

Laise Katiane Alencar Lima (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **5**



Laise Katiane Alencar Lima (Org.)

EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **5**



2023 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Laise Katiane Alencar Lima

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732e Lima, Laise Katiane Alencar
Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 5 / Laise Katiane Alencar Lima (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. 151 p. : il.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-021-6
DOI: 10.5281/zenodo.8256765

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Lima, Laise Katiane Alencar. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2023/08/educacao-em-partes-estudos-e.html>



AUTORES

ADRIANA DE MENEZES
ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS
ÂNGELA ROBERTA FELIPE CAMPOS
BRUNO JADSON JARDELINO GOMES
BRUNO ROBERTO NANTES ARAUJO
CLARA RAMOS PEDROZA
CRISTIANE LEITE DOS SANTOS
CRISTIANE ROBERTA DOS REIS RUEFFER
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
DAVI MILAN
EDNA MARIA SILVA DE OLIVEIRA
ELCIAS OLIVEIRA DA SILVA
ELLEN MARIA SANTOS PORTELA
ERICA DANTAS DA SILVA
GÊNESIS GUIMARÃES SOARES
GILMAR TAVARES REIS
GISLAINE SCHON
IRON MARTINS LISBÔA JUNIOR
ISABEL CASTILHO PALHANO
JACKSON CARLOS DA SILVA
JOÃO BATISTA LUCENA
JULIANA FERREIRA CIPRIANO
KATICILAYNE ROBERTA DE ALCÂNTARA
LARISSA SANTANA DA SILVA
MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA
MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO
THONY ROBSON DE OLIVEIRA SILVA
WAGNER CHARLES SOARES DE BARROS

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

O livro que será debruçado a seguir, versa-se em situá-los acerca de temas pertinentes no âmbito escolar, os quais são oriundos das mudanças incisivas que a Educação atravessa na contemporaneidade. Dito isto, as pesquisas tecidas no decorrer dessa obra não estão restritas a uma área do Ensino, contudo, através de um compilado dessas. As quais destacam-se: Educação física escolar, Pedagogia, Psicopedagogia, Ciências biológicas, Filosofia, história, Letras libras, cujo orquestram o Ensino.

Nesse tocante, realça-se assuntos cada vez mais presentes, onde as discussões são necessárias para que ocorra práticas efetivas e transformadoras, como por exemplo, a importância que as práticas esportivas possuem no ensino fundamental, em vista de desmistificar a Educação física escolar atrelada a alta performance, mas fomentar o papel que esta possui enquanto aliada da transformação integral dos alunos, à proporção que suas práticas auxiliem em todas as dimensões que perpassam a vida dos alunos.

Ressalta-se ainda, no transcurso da obra a relevância de programas educacionais, como é o caso do Programa Novos Caminhos (PNC) para o fomento da formação inicial e continuada na modalidade à distância no ano de 2020, a qual o mundo enfrentava uma pandemia que trouxe impactos nas mais variadas esferas sociais, com enfoque para a Educacional, em que a tecnologia serviu para descortinar caminhos no que tange às exigências que o ensino preconiza.

Visando adentrar em um dos assuntos cernes da Educação no país, isto é, a Reforma do Ensino Médio, o compilado de textos menciona também um relato de experiência do estágio do ensino de história, resultado das discussões que a última etapa da Educação básica protagonizou nos últimos anos. Em cima dos apontamentos, observou-se a carência que as alterações geraram nas salas de aulas. Sendo assim, fomenta-se o papel decisivo de escutar as diferentes realidades, principalmente, dos atores da mediação do ensino, isto é, os professores, para que um desmonte não ocorra na Educação brasileira.

Por entender que o ensino engessado nem de longe estimula os alunos para o envolvimento das aulas, com enfoque para as que sugerem experimentos, como é o caso das aulas de genética, faz-se necessário a proposição de atividades que instiguem e provoquem sentido para os conteúdos que são disseminados para os alunos. Sendo assim, a obra traz os desafios e mecanismos para facilitar a aprendizagem dos alunos nas aulas de genéticas na Residência Pedagógica no período remoto, vista como espaço para que experiências sejam ampliadas, mostrando assim, o engajamento e os resultados significativos originários das estratégias apresentadas.

Considerando a necessidade que a alfabetização detém para que a Educação alcance rumos de sucesso, a psicomotricidade nessa perspectiva, a qual é tratada nessa obra, demonstra o quão o ativismo dos alunos é primordial. Dentre os pontos que são levantados, a atenuação ou extinção de dificuldades na esfera cognitiva, é o que decorre com mais ênfase. Com isso, a pesquisa apresenta as contribuições que a psicomotricidade gera nesse ciclo de construção da leitura e da escrita, através dos movimentos direcionados e significativos que o corpo pode desenvolver.

Sabendo que as políticas públicas que norteiam o nosso país são imprescindíveis para que ocorra o entendimento da sociedade que se deseja construir. Para tanto, é interessante compreender, a partir da filosofia como os investimentos para a Educação pública são refletidos. Nesse sentido, a obra perpassa pelas políticas educacionais contemporâneas, à luz das indagações filosófica de Adam Smith, por exemplo.

Levando em consideração os investimentos que foram acarretados no cenário Educacional, decorrentes da crise pandêmica que assolou o mundo, fora interessante tecer alguns pontos incisivos, no que tange a execução das despesas direcionadas pelo Ministério da Educação no enfrentamento à COVID-19, relacionados à Educação tecnológica e profissional.

Com isso, outra temática, que não é tratada com tanta eloquência, já que o âmbito educacional ainda está em fase de construção para que ocorra a equidade, refere-se a inclusão e regência de professores surdos nas escolas de nosso país. Em decorrência disso, a narrativas feitas por uma professora surda, a qual ela, elenca as fronteiras comunicacionais nas distintas conjecturas educacionais ratifica como a

Educação inclusiva em nosso país precisa avançar, fazem parte dessa obra. Possibilitando com isso, olhares holísticos e ações efetivas nesse cenário.

E por fim, a obra discute as incumbências dessa área de ensino, que nos dias vigentes é percebida como essencial na esfera educacional, denominada Psicopedagogia, ao passo que os transtornos e dificuldades de aprendizagem eclodem nas salas de aulas. Dessa forma, o papel exercido por esses profissionais, são dotados de atribuições amplas e decisivas para que a Educação seja transformada e alcançada em dimensões alargadas.

Em face dos expostos, infere-se que as temáticas corroboradas delineiam como a Educação é reflexo das distintas mudanças que decorrem na sociedade. Por isso, é indiscutível construir aportes teóricos e práticos convergentes com as melhorias e significâncias dos atores principais da Educação: alunos e professores. É nesse compasso de reger um ensino significativo que as aprendizagens são alcançadas. Portanto, a obra supramencionada reuniu tais assuntos, em busca de aprimorar as discussões que norteiam a educação na contemporaneidade, mediante a percepção de pesquisadores dos variados campos de conhecimentos, tornando assim, o livro vasto de aproximações satisfatórias na transposição do conhecimento.

Desejamos-lhes uma excelente leitura.

SUMÁRIO

Capítulo 1 AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Daniele Gonçalves Lisboa Gross; Iron Martins Lisboa Junior; Jackson Carlos da Silva; Ângela Roberta Felipe Campos; Cristiane Roberta dos Reis Rueffer</i>	11
Capítulo 2 O PROGRAMA NOVOS CAMINHOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ANO DE 2020 <i>Thony Robson de Oliveira Silva; Maria Aparecida dos Santos Ferreira</i>	32
Capítulo 3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA <i>Bruno Jadson Jardelino Gomes; Juliana Ferreira Cipriano</i>	45
Capítulo 4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NAS AULAS DE GENÉTICA PÓS ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA <i>Larissa Santana da Silva; Ellen Maria Santos Portela; Ana Carolina Sabino dos Santos</i>	61
Capítulo 5 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO <i>Davi Milan; Erica Dantas da Silva; Wagner Charles Soares de Barros; Adriana de Menezes; João Batista Lucena; Cristiane Leite dos Santos; Elcias Oliveira da Silva; Gênesis Guimarães Soares; Gislaine Schon; Edna Maria Silva de Oliveira</i>	71
Capítulo 6 PENSAMENTO LIBERAL ECONÔMICO DE ADAM SMITH COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA <i>Isabel Castilho Palhano; Maria Isabel Moura Nascimento</i>	83
Capítulo 7 ORÇAMENTOS FISCAL E DA SEGURIDADE SOCIAL: ANÁLISE DA EXECUÇÃO DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA RELACIONADAS AO ENFRENTAMENTO DA COVID-19 NO ANO DE 2020 <i>Thony Robson de Oliveira Silva; Maria Aparecida dos Santos Ferreira</i>	95
Capítulo 8 NA CORDA BAMBA NAS/DAS FRONTEIRAS: UM RELATO DE VIDA SINALIZADO POR UMA PROFESSORA SURDA <i>Bruno Roberto Nantes Araujo; Katicilayne Roberta de Alcântara; Clara Ramos Pedroza</i>	107

Capítulo 9
A MISSÃO DO PSICOPEDAGOGO
Gilmar Tavares Reis

125

AUTORES

144



Capítulo 1

**AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO
CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
OLHAR PARA O CURRÍCULO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Daniele Gonçalves Lisboa Gross

Iron Martins Lisboa Junior

Jackson Carlos da Silva

Ângela Roberta Felipe Campos

Cristiane Roberta dos Reis Rueffer

AS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniele Gonçalves Lisboa Gross

Professora Efetiva de Educação Básica do Estado do Tocantins, Mestra em Educação, danielegross86@gmail.com;

Iron Martins Lisbôa Junior

Professor Efetivo de Educação Básica do Estado do Tocantins, Mestrando em Educação Física, ironjuniorqpi13@gmail.com;

Jackson Carlos da Silva

Professor do curso de Educação Física da UnirG, Doutorando em Educação, jacksoncarlos14@gmail.com;

Ângela Roberta Felipe Campos

Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Palmas-TO, Mestranda em Educação, angelarobertaafc@gmail.com;

Cristiane Roberta dos Reis Rueffer

Professora de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Mestranda em Educação, cris.rueffer@gmail.com;

RESUMO

O presente estudo tem como temática central o trato dado às práticas esportivas no currículo de Educação Física no Estado do Tocantins. O objetivo principal é analisar a abordagem das práticas esportivas como conteúdo da Educação Física nos documentos curriculares utilizados pela rede estadual de ensino do Tocantins. Metodologicamente, este estudo é do tipo bibliográfico e documental, de caráter descritivo e exploratório. No qual observou-se que as práticas esportivas propostas no DCT (2019) e no RCEF (2021), segue as orientações da BNCC, e os conteúdos estão bem distribuídos ao longo do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas Esportivas. Currículo.

ABSTRACT

The present study has as its central theme the treatment given to sports practices in the Physical Education curriculum in the State of Tocantins. The main objective is to analyze the approach of sports practices as Physical Education content in the curricular documents used by the state education network of Tocantins. Methodologically, this study is of the bibliographic and documentary type, with a descriptive and exploratory character. In which it was observed that the sports practices proposed in the DCT (2019) and in the RCEF (2021), follow the guidelines of the BNCC, and the contents are well distributed throughout elementary school.

Keywords: Physical education. Sports Practices. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Historicamente o Profissional de Educação Física tem um papel fundamental na sociedade, ele atua diretamente com a cultura corporal do movimento, e esta por sua vez é incorporada ao âmbito escolar como instrumento pedagógico da disciplina. O professor, a partir do seu conhecimento e do processo de formação do qual foi submetido, se torna capaz de desenvolver os conteúdos de maneira a transformar e influenciar no desenvolvimento da formação individual do indivíduo. A Educação Física Escolar, por vezes, tem, desde os primórdios, um rico acervo de propostas pedagógicas de ensino que pode facilitar a prática pedagógica e o processo de ensino aprendizagem. Para corroborar com o processo de construção da sua prática e com o intuito de agraciar ainda mais os alunos com a cultura corporal do movimento de forma alinhada, surge os Documentos Oficiais que regem e regulamentam a proposta curricular do Estado do Tocantins.

Nesse sentido, acredita-se que as práticas esportivas têm sido de grande significado nos documentos oficiais, isso em virtude da trajetória histórica e cultural pela qual os agentes sociais do campo da Educação Física têm sido submetidos. Sabe-se, porém que o campo esportivo, constituído por Bourdieu (2019, p.166), vem da ligação das práticas e consumos esportivos, tanto público como privado, os quais têm a função de “assegurar a representação e a defesa dos interesses dos praticantes de um esporte determinado e, ao mesmo tempo, elaborar e impor o cumprimento das normas que regem essa prática”. E, além disso, não se pode esquecer que a história do esporte foi marcada por grandes eventos e, notadamente constituiu seu próprio ritmo, “as suas leis de evolução, as suas próprias crises, enfim, a sua cronologia específica” (BOURDIEU, 2019, p.167).

Na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Física é tida como componente curricular da área de linguagens e, o esporte é apresentado como unidade temática, no entanto, é classificado de acordo com a lógica interna. A mesma, organiza e distribui as modalidades esportivas por categorias, sendo elas: marca, precisão, técnico-combinatórios, rede/parede, campo e taco, invasão e combate. Todavia, esta categorização chega ao currículo escolar e, provoca reflexões.

É nesse sentido, que se percebe que a Educação Física tem passado por inúmeras transformações curriculares a fim de buscar o maior número de conteúdos relevantes ao processo de ensino aprendizagem, em virtude disso, surgem curiosidades e interrogações acerca do que recentemente está sendo utilizado como referência. Indaga-se, contudo: como as práticas esportivas, conteúdo curricular da Educação Física, têm sido abordadas nos documentos curriculares utilizados pela rede estadual de ensino do Tocantins nos anos de 2019 e 2021?

Diante do exposto e do supracitado, o foco deste estudo é conhecer e entender as práticas esportivas como conteúdo curricular da disciplina de Educação Física no ensino fundamental. Acredita-se que os resultados levar-se-á à perceber que o conteúdo curricular da disciplina de Educação Física é distribuído de forma coerente para o desenvolvimento integral do aluno e, mais ainda, que o professor tem documentos oficiais que são importantes para o desenvolvimento de suas aulas, fazendo-o transferir o conhecimento de forma satisfatória, sabendo que o esporte e sua prática são de grande forma significativos para o seu aluno.

No que tange a formação profissional, torna-se, importante que o professor, saiba que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p.21). E, que a partir de então, utilize dos seus saberes e experiências para colocar em prática o que se propõe nos documentos oficiais, mas é notório que para isso o mesmo, precisa entender e refletir sobre suas funções no processo de ensino aprendizagem no âmbito da Educação Física Escolar.

Para tanto, utiliza-se como objetivo primeiro, analisar a abordagem das práticas esportivas como conteúdo da Educação Física nos documentos curriculares utilizados pela rede estadual de ensino do Tocantins. Concomitantemente busca-se avaliar o Documento Curricular do Tocantins (2019) e o Reordenamento Curricular para o ano de 2021 e, por meio destes classificar os conteúdos curriculares em esportivos, além de averiguar a relevância de tais conteúdos para o desenvolvimento integral do aluno.

Metodologicamente, este estudo é do tipo bibliográfico e documental, de caráter descritivo e exploratório, no qual faz referência a abordagem dada aos conteúdos curriculares da Educação Física nos documentos norteadores para os anos de 2019 e 2021, levando em consideração as práticas esportivas.

No entanto, tal pesquisa tornar-se relevante a partir do momento em que o profissional, passa a entender e compreender possibilidades e oportunidades diferentes em relação às aulas de Educação Física no âmbito escolar. Além ainda de mostrar aos profissionais que estas aulas possibilitam às crianças do ensino fundamental, o desenvolvimento, não só dos aspectos motores, mas também a compreensão de valores impelidos para sua vida pessoal.

O Campo da Educação Física no Ensino Fundamental

Por vezes, o Coletivo de Autores (1992) mostra que o currículo escolar deveria representar um percurso, uma corrida, uma caminhada do homem em busca do conhecimento científico selecionado pelo ambiente escolar, ou seja, delimitaria o seu projeto de escolarização. Cabe ressaltar, que a Educação Física no currículo escolar, é entendida como uma disciplina e deve ser considerada, na escola, como um componente curricular, nesse sentido o conhecimento se dará a partir da “necessidade de criar condições, para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30).

A Educação Física é um componente curricular que busca proporcionar a ciência com base no conceito da educação corporal, como forma desenvolver a democratização dos conhecimentos e metas educacionais. Compreendemos que sua configuração curricular, os seus modelos de prática pedagógica, seus fundamentos, métodos de ensino, critérios de avaliação formam sua estrutura de disciplina escolar. As demandas socioeducacionais, têm como finalidade consolidar ao componente curricular se integrando as necessidades da formação cultural dos educandos em todos os níveis de ensino (SOUZA, 2001).

Levando em consideração a Educação Física em sua totalidade, esta pode ser entendida a partir de três perspectivas, sendo elas: “como componente curricular das escolas, como uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas ou fora delas, e como área em que são realizados estudos científicos”

(DARIDO e RANGEL, 2005, p.25). A educação básica deve oferecer a Educação Física como componente curricular e, essas aulas, por sua vez, devem ser ministradas por profissionais capacitados para atuar como docentes da área. Nesta proposta ainda, os conteúdos a serem ensinados devem partir da Cultura Corporal do Movimento, que tem como proposta a intervenção pedagógica na sala de aula e fora dela, mas especificamente no âmbito escolar.

Neste sentido, deve-se considerar que a Educação Física propõe objetivos sobre a sua prática pedagógica, já que a mesma deve assumir “a responsabilidade de formar cidadãos capazes de posicionar-se criticamente diante de novas formas da cultura corporal do movimento”, além disso a Educação Física enquanto componente curricular também deve assumir a tarefa de “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la”(BETTI e ZULIANI, 2002 citado por NUNES e COUTO, 2006, p.14).

Para Barni e Schneider, (2004, p.8) apresentam novas propostas de prática pedagógica para Educação Física. E, completam:

Para que o ensino se torne um componente curricular relevante a formação integral do aluno é necessário que o profissional tenha um domínio do conhecimento científico nas suas ações pedagógicas para substanciar junto aos demais saberes escolares o valor da prática da Educação Física para a construção de novos cidadãos. Para essa nova condição se tornar uma realidade pedagógica é necessário que a Educação Física se contextualize com os conhecimentos científicos se integrando as propostas político pedagógica da instituição escolar a fim de consolidar a sua ação educacional como componente curricular.

Concomitantemente, a Educação Física tem como proposta, a construção de um novo currículo, capaz de contribuir com o máximo de conhecimento possível para os alunos, abrangendo todas as áreas da cultura corporal. É notório, ainda, que a Educação Física no ensino fundamental não tem sido tratada como uma disciplina que tem algo a ensinar, mas como momento livre de intervenções pedagógicas, lazer ou descanso acadêmico. Construir uma Educação Física como uma disciplina de ensino com conteúdo curricular pertinente e coerente com proposta de desenvolvimento cognitivo, motor e social não é tarefa fácil, porém se torna significativo a partir do momento em que podemos transformar o conteúdo curricular como forma de priorizar conceitos, regras e, no entanto, fomentar e vivenciar, de modo que o ensino seja algo interessante e atrativo aos estudantes.

A maneira que o ser humano se expressa é o reflexo da cultura corporal o qual está inserido. Ao nos referirmos à relação entre corpo e sociedade, estamos certos de considerar o envolvimento à Cultural Corporal do Movimento e, ainda a mesma como sendo um conhecimento, que ao longo da vida vai sendo construído e reconstruído. A essa estão atribuídas as diferentes manifestações corporais como, esportes, jogos, danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e rodas. Por fim, trata-se de um componente da cultura humana, condicionada histórica e socialmente (BRACHT, 2005).

Dentro do contexto da cultura corporal do movimento estão atribuídas as diferentes manifestações corporais, sendo assim, os esportes, jogos, danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e rodas exprimem sentido e significado para quem a produziu. Ao estar ligado ao mundo em que vive o corpo humano, cria movimentos e ao mover-se, cria sentidos, desequilibra, inverte. Bracht (2005) nos diz que as variadas e diferentes expressões da cultura corporal do movimento devem ser tratadas na escola como um conteúdo muito importante, distribuído no tempo e sendo adaptado as condições espaciais e materiais de cada comunidade, avaliando os conhecimentos referentes ao tema abordado, se estão sendo aprendidos.

O Ensino Fundamental utiliza a Educação Física como componente do currículo escolar, no qual proporciona sua atribuição pedagógica, que utiliza, além da prática da cultura corporal, a prática e intervenção deste contexto. Sobre isso, a Lei nº 9.394/96, dispõe para a Educação Básica em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno [...] (BRASIL, 2016, p.19).

O Ensino Fundamental adota a Educação Física como área do conhecimento, pois ainda hoje ela compõe o rol de componentes curriculares obrigatórios da educação básica. Observamos que, não se tem dado a devida relevância aos princípios basilares de um componente curricular da escola, sendo previsto e pouco vivido no currículo escolar. Atualmente pode-se considerar aspectos relacionados a Educação Física, orientada pelos documentos oficiais. Inicialmente as considerações, normativas e regulamentações partiram da Constituição Federal (1988), logo seguida

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da LDB (Lei nº 9.394/96), posteriormente o texto foi citado no Plano Nacional de Educação (PNL 2001-2005), até sua concepção original na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

De acordo com Gross et.al., (2019) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com caráter normativo, tem como proposta trazer a educação brasileira maiores avanços a qualidade de ensino. Sendo uma norma editada pelo Ministério da Educação tendo como objetivo definir áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas, assim como competências e habilidades em cada disciplina escolar. Para Brasil (2017) o Ensino Fundamental tem como organização quatro áreas do conhecimento que constitui competências específicas de cada componente curricular, apresentando um conjunto de habilidades, relacionando a objetivos de conhecimentos diferentes organizados em unidades temáticas.

As Práticas Esportivas no Currículo

Neste estudo, cabe o destaque para a etapa Ensino Fundamental - séries finais, o componente curricular Educação Física e, a delimitação das práticas esportivas como conteúdo específico e objeto de conhecimento. Com a proposta de apresentar brevemente a especificidade do conteúdo Esporte na Educação Física Escolar, considera-se algumas interlocuções.

Inicialmente, é notório que, a prática esportiva faz bem para o corpo e mente e, sua vivência na Educação Física acontece como ferramenta e/ou estratégia de aprendizagem, por, de forma geral, proporcionar o desenvolvimento das capacidades físico-motoras, integrando a consciência e a relação coletiva. Freire e Scaglia (2009) vem dizendo que a reprodução na quadra é o que se aprende em sala. Por meio do jogo, é possível conscientizar, desenvolver o respeito e as formas de se relacionar. O aluno, ainda que não tenha facultado todo o seu potencial linguístico para comunicação, se utilizará dos movimentos corporais para se expressar com o outro e com o mundo.

Para além disso, Betti (1993) citado por Darido e Rangel (2005, p.28) apresentam que “a cultura corporal do movimento abrange o domínio de valores e padrões de atividades físicas, sobretudo as institucionalizadas, como o esporte”. E, conseqüentemente, é possível visualizar a prática esportiva para além do âmbito

educacional, inserindo-o nos vários setores da sociedade e no meio científico. Corroborando com isso, o Coletivo de Autores (1992, p.70), mostra que “o esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”.

Já na concepção de Libâneo citado por Reverdito e Scaglia (2009, p.37) o esporte tido como facilitador do processo pedagógico “deverá ser entendido como um conjunto de atividades em que, organizadas por professor e alunos, objetivam determinado resultado” e, este notadamente, estaria comprometido com o ensinar, com o formar e com a prática educativa.

Entende-se que os movimentos estão concernentes aos sentimentos, emoções, atitudes e desejos, inclusive a valorização corporal. O profissional de Educação Física tem como objetivo retratar sobre a importância do corpo e a mente. O desenvolvimento físico e o impacto que este tem com o desenvolvimento cognitivo, torna-se importante objetivar suas atividades em um progresso amplo de corpo e mente, onde as brincadeiras, jogos e atividades realizadas estruturam ações condizentes a realidade de cada aluno e auxiliem no processo de humanização (FREIRE e SCAGLIA, 2009).

Concomitantemente, cabe ressaltar aqui que o esporte, explorado na escola, deve ter como objetivo a democratização e a geração de cultura pela ação do movimento de expressão do aluno, isso no propósito da manifestação social e no pleno exercício crítico de cidadania, importante que se saiba que aos olhos do profissional, o esporte deve apresentar-se sem a promoção da exclusão e sem a competitividade exacerbada (DARIDO e RANGEL, 2005). E, que seja aquela prática capaz de resgatar os valores da coletividade sobre o individual, que seja ainda, capaz de defender a solidariedade e o respeito humano, que sua vivência esteja respaldada na desmistificação, porém ligado à produção do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para além disso, a BNCC estabelece para o ensino dos esportes uma classificação pautada na lógica interna e externa, a qual é caracterizada por uma série de critérios como: cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. “Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias [...] reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas” (BRASIL, 2017 p. 213).

De acordo com Parlebas (2001) citado por Gonzaléz e Bratch (2012) a lógica interna é compreendida como “[...] o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente”. Já a lógica externa “[...] refere-se às características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural” (GONZALÉZ e BRATCH, 2012 p. 18).

A partir desta concepção, quando se trata do ensino dos esportes na lógica interna refere-se a desempenho, ação e características motoras exigidas em determinadas situações de jogo, ou seja, “aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática” (GONZALÉZ e BRATCH, 2012 p. 18).

Enquanto a lógica externa, se configura em contextos culturais e como estes refletem na maneira como ele é interpretado, sentido e, nas características que os mesmos têm ao redor do mundo. Como por exemplo:

O futebol “nos Estados Unidos da América (EUA), [...] que eles chamam de soccer para diferenciar do futebol americano, é considerado um esporte feminino e não é muito popular, bem diferente do que ocorre aqui, no Brasil, onde a prática do futebol pelas mulheres é recente e foi até mesmo proibida tempos atrás. Tais características pertencem à lógica externa do esporte (GONZÁLES e FRAGA, 2012 p.19).

