cidadão dentro daquilo que era condizente com o Brasil republicano, um sujeito que se tornaria apto para participar de uma vida pública e atender as necessidades trabalhistas que o mundo capitalista estabelecia, era nesse viés se formaria uma sociedade com condições de entender e estar de frente com aquilo que o governo determinava.

Tendo em vista a necessidade e melhoria no ensino norte-rio-grandense, no ano de 1907, na transição do governo Augusto Tavares de Lyra, para, Antônio Jose de Melo e Souza, o Congresso Legislativo do Estado em 22 de novembro de 1907 votou a Lei n. 249, que autorizava a reforma na Instrução Pública, com destaque para o ensino primário, que a partir dessa reforma ganharia novos moldes e as qualificações necessárias para a melhoria educação.

A reforma idealizada por Pinto de Abreu tinha como pauta a criação de uma rede de Grupos Escolares por todo o Estado. Em 05 de Março de 1908, pelo Decreto n. 174 foi criado o primeiro Grupo Escolar de Natal, denominado Augusto Severo. O prédio contava com uma arquitetura ampla e moderna, atendendo aos requisitos das instituições do Estado de São Paulo. O poder republicano buscava colocar em prática um ensino que formasse o cidadão para viver de acordo com aquilo que a ordem progressista esperava da sociedade. O homem do período republicano deveria mostrar obediência, e está em constante sintonia com as causas de civilidade e patriotismo:

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade e amor ao trabalho, o respeito aos seus superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação com a nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria. (SOUZA, 2008, p.37-38)

É notável o quanto a escola primária seria o ápice para a propagação e difusão de valores de uma nova sociedade que ora se formava. O cidadão republicano seria imbuído dos saberes que eram tidos como essenciais para a formação de uma nação. Todavia, as medidas adotadas pelo campo educativo buscava instituir a escola como uma base que fosse comprometida com as causas sociais.

O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo teve seu primeiro Regimento Interno expedido em 1º de julho de 1909, que serviu como referência para a organização do ensino em todas as escolas primárias do Rio grande do Norte. O referido documento versava sobre assuntos relacionados ao período letivo, ficha de matrícula, frequência, a forma de disciplinar os alunos. Além das regras estabelecidas para o funcionamento dos prédios

escolares, o regimento trazia em seu interior normas condizentes para a organização do corpo docente, como também a indicação de livros didáticos para uso dos professores e alunos. A educação a ser desenvolvida nas escolas primárias, de acordo com o documento, deveria ser uma educação responsável pela formação moral, intelectual, física e cívica.

Diante dos efeitos positivos da reforma de 1908, em 29 de Novembro do ano de 1916, uma nova reforma educacional ocorre no Rio grande do Norte. A Lei n.405 autorizou a reorganização do Ensino Primário, Secundário e Profissional do estado. Essa nova lei criou os Conselhos Escolares, sendo esses responsáveis pela fiscalização do ensino nas instituições escolares, como também os caixas escolares para os diversos Grupos Escolares já existentes no Rio Grande do Norte.

Dessa forma, as reformas educacionais de 1908 e 1916 buscaram edificar uma educação que viesse a diminuir o analfabetismo presente no estado potiguar, e, sobretudo desenvolver um ensino condizente com as ideias que eram pautadas pelo modelo republicano. Ter conhecimento da nova sociedade que ora se formava conhecer fatos sobre os heróis e símbolos que fizeram parte da história nacional como também regional, eram os principais requisitos para a formação cívico-patriótica do cidadão norte-rio-grandense. Partindo do pressuposto que essa formação estava ligada a disciplina de história, é importante fomentar como essas discussões eram colocadas em questão nos conteúdos dos livros didáticos de história que eram indicados para as escolas primárias do Rio grande do Norte.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO RN

O modelo de ensino republicano tinha como objetivo implementar nas escolas de todo o país, princípios, métodos e processos condizentes com o que havia de mais moderno para a área no momento. Dentro dos moldes da modernidade almejada pelos republicanos, o ensino de História no Rio Grande do Norte tornou-se regularmente oficializado. Medeiros (2004, p. 6) afirma que “no ano de 1908 o Regulamento do Grupo Escolar Augusto Severo determinou a História como uma disciplina autônoma, definitivamente separada da Geografia”. Em sua denominação a disciplina ficou estabelecida como Rudimentos de História Pátria, no que diz respeito ao currículo, a autora destaca que o regulamento não especificava os conteúdos a serem ministrados nesta disciplina. Somente na edição do Regimento Interno para os Grupos Escolares de 1913, aparecem de maneira especificada os conteúdos e como deveriam ser trabalhados na disciplina:

O Regimento de 1913 especifica que a História deveria ser “um meio de provocar o entusiasmo pelos heróis da Pátria” e deveria também ser contada como nos contos de trancoso, fantasticamente, e não por meio de sabatinas e deretenções de memória. O ensino de História deveria ser primordial para a formação do jovem cidadão brasileiro, e não fazê-lo decorar nomes e datas (MEDEIROS, 2004, p.6).

No tocante a investigação da inserção de disciplinas nos programas de ensino, Chervel (1990) discute a história das disciplinas escolares, apontando que toda escola é portadora de características que em si são de certo modo particulares, dessa forma, é possível identificar mudanças ou permanências de conteúdos que possam ter ocorrido em determinadas disciplinas:

Se se pode atribuir um papel estruturante da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente educativo do sistema escolar e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

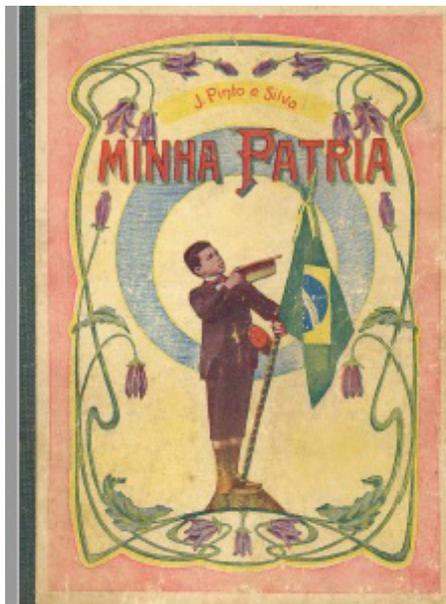
Partindo dessa compreensão torna-se evidente o porquê do ensino de história se caracterizar como um elemento primordial para a construção de saberes formativos para a sociedade republicana que se esperava formar. Durante o século XIX o ensino de História se agregou ao conjunto de disciplinas que foram fundamentais no processo de ensino brasileiro, como aponta Bittencourt (2009, p.60):

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, a medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma história nacional e como instrumento pedagógico significativo na constituição da identidade nacional.

Pela educação o indivíduo teria a possibilidade de conhecer fatos que ocorreram em tempos passados e que vieram a marcar a cultura de uma determinada nação, servindo assim de inspiração para a construção de um novo homem agregado de valores que fossem condizentes com o perfil da nova nação que a república desejava construir. Nesse processo, o mercado editorial dos livros didático tem um crescimento significativo por ser o principal veículo de informações das escolas primárias brasileiras. Silva (2008) aponta que a escrita de livros didáticos, para muitos autores correspondia ao progresso, uma sociedade instruída e letrada contribuiria para a erradicação do analfabetismo.

Buscando perceber como o ensino de história se difundia no Rio Grande do Norte no início do século XX, o estudo traz em questão a análise do livro didático *Minha Pátria* (1916), no qual estava indicado na edição do Regimento Interno para os Grupos Escolares (1925).

O LIVRO DIDÁTICO' *MINHA PÁTRIA*: UMA FORMAÇÃO CIVICO-PATRIÓTICA



Capa do livro *Minha Pátria* (1916)

Acervo: Acervo digital

Os símbolos ilustrativos presentes na capa do livro expressam a postura que a sociedade deveria ter para com a pátria brasileira. Ordem, respeito, amor ao estado nação, se configuravam como elementos indispensáveis na conjuntura do ensino de história. Quanto à materialidade do livro, a leitura previa da capa nos impulsiona a pensar de que modo estão colocados os sentindo dos conteúdos existentes no objeto:

Em ambos os casos, a dimensão material do livro avulta, propiciando resposta às indagações dos pesquisadores que sobre ele se debruçam. No entanto, igualmente em ambos os casos, é do livro, enquanto objeto que se extraem sentidos ou é a ele que se atribuem sentidos. (ARAÚJO NETO, 2006, P.2).