Para Gonzáles e Bratch (2012) os esportes podem ser divididos entre aqueles em que é necessário formar equipes para as disputas (esportes coletivos) e aqueles em que o atleta não pode contar com a colaboração de companheiros durante uma partida ou prova (esportes individuais). O primeiro grupo é composto por esportes como futsal, ginástica rítmica por equipes, vôlei, nado sincronizado, cujo desempenho dos participantes em uma partida ou prova depende da colaboração de todos os membros da equipe. Alguém até pode se destacar mais do que os outros em uma equipe, mas não consegue fazer isso sem contar com a ajuda dos companheiros.

Já nos esportes reunidos no segundo grupo (por exemplo, saltos ornamentais, judô, taekwondo, boliche), o atleta tem que “se virar” sozinho para se desempenhar bem durante uma partida ou prova. Existem esportes que possuem algumas provas (ou modalidades) coletivas e outras individuais. No atletismo, por exemplo, existe a

corrida dos 4x100 metros (coletiva) e a prova dos 800 metros rasos (individual) (GONZALÉZ e FRAGA, 2012).

Nesse contexto a BNCC estabelece que práticas esportivas devem ser ensinadas a partir das características da lógica interna e externa, utiliza como “[...] referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” (BRASIL, 2017 p. 213) e, nesse sentido foi possível perceber que a distribuição dos conteúdos esportivos contidos na propostas curriculares do estado do Tocantins seguiu essa orientação e assim sendo torna-se relevante aprender a diferenciar os tipos de esporte presentes nesses documentos analisados.

Assim, quando se observa às características que permitem a comparação entre adversários numa prova ou partida, pode-se agrupar os esportes em sete tipos diferentes (três dentro do conjunto sem interação e quatro dentro do conjunto com interação). Dentro da classificação de esportes proposta temos os esportes sem interação entre adversários e com interação entre adversários. Quando levamos em conta o aspecto do movimento a ser avaliado, podemos classificar os **esportes sem interação** em três tipos: esportes de marca, esportes técnico-combinatórios e esportes de precisão, já os **esportes com interação** entre adversários são classificados como: esportes de combate, esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, esportes de invasão

Em relação aos **esportes sem interação** entre adversários Gonzáles e Bratch (2012, p.22-23) apresenta alguns conceitos básicos:

a) Esportes de marca – aqueles baseados na comparação dos registros dos índices alcançados em segundos, metros ou quilos. Nessas provas os adversários “medem forças” para saber quem foi mais rápido (menor tempo em horas, segundos, milésimos de segundo), quem foi mais longe ou mais alto (em metros e centímetros), quem levantou mais peso (em quantidade de quilos). Exemplos: todas as provas do atletismo, como também patinação de velocidade, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.

b) Esportes técnico-combinatórios – aqueles em que a comparação do desempenho está centrada na beleza plástica (dimensão estética) e no grau de dificuldade (dimensão acrobática) do movimento, sempre respeitando certos padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras. Exemplos: todas as modalidades de

ginástica: acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, de trampolim; bem como as provas da patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais.

c) Esportes de precisão – aqueles cujo objetivo principal é arremessar/bater/ lançar um objeto (bocha, bola, bolão, flecha, projétil) procurando acertar um alvo específico fixo ou em movimento. Para ver quem ganhou uma prova nas modalidades desse tipo, leva-se em consideração o número de vezes que um atleta tentou acertar o alvo (leva vantagem na pontuação quem conseguir acertar o alvo no menor número de tentativas), ou então se compara a proximidade do objeto arremessado em relação ao alvo (mais perto/longe do que o adversário). Entre outras características comuns nesses esportes, destaca-se a importância do controle do movimento do atleta no manejo preciso do objeto. Nesses esportes é muito mais importante ter boa pontaria do que velocidade, força, resistência física, que são capacidades motoras muito importantes em outros tipos de esporte. Exemplos: bocha, *croquet*, *curling*, golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo etc.

Já os **esportes com interação** apresentam as seguintes características básicas defendidas por Gonzáles e Bratch (2012, p.24 a 26):

a) Esportes de combate – caracterizados como disputas nas quais uns tentam vencer os outros por meio de toques, desequilíbrios, imobilização, exclusão de um determinado espaço e, dependendo da modalidade, por contusões, combinando ações de ataque e defesa (por exemplo: boxe, esgrima, jiu-jítsu, judô, karatê, luta, sumô, taekwondo etc.). É importante destacar que, para se dar bem nesses esportes, é preciso atingir o corpo do adversário ou conseguir algum grau de controle sobre ele.

b) Esportes de campo e taco – são aquelas modalidades que têm como objetivo rebater a bola o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases (ou a maior distância entre as bases) e, assim, somar pontos. No Brasil, em geral, esses esportes são pouco conhecidos, entretanto tem um jogo muito popular derivado de um deles: o *best*, *tacobol*, ou simplesmente jogo de taco, que nos ajuda a entender como essas modalidades funcionam. Nesse tipo de esporte, as equipes atacam e defendem alternadamente, ou seja, cada equipe tem a sua vez de atacar e defender.

c) Esportes com rede divisória ou parede de rebote – são aquelas modalidades nas quais se arremessa, lança ou se bate na bola ou peteca em direção à quadra adversária (sobre a rede ou contra uma parede) de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora de nosso campo ou pelo menos tenha dificuldades para

devolvê-la. Podemos citar como exemplos de esportes com rede divisória o voleibol, vôlei de praia, tênis, badminton, peteca.

d) Esportes de invasão – são aquelas modalidades em que as equipes tentam ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta), ao mesmo tempo em que têm que proteger a própria meta. Por exemplo, basquetebol, futebol, futsal, futebol americano, handebol, polo aquático, rúgbi etc. Nesses esportes é possível perceber, entre outras semelhanças, que as equipes jogam em quadras ou campos retangulares.

Esta contextualização e proposta sugerida pela BNCC (2017) se faz a partir de uma construção histórica e cultural que é bem apresentada e classificada por Gonzáles e Bracht (2012). Nesse sentido, a presente pesquisa fez uma análise da prática esportiva como conteúdo curricular baseando-se nas proposições ora apresentadas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que foi realizada entre os meses de maio e junho de 2021, por meio de estudos publicados entre os anos de 2001 e 2021, considerando os de língua portuguesa, e disponibilizados gratuitamente. Como aporte teórico, realizou-se consultas a artigos científicos selecionados através de busca no banco de dados do Google acadêmico, nas principais revistas científicas da área da Educação Física, além de teses, dissertações e documentos que norteiam a educação básica do Estado do Tocantins.

Utilizou-se de características descritivas e exploratórias, essenciais nas anotações, análises, registros e coleta de dados. A coleta de dados da pesquisa bibliográfica, aconteceu a partir da busca por estudos que tratassem dos conteúdos da Educação Física segundo os documentos oficiais do estado do Tocantins, a partir dos descritores: Práticas Esportivas, Conteúdos Curriculares, Educação Física e Ensino Fundamental.

No desenvolvimento da pesquisa documental, utilizou-se dos principais documentos oficiais que referenciam a educação do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC, 2018), o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) e o Reordenamento Curricular do Ensino Fundamental (2021).

Para a análise dos dados, tratou-se de organizar os achados em categorias e, por meio destas a construção de quadros com apresentação dos resultados. A técnica foi fundamentada na análise de conteúdo da perspectiva de Bardin (2009), que sugere a distribuição do processo em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

Os dados coletados foram organizados em tabelas, para melhor entendimento do assunto a ser discutido posteriormente. As tabelas buscam apresentar, em concordância com o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) e o Reordenamento Curricular do Ensino Fundamental (2021), utilizado nas escolas da rede pública estadual do Tocantins, os conteúdos dispostos para a disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental da Educação Básica e sua distribuição por bimestre, além ainda de disseminar as práticas esportivas.

Tabela 1 – Objetos de Conhecimento da Educação Física - Práticas Esportivas

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º	Esporte de marca: atletismo; Esporte de invasão: futsal; Jogos Olímpicos e Paralímpicos.	Esportes de marca: atletismo (saltos e corridas). Esporte de invasão: futsal	Esportes de marca: atletismo (arremessos) Esportes de invasão: futsal, dentre outros...	Esportes de invasão: futsal dentre outros...
2º	Esportes de rede/parede: voleibol, o badminton, a peteca e o tênis. Esportes técnico-combinatórios. (ginástica)	Esporte de rede/parede: voleibol, dentre outros (badminton, peteca, tênis, raquetebol) Esporte técnico-combinatório. (ginástica)	Esporte de rede/parede: voleibol, dentre outros (badminton, peteca, tênis, raquetebol, squash). Voleibol adaptado	Esporte de rede/parede: voleibol, dentre outros (badminton, peteca, tênis). Organização de torneios
3º	Esportes de precisão. Ex: boliche, bocha, curling, golfe, arco e flecha, dentre outros.	Esporte de precisão. Ex: boliche, bocha, curling, golfe, arco e flecha, dentre outros. Esporte de invasão: Basquetebol	Esportes de invasão: basquetebol Esportes de campo e taco. Ex: beisebol, críquete, dentre outros.	Esportes de invasão: basquetebol, dentre outros. Esportes de campo e taco.

Educação em partes: Estudos e Investigações

	Esporte de invasão: basquetebol	5x5 e 3x3		Ex: beisebol, críquete, dentre outros.
4º	Esportes de invasão: handebol	Esporte de invasão: handebol	Esportes de invasão: handebol Esportes de combate: lutas da cultura mundial oriental.	Esporte de invasão: handebol Esportes de combate: lutas da cultura mundial ocidental.

Fonte: Documento Curricular do Tocantins (2019)

Tabela 2 – Objetos de Conhecimento da Educação Física - Práticas Esportivas

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º	Esporte de marca: atletismo Esportes de invasão: futsal História da Educação Física e dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos.	Esporte de marca: atletismo (saltos e corridas) Esportes de invasão: futsal	Esporte de marca: atletismo (arremessos) Esportes de invasão: futsal	Esportes de invasão: futsal
2º	Esportes de rede/parede: voleibol, dentre outros... Esportes técnico-combinatórios (ginástica)	Esportes de rede/parede: voleibol, dentre outros... Esportes técnico-combinatórios (ginástica)	Esportes de rede/parede: voleibol, dentre outros...	Esportes de rede/parede: voleibol, dentre outros...
3º	Esportes de precisão. Ex: boliche, bocha, curling, golfe, arco e flecha, dentre outros. Esportes de invasão: basquetebol	Esportes de precisão. Ex: boliche, bocha, curling, golfe, arco e flecha... Esportes de invasão: Basquetebol 5x5 e 3x3	Esportes de invasão: basquetebol Esportes de campo e taco Ex: beisebol, críquete, dentre outros...	Esportes de invasão: basquetebol Esportes de campo e taco Ex: beisebol, críquete, dentre outros...
4º	-	-	Esportes de invasão: handebol Esportes de combate: lutas da cultura mundial oriental.	Esporte de invasão: handebol Esportes de combate: lutas da cultura mundial ocidental.

Fonte: Reordenamento do componente curricular de Educação Física do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (2021).

Discussão

Durante a pesquisa buscou-se entender os conteúdos curriculares da Educação Física Escolar segundo os documentos oficiais do estado do Tocantins – DCT (2019) e o Reordenamento (2021) – após leitura e análise prévia optou-se por fazer uma pesquisa mais aprofundada nas práticas esportivas como conteúdos

curriculares, nesse contexto a discussão parte da contextualização geral do esporte enquanto conteúdo curricular e sua categorização parte de duas vertentes: o esporte com interação e o esporte sem interação.

O esporte enquanto um conteúdo da Educação Física Escolar, historicamente assumiu, a partir de diferentes abordagens, posturas libertárias, devido sua capacidade de contribuir na formação integral do sujeito, ou alienantes quando vista sobre a ótica do controle descontrolado das emoções, por padrões pré-determinados pela sociedade capitalista (BRACHT, 1997).

E este, por sua vez, se tornou uma ferramenta muito rica, capaz de atender as necessidades e anseios dos alunos, pode promover a inclusão social além de muitos outros valores. Como afirma Tubino (2006), com base no documento das Nações Unidas, o esporte oferece possibilidades que se consolidam em práticas como a comunicação, cooperação, respeito pelas regras, resolução de conflitos, entendimento (compreensão), conexão com outras pessoas, liderança, valor do esforço, respeito com o outro, como vencer, como perder, como administrar a competição, *fair play*, autoestima, responsabilidade, honestidade, trabalho em equipe, disciplina e confiança.

Em análise aos documentos oficiais disponibilizados para a rede estadual de ensino, foi possível perceber que ao que se refere aos conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental (tabela 1 e 2), as práticas esportivas estão presentes de forma significativa, o que já era esperado, pelo espaço legitimado que o esporte ocupa no âmbito da Educação Física escolar.

É notório que, essas práticas esportivas indicadas no currículo, traz consigo a ideia de rendimento, de técnica e valorização de habilidades específicas do indivíduo, e, para alguns espaços escolares essa tendência é valorizada, principalmente em escolas particulares, já que utilizam dessa proposta como um meio de promover a escola e buscar ainda mais alunos para essa vivência.

Nesse sentido, Kunz citado por Medeiros et.al. (2018) contesta que o esporte desenvolvido e ensinado na escola é aquele que traz consigo a proposta de rendimento, por alcançar resultados significativos e de sucesso, geralmente para uma minoria, e o fracasso e insucesso para a grande maioria, além de estar relacionado fortemente com o esporte espetáculo e o mercado de consumo. Na concepção destes autores, o esporte transforma os movimentos da cultura corporal em ações regulamentadas e sistematizadas e, independentemente da quantidade de conteúdos

que se proponha no currículo o esporte estará sempre em destaque como aquele mais aplicado e desenvolvido na Educação Física Escolar.

Porém não obstante, pode-se perceber que as **práticas esportivas** não precisam ser somente praticadas com esse propósito, como afirma Santos e Simões (2007, p.28) a “importância do esporte na escola provém do fato de ser um dos conteúdos da Educação Física, e por difundir e promover a cultura, democratizando o acesso de todos os alunos em relação a este tipo de conhecimento”. Concomitante, desenvolvem não somente uma melhora nos aspectos motores como também a autoestima, o relacionamento interpessoal, o autoconhecimento de seu corpo, a redução do nível de estresse contribuindo para um estado de bem-estar mais harmonioso, além ainda de proporcionar um bem-estar físico e psíquico do jovem adolescente.

Referindo-se ainda, às tabelas 1 e 2, observa-se que as **práticas esportivas**, não se repetem durante o ano possibilitando assim que os alunos possam vivenciar uma variedade de modalidades, e com isso pode-se observar as diferenças entre elas, além de desenvolver uma aceitação e valores de cada vivência, destacando também a interação social, é notório que grande parte das práticas esportivas são coletivas, onde um depende do outro para alcançar resultados satisfatórios.

Ainda nessa perspectiva, pode-se considerar que as propostas curriculares sugeridas e organizadas para os anos de 2019 e 2021, apresentam também, de forma tácita, os esportes com interação e sem interação com os adversários. Os **esportes sem interação** podem ser observados na tabela 1 (DCT, 2019) da seguinte forma: Esportes de marca estão no 6º, 7º e 8º ano, somente no 1º bimestre, Esportes técnico-combinatórios, apenas no 6º e 7º ano, no 2º bimestre; Esportes de precisão, também estão no 6º e 7º ano e no 3º bimestre. Fazendo uma análise comparativa com o Reordenamento de 2021, a proposta se mantém para todas as séries e bimestres.

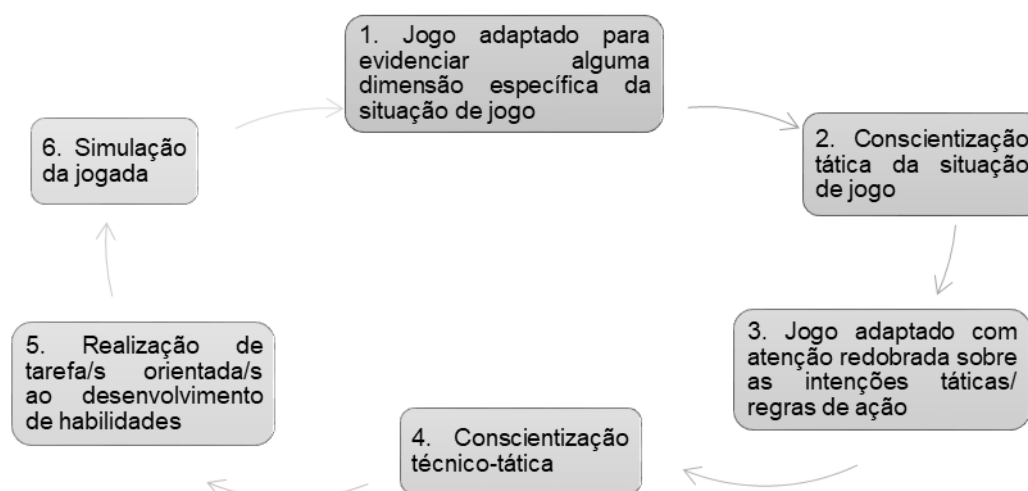
Já ao que se refere aos **esportes com interação** foi perceptível a presença dos Esportes de combate no 8º e 9º ano, 4º bimestre; os Esportes de campo e taco, também no 8º e 9º ano, no 3º bimestre; os Esportes com rede divisória ou parede de rebote está presente em todos os anos séries (6º ao 9º ano) no 2º bimestre e, os Esportes de invasão, talvez os mais conhecidos, por se tratar de esportes coletivos e com grande popularidade no Brasil, estão inseridos em todas as turmas e em três dos quatro bimestres (1º, 3º e 4º bimestre). Em comparação ao Reordenamento de 2021,

os esportes de invasão, no caso o handebol, não se apresenta apenas no 6º e 7º ano do 4º bimestre.

Em relação aos conteúdos esportivos que estão sendo propostos no Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) e no Reordenamento Curricular do Ensino Fundamental (2021), é notório que as orientações da BNCC foram seguidas, e os conteúdos bem distribuídos ao longo do ensino fundamental, porém cabe aos professores de Educação Física, buscar diferentes formas de aplicar cada prática esportiva, tornando o processo de ensino aprendizagem significativo para o desenvolvimento do aluno. De acordo com Tardif (2014) o professor deve ser capaz de dominar, integrar e mobilizar os seus saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais para a sua prática.

Levando em consideração todas estas proposições e as orientações da BNCC, que de uma forma ou outra está mantida nos documentos orientadores do estado do Tocantins, a organização das aulas pode seguir uma orientação pedagógica, como segue:

Figura 1: Fluxograma da aprendizagem de esporte



Fonte: González e Fraga (2012, p.95)

Neste sentido, torna-se interessante iniciar conduzir as aulas com uma série de perguntas simples, como: Qual o objetivo do jogo? Como acontecem as competições? Quantos atletas ficam em quadra e fora dela? Quais funções são desempenhadas para o desenvolvimento do jogo/competição? Dentre outras. Tais perguntas tem a intenção de identificar o nível de conhecimento que os alunos possuem referente à modalidade, sendo importante ao longo da aula, questioná-los sobre as situações que podem ocorrer, especialmente em relação a dificuldades na realização das atividades.

Enfim, **as práticas esportivas** podem auxiliar no processo de formação da criança e o jovem/adolescente por inteiro preparando-os para uma sociedade e um mercado de trabalho, no qual terão que se submeter ao cumprimento de regras, leis e uma boa convivência social e, principalmente a formação do ser como cidadão, condicionado é claro a qualidade da aula que será ofertada, e esse é o grande desafio de se trabalhar com essas propostas oriundas da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossas pesquisas, as hipóteses foram tomando forma, e a cada leitura compreende-se um pouco mais sobre a Educação Física enquanto componente curricular, e como se estrutura no ensino fundamental. Ao final da pesquisa ficou claro que as práticas esportivas propostas no Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) e no Reordenamento Curricular do Ensino Fundamental (2021), segue as orientações da BNCC, e os conteúdos bem distribuídos ao longo do ensino fundamental.

Os conteúdos curriculares são organizados por bimestres onde cada bimestre o professor deve abordar determinados conteúdos, são os mais variados desde as práticas esportivas a não esportivas, porém nesse estudo optou-se por analisar somente os conteúdos esportivos. E a partir de alguns relatos supracitados nos artigos, observou-se que essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, pois não desenvolve somente aspectos motores mais também psicossociais o que contribui para a sua formação pessoal.

O ensino dos esportes pode desenvolver valores como, respeito mútuo, respeito pelas regras, autonomia, criticidade e empatia. Vale destacar, para que haja alunos críticos e ativos na produção do seu conhecimento, é necessário que tenha mediadores que deem essa liberdade para eles conseguirem agir, melhorando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa proporcionou a reflexão sobre a proposta de ensino de esportes prevista na BNCC e sugerida nos documentos orientadores do Tocantins, e nesse sentido instigou a busca por uma compreensão conceitual desse modelo de esporte, bem como a reflexão sobre o papel significativo do professor nesse processo, para que o resultado no ensino e aprendizagem sejam satisfatórios.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA FILHO, V.C.; CAMPOS, W.D.; LOPES, A.D.S. *Epidemiology of physical inactivity, sedentary behaviors, and unhealthy eating habits among Brazilian adolescents*. In: **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 173-194, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo (Edição revista e atualizada)**. Lisboa: Edições, 70, 2009. 223p.
- BARNI, M.J.; SCHNEIDER, E.J. Educação Física no Ensino Médio: Relevante ou Irrelevante? In: **Instituto Catarinense de Pós-Graduação** – www.icpg.com.br; 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2019.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2º ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura do Movimento ou Cultura Corporal do Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, p. 97-106, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 13ªed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. 46p.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. Scipione, 2009.
- GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa; et.al. Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. In: **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 244-256, 2019.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Afazeres da Educação Física na Escola: Planejar, Ensinar, Partilhar. Ilustrações de Eloar Guazzelli. – Erechim: Edelbra, 2012.
- GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F.C.; ARAUJO, J.S.R.; MAZZINI, J.M. Educação Física escolar: Atitudes e valores. In: **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.
- SANTOS, A.L.D.; SIMÕES, A.C. A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. In: **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, vol. 7, n.1, p.26-35, 2007.


SILVA, Mauro Sérgio da; SOUZA, Ian Tavares de; RANGEL, Lucas Evangelista. A educação física como componente curricular: memórias e aprendizados do ensino fundamental. *In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE*, Vitória-ES, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ªed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Tocantins Ensino Fundamental: Linguagens**. Palmas-TO, 2019.

TOCANTINS, **Reordenamento do Componente Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano**. Palmas-TO, 2021.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais Do Esporte**. São Paulo: Cortez 2011. 3. ed. v. 25. 95p.



Capítulo 2
O PROGRAMA NOVOS CAMINHOS
NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA:
OFERTA DE CURSOS DE
FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ANO
DE 2020

Thony Robson de Oliveira Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

O PROGRAMA NOVOS CAMINHOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ANO DE 2020

Thony Robson de Oliveira Silva

Professor, Mestrando PPGEP/IFRN, thony.r@escolar.ifrn.edu.br

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Professora, Doutora PPGEP/IFRN, maria.aparecida@escolar.ifrn.edu.br

RESUMO

O presente artigo é parte integrante das análises em andamento na pesquisa de mestrado junto ao PPGEP/IFRN, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado Políticas de Financiamento da Educação no Brasil e Portugal em Tempos de Pandemia (2019-2021). Nesse recorte, o objetivo é analisar o Programa Novos Caminhos (PNC) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), entre a pactuação e a implementação. Pautado pelo método do materialismo histórico dialético abordamos na pesquisa a avaliação das políticas, dos programas e dos projetos relativos à educação profissional com escopo reduzido ao IFPB e limite temporal do ano de 2020. Partimos da busca ao entendimento de como se deu a implementação do PNC no IFPB, considerando enquanto uma proposição formativa de educação profissional. Analisamos as repactuações de recursos formalizadas com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) verificando o montante aplicado nas ofertas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) na vigência do PNC/IFPB e cruzamos as informações com o aproveitamento dos cursos. Discutimos a educação educacional profissional entre a formação humana integral e formação técnica para o mercado de trabalho, com vistas a identificar onde se inseriu a oferta de vagas FIC/IFPB/2020. Verificamos que os recursos previstos nos Termos de Execução Descentralizada (TED) se fizeram suficientes para aumentar significativamente o número de matrículas efetivadas, chegando a triplicar as vagas do edital 01/2020 e dobrar as vagas do edital 010/2020. Concluímos que o PNC não representa um programa integrante da política pública de educação nacional, mas, está alinhado com a escolha política do governo anterior (2022), revelada pelo Ministério da Educação, em modificar a nomenclatura do antigo PRONATEC, com pequenas alterações realizadas por meio de portarias do MEC, com objetivo declarado de aumento do número de matrículas e a subsunção da educação profissional ao mercado de trabalho e às demandas capitalistas.

Palavras-chave: Programa Novos Caminhos, IFPB, Repactuações FIC 2020.

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos a gestão e a avaliação das políticas, dos programas e dos projetos relativos à educação profissional, um tema de suma importância para a Linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cujo eixo norteador de seus estudos, consiste na análise crítica da educação profissional, situando-a no contexto da política educacional brasileira e das mudanças socioeconômicas e políticas em desenvolvimento na sociedade contemporânea, apontando assim a justificativa do estudo.

Procuramos fazer uma contribuição na área da educação profissional brasileira, elaborando um ponto de vista acadêmico apoiado na perspectiva da criticidade construtiva, com qualidade técnico-científica e pautado nos métodos científicos, acerca do rumo da política nacional de educação, com ênfase na educação profissional, durante o ano de 2020.

Guiados pela concepção de educação emancipadora que busque a formação humana integral, abordamos a temática estudada à luz dos escritos de Marx (1979); Saviani (1994); Grabowski (2012); Frigotto (2005); Ciavatta (2006); Moura (2007); Souza (2020). Ainda, sob a ótica do método do materialismo histórico dialético encontrado nas reflexões de Kosik (1986); Gadotti (1997); e Frigotto (2006).