O livro *Minha Pátria: Ensino da História do Brasil no Segundo Anno do Curso Preliminar*, teve sua primeira edição publicada em 1916. Sob a autoria de João Pinto e Silva ² o livro é composto pelos seguintes capítulos: 1. O rei feliz; 2. O caçador; 3. Em passeio; 4.O lavrador e seus filhos (I); 5.O lavrador e seus filhos (II) ; 6.Os ciganos; 7. O industrial; 8.Tio Pedro (I); 9. N a aula de leitura; 10.Os Palmares; 11. O mau afilhado; 12.O

1 Os materiais didáticos destinados à escola primária apresentavam construções para a história pátria, como aponta Circe Bittencourt, constituídas de: *histórias sobre as tradições brasileiras, informações sobre costumes indígenas, heróis nacionais e seus feitos. Biografias de figuras da história nacional engrossaram, frequentemente, o repertório desta literatura. Os livros de leitura que se constituíram como mais representativos na divulgação da história nacional foram os de Olavo Bilac, especialmente Contos Pátrios e Através do Brasil.* (BITTENCOURT, 1993, p. 214)

2 De acordo com o estudo de Alves 2010: João Pinto e Silva foi inspetor distrital escolar do município de São José do Rio Preto. Outras obras do autor: Meus Deveres (1916); Terceiro Livro de Leitura (1929); Cartilha do lar (s/d).

que faz a ambição; 13. Ainda a ambição Tio Pedro (II); 14. Magdalena; 15. O dia 21 de Abril; 16. No Jardim botânico; 17. O museu; 18. Férias; 19. Uma lição bem aproveitada; 20. No Grupo – escolar; 21. O Pantheon (I); 22. O Pantheon (II); 23. Os escravos; 24. A Republica brasileira; 25. A bandeira (I); 26. A bandeira (II). No final de cada capítulo, o autor dispõe uma lista de exercícios para os professores trabalharem com os alunos. O material didático teve sua circulação nas escolas dos estados de Santa Catarina, São Paulo, Ceará, Maranhão, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Norte.

No que antecede a obra escrita, especificamente no prologo, o autor faz uma ressalva sobre a importância do estudo da história-pátria, enfatizando a necessidade de adequações, pois a disciplina de história ainda encontrava-se sem atrativos para a compreensão dos conteúdos por parte das crianças. Desse modo, os conteúdos do livro são escritos em forma de historietas, cujo texto se torna ficcional e narrativo, facilitando assim a interpretação e compreensão. O autor ainda aponta que para melhor obtenção de resultado, tornava-se necessário prender a atenção das crianças para fatos que eram destacados na história, a exemplo das biografias de pessoas ilustres consideradas importantes na construção da nação.

É perceptível que as ideias do autor João Pinto e Silva, eram condizentes com que estava estabelecido no Regimento Interno para os Grupos Escolares (12925). A proposta para o ensino de História Pátria versava que na sala de aula deveria acontecer palestras que mostrasse de maneira fantasiada os acontecimentos da história, e os heróis que dela fizeram parte. Esse ato de simbolismo era uma forma de educar as crianças enfatizando a importância dos fatos que ocorreram ao longo do percurso de toda a nacionalidade e que se perpetuaram como práticas que geralmente eram exercidas pela sociedade:

O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro (SOUZA, 2008, p.68).

Sendo assim, era a partir da instrução do moral e civismo que essas práticas em sala de aula deveriam ser enaltecidas. No que se refere à transmissão de conceitos cívicos e patrióticos, o livro *Minha Pátria*, no capítulo *O dia 21 de abril*, o autor escreve o texto em forma de diálogo para apresentar Tiradentes como o herói da Inconfidência Mineira. O texto relata que havia dois meninos conversando embaixo de uma árvore, e um deles questionou porque não tinha havido aula no dia anterior:.

- Renato, por que motivo não houve aula ontem?
- Pois não sabes, Guilherme?!
- Não; não compareci, anteontem, ao Grupo.
- E' verdade! Já não me lembrava! Mas, não importa.
- Vas já saber o que desejas (MINHA PÁTRIA, 1916, P.68).

No decorrer da conversa, o personagem Renato explicou que no dia anterior não houve aula devido ser o dia de Tiradentes. Nesta passagem, João Pinto e Silva faz referência a Tiradentes como um patriota, que derramou seu próprio sangue em honra a pátria. Ser levado à forca em 21 de abril representou um ato de heroísmo! O homem que se rendeu para livrar seus companheiros da culpa é considerado um grande herói que foi vítima do amor à pátria.

A demonstração de zelo e respeito com os símbolos nacionais chamou-me atenção no capítulo intitulado *A Bandeira I*. Não era comemoração ao dia da bandeira, porém, várias crianças estavam reunidas para empinar um papagaio de papel! A linha já estava desenrolada e o garoto que a segurava estava aguardando à largada para a ascensão começar, quando de repente se ouve:

— Esperem, esperem um pouco! Bradou uma das crianças presentes. Trago aqui uma bandeira nacional. Vamos cobri-lo o papagaio com ella antes de faze-lo subir?

— Vamos, responderam quasi todas as outras, achando a ideia muito boa.

Quando, porém, iam pô-la em execução, surgiu, no meio delas, um menino que por acaso passava e que ouvira a conversa.

— Não façam isso, disse ele; não se deve brincar com a bandeira nacional.

— Fora, fora! Gritaram os outros.

O menino não se comoveu e continuou:

— Não me retiro, e jamais consentirei que se brinque com o *symbolo sagrado* da minha terra! (MINHA PÁTRIA, 1916, P. 110).

Trabalhar os símbolos nacionais era uma forma de ensinar as crianças o amor e respeito pelo seu país. Um dos principais atributos para a escola primária seria promover às festividades em comemoração as datas nacionais. O autor narra o texto usando fantasia e ficção para despertar a atenção e curiosidade nas crianças, embora descreva a figura de um menino que impediu uma brincadeira com a bandeira nacional, torna-se perceptível que o sentido do texto é chamar a atenção do leitor para a importância do objeto em questão.

Para o desfecho da história, no capítulo *A bandeira II*, Pinto e Silva menciona que o ato de heroísmo do menino, foi resultado de uma comemoração ao dia 15 de Novembro que ele havia participado na escola, data em que se comemora o dia da bandeira. Nesta solenidade a criança ouviu o professor dizer em um bom tom de voz que a bandeira nacional era o retrato da terra chamada Brasil. Conhecer as cores da bandeira, mostrar obediência, era a principal mensagem que o autor desejava transmitir no texto.

Algumas situações do cotidiano como forma de comparação eram usadas nessa obra para a abordagem de alguns temas. *Na aula de leitura*, capítulo que discute sobre a Guerra Holandesa, para introduzir o tema, o texto inicia-se com uma situação de preconceito existente entre alunos de um Grupo Escolar, centrando-se na personagem do *Pretinho Benedicto*, que sofria com o preconceito racista dos seus colegas. No momento da leitura

diária não contendo o choro, *Benedicto* não teve condições de dá prosseguimento a leitura, o que indagou o professor a perguntar o que teria acontecido, e mesmo assim o garoto se recusou a falar . No entanto, havia outro menino que sabia o que de fato teria acontecido:

—Benedicto não quer acusar ninguém, mas elle tem razão de chorar.

Um colega *insultou-o* muito, no recreio, e ainda lhe disse: *negro não é gente*. Muitos meninos *concordavam* com o insulto.”

—Foi um tolo quem lhe disse isso, tornou o professor. Ainda mais tolos foram os que concordaram.

—Ora, ouçam uma historia, e depois me digam si negro não é gente.

Quando o Brazil passou para a Hespanha foi, duas vezes, invadindo pelos *hollandezes*.

Da primeira vez eles estiveram durante um anno em nossa terra, na Bahia.

Era governador Diogo de Mendonça Furtado.

Graças aos esforços do bispo D. Marcos Teixeira e de outros patriotas, foram os *invasores* expulsos de nossa pátria.

Da segunda vez estiveram aqui muitos anos. Foi no tempo em que Mathias de Albuquerque governava *Pernambuco*.

Era Mathias de Albuquerque um general cheio de valor e de energia.

Adversário temido dos hollandezes, combateu contra estes quase todo o tempo da guerra.

Si não fossem o valente Mathias de Albuquerque e outros grandes homens, com certeza os hollandezes não teriam mais sahido de nossa terra.

Só depois de muitos *combates*, é que foram obrigados a retirar-se.

Dentre os *héroes* que expulsaram os hollandezes, houve um muito valoroso. Além de patriota, era valente como um leão.

Uma vez, em batalha, foi elle gravemente ferido numa das mãos. Julgando o ferimento ter sido feito por *projectil* envenenado, mandou amputar a mão ferida e continuou a *peleja*.

Esse héroe, esse bravo, era humilde negro chamado Henrique Dias.

—Agora me digam si negro não é gente?

Ninguém respondeu, mas os colegas que tinham ofendido a Benedicto, foram, um por um, pedir-lhe desculpas.

A figura do patriota é ressaltada no texto, não por ser um negro, a narrativa evidencia seu ato de heroísmo pela sua bravura no combate a guerra. Vale ressaltar aqui que na lista de exercícios indicados pelo autor no final da página do capítulo, não consta nenhum questionamento sobre o ato de racismo, ou algo relacionado à escravidão e presença dos africanos no Brasil. A lista de exercícios baseia-se em perguntas sobre os acontecimentos da Guerra Holandesa, e os nomes dos heróis que dela fizeram parte .Na análise do livro *Minha Pátria*, é perceptível que os conteúdos são elaborados de forma que a educação

seja de caráter formador com base nos acontecimentos e fatos ocorridos na história, evidenciando a figura de grandes nomes que contribuíram para o progresso da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trajeto das pesquisas em história da educação, o contato com diversas fontes documentais explicitam o quão são importantes para estudos no campo da pesquisa historiográfica, nas leituras das linhas e entrelinhas desvendamos inúmeras questões que por vezes só emergem a partir das interrogações do pesquisador em diálogo com outras fontes e autores.