Metodologicamente, a pesquisa se enquadra na categoria exploratória, sob a abordagem qualitativa, referenciada na revisão de bibliográfica e análise de documentos oficiais. Desta forma, para o alcance dos objetivos da pesquisa, em face da necessidade infringida às pesquisas sociais que possuem como características principais o uso da discussão, da argumentação dialogada e da provocação objetiva, fizemos a opção pelo método do materialismo histórico dialético.

Todavia, para analisar o método histórico dialético, é necessário compreender o que Marx utilizou de fundamentos filosóficos existentes. A dialética já era utilizada na Grécia antiga como cita Gadotti (1997) “expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese)” (GADOTTI, 1997, p. 15). Esse olhar sobre as contradições dos discursos foi aprimorado e ampliado para uma análise mais complexa, a da sociedade.

Ao buscar conceituar o que nomenclaturou como dialética da totalidade concreta, Kosik (1986) explica tratar-se da “coisa em si” mas a essa coisa em si não se manifesta imediatamente ou arbitrariamente ao homem, mas, é fruto de interações sociais construídas ao longo da sua existência que influenciam suas ações e ainda:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1986, p. 9)

Frigotto (2006), tratando acerca da dialética no enfoque do materialismo histórico, mesmo ao “expor-se aos riscos da banalização ou simplificação”, distingue-o em três dimensões: “materialismo enquanto postura ou concepção, enquanto método de análise e enquanto práxis”. Para o Autor, na perspectiva materialista histórica, o método estaria vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. (FRIGOTTO, 2006, p.71-77)

Assim, este artigo tem o objetivo geral de analisar a implementação do PNC no IFPB e as pactuações formalizadas entre o FNDE e o IFPB no ano de 2020.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste artigo a criticidade é pautada na crença de reconhecimento da constante luta de classe existente ao longo da história, onde o proletariado é nitidamente visualizado a se equilibrar na corda bamba da sobrevivência, porquanto explorado em um mundo cada vez mais capitalista. Criticar a própria sociedade em que estamos inseridos é a forma coerente de desfazer-se das ideias dominantes que urgem para nos moldar, assim já pensava Marx (1987):

As relações existentes entre os homens não se determinam pelo que eles são e fazem na vida material concreta, porém derivam do conceito de homem, do homem imaginário, da essência imponderável e imutável do homem, enfim, do homem por antonomásia, por depuração e idealização metafórica. [...] As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época. (MARX; ENGELS, 1987, p.28-30)

Segundo a teoria do capital humano, a educação é compreendida como ação fundamental para o crescimento da economia, visto que sua capacidade de qualificar

os trabalhadores traz maior eficácia à ação do trabalho. É nessa premissa que a educação profissional brasileira foi alicerçada, almejada e, por vezes, incentivada. (SAVIANI, 1994).

No Brasil, a educação profissional como modalidade de ensino surgiu no período colonial marcada por uma perspectiva assistencialista, que tinha por objetivo inicial atender os “marginalizados da sociedade”, e, em seguida no início do século XX, acatar as demandas do mercado de trabalho. Ao longo desse movimento histórico, que promoveu e promove a dualidade estrutural, separando a formação geral da formação profissional, a educação profissional foi desenvolvida com a finalidade de atender ao mercado, não considerando a formação emancipatória dos sujeitos (MOURA, 2007)

Observamos que não faz parte da contemporaneidade o pensamento de subsunção da educação ao mercado de trabalho e aos donos do capital. Verificamos ao longo da pesquisa não apenas os aspectos histórico-filosóficos e as bases teórico-metodológicas que amarram esse pensamento subversivo, mas também as ações práticas deste ideário ao longo dos anos que nos fizeram chegar até a promoção do PNC. O novo milagre da multiplicação de matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O PNC defende a articulação direta entre a criação de cursos técnicos/tecnológicos e as demandas do setor produtivo, tendenciando alinhar as políticas de formação profissional às estratégias de geração de emprego e renda sem preocupar-se com a implementação gradativa e planejada, alimentando falsa atratividade de cunho mercadológico da educação profissional, fragmentação das áreas do conhecimento, e com objetivo de apoiar à implementação dos itinerários de Formação Técnica e Profissional, propostos a partir da Reforma do Ensino Médio que impõe às redes Estaduais de Ensino à obrigatoriedade de adequação às novas Diretrizes Curriculares. (SOUZA, 2020).

Observar as estratégias governamentais ao longo da história, mesmo que em diferentes condições, nos permite avaliar as tentativas de reformas legislativas ou curriculares, além de outras medidas dispersas, apresentam o intuito de resolver apenas paulatinamente as necessidades que demandam uma política de educação nacional, causando ainda mais dualidade e desigualdade, onde a classe trabalhadora é afetada diretamente e negativamente com a intencionalidade de permanência da dominação.

É a história como produção da existência em todos os seus aspectos, econômicos, sociais e políticos (MARX, 1979), que nos permite compreender a grita empresarial do “apagão da mão de obra” e o aparente “impasse” ou “enigma” do ensino médio no Brasil, alimentados pela mídia e por interesses particulares dos grupos no poder. Somos uma sociedade onde o poder hegemônico dos latifundiários e dos empresários alimentaram a dualidade de classes sociais na repartição da renda, do trabalho manual apartado da formação intelectual e de todos os benefícios da riqueza social. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 72-73).

Conforme aponta Grabowski (2012, p. 16), uma questão-chave, pautada na agenda pública do Brasil há vários anos, diz respeito ao volume de recursos disponíveis para a educação versus o volume requerido para atingir as metas do Plano Nacional da Educação. Projeções contidas na nota técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apontam a necessidade de investimentos na ordem de 10% do PIB brasileiro e evidenciam o quanto nosso País está aquém de um nível de gasto em educação que possa colocar a educação no patamar de política de promoção social.

Segundo reportagem do Portal do MEC, Menezes et al. (2019), O PNC busca “potencializar a educação profissional e tecnológica” com incremento de 80% nas matrículas (subindo de 1,9 milhão para 3,4 milhões até 2023). “É a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos”. Assim o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, definiu o conjunto de programas lançados pela gestão do governo anterior (2022) do MEC. Inferimos que o atingimento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE), em especial a Meta PNE-11, perpassa por uma política educacional de multiplicação de matrículas no ensino profissionalizante.

Ademais, ao analisar o desenvolvimento das políticas educacionais a partir da década de 1990, Souza (2020, p. 18) aponta que o processo de formação humana na atualidade guarda estreita relação com as alternativas propostas pelo capital para as novas formas de produção e organização do trabalho, necessárias à sua reprodução e expansão, o que tem levado a um processo cada vez mais intenso de degradação do trabalho e da formação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pró-Reitora de Extensão e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – PROEXC/IFPB, conduziu no ano de 2020 os processos

seletivos para preenchimento de vagas ofertadas em Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, na modalidade de Educação a Distância – EAD, com o objetivo de proporcionar à comunidade local oportunidades de qualificação profissional e desenvolvimento pessoal por meio da participação em cursos de curta duração, com fundamento na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), no Decreto nº 5.154, de 20 de julho de 2004, na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 e na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (EDITAL PROEXC/IFPB 010/2020, p.1-5).

Para garantir a oferta de vagas e a execução do PNC, o IFPB pactuou junto ao Ministério da Educação – MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Termos de Execução Descentralizada (TED), instrumentos que definem as orientações, orçamento e justificativa para aplicação dos recursos públicos, formatados por meio de Planos de Trabalho com a justificativa para execução de determinado número de vagas a serem ofertadas. A cada oferta de vagas, após planejar a execução o IFPB buscou formalizar o TED junto ao MEC, garantindo a homologação da proposta, para apenas depois iniciar a execução, conforme verificamos no TED 9.350/2020, que oportunizou a execução dos primeiros cursos FIC na modalidade de educação a distância (EAD), dentro da estrutura do PNC, por meio do edital 01/2020, e também no seu sucessor, TED 9.490/2020, vinculado ao Edital 010/2020, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 1- Orçamento, Vagas Previstas e Ofertadas dos Cursos FIC-EAD PNC/IFPB 2020.

TED Pactuado	Edital Lançado	Vagas Previstas no TED	Vagas Ofertadas no Edital	Orçamento
9350	01/2020	1.375	4.275	R\$ 1.899.000,00
9490	010/2020	3.950	7.900	R\$ 3.300.255,00

Fonte: Adaptado. Editais 01/2020 e 010/2020. TED's 9350 e 9490/2020. IFPB/FNDE.

Verificamos na tabela acima que os recursos apresentados nos Planos de Trabalho constantes dos termos 9.350/2020 e 9.490/2020, celebrados entre o FNDE e o IFPB para execução dos cursos FIC EAD, ofertados no ano de 2020, foram planejados para um número menor de matrículas do que as que de fato foram ofertados nos editais de seleção discente 01/2020 e 010/2020. O primeiro edital, 01/2020, ofertou 4.275 vagas quando seu respectivo orçamento previa a oferta de apenas 1.375 vagas, já o segundo edital, 010/2020, ofertou 7.900 vagas, enquanto a previsão no seu orçamento era de apenas 3.950 vagas.

Em relação a oferta dos cursos FIC-EAD-PNC/IFPB, observamos uma grande discrepância entre os editais lançados, tendo em vista o curto espaço de tempo entre o lançamento dos editais, cerca de um mês, saindo de apenas sete cursos no edital 010/2020, para quarenta no edital 010/2020. Ademais, 55% dos cursos ofertados apresentam carga horária de 160 horas, 23% carga de 200 horas, 9% carga de 240 horas, 4% carga de 180 horas, outros 4% carga de 400 horas, 2% carga de 190 horas e os últimos 2% com carga de 220 horas, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 2- Editais Lançados e Cargas Horárias dos Cursos FIC-EAD PNC/IFPB 2020.

Edital	Data	Cursos 400h	Cursos 240h	Cursos 220h	Cursos 200h	Cursos 190h	Cursos 180h	Cursos 160h	Total
01/2020	08/05/2020	1	1	0	1	0	0	4	7
010/2020	10/06/2020	1	3	1	10	1	2	22	40

Fonte: Adaptado. Edital 01/2020; Edital 010/2020. FIC-EAD PNC/IFPB.

A estratégia adotada pelo PNC foi de ofertar os cursos em editais distintos, lançados praticamente ao mesmo tempo e no mesmo seguimento como observado. Com isso, alguns prazos nos TED's tiveram que ser aditados para o efetivo cumprimento das ofertas, estes prazos estão normatizados nos Pedidos de Prorrogação de Vigência dos Termos de Execução: O prazo final para execução do TED nº 9.350/2020, anteriormente datado em 30/12/2020, foi adiado para o dia 31/12/2021; e o prazo do TED nº 9.490/2020, que inicialmente era o dia 28/02/2021, foi prorrogado para o dia 31/07/2021.

Embora tenha acontecido as prorrogações dos TED's em ambas pactuações, mesmo que gradativamente, conseguimos analisar todos os Relatórios de Execução de Curso abordando os dados consolidados da primeira pactuação (Edital 01/2020) e da segunda pactuação (Edital 010/2020), buscando verificar o número de concluintes, desistentes e reprovados. Porém, inicialmente, se faz necessário explicar que os dados disponibilizados nestes Relatórios de Curso utilizam o número de matrículas efetivadas e não de vagas ofertadas, e classifica os cursos conforme os diferentes campi certificadores.

O Edital 01/2020 ofertou 4.275 vagas, mas não conseguiu efetivar todas as matrículas, chegando apenas a 4.229, que foram distribuídas em 16 cursos distintos, tendo em vista a oferta do mesmo curso em campi certificadores distintos. Já o Edital 010/2020 previu a formação de 68 cursos distintos, também por conta da oferta de um mesmo curso em campi certificadores distintos, todavia 7 deles foram descontinuados ainda durante o processo de seleção e tiveram as vagas redistribuídas, ao final foram

ofertadas 7.900 vagas, distribuídas em 61 cursos distintos, e foram efetivadas 8.028 matrículas, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 3- Vagas Ofertadas e Matrículas Efetivadas dos Cursos FIC-EAD PNC/IFPB 2020.

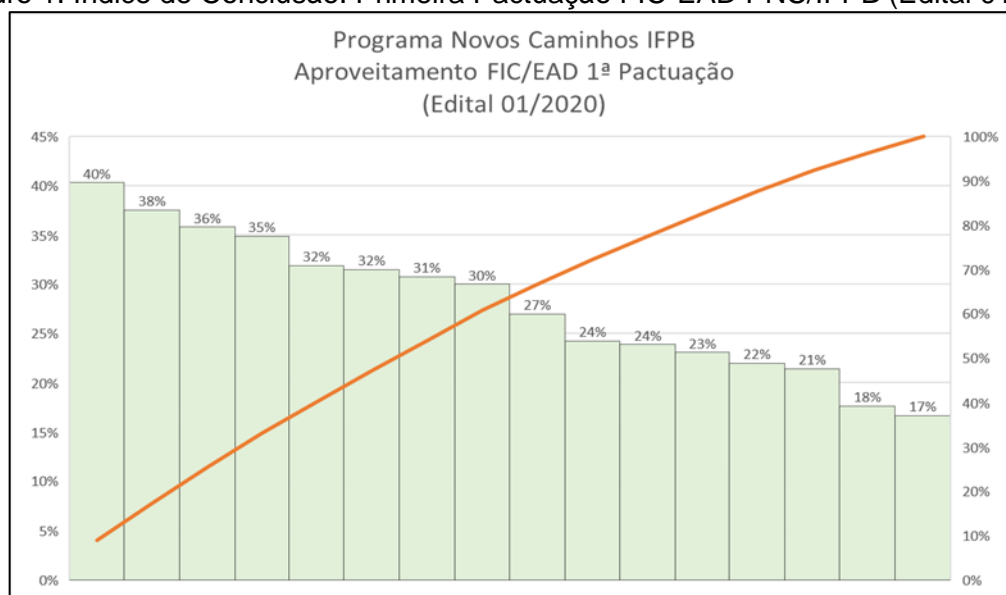
Edital	Vagas Ofertadas	Matrículas Efetivadas	Cursos em campi distintos
01/2020	4.275	4.229	16
010/2020	7.900	8.028	61

Fonte: Adaptado. Edital 01/2020; Edital 010/2020. FIC-EAD PNC/IFPB.

Verificadas as discrepâncias e feitas as observações necessárias, passaremos a análise dos resultados obtidos, nomenclaturando cada edital lançado e sua execução como pactuação, onde a 1ª pactuação se refere aos cursos FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020) e a segunda pactuação se referem aos cursos FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 010/2020).

Em relação ao índice de conclusão da primeira pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020), observamos que o índice Médio de Conclusão dos Cursos, calculado a partir da média resultante do número de concluintes em razão das matrículas de cada curso, foi de apenas 28%. Ao considerarmos os cinco cursos com melhor aproveitamento o índice registra entre 32% e 40%, já ao considerar os cinco cursos com pior aproveitamento temos um índice entre 17% e 23%, conforme verificamos no quadro abaixo:

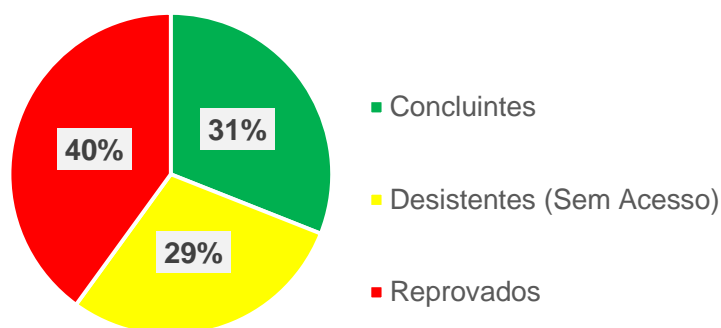
Quadro 1. Índice de Conclusão. Primeira Pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020)



Fonte: Relatórios de aproveitamento FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020).

Em relação a participação total dos alunos matriculados na primeira pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020), 1.296 alunos alcançaram nota igual ou acima de 7,0 pontos na média final e foram considerados concluintes, outros 1.691 não obtiveram a nota mínima de aprovação e foram considerados reprovados e 1.242 alunos não acessaram o sistema EAD e foram considerados desistentes, percentualmente verificamos que 40% dos alunos iniciaram o curso e foram reprovados, 31% conseguiram a aprovação e outros 29% não chegaram a participar efetivamente dos cursos, conforme verificamos no gráfico abaixo:

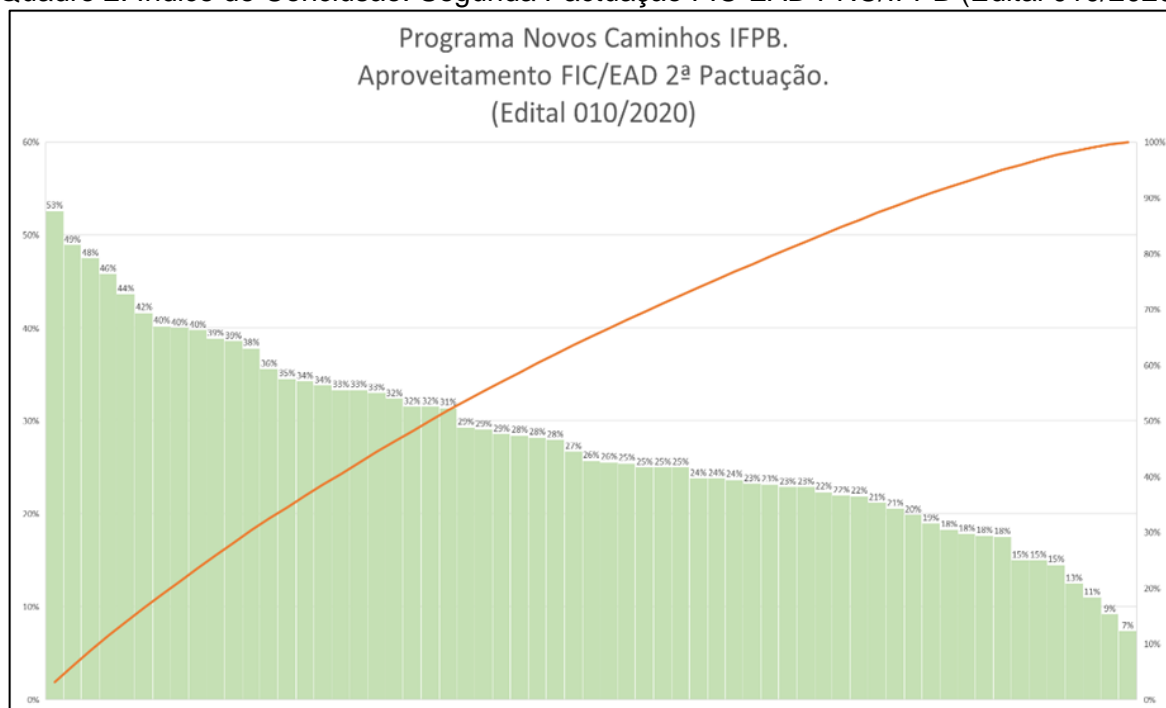
Gráfico 1. Aproveitamento. Primeira Pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020)



Fonte: Relatórios de aproveitamento FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020).

Quando verificado o índice de conclusão da segunda pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 010/2020), calculado também a partir da média resultante do número de concluintes em razão das matrículas de cada curso, verificamos o índice médio de apenas 28%. Porém, ao considerarmos os cinco cursos com melhor aproveitamento o índice registrado varia entre 44% e 53%, um avanço em relação ao Edital 01/2020, todavia, ao considerar os cinco cursos com pior aproveitamento temos um índice que varia entre 7% e 15%, resultado abaixo dos registrados na primeira pactuação, conforme quadro abaixo:

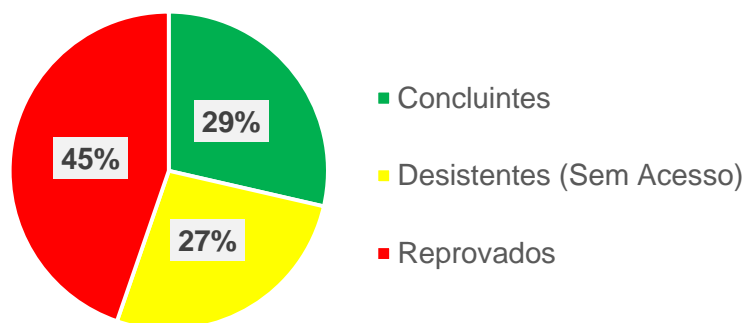
Quadro 2. Índice de Conclusão. Segunda Pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 010/2020).



Fonte: Relatórios de aproveitamento FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 010/2020).

Em números reais, a segunda pactuação alcançou 2.295 alunos com nota igual ou acima de 7,0 pontos na média final do curso, considerados concluintes, outros 5.733 não obtiveram a nota mínima de aprovação e foram considerados reprovados e 2.143 alunos não acessaram o sistema EAD e foram considerados desistentes. Percentualmente verificamos que 45% dos alunos iniciaram o curso e foram reprovados, apenas 29% conseguiram a aprovação e outros 27% não chegaram a participar efetivamente dos cursos, conforme verificamos no gráfico abaixo:

Gráfico 2. Aproveitamento. Segunda Pactuação FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 01/2020)



Fonte: Relatórios de aproveitamento FIC-EAD PNC/IFPB (Edital 010/2020).

Memorando este cenário de implementação do Programa Novos Caminhos no IFPB, a partir da análise dos dados das turmas iniciadas em 2020 e já finalizadas no ano de 2021, evidenciamos que a modalidade de educação a distância foi indispensável para os números apresentados. Contudo, tal indispensabilidade apresenta múltiplas facetas que vão desde o pretense sucesso no avanço das matrículas do segmento, até o fático fracasso no aproveitamento da aprendizagem. Uma rápida avaliação crítica revela a fragilidade da estratégia e o insucesso dos índices de conclusão que não superam patamares de 30%, ou seja, a cada 10 alunos do Programa Novos Caminhos no IFPB, menos de 3 conseguiram concluir com êxito o seu curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão de que o ano de 2020 apresentou um cenário desestimulante e pouco encorajador para a EPT no Brasil, afetado principalmente pela orientação política ideológica intervencionista do governo anterior (2022) que buscou implementar o seu próprio programa de educação profissional, a fim de afirmar-se historicamente, porém fracassou acentuadamente. Assim, concluímos que o PNC não representa um programa integrante da política pública de educação nacional, mas, esteve alinhado com a escolha política de modificar a nomenclatura do antigo PRONATEC, com pequenas alterações realizadas por meio de portarias do MEC, e objetivo declarado de subsunção da educação profissional ao mercado de trabalho e às demandas capitalistas.

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UM DIREITO QUE NÃO SE COMPLETA. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 65–76, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v6i2.13088. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>. Acesso em: 20 maio. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 69-90.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. *Holos*, v.6, p. 22–32, 2016.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, pp. 9-54.

MARX, K. O método da economia política. In: *Grundrisse*. Boitemppo Editorial, 2011, pp. 54-61.

MENEZES, Dyelle et al. "É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz ministro: na câmara, ministro listou programas da educação básica à superior lançados pela pasta. Na Câmara, ministro listou programas da educação básica à superior lançados pela pasta. 2019. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53661>. Acesso em: 20 maio 2023.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Revista holos*, Natal, v.2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OPOLSKI, C., & Leme, R. (2016). O método materialista-histórico-dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 20(2), 103-111. doi:<https://doi.org/10.5902/2236499418065>

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SOUZA, Fernanda Ribeiro. Programa Novos Caminhos A Retomada de Velhas Direções Para a Educação Técnica no Brasil. *Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. UFS. (EDUCON). Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação e Contemporaneidade". Vol. XIV. n1. Sep. 2020. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <https://doi.org/10.29380/2020.14.01.24>. Acesso em: 20 mar. 2023.



Capítulo 3
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E
O DESMONTE DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA A PARTIR DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
HISTÓRIA

Bruno Jadson Jardelino Gomes
Juliana Ferreira Cipriano

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Bruno Jadson Jardelino Gomes

*Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC),
Membro da International Gramsci Society, seção Brasil (IGS-BRASIL).
brunojadson.14@gmail.com*

Juliana Ferreira Cipriano

*Advogada. Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do
Ceará (UFC), Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
julicipri13@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um recorte do Relatório de Estágio Supervisionado em História, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), destinado aos alunos da graduação em História. A Medida Provisória (MP) 746/2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de Setembro de 2016, assinada pelo ex-Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho e pelo ex-Presidente da República Michel Temer, trouxe em seu bojo também uma série de críticas por parte de setores importantes da sociedade, como os estudantes secundaristas, educadores de escolas públicas e privadas, pesquisadores de universidades e institutos de ensino, além de considerável camada da sociedade brasileira. Para a construção desse estudo, utilizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental (GIL,2002), além do acompanhamento sistemático de turmas do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Ceará. A partir na nossa experiência, foi possível, infelizmente, constatarmos o quão vazia esse regime de ensino tem se mostrado. Nesse sentido, concluímos que a Reforma do Ensino Médio não pode continuar a ser aplicada nesses moldes, melhor seria se fosse revogada e ou outro modelo fosse aprovado, mas, agora, com um Projeto de Lei que conte com uma discussão ampla e envolva nas discussões quem realmente importa que são os profissionais em educação, sobretudo os que possuem vivência nas Escolas Públicas. **Palavras-chave:** Ensino de História; Estágio Supervisionado; Reforma do Ensino Médio; Relato de experiência.