Analisar e fomentar discussões acerca do ensino de história nas escolas do Rio grande do Norte no início do século XX com base no estudo do material didático *Minha Pátria: Ensino da História do Brasil no Segundo Anno do Curso Preliminar (1916)*, nos oportunizou perceber de maneira detalhada a escrita dos conteúdos no livro, e como se disseminava uma educação que fosse de caráter formador cívico e patriótico. A escrita do autor João Pinto e Silva, sobre fatos da história do Brasil, se apresenta como textos narrativos que despertava o interesse e atenção dos alunos para aprenderem os princípios e valores de agentes formadores da nação. Historietas acompanhadas de gravuras, diálogos de forma fantasiada, acompanham todo o percurso da obra do autor.

Portanto, fica perceptível que o ensino de história no Rio grande do Norte, diante da análise dos conteúdos descritos no livro, buscava instruir a sociedade dentro de conceitos de civilidade e nacionalidade. Seguir os exemplos daqueles que se destacaram como figuras ilustres do patriotismo, era o principal objetivos dos estudos da disciplina de história.

Consideramos o trabalho com livro didático como fonte relevante para os estudos na História da Educação, pois a partir da análise do escrito tivemos a oportunidade de conhecermos como eram os conteúdos estabelecidos para o ensino de história nas escolas primárias do Rio Grande do Norte, seus princípios, métodos, processos e estratégias para aprendizagem. Almejamos por meio deste estudo contribuir para a historiografia norte-riograndense.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO NETO, Miguel Leocádio. Sobre a materialidade dos livros e seus sentidos. Rev.de Letras- N° 28- Vol. 1/2- jan/dez.2006.

ALVES, Raquel da Silva. A minha, a tua e a nossa pátria: Livros escolares para o ensino de História na década de 1920. Revista Perspectiva histórica- N° 10- Julho/dezembro.2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEDEIROS, Adriana Moreira Lins de. O Ensino de História nos Currículos Escolares no Rio Grande do Norte. 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº249 de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução pública. Actos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Tipografia da República, 1909.

_____. Departamento de Educação. *Regimento Interno dos Grupos Escolares*. Natal: Tipografia da República, 1925.

SILVA, Alexandra Lima da. Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil- Rio de Janeiro(1870-1924). 159f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA. Francinaide de Lima. *O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores*. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA. J. Pinto. **Minha Pátria**. 14ª Ed. São Paulo: 1916.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

A RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Data de aceite: 04/07/2022

Rayssa Giovana Silva Santos

Graduanda em Direito pela UNIESP – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
Colinas do Tocantins – TO

Taís Rodrigues Silva

Graduanda em Direito pela UNIESP – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
Colinas do Tocantins – TO

Este projeto de pesquisa será apresentado à disciplina de Metodologia Científica para TCC II, da Faculdade de Colinas do Tocantins – FIESC/UNIESP exigido como parte dos requisitos para conclusão do Curso Bacharel em direito sob a orientação da Professora Esp. Demilzete Maria da Silva.

RESUMO: O presente trabalho apresenta considerações significativas acerca da reinserção do preso na sociedade, visto que o cumprimento a realidade além de preconceituosa, apresenta muitos impecilhos no momento de executar as próprias leis. A ressocialização por sua vez objetiva preparar os presos que cumpriram suas penas para voltar a sociedade e ter uma vida digna. E para ter um entendimento claro sobre o referido tema, o presente estudo se baseou na lei de Execução Penal, partindo da premissa de esta lei apresenta os direitos e os deveres em relação a tudo que circunda a vida de um indivíduo que comete crime e é condenado.

Sabe-se que um indivíduo preso é submetido a um tipo de vida bastante desregulada devido as condições das celas, essa experiência de vida muitas vezes contribui para estes saíam de lá pior do que entraram e ainda, sem credibilidade e é pensando nesse retorno a sociedade que se entende que existe uma necessidade de programas que possam acolher essas pessoas através de ações que possam contribuir com a regeneração e ressocialização do preso que conclui o cumprimento de sua pena.

PALAVRAS-CHAVE: Ressocialização; Lei de Execução Penal; Regeneração; Credibilidade.

THE RESOCIALIZATION OF THE PRISONER IN BRAZILIAN SOCIETY

ABSTRACT: The present work presents significant considerations about the reintegration of the prisoner into society, since compliance with reality, in addition to being prejudiced, presents many obstacles when executing the laws themselves. Resocialization in turn aims to prepare prisoners who have served their sentences to return to society and have a dignified life. And to have a clear understanding of this topic, the present study was based on the Criminal Execution Law, starting from the premise that this law presents the rights and duties in relation to everything that surrounds the life of an individual who commits a crime and is condemned. It is known that a prisoner is subjected to a very deregulated type of life due to the conditions of the cells, this life experience often contributes to them leaving there worse than when they entered and still, without credibility and it is thinking about this return to society that it is

understood that there is a need for programs that can accommodate these people through actions that can contribute to the regeneration and resocialization of the prisoner who finishes serving his sentence.

KEYWORDS: Resocialization; Penal Execution Law; Regeneration; Credibility.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vem evoluindo em uma velocidade jamais vista, e em meio a essas transformações vem aumentando cada vez mais a necessidade de um entendimento dos direitos conquistados pelos indivíduos ao longo dos anos. No que concerne ao sistema penitenciário brasileiro, entende-se que as crises são constantes, pois, a comunidade presidiária cresce diariamente e que os investimentos com o sistema penitenciário são insuficientes, implicando assim, a mal aplicação da Lei de Execução Penal, nº 7.210/1984.

Conforme ineficiências do atendimento nos presídios, onde os presos sofrem com a superlotação e frente a isso também outras violações que vão contra os Direitos Humanos, como atos desumanos praticados pelos próprios agentes penitenciários, esses são submetidos a trabalhar e a viver em condições desumanas, o que os colocam em situações vulneráveis favorecendo a contaminação de doenças que causam até mesmo a morte.

Mesmo sendo a Lei de Execução Penal brasileira uma das leis mais completas do Brasil, que como objetivo efetivar o cumprimento da pena pelo detento e a ressocialização do próprio, onde estar expresso no seu artigo 1º.

A sociedade como um todo precisa mudar a visão e forma pensar em relação aos detentos, muitos estão nessa condição por não ter tido a oportunidade de seguir outros caminhos. O preconceito em relação ao futuro desses indivíduos deve ser construído partindo do acreditar que as pessoas podem mudar de acordo com suas perspectivas de vida. Por outro lado, deve-se acreditar que para combater a criminalidade o governo tem que agir de forma firme e rígida, mas, jamais violenta.

A LEI DE EXECUÇÃO PENAL Nº. 7.204/1984 - BREVE HISTÓRICO

Entende-se que para manter a ordem da sociedade se faz necessário o cumprimento de regras, de respeito às leis que regem o estado e mantem o respeito entre os cidadãos. Partindo desse princípio entendemos que as penas judiciais foram criadas com o objetivo de mostrar a sociedade que aquele que ultrapassar as leis que mantem a ordem deve ser punido.

A pena por sua vez é uma resposta a sociedade apresentada pelo Estado frente a crimes cometidos contra os cidadãos e juntamente com ela vem a execução de sentença ao culpado pela prática de infração, essas ações consistem em restrição ou privação de liberdade ou pagamentos de multas, de acordo com a Lei de Execuções penais, após o cumprimento da pena o condenado pode passar por um processo de readaptação social

para assim, evitar prática de novas infrações.

A pena é a sanção mais eficaz para ser aplicada ao homem, quando este comete algo que fere os padrões éticos-morais de uma sociedade ou que possam oferecer riscos aos bens jurídicos fundamentais do indivíduo, sendo esta a principal função da pena. Porém temos outras teorias que podemos considerar.

Dentre algumas linhas de pensamentos a respeito das teorias da pena a Lei de Execução Penal, se destaca entre as demais por orientar de forma clara e objetiva todos os trâmites que deve ser levado em consideração no momento de fazer valer os direitos e os deveres do condenado. A LEP é uma grande conquista para a legislação brasileira, mesmo diante dessa realidade ela ainda encontra impecilhos para fazer acontecer o que está determinado por ela devido a vários fatores, como por exemplo, as más condições dos presídios, sendo assim no artigo 1º da Lei de Execução Penal preceitua que:

Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (BRASIL, 1984).

Neste sentido, a LEP fortalece o estado no que tange ao poder de fazer valer o direito de punir um criminoso, ou de forma de regime fechado lhe privando da liberdade ou ainda através do cumprimento de qualquer outro tipo de pena, no intuito de inibir o indivíduo a realizar novos delitos, pois, de acordo com o estado a aplicação de uma punição de programas de ressocialização o condenado pode mudar a sua postura e a sua maneira de ver o mundo. Conforme Oliveira, 1990:

O aspecto humano, a finalidade educativa, da pena, buscando recuperar o condenado para uma inserção reintegradora dele, procurando não só a defesa a sociedade como colocar um elemento produtivo e reeducado no convívio com seus semelhantes. Oliveira (1990, p.16):

Tanto a sociedade como o próprio condenado precisam ter o entendimento de que a aplicação de uma pena e o cumprimento dela tem como finalidade propiciar ao condenado uma oportunidade de reintegração na sociedade e esta aplicabilidade deve ocorrer de acordo como o que rege a lei para que durante todo o processo o infrator vivencie experiências que contribuam com sua mudança, e assim, este volte a ter condições de conviver de forma íntegra e honesta no seio da sociedade.

O sistema penitenciário não está de acordo com o que orienta a Declaração dos Direitos humanos, o que os presidiários vivem dentro das cadeias os coloca em situação discriminatória pois não existe nenhuma dignidade. Segundo Mirabet, 1996:

Por estar privado de liberdade, o preso encontra-se em uma situação especial que condiciona uma limitação dos direitos previstos na Constituição Federal e nas leis, mas isso não quer dizer que perde, além da liberdade, sua condição de pessoa humana e a titularidade dos direitos não atingidos pela condenação. Mirabete leciona que (1996, p. 114)

No artigo 41 da Lei de Execução Penal está previsto como direitos aos condenados

de:

- I - Alimentação suficiente e vestuário;
- II - Atribuição de trabalho e sua remuneração;
- III - Previdência Social; IV - constituição de pecúlio;
- V - Proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação;
- VI - Exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena;
- VII - Assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa;
- VIII - Proteção contra qualquer forma de sensacionalismo;
- IX - Entrevista pessoal e reservada com o advogado;
- X - Visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados;
- XI - Chamamento nominal;
- XII - Igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena;
- XIII - Audiência especial com o diretor do estabelecimento;
- XIV - Representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito;
- XV - Contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes.
- XVI - Atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente (BRASIL, 1984).

O que a lei prevê são conjuntos de regras referente a boa convivência do condenado dentro das penitenciárias. Além de cumprir com suas obrigações legais, o condenado se submete ao cumprimento das regras que são impostas durante o cumprimento da pena. Isso faz com o que mantenha a disciplina dentro do ambiente, uma vez que essa disciplina ajuda a garantir o respeito as orientações determinadas pelas pessoas responsáveis pelo regime disciplinar.

A liberdade condicional é usada como uma forma redirecionar os efeitos negativos da prisão, visto que, durante o dia o condenado pode trabalhar. A visão geral que se tem sobre a adoção esse tipo de pena é que ela é uma forma que o condenado tem de se adaptar a liberdade e assim poder se reintegrar na sociedade, com isso também ocorre a diminuição do índice de superlotação dos presídios.

Em relação a liberdade provisória é importante ressaltar que o apenado é submetido a várias condições de convivência que dependendo da visão judicial pode em alguns casos ser facultativas ou obrigatória. Essas condições estão previstas no artigo 132, parágrafo 1º da LEP que expressa o seguinte:

Art. 132- (...)§ 1º Serão sempre impostas ao liberado condicional as obrigações seguintes: a) obter ocupação lícita, dentro de prazo razoável se for apto para o trabalho; b) comunicar periodicamente ao Juiz sua ocupação; c) não mudar do território da comarca do Juízo da execução, sem prévia autorização deste (BRASIL, 1984).

Existem vários benefícios que favorecem aos apenados, e para a aplicabilidade dessas ações se faz necessário que se observe o processo que direciona para a pena privativa de liberdade de acordo com o tempo de duração, é através da soma das penas que se estabelece o tempo limite mínimo de tais benefícios.

O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

As condições do sistema penitenciário brasileiro são apresentadas através da mídia é assustadora e essa realidade em nada ajuda no processo de ressocialização do preso, pelo contrário, contribui com a elevado índice de criminalidade quando os apenados retornam para a liberdade. Como forma de combater e evitar a reincidência, a privação de liberdade através do regime fechado é colocada em prática, que deve ser aplicada somente em caráter excepcional.

Quando é imposta ao condenado a pena de prisão, esse vai para penitenciárias para o cumprimento de tal, onde em lei deve ser um lugar digno para convivência dos detentos, onde devem ser exercidos seus direitos e deveres. Diante do que se é vivido dentro das penitenciárias, percebe-se que é completamente diferente do que é expresso em lei, muitas das vezes esses lugares parecem uma verdadeira cena de filme de terror. A superlotação é uma das situações vividas em todo presídio, por este motivo a facilidade para a existência de doenças transmissíveis é muito maior e o tratamento tanto por parte dos presos entre si e os prestadores de serviços desses presídios são desprezíveis. O lixo faz parte da paisagem, tornando-os mais vulneráveis a contaminação de doenças.

Neste sentido toda essa problemática que o sistema penitenciário nunca ocupou o lugar das principais preocupações da administração pública, isso só acontece quando da ocorrência de rebeliões dentro dos presídios, a crise que o sistema vem enfrentando se torna pública.

A RESSOCIALIZAÇÃO

De acordo com o que reza a lei de Execuções Penais, entende-se que a principal finalidade dessa lei é proporcionar ao condenado condições saudáveis para que este indivíduo retorne a sociedade agindo de forma diferente, respeitando as suas normas organizacionais, o estado por sua vez deve estar atento a aplicabilidade dessa lei que no seu artigo 10, diz:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando

prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade (BRASIL, 1984).

Vale ressaltar que um indivíduo quando comete uma infração, um crime contra a ordem pública ou contra a vida de um outro cidadão o estado tem a responsabilidade de usar poder das suas leis para punir e reprimir a prática de tais crimes, mas, ainda se percebe que o sistema que organiza todo processo de condenação é falho e contribui apenas para afastá-lo do meio social, pois, não basta somente prendê-lo e privar da liberdade, é imprescindível que este indivíduo seja preparado para retornar ao seu meio com atitudes diferentes, caso não exista um trabalho eficiente, este retornará pior, oferecendo muito mais riscos.

Diante desse contexto a ressocialização deve ser pautada em programas e projetos que oportunize os apenados a se preparar profissionalmente, psicologicamente e emocionalmente para que retorne a seu grupo social com condições para reconquista a sua credibilidade. Sendo a ressocialização um processo complexo cabe ao estado preparar também o indivíduo que está em liberdade para receber o apenado no seu convívio social, contribuindo assim com a reconstrução desse da vida desse indivíduo e de sua família.

A execução penal deve objetivar a integração social do condenado e do internado, já que adotada a teoria mista ou eclética, segundo o qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização. Objetiva-se, por meio da execução punir e humanizar. (Renato Marcão, 2005, p.01).

Partindo do entendimento da finalidade da legislação direcionada a execução penal é importante conhecer o seu direcionamento, visto que a lei de Execuções Penais assume perante a legislação dois entendimentos, um voltado para a o cumprimento da lei e o outro para a pena humanizada, onde existe uma preocupação com o retorno do condenado para o convívio social, profissional e familiar.

É importante entender que a ressocialização é um dos propósitos dessa lei que defende a oferta de estratégias que reconstrua a dignidade, a humanidade e a honra ao apenado.

Todo indivíduo é dotado de condições para relaciona-se com o outro de forma saudável, no entanto alguns fatores impedem o curso normal desse processo, para que as práticas jurídicas fortaleçam o seu poder de manutenção da ordem social é importante que a essência da reintegração do sujeito na sociedade seja realizada através de programas sociais que os oportunizem a convivência social e a participação ativa no mercado de trabalho.

Assim, seguindo a essência da LEP, é importante evidenciar alguns tipos de programas sociais que são assistência direcionada aos presos que vislumbra sua integração na sociedade:

Assistência Material: São ações que direcionam seus serviços em prol de oferecer

suprimentos essenciais para a vida do preso, tendo como finalidade ofertar alimentação, vestimentas e material de limpeza. De acordo com o entendimento jurídico humanizado esse tipo de ação contribui com a prevenção de novos crimes, resultando assim, numa forma de incentivar o apenado a construir boas relações de convivências com o ambiente onde irá viver. Nogueira, 1996, afirma que:

A qualidade de vida que se pretende dar ao condenado, no nosso modesto entendimento, não pode de forma alguma ser melhor do que a que se dá ao homem livre, que trabalha o dia todo, talvez recebendo uma remuneração que não lhe permite ter uma vida digna, mas que continua honesto e respeitando as regras de convivência social. (Nogueira, 1996, p.19).

A LEP também demonstra uma preocupação com a qualidade de vida do preso, essa visão leva a um entendimento de que o condenado deve pagar pelos seus erros, mais também, se preparar para que seu reingresso na sociedade seja saudável e não ofereça riscos para quem vai conviver com ele. É importante lembrar que esse direcionamento da LEP não pretende oferecer ao preso condições de vida melhor do que a do homem livre e honesto, mas sim, ofertar ao presidiário uma vida digna dentro das condições de falta de liberdade que eles estão vivendo dentro dos presídios.

Assistência à Saúde: Conforme está garantido na Constituição Federal, 1988, o direito a saúde pública de qualidade está previsto para todo cidadão brasileiro, sendo assim, a Lei de Execução Penal segue o mesmo pensamento, garantindo ao preso o direito de tratar suas enfermidades recebendo o atendimento do profissional indicado para sua enfermidade. E no artigo 14, da Lei de Execução penal está estabelecido que:

§ 2º Quando o estabelecimento penal não estiver aparelhado para prover a assistência médica necessária, esta será prestada em outro local, mediante autorização da direção do estabelecimento (BRASIL, 1984).

Assistência Jurídica: Sabe-se que todo individuo tem direito a defesa sobre seus crimes, dessa forma, mesmo o réu não estando presente esse direito deve ser respeitado, pois nenhum criminoso deve ser julgado sem a presença de algum profissional para lhe defender.

Assistência Educacional: A LEP através de sua dupla intencionalidade dispões nos artigos e 17, 18 e 19 diz de forma clara que o preso mesmo em sistema prisional fechado tem o direito de fazer parte do sistema educacional e buscar uma formação.