ABSTRACT

The present work is characterized as a segment of the Supervised Internship Report in History, offered by the Federal University of Ceará (UFC), aimed at undergraduate

History students. The Provisional Measure (MP) 746/2016, published in the Official Gazette of the Union on September 22, 2016, signed by the former Minister of Education, José Mendonça Bezerra Filho, and the former Republic's President, Michel Temer, also brought a series of criticisms from important sectors of society, such as high school students, educators from public and private schools, researchers from universities and educational institutes, and a considerable portion of Brazilian society. For the construction of this study, a bibliographic and documentary research was used (GIL, 2002), along with systematic monitoring of high school classes in a public school in the State of Ceará. Based on our experience, it was unfortunately possible to observe how empty this educational regime has proven to be. In this sense, we conclude that the High School Education Reform cannot continue to be applied in this manner; it would be better if it were revoked, and a different model approved. However, now it should be done through a Bill that includes broad discussions involving those who truly matter: professionals in education, especially those with experience in public schools.

Keywords: Teaching of History; Supervised Internship; High School Reform; Experience Report.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se como um recorte do Relatório de Estágio Supervisionado em História, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), destinado aos alunos da graduação em História. Nesse sentido, foi feita a observação numa escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, localizada na periferia do município de Fortaleza (CE), no primeiro semestre de 2023, em turmas do Ensino Médio, durante a mudança do Antigo Ensino Médio para o Novo Ensino Médio.

Para a construção deste trabalho, lançamos mão de diversos intelectuais que abordam a temática do Novo Ensino Médio e trazem críticas pertinentes no que diz respeito à imposição dessa mudança sistemática de parâmetros curriculares da educação brasileira, como Saviani (2016) e Ferretti (2018).

Nessa esteira, o presente estudo contará com a seguinte estrutura para melhor sistematizar os pensamentos e reflexões aqui destrinchados: i) A fundamentação teórica da pesquisa, relatando o que era o antigo médio e os debates em torno do novo ensino médio; ii) A metodologia do presente estudo, bem como os percursos que lançamos mão; iii) A análise de dados, a partir de uma discussão acerca da realidade escolar e o respectivo material didático e , por fim; iv) As considerações finais e os principais apontamentos acerca da conclusão e nossas experiência com a implementação do Novo Ensino Médio.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O antigo ensino médio

A fim de melhor analisar a situação atual das escolas nacionais com a implementação no Novo Ensino Médio, é importante lembrar de que forma o antigo Ensino Médio era aplicado e quais as principais críticas que esse sistema recebia.

Em todo o país o Ensino Médio deve ser oferecido em um período mínimo de três anos, sendo que, em cada ano a carga horária mínima deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar. Exigências são feitas também em relação à frequência escolar, assim para a aprovação é necessária frequência mínima de 75% do total de horas letivas, considerando todas as disciplinas ministradas durante o ano. Além da frequência considera-se, para a aprovação, o desempenho individual dos alunos, cuja avaliação desse desempenho deve ser contínua e cumulativa. Em casos de rendimento escolar abaixo da média, a escola deve oferecer aulas de recuperação para estes alunos, de preferência paralelamente ao horário de aula.

[...]

O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que é determinada pela escola. A base nacional comum deverá compreender 75% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio, sendo o restante do conteúdo escolhido pela escola, de modo a contemplar as diversidades locais e regionais, além de características culturais de cada região. Porém cabe ao estabelecimento educacional optar pelo oferecimento ou não da parte diversificada do currículo. [...]

De acordo com a base nacional comum devem ser oferecidas as seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, geografia, história, sociologia, filosofia, arte, educação física e uma língua estrangeira moderna. [...] (Queiroz *et al.*, 2009)

No Antigo Ensino Médio, a carga horária diária se concentrava em quatro horas por dia, nas quais deveriam ser ministradas treze disciplinas. É facilmente perceptível que a concentração dessa quantidade de disciplinas nesse curto período estava longe de ser o ideal e isso se refletia no baixo índice das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹. A adoção do ensino integral com mais horas diárias de aula e uma melhor distribuição de conteúdo poderia solucionar essa concentração de tantas disciplinas.

As questões estruturais das escolas, sobretudo as escolas públicas, também dificultavam a implementação de um ensino de qualidade e que estivesse mais

¹ NOVO Ensino Médio. **RBA – Rede Brasil Atual**, 09 abr. 2023. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/novo-ensino-medio-claudia-costin/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

próximo das novas tecnologias. A falta de investimento público nas escolas com orçamentos anuais cada vez menores faz com que as estruturas e recursos disponíveis sejam insuficientes para se viabilizar um projeto de ensino de sucesso.

Muito se criticou o Antigo Ensino Médio por ser um modelo não atrativo e que já não mais se comunicava com as necessidades dos jovens que a frequentavam. Esse fato é constatado pelo crescente número de evasões nas escolas, sendo assim, mudanças realmente eram necessárias. Porém, a reforma que foi implementada não veio para melhorar o que existia, ao contrário, tenta efetivar um regime educacional que alarga ainda mais as diferenças entre as escolas públicas e particulares.

2.2 O Novo Ensino Médio no papel

A Medida Provisória (MP) 746/2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de Setembro de 2016, assinada pelo ex-Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho e pelo ex-Presidente da República Michel Temer, trouxe em seu bojo também uma série de críticas por parte de setores importantes da sociedade, como os estudantes secundaristas, educadores de escolas públicas e privadas, pesquisadores de universidades e institutos de ensino, além de considerável camada da sociedade brasileira. Antes de compreendermos do que se trata a nova e vigente resolução, faz-se indispensável compreendermos o movimento ao qual o Brasil estava inserido naquele contexto sócio-histórico.

Nessa esteira, como remonta Saviani (2016), “com o golpe jurídico-midiático-parlamentar” impetrado à ex-Presidenta Dilma Rousseff acabou por escancarar as constantes ameaças ao Estado Democrático de Direito, depondo, portanto, uma representante legítima dos brasileiros(as). A partir deste afastamento, e com a diplomação do então vice-Presidente, Michel Temer, acabou-se por concretizar a chegada ao poder da camada liberal-burguesa. Além da Reforma do Ensino Médio (REM) a qual este trabalho pretende esmiuçar, as diversas extinções de Ministérios considerados fundamentais diante da perspectiva social foi um exemplo concreto disto. Conforme exemplifica Santos *et al* (2017),

O governo Temer iniciou seu mandato findando com ministérios estratégicos na perspectiva da inclusão e da coesão social, componente fundante do projeto nacional. Extinguiram-se, assim, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Com isso, “exclui-se” do debate e da formulação das políticas públicas

os legados autoritários e discriminatórios do machismo, do patriarcado, da escravidão. Também extinguiu-se o Ministério da Cultura, onde se debate, entre outros temas, a identidade nacional que se expressa através das manifestações culturais e artísticas diversificadas e regionalizadas, que respeitam e promovem as diferenças. Foram adiante na demolição das conquistas sociais ao findar com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e, com ele, as reflexões e projetos sobre a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar associada ao cooperativismo, à agroecologia, ao desenvolvimento territorial e à economia solidária. Logo, o trabalhador rural sofre impactos desses reajustes, pois afeta políticas de grande alcance como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) que assegura ao produtor o preço justo e garante às pessoas, famílias e comunidades carentes, através dos alimentos adquiridos, o direito à alimentação saudável. Houve uma junção do Agrário com o Desenvolvimento Social.

Alvo de muitos enfrentamentos, a MP 746/2016 propõe uma série de alterações pedagógico-estruturais no que concerne à Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Na exposição dos elementos para a publicação da MP, o então Ministro José Mendonça Bezerra Filho destaca alguns pontos aos quais se sustenta para alteração da antiga Lei que regia o Ensino Médio brasileiro.

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL,2016).

Dessa forma, o governo utiliza como argumento a extensão do currículo como um agravante para a REM. Conquanto, Ferretti (2018, p.27) visualiza que há uma errônea e retrógrada leitura de mundo de que o problema da educação do Brasil seria resolvido com a alteração da Lei, o que acaba por não se concretizar, uma vez que o Brasil enquanto país continental e de uma das maiores populações mundiais não deve ser conduzido politicamente por uma esfera que desconsidere as condições estruturais e subjetivas da realidade das 5 regiões brasileiras.

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional [...] somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete

diretamente nos resultados sociais e econômicos do país (BRASIL, 2016).

Ademais, ao pontuar uma grande percentagem da evasão escolar e relacionar esta com os resultados econômicos do país, o governo Temer acaba por desconhecer os motivos do crescente número de evasão escolar. Para Neri (2009, p.5), um dos principais motivos que levam as crianças e os adolescentes a evadirem os estudos está relacionado a dois fatores: o primeiro diz respeito ao acesso à escola. Nesse âmbito, entende-se que muitas vezes devido à distância relativa da casa do(a) estudante até a escola, devido aos problemas estruturais nesse deslocamento, ou até mesmo da própria instituição de ensino são fatores que devem ser pontuados. O segundo está relacionado à necessidade de uma fonte de renda para manutenção familiar, onde faz-se imprescindível que o jovem tenha que deixar a escola para ajudar financeiramente nas necessidades básicas do lar ou, muita das vezes, ter que abandonar a escola para cuidar de um irmão enquanto a mãe trabalha.

Após a tramitação no Poder Legislativo Federal (Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal), a Medida Provisória 746/2016 tornou-se oficialmente a Lei 13.415/2017. Desde sua publicação no DOU (22/09/2016) até aprovação no Senado Federal (08/02/2017), totalizam-se 40 dias úteis para debate. Como se sabe, houve pouco tempo para os debates entre os conselhos e entidades responsáveis. Com a aprovação, por sua vez, a nova Lei

Altera as leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - LEI No 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto - LEI No 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a LEI No 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017).

Dentre as principais mudanças, destacam-se a não obrigatoriedade de disciplinas que estimulam o pensamento crítico do discente, como a filosofia, a sociologia, a história, priorizando tão somente português e matemática como essenciais durante os 3 anos do Ensino Médio. Além do mais, a redução dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo, no que diz respeito ao conteúdo-forma, e o esvaziamento dos itinerários formativos também foram alvos de críticas.

Em tese, antes eram obrigatórios o cumprimento de 800h/aula anuais, equivalente a 2.400h/aula por ano. Com a nova Lei, a carga estipulada passa a ser de 3.000h durante os três anos, divididos como os Itinerários Formativos e a Grande da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são contempla x grandes áreas, são elas: i) Linguagem e suas Tecnologias; ii) Matemática e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e; iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com isso, cada aluno opta por escolher a área que melhor se identifica.

3. METODOLOGIA

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental para embasar estruturalmente essa pesquisa (GIL, 2002). Quanto ao teor bibliográfico, autores como Saviani (1983) e Queiroz *et al* (2019), fizeram-se indispensáveis para se interpretar as relações cotidianas, sob a óptica da própria dialeticidade da história e dos sujeitos históricos. Quanto ao teor documental, nos utilizamos de leis e estatutos que sistematizam a estrutura angular de funcionamento da educação básica no Brasil, como a MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017 que dizem respeito à estruturação do Novo Ensino Médio no Brasil. Além disso, participamos assiduamente na condição de espectadores de algumas aulas de História de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, de modo a observar os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sendo assim, como chave de interpretação para os elementos e fatos aqui elencados, nos apropriaremos de concepções do Materialismo Histórico-Dialético, da Filosofia da Práxis e da Pedagogia Histórico-Crítica por considerar essas concepções pedagógicas, filosóficas e históricas como essenciais para se compreender a realidade histórico-concreta ao qual os discentes e docentes envolvidos nessa pesquisa estão inseridos, sem desconsiderar a condições objetivas e subjetivas de cada sujeito.

4. ANÁLISE DE DADOS

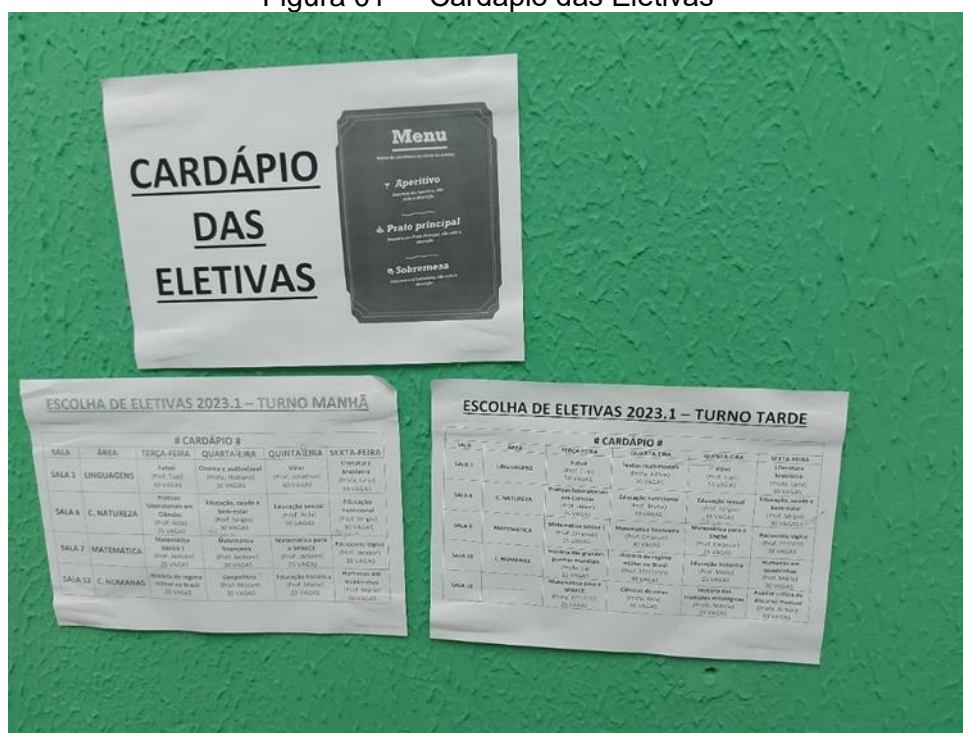
4.1 A aula de história na prática

A disciplina de Estágio Supervisionado III, vinculada ao Curso de graduação em História pertencente à Universidade Federal do Ceará – UFC, consiste na

observação dos graduandos sobre práticas educacionais numa escola de Ensino Médio mais especificamente focando na disciplina de História. Como parte do exercício proposto pela disciplina de Estágio III, dever-se-ia analisar: quais práticas educacionais são utilizadas pelos profissionais da educação; como os alunos recebem e interagem com as técnicas pedagógicas implementadas; quais as condições estruturais do aparelho escolar; de que forma essas condições impactavam o processo de aprendizagem; bem como refletir acerca do material didático disponibilizado aos estudantes. A observação teve início em 16 de março de 2023 e desde logo constatou-se que a instituição havia aderido à implementação das diretrizes relacionadas ao Novo Ensino Médio — NEM. A instituição já se encontrava no segundo ano de experiência de aplicação do NEM, ou seja, os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio já estavam vivenciando a nova maneira de aplicação das disciplinas. O presente trabalho focará em nossas observações sobre a realidade de aplicação do NEM e dos seus respectivos impactos.

O nosso primeiro contato com essas mudanças se deu já em nossa chegada, quando fomos recepcionados na Sala dos Professores. Ao olharmos para as paredes do recinto, pudemos notar uma série de documentos peculiares. Estavam fixadas nas paredes algumas orientações que traziam detalhes sobre a organização das disciplinas dos alunos. Em primeiro lugar, era possível ler: **“Cardápio das Eletivas”** e a foto da capa de um cardápio com os seguintes enunciados: **“Menu, Aperitivo, Prato Principal e Sobremesa”**. Já nesse momento, fica evidente a inspiração mercantilista das propostas ali presentes em que o processo de escolha dos itinerários a serem seguidos pelos discentes parece algo que não teria o peso de gerar grandes repercussões, seria como “sentar e escolher algo para comer em um restaurante”. No entanto, essa percepção não poderia estar mais apartada da realidade. Já em tão tenra idade, os estudantes precisam se posicionar sobre um caminho que vai reforçar um determinado grupo de disciplinas e isso já causaria impacto em suas futuras escolhas profissionais. Ao observar esses aspectos, nos indagamos o que ocorre com aqueles alunos que ainda não estão seguros sobre quais escolhas devem seguir; caso haja algum tipo de arrependimento na escolha, seria possível mudar de curso? E como o aluno recuperaria o conteúdo ao qual não foi exposto por conta de sua opção original?

Figura 01 – “Cardápio das Eletivas”



Fonte: arquivo pessoal

A estrutura física da escola pode ser considerada boa, as salas possuíam um bom tamanho, iluminação adequada, também eram climatizadas, fator esse muito importante haja vista o clima característico do Estado do Ceará.

Uma outra mudança prática que percebemos é que, nas disciplinas eletivas, os alunos se deslocam até às salas, ao contrário do que ocorria anteriormente. O nosso Professor Orientador manifestou desagrado com essa dinâmica, pois, segundo ele, os alunos se distraíam e dispersavam durante esse trajeto e muitos aproveitavam essa oportunidade para chegarem atrasados na sala ou não comparecerem à aula por completo. Essa troca de sala por parte dos estudantes também causava o atraso do início das aulas. Muitos alunos não consideravam as matérias eletivas como uma prioridade. Também foi relatado que essas disciplinas, no ano anterior, eram ministradas nos últimos horários e muitos alunos decidiam não assisti-las e ir embora. Em 2023, essas aulas passaram para o início do dia para tentar diminuir a evasão. É importante ressaltar que nas disciplinas eletivas os alunos não passam por uma avaliação bimestral como nas demais.

De modo mais próximo, nós acompanhamos o Prof. Orientador ministrando a disciplina eletiva intitulada *Educação Histórica*, era uma aula geminada em que o Professor geralmente passava um filme ou vídeo retirado do *Youtube* sobre algum

tema histórico. Pelo que percebemos, os temas escolhidos eram livres e ficavam a critério do Professor encarregado.

Em um dos dias de nossa observação, durante a aula de *Educação Histórica*, foi projetado o filme: *A Guerra do Fogo*, essa obra trata sobre a humanidade na pré-história e aborda a importância da descoberta do fogo no nosso processo evolutivo. A estrutura da sala de aula não favorecia a exibição da produção cinematográfica, havia muita claridade por conta das janelas. Alguns alunos estão atentos à projeção, enquanto outros mantêm conversas paralelas. O Professor faz algumas intervenções durante a exibição do filme para melhor explicar alguns pontos e ao fim da exibição ele faz uma pequena explanação sobre as mudanças culturais que ocorreram ao longo dos anos.

Num outro dia, durante a mesma disciplina eletiva de *Educação Histórica*, nós podemos observar o esforço do Professor em fazer os alunos sentarem-se para que a aula pudesse ser iniciada, ele também pedia para que os discentes retirassem os fones de ouvido das orelhas e parassem de utilizar o telefone celular e realmente prestassem atenção ao quanto estava sendo exposto.

Em determinado momento, o Professor opta por passar dois vídeos do *Youtube* de um canal intitulado *Nostalgia* que pertence a Felipe Castanhari, ele é conhecido por produzir conteúdo transmitido principalmente através da plataforma *Youtube* e seu conteúdo aborda por vezes fatos e questões históricas, apesar do próprio Felipe não ter formação como historiador, muitas vezes ele faz parceria com historiadores para a realização dos vídeos. O primeiro vídeo tratava sobre o processo de escravização brasileira e as condições que a população negra enfrentou no pós-Abolição. O vídeo utiliza a linguagem de desenhos animados para transmitir sua mensagem, o que pode ser uma linguagem atrativa aos jovens. No entanto, muitas informações são repassadas de forma muito rápida e sem muitos aprofundamentos ou pausas para reflexões por parte da audiência.

Ao fim do vídeo, o Professor faz uma explanação sobre empatia e de como devemos nos colocar no lugar do outro. Ele fala sobre as condições de transporte que os africanos enfrentaram durante o tráfico negreiro para o Brasil; fala sobre o fim do processo de escravização e aborda como a Abolição se deu no Ceará.

Antes do início do segundo vídeo, o Educador enfrenta um problema disciplinar ao solicitar que um estudante pare de usar o celular, O docente solicita a bolsa do aluno para que possa dar prosseguimento a aula, mas o discente se recusa

a fornecê-la, por conta disso o aluno é convidado a se retirar e é enviado para a Direção da Escola.

No segundo vídeo, do mesmo canal do *Youtube* do vídeo anterior, o tema abordado é a História do Fogo, fazendo conexão com o filme apresentado em aula anterior. No entanto, não há qualquer conexão com o tema abordado no início da aula. A sequência de assuntos abordados nos chama atenção; se estudou a História do Fogo, na sequência A Escravidão moderna no Brasil e a condição da população negra no pós-Abolição e, novamente, há um retorno para a História do Fogo. Nos parece, numa primeira análise, que os assuntos são postos de forma aleatória.

Não foi utilizado nenhum outro tipo de material didático que pudesse auxiliar a compreensão e problematização dos temas que estavam sendo trabalhados em aula. Os discentes não realizam muitas intervenções e não são muito estimulados a fazê-lo. Esse tipo de aula expositiva, mesmo se utilizado de um vídeo explicativo, não se mostrou suficiente para gerar um engajamento ou despertar interesse da maior parte da turma. Restou a sensação de que mais poderia ter sido feito a fim de envolver os alunos numa construção de conhecimento mais frutífera.

4.2 Reflexões sobre o novo ensino médio e em especial o livro didático

O filósofo Vladimir Safatle nos elucida a respeito do processo de implementação do NEM, conforme disposto abaixo:

Eu diria que algo que começa errado não pode terminar bem. O problema dessas reformas educacionais é que elas expressam apenas o peso dos *lobbies* privados e da tecnocracia no interior das deliberações do corpo docente e do discente. Há um claro desprezo pela inteligência prática da classe trabalhadora nesse caso. Na verdade, como sempre é o caso. O Brasil tem algo em torno de 1,4 milhão de professores e professoras, 484 mil só no ensino médio. Nenhum deles delibera quando se trata de pensar reformas do sistema educacional. Quem conhece os processos, quem têm a vivência cotidiana dos desafios e dificuldades, quem constrói efetivamente as dinâmicas de ensino não delibera, não decide. é claro que isso só pode redundar no que conhecemos: reformas constantes que nunca são realmente pensadas a partir das necessidades pedagógicas. no século 18, Condorcet, sintetizou a essência do que deve ser um processo de formação. Ele disse: “a função da educação pública é criar um povo insubmisso e difícil de governar”. Ou seja, nossa função é desenvolver a capacidade crítica de forma rigorosa e profunda, é dar acesso a uma multiplicidade de saberes e matrizes epistêmicas que constituem o tecido complexo e variado de nossa experiência

histórica. Mas isso só pode ser feito colocando a classe trabalhadora da educação na frente do processo decisório e deliberativo. Isso simplesmente nunca ocorreu entre nós, independente do governo que nos governou. (REVISTA CULT, p. 12, 2023)

A forma como o NEM entendeu por tratar o livro didático é outro aspecto que merece forte desaprovação. Ao longo dos anos, os livros didáticos vinham sofrendo muitas alterações buscando se aprofundar, propondo novas atividades que estimulavam os estudantes a construir reflexões de cunho histórico, estimulava os estudantes a alargarem os conhecimentos através de fontes visuais como filmes ficcionais e documentários. Após as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 também buscaram atualizar os seus conteúdos com o ensino de História abrangendo a História dos povos vindos da África e dos povos originários. É certo que não eram livros perfeitos, mas eram fruto de um processo de melhoramento.

Quando nos deparamos com os novos livros didáticos, é chocante perceber o nível do retrocesso desse material. O conteúdo de história, agora, se acha no livro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse livro de 160 páginas, estão os conteúdos das seguintes disciplinas: filosofia, geografia, história e sociologia. A Escola de Ensino Fundamental e Médio adotou os livros Da Editora Moderna, intitulados *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (o termo estrangeiro “Plus” já nos remete a uma linguagem do mundo corporativo, novamente demonstrando o propósito mercantilista do NEM).

Quando partimos para a observação do próprio conteúdo dos livros, nos deparamos com um escalonamento de capítulos entre as várias disciplinas que ali constam (filosofia, geografia, história e sociologia). No que concerne ao conteúdo de História, por ter que dividir espaço em um mesmo livro com outras disciplinas, percebemos uma abordagem de conteúdos mais sucinta, muitos assuntos são condensados em um mesmo capítulo, não há propostas de textos auxiliares para complementação da compreensão. Os exercícios propostos para uma melhor reflexão sobre os temas também têm número de questões e espaço reduzido no fim do capítulo.

O NEM prevê que os Professores teriam a liberdade para confeccionar o seu próprio material didático para melhor aprimorarem as suas aulas. No entanto, essa é uma proposta pouco aplicável nas escolas públicas, já que o material necessário para a realização desses instrumentos de aprendizagem usualmente não é fornecido aos docentes, inviabilizando tal proposta.

Considerações finais

A partir na nossa experiência de observação na disciplina de Estágio pertencente a grade curricular da Graduação em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC, foi possível presenciar a prática da aplicação do Novo Ensino Médio numa Escola Pública vinculada ao Governo do Estado do Ceará. Constatamos o quão vazio esse regime de ensino tem se mostrado. Houve um esvaziamento de conteúdo, sobretudo no que concerne às disciplinas que procuram, desenvolver no aluno um pensamento crítico, tais como: Filosofia, Sociologia e História. As ditas disciplinas eletivas observadas mostraram-se desconectadas de um projeto de ensino mais amplo, sendo difícil perceber o objetivo que se pretendia atingir, ficou a sensação de que o tempo daqueles jovens estava sendo desperdiçado.

O próprio processo legislativo de implementação dessa medida governamental já merece crítica, foi uma reforma feita “de cima para baixo, através de Medida Provisória, instituto juridicamente inadequado já que a matéria não possui o requisito da urgência e por impedir os debates necessários para que matérias como essa possam ser aprovadas ou rejeitadas pelo Legislativo.

A fase de preparação para que o novo regime de ensino pudesse ser implementado também foi o mais caótico e desorganizado possível, já que ocorreu no Governo Bolsonaro, em meio a pandemia do Coronavírus. Nosso Professor Orientador nos relatou que os próprios membros do Governo Estadual, que seriam os responsáveis por sanar as dúvidas dos profissionais de ensino que implementariam o NEM também não entendiam muito bem o que deveria ser feito. Por conta disso, seria quase impossível que esse processo resultasse num ensino com mínima qualidade. Um fato sério levantado por nosso Professor Orientador, já em seu segundo ano de aplicação do NEM ministrando aulas de História e disciplinas eletivas, afirmou ainda não estar certo do que seria realmente o NEM e de que forma ele, enquanto educador, deveria estar atuando ao exercer a prática docente neste novo modelo.