Assistência Social: A referida lei, esclarece que o serviço de assistência social que deve ser dada ao condenado precisa partir do Estado, o qual deve ofertar ações que apare e prepare o preso para ser ressocializado e reingressado na sociedade. Neste sentido, no seu artigo 23, a Lei de Execução Penal, diz que:

O serviço de assistência social deve: I - conhecer os resultados dos diagnósticos ou exames; II - relatar, por escrito, ao Diretor do estabelecimento, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo assistido; III - acompanhar o resultado das permissões de saídas e das saídas temporárias; IV - promover,

no estabelecimento, pelos meios disponíveis, a recreação; V - promover a orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, e do liberando, de modo a facilitar o seu retorno à liberdade; VI - providenciar a obtenção de documentos, dos benefícios da Previdência Social e do seguro por acidente no trabalho; VII - orientar e amparar, quando necessário, a família do preso, do internado e da vítima (BRASIL, 1984).

Como já foi exposto anteriormente a situação vivenciada pelos presidiários brasileiros nos últimos anos tem sido dura e humilhante, devido a inúmeras negligências cometida pelo estado.

Trabalho para Condenados: É do conhecimento de todos que o desejo de condenado retornar ao convívio social é muito grande, esse indivíduo precisa retornar consciente de suas obrigações. E uma das principais ações pelo qual todo detento espera participar é o da oferta de trabalho dos condenados. No artigo 29 da LEP, diz que o trabalho do preso obedece a uma tabela de remuneração e pode variar dependendo trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado faz uma reflexão sobre as condições de preparação para a ressocialização do preso na sociedade observando o sistema penitenciário brasileiro, o qual está vivendo hoje uma crise no seu processo de abordou a aplicabilidade da lei de Execuções Penais. E baseado na aplicabilidade da LEP, evidenciou-se alguns fatores que prejudicam a efetivação da referida lei.

Apesar de apresentar um diferencial na legislação brasileira, Lei de Execuções Penais não consegue ter um bom resultado perante a sua aplicação, devido a forma que o Estado trabalha em prol da organização do sistema penitenciário, e da forma que a sociedade vê o ex-presidiário.

A LEP possui em seu interior, diversos meios para que seja alcançada devidamente as finalidades da pena, apesar de ser tratar de uma lei sancionada, o Estado não tem uma estrutura física adequada para que sua aplicabilidade tenha um resultado positivo.

Desta forma, se os preceitos fossem devidamente aplicados seria possível sim a recuperação dos detentos, ficando beneficiado não só o próprio, mas também a sociedade, no sentido de que após cumprir com suas obrigações perante a justiça retornaria ao convívio social menos propício a praticar reincidência logo depois abordamos sobre a realidade do sistema prisional brasileiro onde os apenados são tratados de forma desumana, sem nenhuma dignidade.

Portanto, é importante entender que a ressocialização constrói diversos benefícios para a sociedade e um deles é mostrar que o indivíduo a partir do momento que tem consciência do mal que causou a sociedade e reconhece a oportunidade que poderão surgir com seu retorno para o convívio social. Partindo do pensamento de que todo individuo precisam de uma chance para fazer diferente e mudar de vida a ressocialização pode fazer

a diferença no sistema prisional, bem como na vida do apenado, ajudando a derrubar as barreiras que impedem essa lei se tornar cada vez mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Brasileira. 1988. Brasília - DF

BRASIL. Lei nº 7,210, de 11 de julho de 1984 – **Lei de Execução Penal**. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm> Acesso em: 21 de maio de 2022.

_____. Lei nº 7,210, de 11 de julho de 1984 – **Lei de Execução Penal**. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm> Acesso em: 21 de maio de 2022.

_____. Lei nº 7,210, de 11 de julho de 1984 – **Lei de Execução Penal**. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm> Acesso em: 21 de maio de 2022.

_____. Lei nº 7,210, de 11 de julho de 1984 – **Lei de Execução Penal**. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm> Acesso em: 21 de maio de 2022.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Comentários à Lei de Execução Penal**. Ed.3. São Paulo: Saraiva, 1996

MACHADO, André Rafael. **A inclusão social dos apenados: estratégias empreendidas pelo presídio estadual de agudo para promover a ressocialização**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XX, n. 166, novembro de 2017. Disponível em: < http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19808&revista_caderno=29>. Acesso em: 03 maio 2022.

MIRABETE, Júlio F. **Execução Penal: comentários à Lei nº7.210 de 11 de julho de 1984**. Ed.6. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, João Bosco. **A execução penal: uma realidade jurídica social e humana**. São Paulo: Atlas, 1990.

PARÂMETROS DO PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE RAÇÃO E AS DEMAIS POLÍTICAS AGROPECUÁRIAS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 29/05/2022

Renato Carlos Gomes

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM
Presidente Kennedy – ES
<http://lattes.cnpq.br/7005255161730080>

Helder Gomes

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/6292974679111491>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada para aferir a possibilidade de replicar algumas dessas experiências exitosas em outros programas. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, com análise documental nas leis e decretos do Município de Presidente Kennedy-ES voltados ao desenvolvimento agropecuário, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Agricultura e Pesca. Além do Programa de Ração Farelada, foram analisados sete programas destinados a beneficiar os produtores rurais, identificando carências, limites e potencialidades de se tornarem elementos dentro de uma política pública geral. Concluiu-se que os programas existentes apresentam carência de elementos considerados essenciais, tais como metas qualitativas e quantitativas,

dotação orçamentária, contrapartidas dos produtores, benefícios esperados e definição do prazo e o tempo de duração das ações, o que leva a Gestão a mantê-los indefinidamente, sem que apresentem resultados efetivos para o desenvolvimento local, sendo ações pontuais, desligadas de um programa mais abrangente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Desenvolvimento local. Agropecuária.

PARAMETERS OF THE FEED DISTRIBUTION PROGRAM AND OTHER AGRICULTURAL POLICIES OF THE MUNICIPALITY OF PRESIDENT KENNEDY-ES

ABSTRACT: This study aims to analyze the Balanced Mash Feed Distribution Program to assess the possibility of replicating some of these successful experiences in other programs. The study was developed through applied, exploratory and descriptive research, with documental analysis on the laws and decrees of the Municipality of Presidente Kennedy aimed at agricultural development, made available by the Municipal Secretariat for the Development of Agriculture and Fisheries. In addition to the mash feed program, seven programs designed to benefit rural producers were analyzed, identifying needs, limits and potential to become elements within a general public policy. It was concluded that the existing programs lack elements considered essential, such as qualitative and quantitative goals, budget allocation, counterparts from producers, expected benefits and definition of the term and duration of actions, which leads the Management to maintain them. Them indefinitely,

without showing effective results for local development, being punctual actions, disconnected from a broader program.

KEYWORDS: Public policies. Local development. Agriculture.

1 | INTRODUÇÃO

O Município de Presidente Kennedy-ES possui sua economia baseada na agropecuária, com destaque especial para a pecuária bovina de leite e corte. Abstraindo-se a arrecadação proveniente dos royalties do petróleo, a produção do setor rural representa cerca de 70% da arrecadação municipal relativa às transferências de ICMS e emprega cerca de 70% da população ocupada em nível local.

Para estimular e auxiliar a produtividade agrícola, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Agricultura e Pesca (SEMDAP) oferece recursos que beneficiam cerca de 1.600 produtores cadastrados, divididos entre as atividades de pecuária, agricultura e pesca (PRESIDENTE KENNEDY, 2019a).

A referida secretaria possui diversos programas em fase de desenvolvimento ou ainda como proposta orçamentária, dentre os quais, reabertura de estradas, plano de habitação rural, construção de píer marítimo, empréstimo de máquinas agrícolas aos produtores, abertura de poços artesianos, distribuição de adubo, ração e calcário, incentivo às ações de sindicatos e cooperativas, eletrificação rural, irrigação, além de práticas de fomento à cafeicultura e fruticultura. Tais ações têm como objetivo manter a população no campo, evitando o êxodo rural, estando todas vinculadas às leis municipais de atendimento ao produtor rural.

Dentre as ações exitosas, está o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada, implantado no ano de 2011, em virtude do município possuir grande potencial na pecuária leiteira, ocupando o segundo lugar na produção de leite do estado, de acordo com Zandonadi (2020).

A pecuária leiteira possui considerável importância para o município de Presidente Kennedy-ES, respondendo por 53% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), através das suas 1.428 propriedades rurais. Assim, o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada tem contribuído significativamente para o aumento da arrecadação tributária do município, sendo relevante que se analise o porquê de seu sucesso, a fim de utilizá-lo como modelo para os demais projetos existentes que, ou não conseguiram sair do papel, ou não têm apresentado resultados tão positivos (ZANDONADI, 2020).

Neste estudo, o conceito de políticas públicas de desenvolvimento rural foi embasado na concepção de Schneider (2010), que as considera como aquelas que não visam especificamente à modernização agrícola, mas constituem a busca pela melhoria sustentada da qualidade de vida da população rural, procurando assegurar, ao mesmo tempo, uma contribuição efetiva e eficiente da economia rural para o processo de

desenvolvimento nacional. Para isso, o desenvolvimento nas áreas rurais é apoiado por várias combinações de esforços, de acordo com as circunstâncias específicas de cada localidade.

Este estudo utilizou a concepção de diversos autores que estabelecem as etapas de uma política pública que, com algumas poucas modificações, apresentam os critérios e percurso que as mesmas devem seguir. Assim, foram consideradas aquelas defendidas por Suzigan e Furtado (2010), que recomendam que possuam: metas realistas, claras e transparentes, a fim de atender os objetivos; medidas bem definidas, com a descrição das ações a serem adotadas, bem como o prazo e os indicadores para cada ação; definição das instituições responsáveis pela implementação da política; profissionais qualificados; acompanhamento e monitoramento; e revisão constante das metas.

De Secchi (2013) foi aproveitada a concepção do percurso que as políticas públicas devem seguir, que são: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação; e extinção, caso não tenham continuidade.

Do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) foram considerados os passos para a criação de uma política pública, que começa a ser pensada com a identificação do problema, suas causas e dados quantitativos acerca do mesmo. Após o diagnóstico, a política começa a ser desenhada, traçando seus objetivos, o público-alvo, metas, cobertura, temporalidade, seleção e critérios para os beneficiários, as ações, aqui são definidos os meios e instrumentos necessários, orçamento, os atores, que podem envolver parcerias público-privado, monitoramento, a possibilidade de articulação com outras políticas e/ou programas e avaliação.

Ainda de acordo com a análise do IPEA (2018), não basta identificar o problema, sendo necessário ter maior conhecimento sobre eles, ou seja, coletar informações, estudos, a fim de especificar, por sua vez, o tópico específico para o qual o foco será direcionado. Também é preciso medir o impacto que a política pode ter no momento de sua implementação, reações, grupos favorecidos, etc. Uma vez que já se tenha feito uma análise concisa do tema a ser abordado e a compilação das informações, deve-se estabelecer os objetivos, que podem ser acompanhados pelo tempo em que os resultados são desejados.

Assim, o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada pode servir de modelo para os demais programas que, apesar de já fazerem parte das ações municipais, não conseguem ser bem desenvolvidos como este, onde alguns ainda não conseguiram sair da fase de organização, entendendo que, para que um programa de desenvolvimento local seja efetivo, são necessários critérios, contrapartidas e objetivos bem definidos.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada para aferir a possibilidade de replicar algumas dessas experiências exitosas em outros programas.

Quanto à natureza, esta pesquisa se classifica como aplicada e, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, técnica de abordagem qualitativa responsável por coletar e selecionar informações por meio da consulta a documentos diversos.

Os dados foram buscados nos arquivos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Agricultura e Pesca de Presidente Kennedy. A pesquisa buscou analisar, primeiramente, os dados disponíveis sobre o Programa de Ração Balanceada. Em seguida, foi realizado um levantamento sobre os demais projetos existentes, realizando uma comparação entre estes e o Programa de Ração Balanceada, a fim de alcançar o objetivo deste estudo, qual seja, propor critérios, instrumentos, contrapartidas e o envolvimento de instituições parceiras para o desenvolvimento dos projetos que apresentam entraves à sua implementação.

2 | POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL EM PRESIDENTE KENNEDY

A região sul capixaba tem seu histórico econômico ligado à agropecuária desde o período da colonização. Se destacou naquele momento a pecuária extensiva, coordenada pelos padres jesuítas, na Fazenda Muribeca, que foi considerada a maior propriedade pecuarista do país. Apesar da atividade ter entrado em decadência com a expulsão dos jesuítas, em 1759, bem como com a instalação da Usina Paineiras, no atual Município de Itapemirim, o território que hoje pertence ao Município de Presidente Kennedy manteve sua tradição rural e pecuarista, tendo 66,65% da sua população vivendo em áreas rurais (PRESIDENTE KENNEDY, 2019a).

A partir do ano 2000, com a descoberta do Pré-sal e o início da exploração do petróleo na região, o município passou a apresentar um PIB per capita entre os maiores do país, se destacando no recebimento de royalties do petróleo. Apesar de ser um município litorâneo, o turismo ainda não é desenvolvido, não trazendo receitas significativas. Assim, a agropecuária continua sendo a principal fonte de receita interna, mas responde por somente 0,7% do valor adicionado bruto (PRESIDENTE KENNEDY, 2019a).

O Município possui recursos orçamentários substanciais que são transferidos para o governo local, especialmente aqueles oriundos dos royalties do petróleo, que têm sido gastos, inclusive, em programas destinados à melhoria e desenvolvimento da agropecuária local. No entanto, muitas vezes faltam elementos definidores dessas ações, sendo necessário que políticas efetivas sejam pensadas e implementadas, entendendo que gastar mais dinheiro não garante necessariamente melhores resultados.

Apesar de todas as políticas e programas voltados à agropecuária, o município ainda não conseguiu ter um impacto positivo em muitas delas, havendo algumas que sequer conseguiram sair do papel, apesar de haver recursos para concretizá-las. Diante dos fatos mencionados, o município possui um baixo nível de desenvolvimento social e econômico

e a sua agricultura, embora seja o setor dominante da economia, é limitada por práticas e problemas estruturais, falhando em fornecer rendimentos sustentáveis para muitos que atuam neste setor ou uma base para o desenvolvimento de outros setores.

Tal situação decorre da falta de assistência técnica e investimentos direcionados para que a atividade seja melhor desenvolvida e saia das técnicas primitivas que utiliza, o que acaba se refletindo em baixa produtividade e impede a melhoria da sustentabilidade para as famílias viverem com melhor qualidade.

Esta situação só pode ser resolvida se pudermos planejar um fomento que possa beneficiar os produtores e construir um sistema que possa crescer progressivamente, contribuindo para o desenvolvimento local. No entanto, não é suficiente simplesmente projetar políticas e estratégias apropriadas para acelerar o desenvolvimento. Revendo as experiências dos programas já existentes, observamos que muitos necessitam apresentar, de forma clara, elementos que possam definir não apenas para quem são destinados, mas as formas como serão implementados, o que se espera dos mesmos, enfim, o porquê, para que, para quem e como, estabelecendo funções bem definidas, recursos humanos e financeiros, parcerias, tempo de execução, contrapartida, acompanhamento e avaliação, para que possam cumprir com seus objetivos.

O município em análise tem sua economia calcada na agropecuária, sendo um setor que possui grande relevância e, portanto, ações e estratégias de promoção desse conjunto de atividades podem ter impactos significativos no crescimento e desenvolvimento econômico local.

Assim, uma política de desenvolvimento local voltada à agropecuária no Município de Presidente Kennedy deve focar nas potencialidades e especificidades que a localidade possui, no seu número expressivo de pecuaristas e agricultores, que ainda mantêm um modelo agropecuário tradicional, sem relação com a indústria ou modelos de transformação e processamento dos produtos, mas que, apesar de falta de modernização e baixa qualificação profissional, geram emprego e renda a muitas famílias.

Em geral, os produtores rurais de Presidente Kennedy são carentes de informações técnicas, o que se considera uma questão de essencial importância. Assim, qualquer política de desenvolvimento agropecuário necessita de apoio técnico, que pode ser buscado como forma de melhorar a produção, agregar valor, otimizando os resultados pretendidos, como forma de alcançar as metas estipuladas, levando em conta as características topográficas, climáticas, dentre outras.

No caso de Presidente Kennedy, é possível buscar parcerias externas junto ao Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), Instituto Federal e Universidades, com pessoal especializado na área do projeto, pois o município não conta com essas instituições em seu território. Na elaboração de uma política pública para o município, os serviços a serem oferecidos pela gestão municipal devem ser muito bem especificados, seja oferta de insumos, profissionais e verbas, seja nos profissionais

responsáveis por cada etapa, tornando claro para os beneficiados a quem devem recorrer em cada situação que possa surgir.

Também deve estar bem definido quem e como será feito o acompanhamento da política e a mensuração dos resultados, entendendo que os mecanismos de controle são essenciais para que, de posse dos dados obtidos, possam ocorrer adequações ou redirecionamentos ao longo do processo. Neste sentido, é necessário que, sendo a política exitosa, se busquem mecanismos legais para que esta não seja interrompida a cada mudança de gestor, ou seja, a cada quatro anos, o que acarreta em atraso no desenvolvimento local.

O Município de Presidente Kennedy tem como ponto forte o montante de recursos que recebe e que, diante da sua base econômica agropecuária, deve ser utilizado na criação de políticas que possibilitem a melhoria dessa atividade para que, em caso de ausência de recursos externos, seja sustentado por uma economia local fortalecida e competitiva.

3 | O PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE RAÇÃO BALANCEADA FARELADA

O Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada foi criado em 2011, inserido no Plano Municipal de desenvolvimento Rural, não sendo definido por lei própria. Entretanto, diante dos bons resultados obtidos, entendeu-se que o mesmo deveria fazer parte das estratégias de desenvolvimento rural, regulamentadas pelas Leis nº 1.100/2013 e nº 1.103/2013 (PRESIDENTE KENNEDY, 2013a; 2013b).

Assim, em 2019 o programa foi regulamentado através do Decreto nº 072 (PRESIDENTE KENNEDY, 2019b), quando passou a apresentar critérios bem definidos. Este programa foi escolhido para servir de parâmetro para os demais existentes no setor agropecuário do município, por se aproximar do que a literatura considera essencial em uma política de desenvolvimento, como se apresentará a seguir.