A nossa maior impressão foi a de que todos aqueles adolescentes, sobretudo quando submetidos às disciplinas eletivas, estariam perdendo um precioso tempo e não estariam sendo expostos a conhecimentos fundamentais para a sua formação. Esses estudantes, se um dia decidirem prestar o ENEM, já ingressam nesse certame com extrema desvantagem, pois lhes foi negado horas preciosas de estudo, já que a carga horária das disciplinas obrigatórias foi suprimida para se dar lugar a disciplinas

eletivas vazias, que em nada contribuem para uma formação crítica e que esteja em pé de igualdade com o ensino ofertado aos alunos das escolas privadas.

Diante do que expomos nesse relatório, concluímos que a Reforma do Ensino Médio não pode continuar a ser aplicada nesses moldes, melhor seria se fosse revogada e um outro modelo fosse aprovado. As discussões acerca desse tema precisam ser aprofundadas e os profissionais da educação, sobretudo aqueles que atuam no âmbito das escolas públicas necessitam participar de forma massiva desses processos de decisão dos rumos da Educação nacional.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Exposição de motivos (EM) n. 00084/2016/MEC. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso: 06 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 09 jun. 2023

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NERI, M. C. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/ Etapa3- Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf Acesso em: 04 jul. 2020.


QUEIROZ, Cintia Marques de *et al.* Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia - Mg. **Anais [...]**. Uberlândia - Mg: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

REVISTA CULT. São Paulo: Bregantini, n. 293, maio 2023. Mensal.

SANTOS, Ana Cristina de Lima *et al.* OS IMPACTOS DAS REFORMAS NO “GOVERNO TEMER” PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS. *In*: II Seminário Nacional de

Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais, 2017, Florianópolis - SC. **Anais [...]** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017, p. 1-10. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180129/103_00436.pdf?sequence=1 Acesso em: 09 jul. 2023

SAVIANI, Demerval. **A crise política atual** - uma grande farsa. Vermelho, 2 abr. 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/04/02/dermeval-saviani-a-crise-politica-atual-uma-grande-farsa/>. Acesso em: 10 jul. 2023.



Capítulo 4
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NAS
AULAS DE GENÉTICA PÓS ENSINO
REMOTO: CONTRIBUIÇÕES DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Larissa Santana da Silva
Ellen Maria Santos Portela
Ana Carolina Sabino dos Santos

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NAS AULAS DE GENÉTICA PÓS ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Larissa Santana da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade do Estado da Bahia). Professora de ciências da Educação Básica

Ellen Maria Santos Portela

Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade do Estado da Bahia), mestranda em Educação (Universidade Federal de Alfenas – MG)

Ana Carolina Sabino dos Santos

Licenciada em Pedagogia (Universidade José do Rosário Vellano). Mestranda em Educação (Universidade Federal de Alfenas – MG)

RESUMO

Este relato de experiência visa apresentar as experiências durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, após um período pandêmico com todas as suas especificidades, em uma escola de ensino médio da rede estadual de educação do estado da Bahia, localizada no extremo sul do estado. Este relato apresenta as vivências, desafios e conquistas no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de genética em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. As atividades desenvolvidas buscaram o distanciamento (não entre pessoas), mas do ensino formal e engessado, buscando uma aproximação entre residentes e estudantes, com atividades práticas e significativas, com um jogo de genética para trabalhar a primeira Lei de Mendel, e conceitos que servem como base para estudos relacionados a genética e hereditariedade. Com isso os resultados obtidos foram altamente satisfatórios, o conteúdo trabalhado ganhou sentido para os estudantes, que se integraram a aula de forma muito efetiva e participativa, incluindo os estudantes mais dispersos e que em aulas anteriores não se sentiam estimulados a participarem, é evidente a mudança de atitude da turma em relação a aula, que se tornou um momento de aprendizagem ao passo que também foi um momento de interação social. Alcançado assim a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino Médio; Formação de professores

ABSTRACT

This experience report aims to present the experiences during the Pedagogical Residency Program (PRP) of the State University of Bahia - Department of Education, after a pandemic period with all its specificities, in a high school of the state education network of state of Bahia, located in the extreme south of the state. This report presents the experiences, challenges and achievements in the teaching-learning process during genetics classes in a third-year high school class at a public school. The activities carried out sought to distance (not between people), but from formal and rigid teaching, seeking a rapprochement between residents and students, with practical and meaningful activities, with a genetics game to work Mendel's first Law, and concepts that serve as a basis for studies related to genetics and heredity. As a result, the results obtained were highly satisfactory, the content worked made sense for the students, who joined the class in a very effective and participatory way, including the most dispersed students and who in previous classes did not feel encouraged to participate, it is evident the change in the class's attitude towards the class, which became a learning moment while also being a moment of social interaction. Thus achieved the construction of knowledge.

Keywords: Covid-19; High school; Teacher training

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um excelente meio para contribuir com o aperfeiçoamento prático dos futuros professores. Uma das Políticas Públicas criada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual alunos dos cursos de licenciatura que já completaram a segunda metade do curso assumem um papel de destaque nas escolas, realizando planejamentos e regências das aulas, sempre com o auxílio e supervisão da coordenação (docente do ensino superior) e do professor preceptor (docente da educação básica). Com este tripé, o PRP une a universidade com a educação básica, a partir dos trabalhos realizados pela coordenação, residentes e o preceptor, trabalhando com foco na realidade da escola parceira.

Como supracitado o PRP preza pela prática na sala de aula e a convivência dos residentes com os alunos, permitindo que eles enfrentem situações reais que ocorrem no ambiente escolar. Elencado a isso, é importante destacar as sérias mudanças atribuídas à população mundial em decorrência da Covid-19, uma doença respiratória causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo estava enfrentando uma pandemia, a primeira do século

XXI, afetando todos os setores da sociedade, inclusive a educação (BUENO, SOUTO e MATTA, 2021).

Diante desse cenário a pandemia da Covid-19 exigiu adaptações na educação e, conseqüentemente, no PRP. Nesse novo contexto, os residentes precisaram buscar novas formas de realizar aulas que despertassem o interesse dos alunos pelo saber, mesmo em meio ao caos mundial. Com o isolamento social, a única alternativa possível para que as aulas não fossem suspensas foi a implantação do ensino remoto, que enfrentou inúmeras dificuldades, como a falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos para acompanhar as atividades e aulas (MARCELINO et al., 2021). Ademais, em meio a uma pandemia, a saúde emocional e psicológica dos alunos também foi afetada, uma vez que o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais aumentaram o risco de doenças psiquiátricas (SILA; ROSA, 2021).

Apesar das dificuldades e obstáculos enfrentados, o PRP se manteve como um apoio fundamental para a escola e seus alunos. Com esse objetivo em mente, a coordenação, o professor preceptor e os residentes buscaram alternativas que pudessem contribuir com a formação acadêmica dos estudantes, ao mesmo tempo em que ofereciam suporte em momentos difíceis e ajudavam a encontrar sentido nos conteúdos estudados.

Diante deste cenário, este artigo, trata-se de um relato da experiência de uma residente durante a pandemia, tendo como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante as aulas de genética, em especial sobre a Primeira Lei de Mendel, no retorno ao ensino presencial após dois anos de ensino remoto. As atividades de regência foram realizadas nas disciplinas de Biologia, para uma turma do 3º ano do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB) localizado na cidade de Teixeira de Freitas - BA.

Vale ressaltar que no ano de 2021, ocorreu a fusão de dois anos letivos e todos os assuntos trabalhados seguiram as orientações do Caderno de Apoio a Aprendizagem, disponibilizado pelo Governo do Estado da Bahia - Secretaria de Educação, além do suporte e orientação da coordenação e do professor preceptor. Dentre os vários temas abordados, escolheu-se relatar as aulas sobre a Primeira Lei de Mendel, por se tratar de um assunto que é a base da genética, que assim como a grande maioria dos conteúdos trabalhados dentro da disciplina de Biologia no Ensino Médio são complexos e, muitas vezes, abstratos, dificultando o aprendizado.

Ensinar Biologia é uma tarefa complexa, exige que professor e aluno lidem com uma série de palavras diferentes, com pronúncias difíceis e escritas que divergem da linguagem comumente usada pela população. Além disso, o currículo da Biologia para o ensino médio coloca ao professor o desafio de trabalhar com uma enorme variedade de conceitos, com conhecimentos sobre toda uma diversidade de seres vivos, processos e mecanismos que, a princípio, se apresentam distantes do que a observação cotidiana consegue captar (DURÉ; ANDRADE; ABÍLIO, 2020, p.260).

Especialmente falando de genética, é necessário ter um olhar mais atento e ampliado, pois a genética está desde a definição das características de cada indivíduo até as mais diversas atuações em diferentes áreas, que afetam diariamente e diretamente toda a sociedade, os termos e conceitos da genética se apresentam de forma muito distante da realidade do aluno, sendo uma grande dificuldade para os professores trabalharem com os assuntos específicos da área (CASAGRANDE, 2006). Justamente por isso a atividade realizada mostrou um grande potencial, servindo como um meio facilitador para o processo de ensino-aprendizagem. E por ter sido a primeira atividade sob regência da residente após o retorno presencial, também contribuiu para auxiliar na integração da aula.

DECISÕES PEDAGÓGICO-METODOLÓGICAS

A aplicação das aulas seguiu o planejamento, que foi pensado para proporcionar o seguimento das aulas anteriores, criando uma linha de raciocínio. Conforme o cronograma das aulas o conteúdo que estava sendo estudado era a divisão celular para em seguida trabalhar com a genética. Partindo disso, houve orientação da coordenação para pensar em qual tema seria abordado inicialmente e de que maneira seria trabalhada. Com isso foi decidido a partir da Primeira Lei de Mendel, pois com ela poderíamos introduzir conceitos básicos da genética, além de servir de introdução e fundamentação para os assuntos mais complexos da área.

A escolha da metodologia foi algo construído ao longo de todo o período de aulas remotas, com todas as orientações que houveram da coordenação e do professor preceptor percebeu-se a necessidade de planejar aulas menos expositivas, mais dialogadas e, no momento que fosse possível, seriam desenvolvidas aulas práticas, para envolver os alunos no ensino.

Especialmente falando do ensino de genética, como afirma Moura et al. (2013) o ensino de genética ainda é considerado muito abstrato, sem conexão com a

realidade em que os alunos estão inseridos. Para contornar essa dificuldade, foram utilizados muitos filmes, séries e reportagens que abordam a genética, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre os conteúdos estudados e a realidade dos estudantes.

As leis de Mendel foram apresentadas aos alunos, incentivando-os a refletirem sobre a hereditariedade e a observar as características que são passadas dos pais para os filhos. Ainda durante o ensino deste conteúdo, foram também abordadas questões sociais e históricas, mostrando que os seres humanos possuem fenótipos e genótipos que os diferenciam em pequenos detalhes, mas que ao mesmo tempo servem como base para encontrar semelhanças. O objetivo era sensibilizar os alunos para que eles se enxergassem como seres únicos e especiais, mas que também se enxergassem nos outros, promovendo assim a empatia como valor constantemente trabalhado.

Durante as aulas de genética também foram trabalhadas questões éticas em relação a biotecnologia e suas aplicações. Os alunos foram orientados a entender que a biotecnologia não está restrita aos laboratórios, sendo algo distante de suas vidas, mas sim algo muito próximo do cotidiano de cada um. Além disso, foram mostradas como as pesquisas de Mendel, com suas simples ervilhas abriram caminhos para os grandes feitos da biotecnologia que conhecemos atualmente.

Para integrar a teoria e a prática, foi construída uma sequência de aulas utilizando vídeos, questões abertas para orientar discussões. Além disso, foi realizada uma atividade prática para contribuir ainda mais com o processo de aprendizagem. Para avaliar o progresso dos alunos foi escolhido evitar o método tradicional das provas escritas/orais. No entanto, respeitando os padrões da escola, foi realizada uma prova escrita, com a preocupação constante de avaliar o progresso do aluno durante todo o processo, pontuando a assiduidade do aluno nas aulas, sua participação nas discussões e sua participação ativa na atividade prática.

A atividade prática foi pensada para ser simples e de baixo custo, devido à limitação de recursos da escola, pois a escola não tinha muita disponibilidade de materiais. Com isso, selecionamos materiais acessíveis como papel, cola, cartolinas, papel EVA e imagens. Utilizando esses materiais e a criatividade foi confeccionado seis quadro de Punnett em cartolina, seis quebra-cabeças (com a imagem de Mendel e suas ervilhas), e seis conjuntos de pequenos quadro em EVA com as letras “A” e “a” para representar os alelos. Essa atividade proporcionou uma experiência prática para

os alunos, além de ajudá-los a visualizar os conceitos teóricos de genética e as leis de Mendel de maneira mais concreta e tangível.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS USUAIS NO ENSINO DE GENÉTICA

Inicialmente, senti apreensão e receio quanto à reação da turma nas aulas sob minha regência, uma vez que até então eu só havia realizado a regência no formato remoto. Sabia que a experiência na sala de aula, presencialmente, seria completamente diferente. Entretanto, o professor preceptor preparou muito bem a turma, fazendo um esclarecimento sobre o PRP e sua importância, não somente para a residente, mas também para a escola e para o bom desenvolvimento da educação no país, ao investir na formação de professores.

Apesar de ter realizado o planejamento e confecção dos materiais em conjunto com as outras residentes, a regência ocorreu individualmente. Cada residente ficou responsável por uma turma específica. A turma que me foi designada se mostrou em sua maioria tranquila e bem participativa, porém, uma parcela dos alunos era sempre muito difícil de ser conduzida para dentro da aula, pois eles demonstravam pouco interesse em contribuir e interagir durante as atividades propostas.

Durante as primeiras aulas mais teóricas, essa parte menos participativa dos alunos permaneceu em sua zona de conforto. Nas duas primeiras aulas, foi exibido o vídeo “O Monge e a Ervilha – A Vida de Gregor Mendel”, que realizou uma breve contextualização histórica sobre as pesquisas de Mendel, seus desafios e resultados. Em seguida, conduzi a socialização das partes do vídeo que mais chamaram a atenção dos alunos, relacionando com questões da atualidade e traçando um paralelo entre as descobertas de Mendel com os avanços da genética atual.

Nas duas últimas aulas, foi realizado uma atividade prática na qual a sala foi dividida em seis grupos, cada grupo recebeu um quadro de Punnett e os alelos (representados pelas letras “A” e “a” recordados em EVA) para que pudessem fazer os cruzamentos e obter as respostas. A cada pergunta respondida, os grupos recebiam uma peça do quebra-cabeça, até que fosse montado completamente. Vale ressaltar que, nessa atividade, toda a turma teve uma excelente participação, inclusive os alunos mais dispersos nas primeiras aulas que acompanhei. Pude perceber que o nível de participação não era muito elevado e sempre ficava restrito a um pequeno grupo, mas com a atividade prática, essa realidade foi completamente alterada.

Outro ponto de destaque foi o fato de que a atividade foi realizada em grupo, devido ao isolamento social durante dois anos, tive receio de como a turma conseguiria realizar um trabalho em equipe. No entanto, fiquei surpresa ao perceber que todos conseguiram manter um diálogo e participaram ativamente da atividade. Além da grande interação entre os grupos, a atividade serviu para me aproximar mais da turma.



Figura 1. Vídeo utilizado nas primeiras aulas



Figura 2. Letras recortadas para representar os alelos



Figura 3. Quadro de Punnet



Figura 4. Quadro de Punnet

Ao finalizar a aula, todos os grupos conseguiram concluir as atividades com êxito, mesmo aqueles grupos com mais dificuldade, mas com meu auxílio todos conseguiram concluir a atividade prática, Essa atividade proporcionou um aprendizado muito mais significativo e os conceitos explicados na teoria foram internalizados de uma maneira muito mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser residente em meio a uma pandemia me proporcionou a compreensão dos grandes desafios que o docente enfrenta em sua trajetória, uma jornada de aprendizado constante. As experiências adquiridas nesse programa contribuíram significativamente para minha formação profissional e pessoal. O ensino remoto, por sua vez, não foi uma tarefa fácil, exigiu muito esforço, dedicação e criatividade, pois todos estavam em um cenário novo e desconhecido. O trabalho em conjunto entre coordenação, professor-preceptor e residentes foi de extrema importância para o bom desenvolvimento das atividades.

Considerando o retorno presencial das aulas, que é o foco deste artigo, pude ter a experiência de vivenciar a realidade de professores que atuam no Ensino Médio. Toda experiência adquirida no ensino remoto foi valiosa, mas não se compara com o ensino presencial. Esse período proporcionou experiências que contribuíram para minha evolução profissional e também pessoal.


Além disso, reafirmei minha visão sobre o poder que o professor tem de influenciar positivamente ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Era perceptível a diferença entre a forma que a turma respondia às aulas mais teóricas e às atividades práticas. Alunos que tentavam “se esconder” e não conseguiam expor

suas dúvidas nos momentos de diálogos, na atividade prática, conseguiram sanar as dúvidas e com os erros foram aprendendo.

Apesar de não ser uma tarefa fácil, acredito que minhas vivências no PRP apenas consolidaram minha decisão pela educação. Afinal, mesmo sendo uma profissão repleta de desafios e dificuldades, a educação nunca deixará de ser uma profissão encantadora. Conseguir contribuir para o desenvolvimento de um cidadão é extremamente recompensador.

REFERÊNCIAS

- BUENO, F.T.C., SOUTO, E.P., MATTA, G.C. Notas sobre a trajetória da Covid19 no Brasil. *In: MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., SEGATA, J., (org.). Ciências sociais, humanidades e a pandemia de Covid-19*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2021, Cap. 1, p. 27-39.
- MARCELINO, B. L. M.; ALVES, F. A. M.; LIMA, J. N. G. de; MARINHO, L. A.; CORDEIRO, T. F.; OLIVEIRA, V. B. de. Motivação escolar em tempos de pandemia: um relato de experiência. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 184-188, 2021.
- SILVA, S. M.; ROSA, A. R. O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, v. 18, n. 2, p. 190-206, 2021.
- DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J; ABÍLIO, F.J.P. Ensino de Biologia e Contextualização do Conteúdo: Quais Temas o Aluno de Ensino Médio Relaciona Com o Seu Cotidiano?. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 259-272, 2020.
- CASAGRANDE, G. L. **A genética humana no livro didático de biologia**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e tecnológica) - Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- MOURA, J.; DEUS, M. S. M. de; GONÇALVES, N. M. N.; PERON, A. P. Biologia/Genética: O ensino de biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**. v. 34, n. 2. p. 167-174, 2013.



Capítulo 5
A IMPORTÂNCIA DA
PSICOMOTRICIDADE NO
COTIDIANO ESCOLAR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO

Davi Milan

Erica Dantas da Silva

Wagner Charles Soares de Barros

Adriana de Menezes

João Batista Lucena

Cristiane Leite dos Santos

Elcias Oliveira da Silva

Gênesis Guimarães Soares

Gislaine Schon

Edna Maria Silva de Oliveira

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Davi Milan

Professor Orientador de Projetos na Univesp (Universidade Virtual do estado de São Paulo); professor da educação Básica na SEDUC; pesquisador pela Unesp – Campus de Marília-S.P.

Erica Dantas da Silva

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, campus Pau dos Ferros.

Wagner Charles Soares de Barros

Psicólogo formado pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA), professor no curso de psicologia no Centro Universitário Mauricio de Nassau. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Adriana de Menezes

Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal Fluminense / Niterói - RJ. Mestranda no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca)

João Batista Lucena

Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRA

Cristiane Leite dos Santos

Licenciada em Filosofia- IESMA Pós graduação em Docência do Ensino Superior - Grupo Santa Fé (CAPEM) Pós graduação em Psicologia da Educação - UEMA Núcleo de Tecnologia para Educação - UEMANET

Elcias Oliveira da Silva

Mestre em Direito pela Universidade da Amazônia. Doutorando em Direito na Universidade de Salamanca, Espanha.

Gênesis Guimarães Soares

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).

Gislaine Schon

Graduada em Pedagogia, Professora atuante na Educação Básica, Especialista em Alfabetização e Letramento (FAEST/UNISERRA), Mestranda em Ciências da Educação (UNADES – PY).

Edna Maria Silva de Oliveira

Psicóloga, Psicanalista, docente de Psicologia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), doutoranda em Psicologia, com ênfase em Avaliação Psicológica (USF/Campinas), Mestrado em Ciências da Saúde (UNIFAP)

1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade constitui-se como um elemento do desenvolvimento humano que compreende não apenas a esfera motora da criança, mas também a sua mente e a sua emoção, isto é, trabalha a correlação intrínseca entre o corpo e a mente do indivíduo.

Desse modo, este estudo discute a importância da psicomotricidade no ciclo de alfabetização da criança, especificamente no primeiro ano, o que se constitui como uma temática pertinente no âmbito educacional em razão das contribuições que o campo da psicomotricidade pode trazer para a compreensão do processo de alfabetização da criança e seus possíveis entraves que obstaculizam tal processo.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva investigar a importância da psicomotricidade no cotidiano das escolas de educação básica no ciclo de alfabetização da criança. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser

teórico sob a ótica da literatura científica que discute o referido tema. Assim, caracteriza-se por ser bibliográfico quanto aos procedimentos de pesquisa adotados.

Para tal, na primeira seção apresenta-se o conceito de psicomotricidade e suas respectivas características. Já na segunda seção versa-se sobre as contribuições da psicomotricidade no campo da educação, mais especificamente no que concerne aos processos de ensino aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e processos de alfabetização.

1. PSICOMOTRICIDADE

Nesta seção aborda-se sobre o conceito de psicomotricidade e suas respectivas características que a tipificam como tal. Nessa acepção, a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2012), define-a como:

[...] ciência que tem como objeto de estudo o homem, através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: **o movimento, o intelecto e o afeto** (PESSANHA; CORDEIRO; PINTO, 2015, p. 24 grifo nosso).

De acordo com os autores citados abaixo, observa-se um trecho da história da psicomotricidade no Brasil:

No Brasil, a história da psicomotricidade vem acontecendo de maneira semelhante à história mundial. Os primeiros documentos registram seu nascimento na década de 50, quando Gruspun, psiquiatra da infância, e Lefèvre, neurologista, enfatizaram o movimento para os processos terapêuticos da criança excepcional, caracterizando distúrbios psiconeurológicos. Gruspun mencionava atividades psicomotoras indicadas no tratamento de distúrbios de aprendizagem (FALCÃO; BARRETO, 2006, p. 91).

Nessa perspectiva, elucida-se que [...] “O principal objetivo do desenvolvimento psicomotor, é fazer com que o sujeito tenha controle do seu próprio corpo, podendo executar ações voluntárias e expressar-se por meio delas” (GIBELLI, 2014, p.16). Outros autores reiteram esta compreensão ao pontuar que:

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o **psiquismo e o corpo**, e, entre o **psiquismo e a motricidade**, emergentes da **personalidade total**, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas

e complexas manifestações biopsicossociais, afectivo-emocionais [sic] e psicossociocognitivas [sic] (FONSECA, 2010, p. 42 grifos do autor).

Face ao exposto, compreende-se que os conceitos de psicomotricidade apenas à esfera do movimento/corpo, mas perpassa também os campos do intelecto e do afeto; este fato indica que a psicomotricidade permeia o ser humano em sua total complexidade. Desse modo, “A psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo da relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção, atende a todas as áreas que trabalham com o corpo e com a mente do ser humano” (CARON, 2010, p. 07).

Nessa acepção, ressalta-se que o advento das discussões sobre a psicomotricidade se deu em razão da necessidade de se encontrar respostas referentes às dificuldades observadas nas esferas cognitivas e motoras das crianças, os quais os especialistas da área não encontravam solução (CORDEIRO; SILVA, 2018). Logo, percebe-se a correlação existente entre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem da criança.

No que concerne às características da psicomotricidade, destaca-se que:

A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua **história de vida: social, política e econômica**. Essa história se **retrata no seu corpo**. [...] Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade. Engloba várias **outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde**, por ter o homem como objeto de estudo (CARON, 2010, p. 06-07 grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se o quão complexa é a psicomotricidade, uma vez que esta considera o indivíduo de forma holística, a partir das suas dimensões sociais, políticas e econômicas, uma vez que tais dimensões perpassadas por cada indivíduo no seu próprio contexto social, expressa-se por meio do seu corpo. O corpo fala, e a psicomotricidade desvela essa fala!

A psicomotricidade consiste-se, inclusive, como uma área multidisciplinar, uma vez que perpassa pelos campos da educação e da saúde, o que a torna um tema tão promissor e pertinente no campo educacional, por permitir compreender a criança sob um viés mais complexo. Desse modo, “a psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo” (ROSSI, 2012, p. 02). Logo, a partir

do desenvolvimento da psicomotricidade, a criança terá maiores condições de ter um domínio de si próprio, construindo, assim, a sua autonomia e a sua independência.

Nessa perspectiva, observa-se que é por meio do brincar que a criança poderá desenvolver, de forma mais robusta, a sua psicomotricidade, uma vez que é por meio dessa ação que a criança poderá expressar as suas necessidades, anseios, pensamentos e imaginação de forma lúdica (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA; 2010). Sendo assim,

A criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras (ROSSI, 2012, p. 02).

Logo, trabalhar a psicomotricidade da criança precocemente, de forma adequada, poderá minimizar as possibilidades de esta desenvolver eventuais dificuldades na sua esfera cognitiva; impactando nas suas habilidades e competências linguísticas e de raciocínio lógico.

Portanto, a partir das discussões tecidas, compreendemos que a psicomotricidade se constitui como um elemento complexo do desenvolvimento humano, que transcende o mero movimento corporal, uma vez que engloba a esfera cognitiva, afetiva e social do ser humano.

2. CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

Nesta seção versa-se sobre questões concernentes à psicomotricidade relacionada aos processos de ensino aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, mais especificamente ao processo de alfabetização do educando neste ciclo formativo. No que se refere às dificuldades de aprendizagem, ressalta-se que:

O professor precisa ter muito claro qual o caminho a seguir, quais as necessidades de seus alunos naquela etapa do desenvolvimento em que se - encontram e o que pretende alcançar com a realização de determinada atividade, ou melhor, se sua proposta de trabalho está realmente de acordo com as necessidades daquele grupo (ROSSI, 2012, p.12-13).

Sendo assim, através da psicomotricidade o sujeito adquire conhecimento sobre o seu próprio corpo e a partir do desenvolvimento deste conhecimento, o

cérebro adquire habilidades imprescindíveis, que vão auxiliá-lo na construção das suas competências futuras. Desse modo, “O momento do brincar é voltado para potencializar experiências corporais e de vivências simbólicas, permitindo as relações com os colegas, professores e objetos da prática” (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA; 2010, p. 204).

Nessa acepção, a educação psicomotora está aliada ao desenvolvimento do ensino e do aprendizado do aluno, quando se utiliza atividades e gestos realizados com as crianças, sendo essencial para o desenvolvimento da criança. (SANTOS, 2017, p. 8).

Nesse íterim reitera-se que a emoção juntamente com a cognição e movimento, estão imbuídas em cada etapa da vida dos seres humanos. Faz-se necessário a execução do movimento bem realizado para que o equilíbrio da emoção e cognição sejam efetivados.

A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. O desenvolvimento humano é um processo que ocorre durante toda vida e resulta de uma inter-relação complexa de fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais (SANTOS, 2017, p.11).

Ressalta-se nesse contexto de ensino e aprendizagem que os alunos que têm seus movimentos adequados, tem um indício menor de restrições no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, daí a importância do movimento desde a tenra idade.

Com isso percebe-se que a intervenção psicomotora no desenvolvimento da criança, não se restringe a ser um recurso pedagógico, mas sim possuir, além disso, toda a estrutura para trabalhar toda e qualquer ação educativa, que conseqüentemente vai estar intimamente ligado o desenvolvimento geral da criança (SANTOS, 2017, p. 26).

Diante ao exposto, explana-se que [...] “a psicomotricidade é responsável por uma parte muito importante do desenvolvimento das crianças na fase escolar, uma vez que está diretamente ligada as questões da aprendizagem escolar” (GIBELLI, 2014, p.12).

A autora supracitada reitera ainda que “A aprendizagem desenvolve-se [sic] dentro de um sistema único e contínuo. Cada indivíduo tem sua forma de aprender, seu ritmo e seu estilo, que por muitas vezes não é respeitado pela equipe pedagógica,

pela família e por outras pessoas que convivem com ele” [...] (GIBELLI, 2014, p. 24).

No que concerne a estes processos:

Compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde que a criança passa a ter contato com o mundo ao seu redor. Pois, a criança ao interagir com o meio físico e social, passa a se desenvolver de forma mais abrangente e de maneira eficaz. Isto significa que a partir do envolvimento com o meio social são desencadeados processos internos de desenvolvimento que permitirão um novo patamar de aprendizagem (ROSSI, 2012, p. 09).

Nesse sentido, “É importante ressaltar que a educação psicomotora, baseada na psicomotricidade, é uma técnica pedagógica necessária a toda a criança, seja ela normal ou deficiente, e está hoje incorporada nas correntes atuais da psicopedagogia” (VAYER, 1982 *apud* CARON, 2010, p. 07). Assim, reitera-se que “Toda criança só consegue estar preparada para a aprendizagem se está consciente do seu corpo, do lugar que este ocupa no espaço. É justamente neste aspecto que o trabalho da psicomotricidade está centrado” (CARON, 2010, p. 15).

Desse modo, evidencia-se o quão importante se torna trabalhar a psicomotricidade na educação básica, especialmente na etapa da educação infantil, fase esta imprescindível para o desenvolvimento das habilidades prévias, necessárias ao processo de alfabetização. Assim sendo:

Sabe-se que a psicomotricidade tem papel importante na contribuição para a aprendizagem de crianças em idade escolar. Para atingir esse objetivo a psicomotricidade trabalha na prevenção de problemas de dificuldades escolares tais como: afetividade, leitura e escrita, matemática, atenção, lateralidade, dominância lateral, funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo (XISTO; BENETTI, 2012, p. 1825).

Diante do contexto escolar, intensifica-se a verdade que a psicomotricidade tem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. E é por meio dela que a criança “[...] desenvolve suas habilidades, competências e atitudes corporais, que vão proporcionar prontidões para diversas formas de usos dos movimentos” [...] (GIBELLI, 2014, p. 11), que são indispensáveis para a formação do sujeito histórico inserido no meio social Nesse sentido:

[...] a estrutura da Educação Psicomotora é a base essencial para o processo de aprendizagem da criança. O desenvolvimento transforma-se do geral para o específico. Quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, a origem do problema, na

maioria das vezes, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor (PESSANHA; CORDEIRO; PINTO, 2015, p. 26).

Logo, percebe-se que o cerne do processo de aprendizagem se encontra no desenvolvimento psicomotor da criança, em que quaisquer dificuldades neste aspecto poderão ocasionar dificuldades também nos processos de aprendizagem da criança. Assim:

A psicomotricidade está associada à afetividade e personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, é uma pessoa com problemas motores que passa a ter problemas de expressão. O professor frequentemente tem valorizado a inteligência, esquecendo-se de que ela é apenas um elemento entre vários que asseguram o sucesso e a integração da criança ao meio ambiente (CARON, 2010, p. 12).

Nessa acepção, ao professor caberá tornar o ambiente da sala de aula em um espaço repleto de vivacidade, contentamento, curiosidade e criatividade, por meio do desenvolvimento do diálogo, do desafio, da problematização, etc.; de modo que as crianças se sintam instigadas a adentrarem no processo educacional proposto. Assim sendo:

Constatou-se que para conseguir um desenvolvimento satisfatório, é necessária que a parte física se desenvolva plenamente, a parte sensorial atinja o máximo de inteligência. Para tanto a atitude do educador exerce papel fundamental, pois ele deverá sempre estar atento às atitudes e comportamentos das crianças, e quando perceber qualquer problema encaminhar a criança ao psicólogo ou a psicopedagoga para investigação e auxílio necessário. Neste aspecto o jogo, a ludicidade, no contexto psicopedagógico tem grande relevância (CARON, 2010, p. 16).

Portanto, ressalta-se o quão imprescindível é que a criança esteja preparada biologicamente para que a aprendizagem transcorra bem. Assim, cabe ao professor, encaminhar a outros profissionais adequados, aquela criança que apresentar alguma disfunção que obstaculiza o seu processo de aprendizado.

3. PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Na educação básica, especificamente na fase de alfabetização, a psicomotricidade emerge como uma aliada de extrema importância, pois neste período de estudos “traz na sua essência a dependência entre o pensamento e a ação

que é igual ao desenvolvimento”, dessa forma as atividades devem ser moldadas através de movimento (SCHIAVO; GIRARDI, 2011, p. 9).

O trabalho psicomotor quando iniciado desde cedo expressa resultados surpreendentes, demonstra ser uma função valiosa, principalmente a partir da pré-escola e alfabetização, por existir uma estreita correspondência entre o desenvolvimento das funções físicas, psíquicas e socioculturais. Em psicomotricidade, o psíquico e o motor não são consequências lineares um do outro, são dois componentes complementares e solidários, encarando o corpo e a motricidade como elementos essenciais da estrutura psíquica do eu (ANDRADE, 2019, p. 1153).

A educação psicomotora é essencial no processo de alfabetização e deve ser pensada e colocada em prática desde os primeiros anos de vida da criança, “o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo” e ainda é de suma importância para a adaptação escolar (NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007, p.22).

Desse modo, ressalta-se que a psicomotricidade não se constitui como um aspecto isolado do restante do desenvolvimento da criança, mas como um elemento intrínseco com a mente e as emoções da mesma.

Dessa forma, a criança, no qual o desenvolvimento psicomotor é mal construído, poderá apresentar problemas na escrita, na direção gráfica, na leitura, dentre outras. Desse modo, a compreensão dos processos de controle da motricidade é muito importante para a prática pedagógica, voltada para o desenvolvimento humano (ANDRADE, 2019, p. 1153).

Assim, um desenvolvimento psicomotor aquém do desejável impacta em sérios comprometimentos no desenvolvimento da leitura e da escrita da criança. Daí, a importância de na educação infantil o professor trabalhar a imagem e o esquema corporal, bem como a lateralidade, orientação espacial-temporal e coordenação viso-manual da criança (ANDRADE, 2019).

Portanto, face ao exposto, tornou-se viável perceber a importância do professor no exercício da sua prática docente, especialmente no ciclo de alfabetização, trabalhar a psicomotricidade, uma vez que a partir disso, amplificam-se as possibilidades de aprendizagem da criança nesta etapa do seu processo formativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos no decorrer desse trabalho que a psicomotricidade se constitui como um elemento do desenvolvimento humano que compreende não apenas a esfera motora da criança, mas também a sua mente e a sua emoção, isto é, trabalha a correlação intrínseca entre corpo e mente do indivíduo.

Desse modo, este estudo abordou a importância da psicomotricidade no ciclo de alfabetização da criança, o que se constitui como uma temática pertinente no âmbito educacional em razão das contribuições que o campo da psicomotricidade pode trazer para a compreensão do processo de alfabetização da criança e seus possíveis entraves que obstaculizam tal processo.

Na primeira seção foi apresentado o conceito de psicomotricidade e suas respectivas características. Já na segunda seção versamos sobre as contribuições da psicomotricidade no campo da educação, mais especificamente no que concerne aos processos de ensino aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e processos de alfabetização.

No que concerne às limitações percebidas na construção deste artigo, aponta-se a reduzida produção bibliográfica que apresenta resultados de pesquisas empíricas sobre psicomotricidade e alfabetização.

Desse modo, pontua-se que a partir desta discussão inicial, pretende-se amplificar os debates sobre o referido tema, ao passo que se almeja que este trabalho possa instigar profissionais da educação e pesquisadores a aprofundar-se nas reflexões concernentes ao tema Psicomotricidade no cotidiano das escolas de educação básica no ciclo de alfabetização.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thaís Oliveira. A contribuição da psicomotricidade na aprendizagem da escrita. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1153/457>. Acesso em: 19 mar. 2023

CARON, Juliane. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 10, p. 1-17, 2010. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/e4009326097b8ed3a056965fe86fc942208_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CORDEIRO, Leilane Crislen; SILVA, Diego. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 2, n. 1, 2018.

FALCÃO, Hilda Torres e BARRETO, Maria Auxiliadora Motta breve histórico da psicomotricidade Ensino, Saúde e Ambiente, v.2 n.2 p.84-96 agosto 2009.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; DE OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GIBELLI, Ingrid Cristina. **A relação entre a Psicomotricidade e o Processo de Aprendizagem**. 2014. 52p. Monografia (Bacharelado em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4413/1/ICG11092014.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NOGUEIRA, Liliana Azevedo; DE CARVALHO, Luzia Alves; PESSANHA, Fernanda Campos Lima. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas Online 2007-2011**, v. 1, n. 2, 2007.

PESSANHA, Michele dos Santos; CORDEIRO, Lilliany de Souza; PINTO, Fernanda de Oliveira. A importância da psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 1, n. 2, 2015.

ROSSI, Francieli Santos Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012.

SANTOS, Cláudia Vasque dos. A psicomotricidade como importante aliado no desenvolvimento de crianças na educação infantil. 2017.

SCHIAVO, Adriana Elisabete. GIRARDI, Raquel Cassiana. A importância da psicomotricidade na alfabetização. In__: **Caderno Pedagógico 11 - Ensino Fundamental: Tempo de Semear e Colher**. Secretaria Municipal da Educação, Caxia do Sul- RS, p. 9-11 2011.

XISTO, Patrícia Baldecera; BENETTI, Luciana Borba. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Revista Monografias Ambientais**, p. 1824-1836, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6190/3690>. Acesso em: 20 mar. 2023.



Capítulo 6
PENSAMENTO LIBERAL
ECONÔMICO DE ADAM SMITH
COMO FUNDAMENTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Isabel Castilho Palhano
Maria Isabel Moura Nascimento

PENSAMENTO LIBERAL ECONÔMICO DE ADAM SMITH COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Isabel Castilho Palhano

Professora Doutora: Isabel Castilho Palhano; Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Participante como pesquisadora do projeto de parceria UEPG-Brasil e a Universidade de Unirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Email: pedisabel@yahoo.com.br

Maria Isabel Moura Nascimento

Professora Doutora: Maria Isabel Moura Nascimento; Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Coordenadora e pesquisadora do projeto de parceria UEPG-Brasil e a Universidade de Unirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Email: misabelnasc@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo aprofundar os fundamentos filosóficos que respaldam as políticas educacionais contemporânea. Nesse sentido, buscou-se responder a seguinte indagação: quais são as origens dos fundamentos filosóficos que respaldam as ações do Estado ao se propor as políticas educacionais? Para responder, aprofundou-se na obra de Adam Smith, *A Riqueza das Nações* (a primeira edição data de 1776). Análise da obra se realizou à luz da elaboração teórica de Engels. Smith foi um dos teóricos que mais contribuiu para a elaboração conceitual da economia, fato que o leva a ascender enquanto conhecimento autônomo, ou seja, esse pensador se tornou pioneiro no estudo de fenômenos e de princípios com explicações plausíveis na área econômica. Como conclusão, chega-se ao entendimento de que o Estado deve não intervir na organização do setor econômico na sociedade, pois a regulação acontece diante da “liberdade natural” do homem, que obedece a justiça da “mão invisível”, da livre concorrência. Portanto, sendo esses os fundamentos que respaldam a elaboração de políticas educacionais contemporâneas, entende-se, por esta abordagem, que os custos educacionais deverão ser de baixo investimento, pelo fato de que quem frequenta as escolas públicas são os filhos dos pobres, que não terão nem tempo, nem recursos financeiros para se dedicar aos estudos, por isso, nesta perspectiva, seria um desperdício público destinar valores altos na educação dessa parcela da população.

Palavras-chave: Filosofia econômica. Estado. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to deep the philosophical foundations that support contemporary educational policies. In this sense, it sought to answer the following question: what are the origins of the philosophical foundations that support the actions of the State when proposing educational policies? To answer, it deepened into Adam Smith's work, *The Wealth of Nations* (the first edition dates from 1776). Analysis of the work was carried out in the light of Engels' theoretical elaboration. Smith was one of the theorists who most contributed to the conceptual elaboration of economics, a fact that led him to ascend as an autonomous knowledge, that is, this thinker became a pioneer in the study of phenomena and principles with plausible explanations in the economic area. As a conclusion, it arrive at the understanding that the State should not intervene in the organization of the economic sector in society, since regulation takes place in the face of the “natural liberty” of man, which obeys the justice of the “invisible hand”, of free competition. Therefore, since these are the fundamentals that support the elaboration of contemporary educational policies, it is understood, by this approach, which educational costs should be of low investment, due to the fact that those who attend public schools are the children of the poor, who will have neither time nor financial resources to dedicate themselves to studies.

Keywords: Economic Philosophy. State. Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

Para entender a complexidade educacional, esta pesquisa tem como objetivo aprofundar os fundamentos filosóficos que respaldam as políticas educacionais contemporâneas. Diante disso, questiona-se: quais são as origens desses fundamentos filosóficos que se fazem presentes nas ações do Estado ao propor as políticas educacionais? Na finalidade de responder o questionamento, escolhe-se o pensador Adam Smith como um dos precursores dos princípios do desenvolvimento econômico liberal.

No intuito de aprofundamento desse autor, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o estudo de seus escritos, mais especificamente, da obra de sua autoria: *A Riqueza das Nações* (a primeira edição data de 1776). A análise deste livro se realizou à luz do materialismo histórico dialético, o que já era sistematizado por Engels, dentro dos fundamentos que se fazem presentes no conjunto da obra marxiana.

No decorrer da história do capitalismo, é possível identificar que os princípios liberais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, foram sendo mudados e simplificados, como, também, ressignificados numa concepção de “liberdade e propriedade privada”. Mudanças que marcam o século XVIII pela expressão e pela

ascendência do liberalismo. Com isso, as monarquias europeias movidas pela crise feudal passam a se apoiar cada vez mais sobre a burguesia comercial emergente na época. Contexto que leva à consolidação do capitalismo em decorrência da Revolução Industrial, transformando a sociedade no que se entende, agora, por Europa. Fato que leva Adam Smith escrever, em 1776, a obra mais importante da sua produção acadêmica, *A Riqueza das Nações*: elaboração que foi o resultado da investigação sobre a Natureza e suas Causas (MACIEL, SOUSA & SOUZA, 2018).

Adam Smith (1723 – 1790) nasceu na Escócia, em Kirkcaldy, Fifeshire, é de uma família de poder grande aquisitivo, de classe alta. Como resultado do seu tempo, foi um homem influenciado pelas concepções filosóficas produzidas na Inglaterra características desse período. Como professor universitário, lecionava lógica e filosofia moral. “Tendo uma concepção de sociedade baseada em leis naturais, Smith (1996) concebe o capitalismo e o livre mercado como resultado natural do desenvolvimento humano.” (MACIEL, SOUSA & SOUZA, 2018, p. 48).

Assim, foi um movimento econômico capitalista que entrou como superação do sistema de produção feudal, no entanto, não acontece de forma homogênea na Europa, tiveram países que avançaram mais que outros, dentre os que mais progrediram estava Inglaterra. Vargas (2015) afirma que o século XVIII, para além do progresso econômico, destaca-se no aspecto cultural e na produção do conhecimento, sendo chamado como Século das Luzes, isso causa uma superação na história, na forma de conceber a cultura e o próprio conhecimento, processo que faz com que a manufatura fosse sendo substituída, por invenções que causam transformações na produtividade do trabalho humano, tais avanços se evidencia nas novas relações, tanto na estrutura econômica, quanto na cultural e social. Nesse sentido, até o século XVIII, não havia um conceito elaborado de economia, por mais que tenham ocorrido reflexões antes desse período acerca desses assuntos, que são característicos da área do conhecimento econômico, como a organização de trocas e trabalho, no entanto, seus conceitos não eram suficientemente sistematizados.

Na análise desse Smith, entende-se que o autor foi um dos teóricos que mais contribuiu para a elaboração conceitual da economia, fato que o leva ascender enquanto conhecimento autônomo, ou seja, esse pensador se tornou pioneiro no estudo de fenômenos e de princípios com explicações plausíveis na área econômica.

Esse é um fato que demonstra que Adam Smith é um dos representantes da economia política clássica do século XVIII. Clássico que analisa como se produz a

riqueza social, como a constituição das classes, ou seja, os proprietários de terra, trabalhadores e o sistema fabril, seu aprofundamento na divisão do trabalho aponta como potencializa a produção de mercadorias e o comércio entre as nações, além disso, a preocupação também se apresenta enquanto a forma de cobranças de tributos e da própria organização do Estado (MACIEL, SOUSA & SOUZA, 2018).

2 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA ECONÔMICA DE ADAM SMITH

Diante do contexto histórico conceitual de Smith, no intuito de entender a função do ensino para o trabalhador na sua elaboração teórica, o autor afirma: “Em se tratando das ocupações mecânicas comuns, certamente o ensino de alguns dias é suficiente. Com efeito, a destreza manual no trabalho, mesmo nas ocupações comuns, não pode ser adquirida sem muito exercício e experiência” (SMITH, 1996, p. 168). Aqui, a preocupação seria a de adquirir o conhecimento para ocupações mecânicas em um curto prazo de tempo, voltado para exercícios práticos e à experiência do trabalhador. Assim, fica explícito que: “A instituição de longa aprendizagem não tende absolutamente a formar jovens para o trabalho. Um oficial que trabalha por peça ou tarefa provavelmente será laborioso, pois auferirá um benefício de cada produto do seu trabalho” (SMITH, 1996, p. 167). A aprendizagem não pode ocupar muito tempo do jovem, tendo em vista que este, como trabalhador, já tem uma vida laboriosa, não teria tempo ocioso para destinar aos estudos.

As longas aprendizagens são totalmente desnecessárias. As artes que são muito superiores aos ofícios comuns — tais como fazer relógios de parede, de bolso — não encerram nenhum mistério do tipo que exija um longo período de aprendizagem. Com efeito, a invenção propriamente dita dessas maravilhosas máquinas, e mesmo de alguns dos instrumentos utilizados para fabricá-las, sem dúvida deve ter sido a obra de reflexão e pesquisa profunda e diuturna, podendo com justiça ser catalogada entre as realizações mais felizes do engenho humano. Uma vez inventadas essas máquinas, porém, e uma vez bem entendido seu mecanismo, não se pode honestamente afirmar que para ensinar a um jovem, da maneira mais completa possível, como utilizar os instrumentos e como construir tais máquinas, se requeira mais do que algumas semanas; talvez até se possa dizer que bastam alguns dias de ensinamento (SMITH, 1996, p. 167 e 168).

Essa perspectiva educacional assume o resultado do trabalho humano como mercadoria como valor de troca, no entanto, para os pensadores como Engels o trabalho humano vai além dessa dimensão.

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1986, p. 19).

Essa é uma concepção de trabalho que, uma vez instigada por problematizações para resoluções da produção da existência da vida, vai criando possibilidade de superações. Neste sentido, a educação deverá estar a serviço dessas superações, com professores com o domínio dos conhecimentos produzido e acumulados historicamente pela humanidade, profissionais com ampla formação, que terão condições de garantir o acesso dessa produção do conhecimento aos estudantes filhos da classe trabalhadora, pois, instrumentalizados, irão assumir o trabalho nas dimensões: artística como criador, científica no desenvolvimento de técnicas e filosófica na condição da criticidade do seu fazer.

Smith, ao contrário dessa perspectiva educativa, enfatiza o alto o investimento de tempo na educação com duração longa, pois ela vai se tornar cansativa e dispendiosa, acreditando que que não haverá recompensa numa remuneração conveniente. A justificativa era que a igreja, como instituição de caridade, estava cheia de pessoas ociosas, que, para conseguir emprego, apresentavam-se dispostas a receberem salários, como remunerações, que poderiam ser inferiores aos que lhes davam direito com a formação que obtinha enquanto escolarização, dessa forma, a concorrência entre os pobres sempre era absorvida, desviando-se, assim, a remuneração alta que ficaria para cargos elitizados que se destinavam aos ricos.

Mas, embora o interesse da classe trabalhadora esteja intimamente ligado ao interesse da sociedade, o trabalhador é incapaz tanto de compreender esse interesse quanto de compreender a vinculação do interesse da sociedade ao seu próprio. Sua condição não lhe deixa tempo para receber a necessária informação, e sua educação e hábitos costumam ser tais que o tornam inapto para discernir, mesmo que esteja plenamente informado (SMITH, 1996, p. 172).

Condição de trabalhador que demonstra a contradição evidente entre ricos e pobres, a educação prolongada é para os que podem pagar, e para quem tem tempo disponível para se dedicar aos estudos. Os que não podem custear seus estudos, que são os pobres que devem ter uma educação breve, que atenda sua necessidade de garantir o básico de sua existência. Esse é um contexto no qual se torna possível evidenciar que a divisão do trabalho se acirra por meio da educação, pois, no século XVIII, Smith já deixa explícito, que os cursos de Medicina e das Leis eram destinados aos filhos de quem era os detentores do poder, pelo fato que os tinham condições de custear e tempo ocioso para seus estudos. Para aqueles filhos que pertenciam às famílias dos menos favorecidos, uma vez que poderiam ser custeados por instituições de caridade pública ou da Igreja, ficavam destinados os cursos com curta duração e, conseqüentemente, de menor prestígio social.

Fato que nega a possibilidade de o trabalhador avançar na condição humana, pois nega que o trabalho foi um dos estímulos para chegar a consciência. “O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a evolução da consciência cada vez mais clara, sua crescente capacidade de discernimento e abstração atuaram, por sua vez sobre o trabalho e a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo maior” (ENGELS, 1986, p. 25). Esforço físico humano que ajudou a desenvolver o cérebro. “Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas na sociedade como um todo, os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, tornando-se capazes de executar operações complexas e alcançar objetivos mais elevados” (ENGELS, 1986, p. 29). Na evolução desse processo que “o próprio trabalho foi se diversificando, aperfeiçoando-se a cada geração e estendendo-se a novas atividades” (ENGELS, 1986, p. 13), evolução que faz diferenciar o homem dos animais.

Os animais só podem utilizar a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho (ENGELS, 1986, p. 33).

Nesse entendimento do que o trabalho representa para a constituição da humanidade, a educação tem uma função suprema. Sendo por meio da educação que os profissionais, oriundos de remuneração que proporcione o acesso a bens culturais, acabam sendo restritos somente à elite econômica.

No entanto, para Smith, como pensador da economia que valoriza os profissionais da medicina e do direito, menospreza a profissão de professor, afirmando que a ocupação deste é com o público, uma vez, que o usuário do público são os pobres e que, para esses, seria um desperdício de investimentos, dado os destinos de ofícios que vão exercer na sociedade.

Antes da invenção da imprensa, a única ocupação na qual uma pessoa de letras podia empregar seus talentos era a de professor público ou particular, ou seja, transmitindo a outros os conhecimentos curiosos e úteis por ele previamente adquiridos; esse é ainda um ofício certamente mais digno, mais útil e, de modo geral até mais rendoso do que o ofício de livreiro, profissão essa gerada pela invenção da imprensa. O tempo e o estudo, o talento, o conhecimento e a aplicação necessários para qualificar um eminente mestre de ciências são no mínimo iguais aos exigidos para formar os grandes advogados e médicos. No entanto, a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apenhada de pobres forma dos a expensas do público, ao passo que entre os advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham forma do às próprias custas. Todavia, a remuneração costumeira dos professores públicos e particulares seria sem dúvida ainda menor, se não se tivesse excluído do mercado a concorrência daqueles letrados ainda mais pobres, que escrevem apenas para ganhar o pão. Antes da invenção da imprensa, os termos “letrado” e “mendigo” parecem ter sido mais ou menos sinônimos. Ao que parece, os reitores das universidades muitas vezes outorgavam a seus professores e alunos licença para mendigar (SMITH, 1996, p. 176).