O programa apresenta como objetivos incentivar os pecuaristas do município para aumentar a produção de leite bovino; gerar emprego e renda; e incentivar a movimentação tributária municipal. Quanto aos critérios de seletividade, na implantação do programa o atendimento de cerca de 250 produtores de leite era feito sem muitas definições de critérios, bastava produzir leite no município e fornecer para laticínio ou cooperativas e comprovar através de nota fiscal sua produção, que já seria computada para o recebimento do benefício.

A partir dos aperfeiçoamentos realizados em sua regulamentação, no entanto, o Programa estabeleceu como beneficiários o pequeno produtor rural que não possuía área maior que quatro módulos fiscais; que tenha percentual mínimo de renda familiar proveniente das atividades econômicas do estabelecimento rural; que possua predominantemente mão de obra familiar; e que possua Renda Bruta Agropecuária (RBA) inferior ao teto estipulado.

A quantidade de ração farelada é calculada pelo quantitativo de litros de leite

comercializados, com um limite de 2.000 kg por produtor e o transporte do insumo cabe à SEMDAP, que realiza entregas mensais nas propriedades rurais. O Município teve um investimento para custear o programa de fomento aos produtores de leite entre os anos de 2011 a 2019 que ultrapassou os R\$ 27 milhões, o que resultou na distribuição de mais de 22.000 (vinte e duas mil) toneladas de ração.

A partir de maio de 2012, o programa foi paralisado, devido ao Município ser alvo da operação Lee Oswald, retornando o programa em outra gestão, a partir de agosto de 2014. Neste período, os produtores de leite continuaram em suas unidades produtivas com seus manejos, mas sem o incentivo do benefício por parte da Administração Pública.

O cálculo para distribuição da ração funciona da seguinte forma: faz-se uma média aritmética da produção de leite dos últimos 12 meses de cada produtor. O resultado é multiplicado por 400 (quatrocentos gramas) de ração, referente a cada litro de leite comercializado. Com isso, chega-se ao resultado de quantos quilos de ração o produtor terá direito, com o teto máximo de até 2.000 (dois mil) quilos de ração/mês (50 sacos de 40kg). A cada mês o cálculo é atualizado de acordo com os últimos 12 meses.

O programa estabelece, ainda, que somente uma unidade produtiva poderá ser contemplada por cada produtor, bem como os critérios para que arrendatários e herdeiros possam participar. A média mensal da produção de leite dos últimos 12 meses é calculada pela equipe técnica da SEMDAP. Para obter o benefício, os produtores devem realizar cadastro no órgão municipal, com apresentação de documentação, que deverá analisar o pedido e emitir parecer embasado em relatório técnico.

Os instrumentos de aplicação e avaliação permanente das metas cabem à SEMDAP, que acompanha o volume da produção, além de realizar visitas periódicas às propriedades, a fim de verificar se os produtores estão cumprindo as determinações do decreto.

No decorrer dos anos houve ingresso de novos produtores, melhoria na qualidade do leite, aumento da produtividade, o que, conseqüentemente, contribuiu para o aumento da arrecadação do município, por se tratar de um programa que não possui evasão fiscal para concessão do benefício.

Em relação ao quantitativo de produtores atendidos, no ano de 2011, 250 produtores foram beneficiados, recebendo a concessão do benefício a cada mês, número que apresentou crescimento ao longo dos anos, atendendo, em 2019, uma média de 310 produtores a cada mês.

4 | ELEMENTOS DO PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE RAÇÃO FARELADA PARA OS DEMAIS PROGRAMAS

Apesar de ser considerado exitoso, observou-se que o programa de ração farelada não atende a todos os aspectos que uma política de desenvolvimento demanda, não possuindo metas qualitativas e quantitativas, critério de temporalidade e não se articulando com instituições de outras esferas que poderiam oferecer assistência técnica

aos beneficiários. Outro aspecto observado é a falta de parcerias com instituições, que poderiam oferecer assistência técnica aos beneficiários para que possam superar as fragilidades existentes.

Entretanto, apesar das questões citadas, o programa tem se mostrado efetivo para o aumento da produção leiteira, sendo importante analisar quais desses aspectos positivos podem servir de exemplo para outros programas que, por vezes, apesar de estabelecidos em decretos, não foram viabilizados na prática ou não apresentam a mesma eficácia.

Ao se analisar os elementos do Programa de Ração Farelada e os demais projetos existentes no município, constatou-se que contrapartidas dos beneficiários deveriam ser inseridas em todos os projetos, bem como os benefícios esperados, os critérios de acompanhamento, monitoramento e fiscalização, prazos e metas para sua continuidade, os beneficiários, prazo de encerramento, benefícios esperados, contrapartida dos beneficiários e indicadores.

A parceria da Administração com outras instituições e atores sociais (comunidade, organizações voluntárias, sindicatos, cooperativas, agências de desenvolvimento, universidades e assim por diante), apesar de ser considerada uma característica fundamental, só ocorreu em um programa.

Programas bem-sucedidos, como o da ração, carecem de melhoramentos e maior alcance, como a produção deste insumo no próprio município, possibilitando menor gasto e maior alcance entre os produtores. Para essa expansão, seria necessário investimento do município para a sua criação, busca de parcerias ou incentivos à iniciativa privada para a sua realização.

Ao se analisar os demais programas, observa-se que estes possuem grande semelhança na escrita e na forma, diferindo somente em alguns detalhes, o que acaba por deixá-los muito genéricos em alguns aspectos. Entendendo que, para que políticas e programas sejam efetivamente viabilizados e apresentem os resultados desejados, é necessário um planejamento minucioso. Assim, considera-se necessário que os responsáveis pelos mesmos sejam capacitados, para que possam articular e formular as ações a serem desenvolvidas de forma clara, sabendo o ponto de partida, o caminho a ser percorrido e onde se quer chegar, com base nas condições locais.

A formulação dos programas requer o conhecimento da realidade local e a existência dos recursos disponíveis e, para tanto, a capacidade da gestão deve ser melhorada, especialmente daqueles que são encarregados do planejamento. Uma vez que alguns programas tendem a ser considerados exitosos e até mesmo servirem como modelo, deve haver um sistema para transmitir as experiências aprendidas para outras áreas e para produzir outros projetos de desenvolvimento agropecuário mais abrangentes.

Ao longo dos anos têm ocorrido transferências orçamentárias para a agropecuária que incluem, principalmente, insumos, não havendo, dentre elas, nenhuma que se refira a créditos subsidiados ou concessões e isenções fiscais específicas para o setor agrícola e

as transferências feitas aos produtores têm sido bastante heterogêneas.

Outro aspecto não observado nos programas analisados se refere à promoção da transformação produtiva agroindustrial, cadeias de comercialização de produtos agrícolas, para que os produtores obtenham rendimentos melhores e mais estáveis. Haja vista que toda a produção agrícola e leiteira do município é vendida in natura, portanto, seus preços são inferiores relativamente aos produtos processados. Esta ação também demanda uma boa assistência técnica, que pode ser instituída por meio das parcerias com instituições, lembrando que, em breve o município passará a contar com um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e que este contará com a Gestão Municipal para a cessão de terreno e viabilização da obra. Sendo assim, cursos voltados à melhoria agropecuária podem ser sugeridos, tornando-se uma contribuição valiosa para o desenvolvimento local.

Dentro do processo de transformação e ordenamento da produção agrícola, é imprescindível promover uma gestão articulada com os produtores, instituições e gestão municipal, para que estas ações deixem de ser isoladas e façam parte de uma política integrada e mais abrangente de desenvolvimento local.

Diante do exposto, o primeiro elemento para fortalecer uma política setorial deve ser a definição mais explícita dos objetivos a serem atingidos. Isso ajuda a evitar dispersão de recursos e utilizar os programas desenvolvidos até agora com seu pleno potencial de eficiência, favorecendo seu desenho e melhor implementação.

Constata-se, portanto, que ao longo dos anos, uma série de programas foram criados para fomentar a produção agropecuária local, mas que estes não se refletiram efetivamente na geração de desenvolvimento rural. Sugere-se, assim, que as considerações feitas neste estudo sejam desenvolvidas de forma planejada, primeiramente definindo-se um projeto de desenvolvimento integrado entre o público e o privado, com definições claras e mensuráveis de onde se está, onde se quer chegar e qual o caminho a percorrer para se alcançar os resultados almejados.

Dessa forma, os programas têm servido para manter, ou aumentar, os níveis de dependência dos produtores e não para fortalecer a competitividade e consolidar a sua continuidade no médio e longo prazo. Assim, nota-se a ausência de uma política abrangente, que tenha como estratégia resolver os problemas estruturalmente e o suporte que tem sido oferecido pode estar significando uma zona de conforto, reforçando a dependência e inibindo um maior dinamismo. Em geral, as ações implementadas têm sido para os produtores continuarem as mesmas atividades e não para promover inovações produtivas, não resolvendo os problemas estruturais que possam existir.

Deste modo, ao se pensar em uma política de desenvolvimento agropecuário no município, para que os investimentos realizados pela Gestão obtenham resultados, algumas ações tornam-se essencialmente necessárias.

Assim, na análise dos programas desenvolvidos no município, é possível constatar que estes têm se dedicado a oferecer subsídios e apoio aos produtores, o que tem

favorecido a rentabilidade das suas atividades produtivas, com um impacto positivo. No entanto, ao se avaliar essas ações, percebe-se que nenhuma tem sido feita para que, em determinado momento, não necessitem mais destes programas e possam substituir o investimento público pelo privado, mantendo este ciclo de dependência.

Cabe destacar que o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento não é responsabilidade exclusiva do poder público, mas de todos os agentes envolvidos. Assim, é de grande importância o capital social, que pode ser entendido como uma associação entre indivíduos ou grupos e refere-se às redes sociais, às normas recíprocas e à confiança resultante que as pessoas obtêm de suas posições na estrutura social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada para aferir a possibilidade de replicar algumas dessas experiências exitosas em outros programas. Para dar conta desta proposta, em um primeiro momento buscou-se resgatar os conhecimentos acumulados sobre o que seria uma política pública de desenvolvimento e trazer essa discussão para o âmbito local e para a agropecuária, haja vista a delimitação do tema ser uma política local de desenvolvimento da agropecuária no município de Presidente Kennedy-ES.

No segundo momento foi apresentado o que é o Programa de Distribuição de Ração Balanceada Farelada, que elegemos como parâmetro de resultados exitosos que poderiam ser multiplicados para os demais e que se mostrou efetivamente positivo, mas também possui algumas carências, que foram devidamente apontadas.

Em seguida, foi mostrada a relação entre o Programa de Ração Farelada e os demais, a fim de identificar carências, limites e potencialidades de se tornarem elementos dentro de uma política pública de desenvolvimento local mais abrangente.

Ao fazer as análises, chegou-se à conclusão de que, apesar de ser bem-sucedido, o Programa de Ração Farelada carece de aprimoramento e de elementos para que se torne ainda mais exitoso. Ao compará-lo com os programas existentes, foi possível constatar que estes apresentam carência de elementos considerados essenciais, tais como metas qualitativas e quantitativas, contrapartidas dos produtores, benefícios esperados, definição do prazo e o tempo de duração das ações, o que leva a Gestão a mantê-los indefinidamente, sem que apresentem resultados efetivos para o desenvolvimento local, sendo, ações pontuais, desligadas de um plano municipal integrado.

Assim, apesar do Município implementar iniciativas que contribuem para a melhoria da produção agropecuária local, é importante que busque também iniciativas para que os beneficiários consigam comercializar suas atividades de forma a alcançarem autonomia, deixando de ser dependentes em relação aos financiamentos municipais, pois esta dependência os torna vulneráveis em caso de descontinuidade desses programas.

Desse modo, o envolvimento da Gestão Municipal deve se concentrar também no desenvolvimento de ações para o processamento agroindustrial e a comercialização da produção, contribuindo para a conseqüente auto sustentação das famílias produtoras.

Espera-se que esses resultados possam contribuir para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento local e orientar a implementação de um plano efetivo voltado ao setor agropecuário de Presidente Kennedy-ES, que faça parte de uma estratégia participativa, sustentada em uma parceria público-privada e com uma visão ampla sobre as demandas existente.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex ante. Brasília: IPEA, 2018.

PRESIDENTE KENNEDY (Cidade). **Lei Municipal nº 631, de 29 de abril de 2005**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a beneficiar o escoamento da produção. Poder Executivo: Presidente Kennedy, 2005.

PRESIDENTE KENNEDY (Cidade). **Lei Municipal nº 1.100, de 24 de setembro de 2013**. Institui o programa especial de atendimento ao produtor rural no município de Presidente Kennedy/ES e dá outras providências. Poder Executivo: Presidente Kennedy, 2013a.

PRESIDENTE KENNEDY (Cidade). **Lei Municipal nº 1.103, de 10 de outubro de 2013**. Autoriza o poder executivo municipal a conceder benefícios aos pequenos produtores com vistas ao fomento da atividade agropecuária no município de Presidente Kennedy e dá outras providências. Poder Executivo: Presidente Kennedy, 2013b.

PRESIDENTE KENNEDY (Cidade). **Planejamento estratégico 2018-2035**. Futura: Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, 2019a.

PRESIDENTE KENNEDY (Cidade). **Decreto Municipal nº 072, de 25 de julho de 2019**. Regulamenta o fornecimento de ração farelada aos produtores rurais, com fundamento na lei municipal nº 1.100/2013 e lei municipal nº 1.103/2013 e dá outras providências. Poder Executivo: Presidente Kennedy, 2019b.

SCHNEIDER, S. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 3, p. 511-531, 2010.

SUZIGAN, W.; FURTADO, J. Instituições e políticas industriais e tecnológicas: reflexões a partir da experiência brasileira. **Estudos Econômicos**, v. 40, n.1, p. 7-41, 2010.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage. Leranig, 2013.

ZANDONADI, F. **Bovinocultura capixaba**: leite e carne de qualidade na mesa dos consumidores. Ações de pesquisa, assistência técnica e extensão rural promovem sustentabilidade à atividade. 2020. Disponível em: <https://www.safraes.com.br/anuario-agro-capixaba/bovinocultura-capixaba-leite-carne-qualidade-na-mesa-dos-consumidores>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade à internet 77, 80

Agropecuária 74, 134, 138, 139, 141, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224

Alfabetização 26, 37, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 174, 225

Avaliação da aprendizagem 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 156

Avaliação formativa 108, 110, 111, 113, 114, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133

B

Bacharelado interdisciplinar 1, 6, 9, 10

C

Coleção grandes civilizações 159, 164, 166

Comunidade tradicional 175

Conhecimento popular 175

Contextos 16, 20, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 110, 114, 126, 130

Credibilidade 205, 210

Criança pequena 40

Currículo 1, 7, 65, 73, 79, 112, 114, 117, 130, 169, 173, 174, 195, 197, 204

D

Deficiência 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 113, 116, 120, 125, 132, 170

Desenvolvimento local 214, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224

Direito fundamental 50, 58, 61, 72

Dossiês 108, 110, 111, 112, 125

E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 91, 93, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 144, 145, 146, 150, 157, 159, 167, 168, 169, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 225

Educação à distância 69

Educação ambiental 168, 169, 172, 174, 183
Educação escolar 50, 58, 113, 127
Educação física escolar 77, 86, 87
Educação infantil 14, 19, 40, 42, 48, 58
Educação profissional 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Educação superior 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 111, 114, 131, 186, 192
Ensino 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 44, 47, 48, 51, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 181, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 225
Ensino de História 159, 161, 167, 193, 194, 197, 198, 199, 203, 204
Ensino remoto 14, 16, 17, 18, 47, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86
Escrita 44, 60, 90, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 126, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 198, 200, 203, 208, 221
Etnomatemática 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39

F

Formação cívico-patriótica 193, 197
Formação docente 109, 121, 124, 125, 145, 157
Formação profissional 1, 4, 6, 18, 63, 69, 70, 71, 120, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144

H

História 6, 29, 30, 32, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 61, 62, 72, 73, 75, 81, 96, 116, 131, 139, 143, 145, 151, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 174, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204

I

Igualdade 50, 51, 54, 55, 61, 74, 86, 143, 169, 208
Imigração haitiana 88, 96
Inclusão social 52, 58, 68, 88, 213

L

Lei de Execução Penal 205, 206, 207, 211, 213
Leitura 15, 23, 40, 41, 42, 44, 47, 50, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111,

125, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 154, 156, 157, 163, 166, 199, 201, 202, 208, 213

Letramento 28, 99, 100, 101, 107, 134, 138, 146, 158, 225

Literatura infantil 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

Livro 44, 48, 49, 115, 127, 130, 148, 150, 151, 165, 173, 188, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 202, 203

M

Mediação 80, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 126, 144, 147, 192

Metodologia 15, 23, 25, 37, 47, 50, 60, 70, 80, 87, 98, 99, 108, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 129, 132, 145, 147, 148, 167, 168, 174, 175, 177, 185, 187, 189, 205

Metodologia ativa 185, 187

Metodologia da pesquisa 37, 108, 129, 132

Metodologia lúdica 168

P

Pandemia 13, 14, 15, 16, 17, 18, 46, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 109, 114, 117, 125, 129

Perspectivas 13, 15, 18, 29, 30, 72, 75, 76, 111, 113, 115, 123, 128, 131, 161, 206

Planilha eletrônica 185, 186, 187, 189, 190, 191

Planta medicinal 175

Políticas públicas 63, 85, 112, 114, 126, 128, 132, 172, 214, 215, 216, 224

Prática educativa 19, 158

Processo de ensino aprendizagem 13, 14, 16, 17, 18, 48, 192

Profissões 20, 22, 23, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 63

R

Recurso didático-pedagógico 159

Regeneração 205

Ressocialização 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213

Reuni 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12

S

Sequência didática 103, 104, 145, 150, 157

T

TDIC 13, 14, 15, 18

Texto 23, 27, 34, 35, 42, 62, 72, 75, 92, 93, 95, 101, 102, 103, 104, 106, 119, 121, 128, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 151, 153, 200, 201, 202

Trabalhos 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 39, 52, 89, 96, 108, 111, 115, 116, 121, 125, 126, 147, 160, 165, 170

Tradução 12, 59, 62, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 106, 126, 130, 133

Trajetória 51, 63, 64, 122, 145

U

Universidade Federal 1, 6, 12, 63, 76, 86, 108, 118, 175, 177, 182, 183, 184, 192, 193, 204, 225

V

Vídeos 81, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

I



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

I



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022