Smith, além de colocar o trabalho docente como gasto de proveniência pública desnecessária, afirma que esses letrados, pela concorrência, são sinônimos de mendigos.

Esse economista, nas suas defesas, contrapõe-se ao princípio de cultura como condição do crescimento humano. “Nesse sentido, nós somos, simultaneamente, produtores e produtos da Cultura, já que parte substancial do crescimento experimentando pelo cérebro humano ocorreu sob a influência progressiva das manifestações propriamente culturais” (ENGELS, 1986, p. 13). Ou seja, o homem é concebido como um ser incompleto. “Segundo as palavras de um antropólogo, o homem é, sem dúvida alguma, um animal incompleto, posto que desesperadamente dependente de informações que só lhe podem ser oferecidas pela Cultura” (ENGELS, 1986, p. 13).

Desta forma, ao negar a cultura, o economista defende que a função social desse professor, que está a serviço da classe trabalhadora, justifica-se pela necessidade da divisão do trabalho, uma vez dividido em funções específicas, logo, especializa-se em métodos que facilitam o processo.

As pessoas têm muito maior probabilidade de descobrir com maior facilidade e rapidez métodos para atingir um objetivo quando toda a sua atenção está dirigida para esse objeto único, do que quando a mente se ocupa com uma grande variedade de coisas. Mas, em consequência da divisão do trabalho, toda a atenção de uma pessoa é naturalmente dirigida para um único objeto muito simples. Eis por que é natural podermos esperar que uma ou outra das pessoas ocupadas em cada setor de trabalho específico logo acabe descobrindo métodos mais fáceis e mais rápidos de executar seu trabalho específico, sempre que a natureza do trabalho comporte tal melhoria (SMITH, 1996, p. 69).

O economista enfatiza que a origem nas mudanças na divisão e na especialização do processo de trabalho se dá pelo crescimento da produtividade desse trabalhador. Smith afirma que essa noção, fundante da importância da divisão do trabalho para o progresso na produção, já foi formulada por Locke, que teoriza a liberdade individual como direito natural.

Assim, Locke (1991) defende a propriedade como uma conquista individual, porém, ao se juntar seu interesse individual ao do outro, em busca de proteção, assume-se a defesa da propriedade como interesse coletivo, formando-se uma comunidade. No entanto, este é um fato que se encontra como elemento basilar da filosofia liberal, acima do próprio direito à vida está o direito à propriedade privada. Fundamento do qual embasa formação da nova sociedade, no caso, a burguesia, princípio que vai orientar e dar sustentação ao Estado moderno como proteção do capitalismo.

São esses princípios liberais que vão dar sustentação para o pensamento de Smith, quando este propõe a subdivisão do trabalho. Isso, pois, o autor enfatiza que o número de trabalhadores, conforme forem aumentando em cada setor ocupacional, geralmente é resultado da subdivisão do trabalho, conseqüentemente, esse aumento do número de trabalhadores elevará ao aumento da produtividade.

Divisões nas funções de trabalho podem ser favorecidas por talentos naturais, mas não só provir da natureza, entretanto, por força de hábitos, costumes como por meio formativo educacional.

Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho. A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação (1996, p. 75).

Essa divisão do trabalho, para o pensador, é uma organização social oriunda de uma organização natural. Tudo isso, dá-se numa visão fisiocrática de que a sociedade funcionada perfeitamente sem intervenção do Estado, ou seja, a filosofia social que Smith defende se respalda em dois valores morais fundamentais que é a “liberdade natural” do homem e a justiça da regulação feita pela “mão invisível” da concorrência.

Logo, trata-se de uma expressão do capitalismo que acirra a luta de classe.

Os homens do século XVII e XVIII inventaram a máquina a vapor sem suspeitar que estavam criando um instrumento mais poderoso que qualquer outro e que haveria de subverter as condições sociais em todo mundo. Isso ocorreu principalmente na Europa, onde a riqueza era concentrada nas mãos de uma minoria, favorecendo à burguesia o domínio social e político e provocando depois a luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Luta essa que só chegaria ao fim com extermínio da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe (ENGELS, 1986, p. 35).

Portanto, a finalidade da formação profissional, reforçando a divisão de classe, apresenta-se como um fundamento de manutenção do sistema produtivo econômico que objetiva a perpetuação do capitalismo.

A economia política clássica, a ciência social da burguesia, dá preferência às conseqüências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca. Essa é a expressão fiel do regime social, cuja fundamentação teórica é essa ciência. Uma vez que os capitalistas isolados produzem ou trocam com o único objetivo de obter lucros imediatos, só podem dar importância aos resultados mais próximos e imediatos. Se um industrial ou comerciante vende a mercadoria produzida ou comprada por ele e alcança o lucro desejado, ele se dá por satisfeito e não se importa de jeito nenhum com que possa acontecer mais tarde com essa mercadoria ou com seu comprador (ENGELS, 1986, p. 36).

É um modelo econômico que assume a formação do trabalhador meramente de interesse do capital, intencionalmente propõe de justificar o desemprego, as

diferenças sociais, ou seja, a pobreza existente. Tais interesses econômicos e a ideologia hegemônica de uma classe social se evidenciam em detrimento do desenvolvimento histórico de humanização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao analisar os fundamentos filosóficos que se fazem presentes nas ações do Estado ao propor as políticas educacionais, por meio do pensamento de Adam Smith, chega-se ao entendimento de que o Estado deve não intervir na organização do setor econômico na sociedade, pois a regulação acontece diante da “liberdade natural” do homem obedecendo a justiça da “mão invisível” da livre concorrência. Sendo esses fundamentos que respaldam a elaboração de políticas educacionais contemporânea, nos quais os custos educacionais deverão ser de baixo investimento – desde os salários de professores, que vão trabalhar exclusivamente com os filhos da classe dos pobres, pois estes não terão tempo e nem recursos para investirem em estudos, condições de acesso que somente será a classe dos ricos. Uma vez na condição do tempo limitado a estes estudantes, o currículo deve garantir o saber básico, necessário para cumprir uma função específica diante da divisão do trabalho.

Logo, este é um estudo que demonstrou as contradições do pensamento econômico liberal em propor que todos os homens são livres e iguais por natureza, no entanto, devido à essência do próprio capitalismo, ao materializar-se, nem todos podem ser livres e iguais. Ou seja, como pode alguém ser igual na desigualdade?


REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global editora, 1986.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas; SOUSA, Antonia de Abreu; SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. Liberalismo e financiamento da educação em Adam Smith. **Revista Labor** Fortaleza/CE, jan/jul 2018 Vol. 01, nº 19, pp. 46-62. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/33614>. Acesso em: jan. 2021.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

VARGAS Juliano. **A economia e a filosofia moral de Adam Smith: uma abordagem integral de seus escritos**. XI Congresso Brasileiro de História Econômica – 12ª Conferência Internacional de História de Empresas, Vitória Espírito Santo: 2015. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/xi-congresso-brasileiro-de-historia-economica-e-12-conferencia-internacional-de-historia-de-empresas>. Acesso em: jan. 2021.



Capítulo 7
ORÇAMENTOS FISCAL E DA
SEGURIDADE SOCIAL: ANÁLISE
DA EXECUÇÃO DAS DESPESAS
COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA RELACIONADAS
AO ENFRENTAMENTO DA COVID-
19 NO ANO DE 2020
Thony Robson de Oliveira Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

ORÇAMENTOS FISCAL E DA SEGURIDADE SOCIAL: ANÁLISE DA EXECUÇÃO DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA RELACIONADAS AO ENFRENTAMENTO DA COVID-19 NO ANO DE 2020

Thony Robson de Oliveira Silva

Professor, Mestrando PPGEPI/IFRN, thony.r@escolar.ifrn.edu.br

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Professora, Doutora PPGEPI/IFRN, maria.aparecida@escolar.ifrn.edu.br

RESUMO

O estudo tem o objetivo de analisar a execução das despesas do Ministério da Educação, relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, durante o ano de 2020. Pesquisa de caráter exploratório de análise de dados. Durante a análise de dados verificou-se que a educação superior, se aproxima da educação básica em termos percentuais. Em comum, todos os programas possuem lacunas entre os valores orçados, empenhados e efetivamente pagos. Em uma segunda análise das despesas surgiram algumas descobertas e possíveis anomalias. Analisados as despesas gerais que foram executadas pelo MEC, passamos aos gastos efetivos do programa de Educação Profissional e Tecnológica, rubrica 5012 e concluímos que a execução das despesas aponta para uma discrepância entre os valores da dotação orçamentária inicialmente previstos em relação aos valores que são efetivamente pagos, apesar de existirem índices que demonstram um alto nível de empenho das despesas.

Palavras-chave: Despesas; Educação Profissional e Tecnológica; Covid-19; 2020; SIOP.

ABSTRACT

The study aims to analyze the execution of expenses of the Ministry of Education, related to the confrontation of COVID-19 in the Fiscal and Social Security Budgets, during the year 2020. Exploratory research of data analysis. During data analysis it was found that higher education is close to basic education in percentage terms. In common, all programs have gaps between the amounts budgeted, committed and actually paid. In a second analysis of the expenses, some discoveries and possible anomalies emerged. Having analyzed the general expenses incurred by the MEC, we move on to the actual expenses of the Professional and Technological Education program, item 5012, and we conclude that the execution of expenses points to a discrepancy between the amounts of the budget allocation initially foreseen in relation to the amounts that are actually paid, although there are indices that demonstrate a high level of expenditure commitment.

Keywords: Expenses; Professional and Technological Education; Covid-19; 2020; SIOP.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma série de análises que estão sendo desenvolvidas junto ao projeto de Pesquisa: Políticas de Financiamento da Educação no Brasil e Portugal em Tempos de Pandemia (2019 a 2021): Prioridades e Garantia do Direito à Educação, projeto vinculado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN), no qual os autores desenvolvem atividades de pesquisa junto a linha de Políticas e Práxis da Educação Profissional, sendo o primeiro orientando de mestrado e a segunda professora orientadora.

Desde a constituição imperial de 1824 foi introduzido no Brasil o pensamento de que o direito à educação é transindividual, é um direito social por essência, contudo, “não pode subsistir sem um adequado financiamento” (CURY, 2018, p. 1247). Essa premissa nos impõe a necessidade de entender que não se faz educação de qualidade sem o devido financiamento de qualidade e, quando tratamos de educação pública, devemos observar critérios rígidos para aplicação dos recursos e sua devida auditoria, a fim de garantirmos minimamente os princípios basilares da administração pública consagrados na Constituição Federal de 1988, quais sejam, a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Quando analisamos o financiamento da educação pública brasileira sob o prisma da cronologia histórica visualizamos períodos distintos. Inicialmente não existia financiamento público, este era de responsabilidade dos padres jesuítas e, apenas após sua expulsão dos domínios portugueses no Brasil, passou a ser abarcado desorganizadamente pelos cofres públicos da então colônia portuguesa, o que perdurou por um longo período da nossa história e só veio a ser modificado após a criação do MEC em 1930, o fim da era Vargas e as primeiras vinculações obrigatórias promulgadas na constituição de 1934.

Com a outorga da constituição cidadão de 1988 o Brasil definiu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, foi estabelecida a gratuidade do ensino público, foi garantida a autonomia das universidades, foram definidas as

condições para atuação da iniciativa privada, delimitadas as esferas de atuação da União, estados, Distrito Federal e municípios, partícipes na garantia da educação nacional e responsáveis pela aplicação dos recursos financeiros oriundos dos impostos para financiar as atividades a serem desenvolvidas, com qualidade. (PINTO, 2018, p. 849)

Desse modo, o presente estudo tem o objetivo de analisar a execução das despesas do Ministério da Educação, relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, durante o ano de 2020. Para consecução dos seus fins, o estudo busca ainda, especificamente, analisar comparativamente o financiamento das Ações do Programa de Educação Profissional e Tecnológica e outros que foram executados durante o primeiro ano de pandemia no Brasil, tendo como foco os valores do orçamento inicial, das despesas empenhadas, liquidadas e as efetivamente pagas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste artigo a criticidade é pautada na crença de reconhecimento da constante luta de classe existente ao longo da história, onde o proletariado é nitidamente visualizado a se equilibrar na corda bamba da sobrevivência, porquanto explorado em um mundo cada vez mais capitalista. Criticar a própria sociedade em que estamos inseridos é a forma coerente de desfazer-se das ideias dominantes que urgem para nos moldar, assim já pensava Marx (1987):

As relações existentes entre os homens não se determinam pelo que eles são e fazem na vida material concreta, porém derivam do conceito de homem, do homem imaginário, da essência imponderável e imutável do homem, enfim, do homem por antonomásia, por depuração e idealização metafórica. [...] As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época. (MARX; ENGELS, 1987, p.28-30)

Tendo em vista o propósito de analisar o financiamento da educação profissional, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação dos conceitos teóricos e da análise de dados oficiais. Sendo assim, chegou-se à conclusão de que o perfil da pesquisa segue um caráter exploratório, com abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica e análise documental

apoiada no referencial teórico de autores como CURY (2018); AMARAL (2012); e PINTO (2018).

A pesquisa foi realizada a partir dos dados oficiais disponibilizados no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP. A partir da consulta ao Painel do Orçamento Federal foi possível identificar as despesas categorizadas como Enfrentamento a Covid-19 no orçamento, após, utilizamos os filtros de busca para determinar a execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, durante o ano de 2020, no órgão orçamentário de rubrica numérica 26000 – Ministério da Educação.

De posse dos dados brutos, tratamos as informações para análise em torno da execução das despesas por programa e ação, vislumbrando a dotação orçamentária e os valores empenhados, liquidados e efetivamente pagos. Desta forma, foi possível avaliar comparativamente as despesas do MEC de forma geral em relação à EPT, quanto aos índices de Valor Empenhado/Valor da Dotação; Valor Pago/Valor da Dotação; e Valor Pago/Valor Empenhado.

A discussão dos dados visa permitir ao pesquisador analisar crítica e reflexivamente a realidade investigada e, dessa forma, descrever a complexidade do objeto de estudo e, a partir daí, contribuir para viabilizar uma intervenção fundamentada nessa realidade. E, nesse sentido, o enfoque qualitativo está relacionado com a indissociável vinculação entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo. Concluiremos refletindo acerca dos gastos realizados para enfrentamento da covid-19 na EPT, apontando necessárias reflexões críticas que assim se fizerem, sem, contudo, esgotar as discussões que envolvem o tema, uma vez que sabidamente é de extrema complexidade. (NUPED, 2018 apud YUNI; URBANO, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do financiamento público, ainda que não seja na esfera educacional, pressupõe entendimento de alguns conceitos determinados que podem influenciar na interpretação dos dados apresentados. Uma importante diferenciação se faz necessária quando tratamos de valores que serão subtraídos dos cofres públicos como despesas de qualquer natureza, trata-se da despesa empenhada, liquidada e

efetivamente paga. Em linhas gerais, o empenho é o valor que o órgão público reserva para efetuar um pagamento planejado, podendo ocorrer após a assinatura de um contrato de prestação de serviço, por exemplo. Quando cada serviço for executado o valor é liquidado, e quando o prestador de serviços receber o valor do serviço concluído este é considerado o valor pago.

Sobre o empenho podemos inferir que ele é o ato emanado de autoridade competente, que cria para o estado a obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição, esta garantia de que existe o crédito necessário para a liquidação de um compromisso assumido é o primeiro estágio da despesa pública. Já a liquidação é o segundo estágio, onde a despesa é, normalmente, processada pelas Unidades Executoras ao receberem o objeto do empenho (o material, serviço, bem ou obra), a partir de documentos contábeis obrigatórios nessa fase, como a NS (Nota de Sistema) e a NL (Nota de Lançamento).

Conforme previsto no art. 63 da Lei nº 4.320/1964, a liquidação consiste na verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito e tem como objetivos apurar a origem e o objeto do que se deve pagar; a importância exata a pagar; e a quem se deve pagar a importância, para extinguir a obrigação. Trata-se de imposição legal que garante o último estágio da despesa pública, o pagamento. Caracterizado pela emissão do cheque ou ordem bancária em favor do credor, após análise da devida nota de empenho e dos comprovantes da entrega de material ou da prestação efetiva do serviço.

Desta forma, para melhor entendimento, dispomos os dados com a devida cautela trazendo o máximo de informações possíveis e necessárias ao objeto de estudo. Conforme visualizamos no Quadro 1, abaixo, onde podemos analisar os cinco programas distintos que foram destinados recursos do orçamento federal para enfrentamento da Covid-19 durante o ano de 2020. Destes, a EPT é o programa que menos efetivou despesas no período. Já a educação superior, maior destinatária dos recursos, se aproxima da rubrica de educação básica em termos percentuais. Em comum, todos os programas possuem lacunas entre os valores orçados, empenhados e efetivamente pagos. Porém, é na rubrica de Estatísticas e Avaliações Educacionais que a diferença entre dotação, empenho e valor pago mais se distanciam, chegando ao patamar de pouco menos de 1,5% de pagamento dos valores empenhados.

Educação em partes: Estudos e Investigações

Quadro 1. Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19. Orçamento Fiscal da Seguridade Social-2020. **Despesas por Programa (MEC 26000).**

Programa	Dotação Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
0032 - Programa de Gestão e Manutenção do Poder Executivo	R\$ 310.123.740,00	R\$ 283.513.929,00	R\$ 283.513.929,00	R\$ 244.219.894,00
5011 - Educação Básica de Qualidade	R\$ 674.856.296,00	R\$ 674.303.065,00	R\$ 674.303.065,00	R\$ 443.996.487,00
5012 - Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 47.028.555,00	R\$ 46.232.948,00	R\$ 46.232.948,00	R\$ 37.577.597,00
5013 - Educação Superior - Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	R\$ 667.928.150,00	R\$ 574.082.183,00	R\$ 574.082.183,00	R\$ 464.619.673,00
5014 - Estatísticas e Avaliações Educacionais	R\$ 178.566.289,00	R\$ 145.580.185,00	R\$ 145.580.185,00	R\$ 2.023.635,00
TOTAL	R\$ 1.878.503.030,00	R\$ 1.723.712.310,00	R\$ 1.723.712.310,00	R\$ 1.192.437.286,00

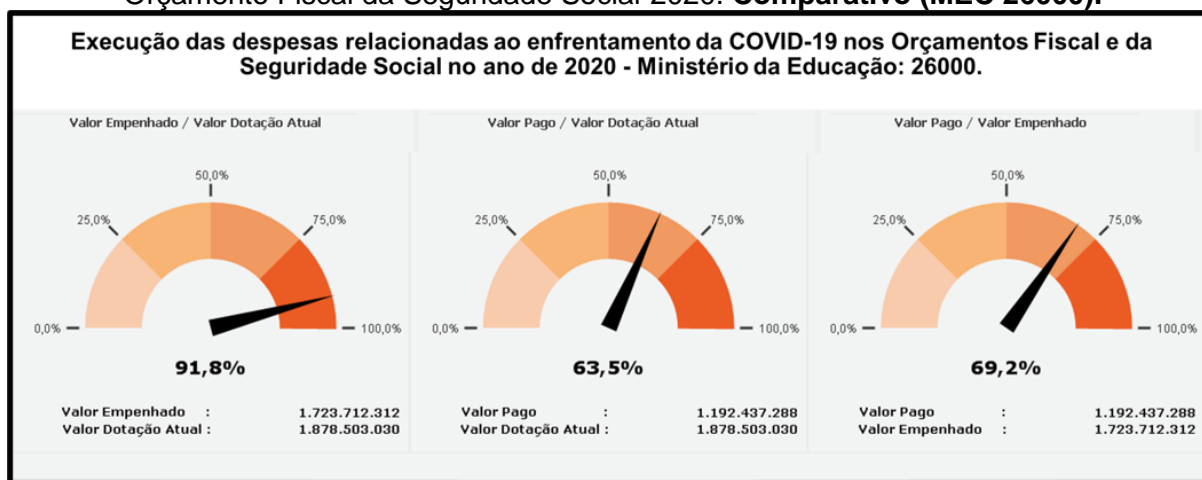
Fonte: Painel do Orçamento Federal. Dados referentes à Base SIAFI de 27/5/2022
https://www1.siof.planejamento.gov.br/OpAJAZZfc/opedoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true
COVID19 - Ano: 2020
COVID19 - Órgão Orçamentário: 26000 - Ministério da Educação

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP.

A discrepância entre os valores orçados e efetivamente pagos são comuns por diversos motivos, dentre eles, restos a pagar, gastos não contabilizados em tempo para o ano fiscal e outros. Contudo, deve-se frisar que o Programa 5014 – Estatísticas e Avaliações Educacionais, é o propulsor da desproporcionalidade, pois, ao observamos os demais programas (0032;5011;5012; e 5013) notamos similaridade para com as despesas empenhadas, liquidadas e efetivamente pagas, chegando ao patamar de pagamento acima de 80% das despesas empenhadas.

Porém, como podemos visualizar no Quadro 2, abaixo, os três gráficos simbolizam a citada discrepância em números totais: O primeiro demonstra que cerca de 92% dos valores que foram orçados também foram devidamente empenhados; porém, apenas 63,5% desses valores orçados são efetivamente pagos, chegando a pouco mais de 69% quando considerados os valores empenhados.

Quadro 2. Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19. Orçamento Fiscal da Seguridade Social-2020. **Comparativo (MEC 26000).**



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP.

Em uma segunda análise das despesas, ainda em nível de MEC e considerando os cinco programas anteriormente analisados, quando observamos as ações em que as despesas foram contabilizadas surgem algumas descobertas e respostas as possíveis anomalias, certamente uma escolha política, dado que as ações a serem empreendidas (Empenhadas, liquidadas e pagas) carecem efetivamente de procedimentos legais e, também, de decisões políticas de alocação, dado o escasso cenário de recursos.

O Quadro 3, abaixo, evidencia 16 (dezesseis) ações distintas elencadas entre as despesas relacionadas ao enfrentamento da covid-19 no ano de 2020 com dotação efetivada, porém a ação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica não efetuou qualquer pagamento naquele ano, mesmo tendo conseguido liquidar integralmente esse valor, daí exsurge possível anomalia.

Observamos ainda que a ação de Enfrentamento da Emergência de Saúde Pública foi a maior despesa do período, quase oitocentos milhões de reais, seguida pelo Dinheiro Direto na Escola – PDDE. No outro extremo da tabela, a menor despesa do período se apresenta na ação de Reestruturação e Modernização das Instituições Federais de Ensino Superior, menos de dez mil reais, seguida pelo Fomento às Ações de Pesquisa, Extensão e Inovação nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional com pouco mais de sessenta mil reais.

Educação em partes: Estudos e Investigações

Quadro 3. Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19. Orçamento Fiscal da Seguridade Social-2020. Despesas por Ação (MEC 26000).

Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social. 2020. Despesas por Ação - Ministério da Educação: 26000. (R\$)				
Ação	Dotação Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica	R\$ 2.123.250,00	R\$ 2.123.250,00	R\$ 2.123.250,00	R\$ -
0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica	R\$ 672.733.046,00	R\$ 672.179.815,00	R\$ 672.179.815,00	R\$ 44.399.648,00
2000 - Administração da Unidade	R\$ 73.076,00	R\$ 68.653,00	R\$ 68.653,00	R\$ 50.755,00
2004 - Assistência Médica e Odontológica aos Servidores Civis, Empregados, Militares e seus Dependentes	R\$ 1.580.913,00	R\$ 224.419,00	R\$ 224.419,00	R\$ 1.74.635,00
20GK - Fomento às Ações de Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão	R\$ 389.460,00	R\$ 376.461,00	R\$ 376.461,00	R\$ 261.320,00
20RG - Reestruturação e Modernização das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 153.188,00	R\$ 150.137,00	R\$ 150.137,00	R\$ 70.168,00
20RK - Funcionamento de Instituições Federais de Ensino Superior	R\$ 17.338.602,00	R\$ 16.915.006,00	R\$ 16.915.006,00	R\$ 8.411.659,00
20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 6.879.755,00	R\$ 6.525.242,00	R\$ 6.525.242,00	R\$ 4.397.258,00
20TP - Ativos Civis da União	R\$ 268.702.189,00	R\$ 264.493.865,00	R\$ 264.493.865,00	R\$ 225.970.777,00
21 2B - Benefícios Obrigatórios aos Servidores Civis, Empregados, Militares e seus Dependentes	R\$ 39.649.812,00	R\$ 18.609.242,00	R\$ 18.609.242,00	R\$ 17.905.917,00
21B3 - Fomento às Ações de Pesquisa, Extensão e Inovação nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 60.069,00	R\$ 57.846,00	R\$ 57.846,00	R\$ 55.686,00
2100 - Enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional Decorrente do Coronavírus	R\$ 795.267.004,00	R\$ 668.890.301,00	R\$ 668.890.301,00	R\$ 426.679.734,00
2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 39.935.543,00	R\$ 39.499.723,00	R\$ 39.499.723,00	R\$ 33.054.485,00
4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior	R\$ 33.489.423,00	R\$ 33.470.650,00	R\$ 33.470.650,00	R\$ 31.280.645,00
4572 - Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação	R\$ 117.750,00	R\$ 117.750,00	R\$ 117.750,00	R\$ 117.750,00
8282 - Reestruturação e Modernização das Instituições Federais de Ensino Superior	R\$ 9.950,00	R\$ 9.950,00	R\$ 9.950,00	R\$ 9.950,00
TOTAL	R\$ 1.878.503.030,00	R\$ 1.723.712.310,00	R\$ 1.723.712.310,00	R\$ 1.192.437.286,00

Fonte: Painel do Orçamento Federal. Dados referentes à Base SIAFI de 27/5/2022
https://www.siof.planejamento.gov.br/CvAlAXZfc/npendoc.htm?document=AS%2FExecucao_Orçamentaria.qvw&host=CVS%40ppqk04&anonymous=true
 COVID19 - Ano: 2020
 COVID19 - Órgão Orçamentário: 26000 - Ministério da Educação

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP.

Analizadas as despesas gerais que foram executadas pelo MEC durante o período de 2020, passamos a analisar os gastos efetivos do programa de Educação Profissional e Tecnológica, rubrica 5012, do ponto de vista das ações que foram elencadas ao enfrentamento da covid-9. Assim, o Quadro 4, abaixo, apresenta um panorama de recorte, onde o programa 5012 apresenta despesas distribuídas em treze unidades orçamentárias distintas que promoveram quatro ações para o enfrentamento a covid-19.

Quando analisamos as despesas por unidade orçamentária, observamos que o Instituto Federal da Bahia foi o que mais teve dotação orçamentária para o período, chegando a quase quinze milhões de reais, seguido pelo Instituto Federal do Ceará que obteve cerca de doze milhões de reais, Instituto Federal do Mato Grosso, cerca de nove milhões de reais, e Instituto Federal de Rondônia, cerca de seis milhões de reais, todos eles, em comum, destinaram a maior parte dos recursos para pagamentos

Educação em partes: Estudos e Investigações

da ação de assistência aos estudantes. Contudo, seguindo a tendência geral, todas as unidades apresentam discrepância dotação/pago ou empenhado/pago.

Quadro 4. Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19. Orçamento Fiscal da Seguridade Social-2020. EPT - Despesas por Ação (MEC 26000).

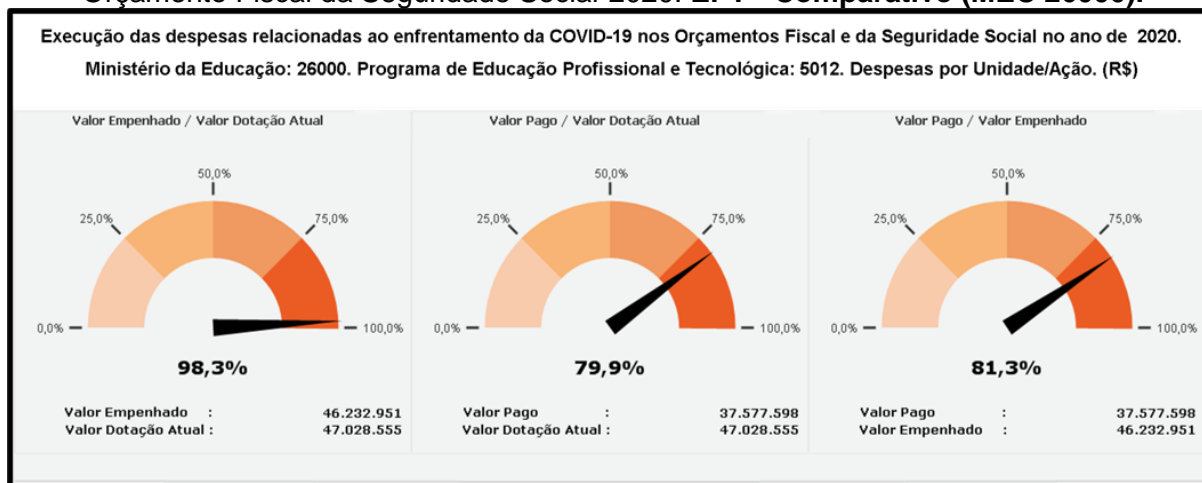
Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social. 2020. Ministério da Educação: 26000. Programa de Educação Profissional e Tecnológica: 5012. Despesas por Unidade/Ação. (R\$)					
Unidade Orçamentária	Ação	Dotação Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
26254 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 5.395,00	R\$ 5.395,00	R\$ 5.395,00	R\$ 3.079,00
26257 - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 438.561,00	R\$ 438.489,00	R\$ 438.489,00	R\$ 340.331,00
26403 - Instituto Federal do Amazonas	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 1.030.206,00	R\$ 1.009.784,00	R\$ 1.009.784,00	R\$ 650.660,00
26405 - Instituto Federal do Ceará	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 1.309.955,00	R\$ 1.040.065,00	R\$ 1.040.065,00	R\$ 90.539,00
26405 - Instituto Federal do Ceará	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 11.314.802,00	R\$ 11.115.703,00	R\$ 11.115.703,00	R\$ 8.371.554,00
26409 - Instituto Federal de Minas Gerais	21B3 - Fomento às Ações de Pesquisa, Extensão e Inovação nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 47.589,00	R\$ 47.589,00	R\$ 47.589,00	R\$ 47.589,00
26412 - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 20.700,00	R\$ 20.700,00	R\$ 20.700,00	R\$ 20.700,00
26412 - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 342.300,00	R\$ 341.853,00	R\$ 341.853,00	R\$ 306.059,00
26413 - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	20RG - Reestruturação e Modernização das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 70.169,00	R\$ 70.169,00	R\$ 70.169,00	R\$ 70.169,00
26413 - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	21B3 - Fomento às Ações de Pesquisa, Extensão e Inovação nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 12.480,00	R\$ 10.258,00	R\$ 10.258,00	R\$ 8.098,00
26413 - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 589.465,00	R\$ 401.485,00	R\$ 401.485,00	R\$ 352.485,00
26414 - Instituto Federal do Mato Grosso	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 1.000.209,00	R\$ 1.000.205,00	R\$ 1.000.205,00	R\$ 846.082,00
26414 - Instituto Federal do Mato Grosso	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 8.025.221,00	R\$ 8.018.390,00	R\$ 8.018.390,00	R\$ 5.967.044,00
26419 - Instituto Federal do Rio Grande do Sul	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 635.536,00	R\$ 635.535,00	R\$ 635.535,00	R\$ 635.535,00
26421 - Instituto Federal de Rondônia	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 550.260,00	R\$ 550.259,00	R\$ 550.259,00	R\$ 292.995,00
26421 - Instituto Federal de Rondônia	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 5.022.148,00	R\$ 5.022.148,00	R\$ 5.022.148,00	R\$ 4.185.541,00
26427 - Instituto Federal da Bahia	20RG - Reestruturação e Modernização das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 83.019,00	R\$ 79.969,00	R\$ 79.969,00	R\$ -
26427 - Instituto Federal da Bahia	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 216.460,00	R\$ 195.300,00	R\$ 195.300,00	R\$ 70.457,00
26427 - Instituto Federal da Bahia	2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica	R\$ 14.641.607,00	R\$ 14.600.144,00	R\$ 14.600.144,00	R\$ 13.871.802,00
26429 - Instituto Federal de Goiás	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 1.589.872,00	R\$ 1.546.911,00	R\$ 1.546.911,00	R\$ 1.388.336,00
26432 - Instituto Federal do Paraná	20RL - Funcionamento das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	R\$ 74.601,00	R\$ 74.599,00	R\$ 74.599,00	R\$ 58.544,00
TOTAL		R\$ 47.028.555,00	R\$ 46.232.948,00	R\$ 46.232.948,00	R\$ 37.577.597,00

Fonte: Painel do Orçamento Federal. Dados referentes à Base SIARF de 27/5/2022
<https://www1.sisinfo.planejamento.gov.br/QwAJXZfc/appendoc.htm?documentalAS%2FExecucaO Orcamentaria qww&hosteQV%40pqlk04&anonymoustrue>
 COVID19 - Ano: 2020
 COVID19 - Órgão Orçamentário: 26000 - Ministério da Educação
 Programa: 5012 - Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP.

A discrepância existente entre os valores orçados e efetivamente pagos do programa 5012 são um pouco menores em comparação aos níveis gerais visualizados, conforme verificamos no Quadro 5, abaixo, onde podemos visualizar três gráficos que também demonstram tal discrepância: Um deles apresenta que mais de 98% dos valores que foram orçados também foram devidamente empenhados; porém, cerca de 80% desses valores orçados são efetivamente pagos e, quando considerados os valores empenhados, esse montante se altera pouco, 81%.

Quadro 5. Execução das despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19. Orçamento Fiscal da Seguridade Social-2020. EPT - Comparativo (MEC 26000).



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP.

Ao relacionarmos as informações do Quadro 5, acima, constatamos que os percentuais de despesas orçadas e efetivamente empenhadas não possui grande variação, aproximadamente seis pontos percentuais, permanecendo na mesma casa decimal (92% - 98%). Porém, quando consideramos, para mesma análise, os valores efetivamente pagos verificamos uma discrepância significativa.

Ainda, na projeção valor pago/dotação o Programa 5012 chega a cerca de 80%, no nível MEC esse índice não passa de 64%; uma variação de quatorze pontos percentuais. Já na projeção valor pago/ valor empenhado o Programa 5012 representa mais de 81%, enquanto o nível MEC não chega a 70%, mais uma variação de onze pontos percentuais, conforme verificamos no quadro abaixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, concluímos que a execução das despesas do Ministério da Educação, relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, durante o ano de 2020, apontam para uma discrepância entre os valores da dotação orçamentária inicialmente previstos em relação aos valores que são efetivamente pagos, apesar de existirem índices que demonstram um alto nível de empenho das despesas.

Ao analisarmos separadamente as despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 do Programa de Educação Profissional e Tecnológica, inferimos que a discrepância existente entre os valores orçados e efetivamente pagos são um pouco

menores em comparação aos níveis gerais visualizados, contudo representam índices insatisfatórios considerando a busca pela eficiência pública e a real necessidade da aplicação integral desses recursos, fazendo concluir também que estas discrepâncias sinalizam para o não cumprimento de todos os estágios da despesa pública o que, conseqüentemente, afeta a prestação efetiva do serviço público.

Concluimos ainda, ao analisar comparativamente as despesas relacionadas ao enfrentamento da COVID-19 nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social do Programa de Educação Profissional e Tecnológica em relação ao MEC de forma geral, que a pequena monta de recursos destinados às despesas da EPT no período figuram como possibilidade para o menor índice de discrepância entre os valores orçados e efetivamente pagos, porém, tal índice é escalonado progressivamente ao passo em que o volume de recursos aumenta.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. Retratos da Escola, [S. l.], v. 4, n. 6, 2012. DOI: 10.22420/rde.v4i6.73. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/73>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.


BRASIL. Lei nº 4.320/1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

NUPED. NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Relatório de Pesquisa. Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica. Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Norte. Natal/RN.

MARX, K. O método da economia política. In: Grundrisse. Boitemppo Editorial, 2011, pp. 54-61.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de Mobilização Social. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 39, no. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.



Capítulo 8
NA CORDA BAMBA NAS/DAS
FRONTEIRAS: UM RELATO DE
VIDA SINALIZADO POR UMA
PROFESSORA SURDA

Bruno Roberto Nantes Araujo
Katicilayne Roberta de Alcântara
Clara Ramos Pedroza

NA CORDA BAMBA NAS/DAS FRONTEIRAS: UM RELATO DE VIDA SINALIZADO POR UMA PROFESSORA SURDA

Bruno Roberto Nantes Araujo²

*Professor de Libras no Magistério Superior,
graduado em Educação Física
e Letras Libras*

Katicilayne Roberta de Alcântara³

*Tradutora e intérprete de Libras no ensino superior,
graduada em Pedagogia e Letras Libras*

Clara Ramos Pedroza⁴

*Professora de formação continuada AEE no CAS/SED/MS
Graduada em Pedagogia e Letras Libras*

RESUMO

Este artigo é a mostra de uma entrevista realizada com uma professora surda de Campo Grande – MS, que foi publicado nos anais do X Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão. E, tem como objetivo apresentar uma narrativa sinalizada sobre as fronteiras comunicacionais, das desigualdades, dos obstáculos e exclusão enfrentadas em sua trajetória de vida tanto nos âmbitos sociais, educacionais e políticos. A abordagem da pesquisa é qualitativa, ancorada por metodologia de pesquisas pós-críticas, que utilizou estratégias etnográficas de investigação, aprofundada no enfoque netnográfico. A entrevista foi realizada à distância por meio de recursos do *Google Meet* (plataforma digital de teleconferência). Ela foi bilíngue com o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras para obtenção de respostas e do roteiro pré-elaborado, depois contou com a transcrição para a Língua Portuguesa. O campo teórico se atravessou por autores dos estudos pós-críticos, dos

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Professor do magistério superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: bruno.nantes@ufms.br

³ Mestra em Estudos Culturais pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana/MS. Tradutora e intérprete de Língua de sinais (Libras) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: katyroberta@gmail.com

⁴ Especialista em Educação Especial com ênfase ao atendimento pedagógico para a inclusão escolar e Libras. Professora de Libras pela secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: claralibras.2@gmail.com

Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Pretendeu-se com o artigo denunciar/provocar novas fissuras que discuta sobre a esta linha tênue entre a fronteira da exclusão e a comunidade surda diante de suas lutas enfrentadas na sociedade.

Palavras-chave: fronteiras; narrativa surda; exclusão.

ABSTRACT

This article is a sample of an interview conducted with a deaf teacher from Campo Grande - MS, which was published in the annals of the X International Seminar: Ethnic-Cultural Frontiers and Frontiers of Exclusion. And, it aims to present a signaled narrative about the communicational borders, inequalities, obstacles and exclusion faced in their life trajectory both in the social, educational and political spheres. The research approach is qualitative, anchored by post-critical research methodology, which used ethnographic research strategies, deepened in the netnographic approach. The interview was conducted at a distance using Google Meet resources (digital teleconferencing platform). It was bilingual with the use of the Brazilian Sign Language - Libras to obtain answers and the pre-elaborated script, which was later transcribed into Portuguese. The theoretical field was crossed by authors of post-critical studies, Cultural Studies and Deaf Studies. The article intended to denounce/cause new fissures that discuss this fine line between the frontier of exclusion and the deaf community in the face of their struggles faced in society.

Keywords: borders; deaf narrative; exclusion.

Introdução

Este artigo foi o resultado da entrevista com uma professora surda de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde apresenta sua trajetória de vida enquanto pessoa surda, apresentando os obstáculos que vivenciou e ainda vivencia, tanto nos âmbitos sociais, educacionais e políticos na sociedade.

Nele seu principal objetivo é de provocar uma discussão sobre as necessidades e/ou dificuldades encontradas pela pessoa surda durante sua vida profissional e acadêmica, das barreiras comunicacionais e linguísticas encontradas durante todo o seu processo de formação. Sobretudo, as diversas tentativas de ingresso em programas de pós-graduação brasileiras.

Afinal, seus sonhos e desejos demonstram um silenciamento ao longo dos anos devido a um sistema burocrático majoritariamente ouvinte, onde a falta de acesso e oportunidades se traduzem em uma fronteira de exclusão, devido a sua diferença linguística, e que resulta, o 'apagamento' de possibilidades entre as demais pessoas. Conforme Sá e Machado (2017) auxilia a entender que

Atualmente os surdos estão tentando reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a Língua de Sinais como elemento significante para esta definição. A sociedade tem sido incentivadora a encarar a pessoa como autora e atora de uma cultura minoritária, como membro de um grupo [...] multicultural, como uma pessoa diferente e de identidade legítima (SÁ; MACHADO, 2017, p. 205).

É notório também que a resistência surda se mostra por meio de movimentos e lutas ancorados nas questões linguísticas e culturais. Assim, pautamos nossas discussões para além das investidas sobre inclusão e acessibilidade, uma vez que, tais práticas se derivam de movimentos desde meados dos anos 2000, entendidas como investimento para práticas em que esses sujeitos surdos estão inseridos, e demonstram sua ineficiência, na maioria das vezes.

Nesse diálogo, observa-se que o reconhecimento de direitos e oportunidades em diversas esferas sociais que propunha incluir as pessoas surdas brasileiras são pequenas, apesar de demonstrar um aumento significativo nas últimas décadas. Tais realizações são possíveis devido à implementação de novas políticas conduzidas por meio de documentos oficiais de diferentes esferas, leis, decretos, normas, resoluções, entre outros.

Se observarmos as legislações vigentes no tocante a acessibilidade por exemplo, destaca-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que define a acessibilidade em seu Art. 3º como a “(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, (...) informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias (...) (BRASIL, 2015). Ainda, de acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu Art. 17, explica que:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000).

Apesar de diversas legislações assinadas e que se apresentam em reconhecer as práticas de inclusão e acessibilidade, temos como foco neste texto refletir sobre a pessoa surda e a Libras enquanto língua, como incentivadora e capaz de promover as experiências surdas nos espaços sociais.

Para isso, no desenvolvimento deste artigo, utiliza-se da metodologia constituída segundo a obra de Meyer e Paraíso (2012), “Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação”, “(...) levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões da verdade” (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Ainda consideramos, conforme Corrêa; Ferri; Ferreira (2015, p. 2) “(...) as abordagens pós-críticas surgiram como alternativa para conotar as pesquisas educacionais, obtendo maior sensibilidade e flexibilidade nas investigações”. Buscou-se uma abordagem qualitativa, e de caráter etnográfico e consequentemente, netnográfico, as ferramentas metodológicas utilizadas foram além da pesquisa bibliográfica.

Realizando-se o uso de entrevista narrativa por meio do *Google Meet*, onde foi previamente organizado um roteiro de perguntas e agendado um dia para a entrevista. As perguntas elaboradas são relacionadas a questões de vida pessoal e social, bem como questões sobre formação e vida profissional. A saber, esta entrevista foi realizada respeitando os preceitos éticos, como autorização de uso de imagem, uma vez que, ela foi gravada em toda em Libras, depois transcrita suas falas para a Língua Portuguesa.

Além disso, é importante destacar que um roteiro de questões norteou a entrevista, onde foi dividido em dois eixos temáticos: Eixo 1, das dificuldades de acessos da pessoa surda na sociedade, onde atribuiu-se a seguinte pergunta, “Quais as dificuldades de acesso que você teve durante sua vida ou ainda possui nos âmbitos: familiar, escolar, trabalho, nos locais públicos, no Ensino Superior e na Pós-graduação”. No Eixo 2, destinamos sobre as políticas atuais de inclusão e acessibilidade, com a seguinte pergunta: “Você acredita que as políticas atuais atendem a inclusão e acessibilidade das pessoas surdas?” Destacamos as Leis: nº 10.436/02 - a Lei do reconhecimento da Libras; o Decreto nº: 5.626/05 - que regulamenta a Lei 10.436/02; a Lei nº 13.146/15 - LBI - Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e a Lei nº 9394/96 atualizada em 2022 – LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desse modo, esse texto se organiza em duas partes logo após a parte introdutória: a primeira tecemos uma parte sobre os contornos e as fissuras históricas: fronteiras da in/exclusão da pessoa surda, em que foram utilizados diálogos com

autores como: Lopes e Veiga-Neto (2017), Quadros, (1997), Skliar (2015), Albres (2020), Martin (1997) e Pesavento (2002). A segunda, com a entrevista e suas análises. E por fim, as considerações finais.

2 Dos contornos as fissuras históricas: fronteiras da in/exclusão da pessoa surda

Quando se observa a historicidade da educação de surdos é perceptível sua complexidade, pois por longos anos a defesa e luta por seus direitos foram marcadas por discriminações e preconceitos, no que se refere à escolarização, vida social, vida religiosa e saúde. Conforme explica Lopes e Veiga-Neto (2017), uma vez que, principalmente para o sucesso escolar desses sujeitos, é necessário que ocorra o estabelecimento de propostas educacionais e políticas que se voltem para a garantia de direitos linguísticos, culturais e com ambiente que favoreça a aproximação entre os sujeitos surdos.

Em nosso país, segundo os registros de Costa (2010) a educação voltada para surdos se inicia em meados de 1855, com a vinda do professor de surdos E. Huet a convite de D. Pedro II para fundar o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro. Neste período, a abordagem utilizada para o ensino se pautava no Oralismo, sendo esta utilizada e restringida a comunicação apenas pela fala. Apesar de ser aceito e utilizado mundialmente, observa-se que não foram satisfatórios para a aquisição e o desenvolvimento da fala, apresentando diversas dificuldades.

Dessa forma, contrapondo-se a esta abordagem iniciou-se a Comunicação Total, na tentativa de minimizar os efeitos negativos do oralismo, (...) “Nessa filosofia, tudo vale para a comunicação. O lema dessa abordagem é: o uso de todos os recursos possíveis para o desenvolvimento da pessoa surda e conseqüentemente da oralidade” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p. 214). Tal abordagem também demonstrava suas fragilidades, pois as interações ocorriam de modo artificial e limitada. Apesar dos recursos utilizados, os surdos não apresentavam avanços significativos, impedindo uma construção de sentidos e conceitos.

Vale ressaltar que nesse período não se enfatizava a importância de uma língua na comunicação, corroborando com novos estudos e perspectivas que se voltassem para essa questão. Ora, as relações de poder presentes na sociedade

demonstram a perpetuação de se fazerem valer do discurso do outro surdo, até mesmo na apropriação de sua história, como se vê neste vai e vem (...) “constituída por experiências culturais de fronteira — que ora expulsam, tensionam, homogeneizam e até normalizam a diferença, ora a colonizam e subalternizam, ora a acolhem em um gesto solidário, respeitoso e de profunda sintonia humana” (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 695).

Dessa maneira, olhando para os registros históricos é sabido que os surdos foram oprimidos e deixados à margem do mundo social, econômico, educacional, cultural e político. Por causa disso, muitos foram considerados durante décadas pela sociedade como incapazes, deficientes, impossibilitados de exercer suas próprias escolhas e seus direitos básicos.

Diante de mais um fracasso e como explica Gesser (2009), o pesquisador William Stokoe é apontado como pioneiro nos estudos voltados para o reconhecimento da *Língua Americana de Sinais* (ASL) em 1960.

Nesses estudos ele apresenta a ASL como língua de modalidade espaço-visual. Corroborando com a difusão e crescimento de novas pesquisas a respeito de outras línguas de sinais, assim, surgem novos estudos, como em nosso país com as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito em 1986.

Em meados dos anos 1990, outra proposta pautada na educação dos surdos era discutida, já na perspectiva da inclusão. Entende-se que essa proposta se baseia no acesso e participação dos surdos nas escolas regulares, não levando em consideração sua especificidade linguística, com os mesmos direitos dos demais alunos. Assim, no final dos anos 90, surgiu o Bilinguismo, seguindo uma tendência com políticas e práticas centradas na utilização, tanto da língua de sinais, quanto da língua que é utilizada no país, numa perspectiva de repensar principalmente o ensino escolar para pessoas surdas, (...) “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27).

Nesta fase, e a partir dos movimentos surdos, a Libras ganhou notoriedade como um sistema simbólico que utiliza a visão e o espaço em suas interações sociais, de forma que esse (...) sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

No âmbito legal, foi publicada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei e garante o direito da pessoa surda à educação bilíngue também na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino. Assegura ainda, o uso e a difusão da Libras e prevê a presença do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (Tils) principalmente no espaço educacional, visibilizando a comunidade surda e respeitando sua língua.

Estes avanços possibilitaram compreender os surdos com sua particularidade linguístico-cultural e de experiência visual por intermédio da Libras, “(...) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida: a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2015, p. 11). Esse novo olhar permite versar sobre a diferença do sujeito e suas lutas, seja na busca por uma política educacional, histórica, cultural e social.

Na observância em reconhecer o sujeito surdo como indivíduo com marcas que compõem fronteiras, compreende-se conforme Martin (1997) como no seu interior o descontentamento, a mudança, o desejo de um determinado grupo em ser diferente do resto do mundo, como parte distinta, como elemento de um todo maior.

Ainda segundo o autor, “(...) as fronteiras é que são permanentes, na própria proporção em que grandes continentes humanos, solidamente fixados, não conseguem transpor facilmente (...)” (MARTIN, 1997, p. 47). Outra autora que corrobora nessa reflexão e processo de compreensão é Pesavento (2002, p. 36) onde esclarece que “a fronteira é um limite sem limites que aponta para um além”. Nesse sentido, a fronteira possibilitou o contato com o outro, como representação de uma realidade de produção de sentidos culturais, onde seus limites se direcionam para a construção de novos sujeitos singulares.

Não há fronteiras nítidas, não há regras definitivas, não há razões que sustentem a metanarrativa da inclusão diante de bons questionamentos sobre as delimitações das fronteiras. No entanto, há uma necessidade vital, considerando-se um tipo de racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas (LOPES, 2007, p.18).

Além disso, os sujeitos se constituem discursivamente, apropriam-se de vozes ao longo de sua história e do seu contato social, sobretudo, do modo com que cada história e enunciado se entrelaçam e criam sentidos diferentes, pois suas marcas vão criando novas experiências tecendo suas relações para com a sociedade.

É importante destacar segundo Albres (2020) que quando a legislação está voltada para uma política linguística, elas se relacionam aos aspectos ideológicos e de representação dos sujeitos, sobre suas raças, seus espaços geográficos, suas línguas, suas relações com a sociedade, entre outros aspectos.

A autora explica ainda que política linguística é “(...) como uma forma de resistência, como um modo de se contrapor a ordem vigente e assim garantir o direito de uso e circulação de línguas nativas ou línguas em extinção, como estratégia de preservação e valorização” (ALBRES, 2020, p. 18). Apesar das legislações destacadas aqui, é importante esse olhar para uma política linguística, conforme esclarecido pela autora, para que se ampliem políticas públicas que incentivem e promovam de fato esse acesso principalmente em língua de sinais.

3 Análise e resultado da entrevista

A entrevistada deste artigo se trata de uma professora surda atuante na comunidade surda na cidade de Campo Grande - MS. Tem quarenta e nove (49) anos de idade, possui duas graduações, uma em pedagogia e outra em Letras/Libras – Língua Portuguesa, e duas especializações uma em Educação Inclusiva em Libras e outra em Educação Especial. Participou ativamente nas ações educacionais de surdos na Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul (ASSUMS). É ativista e luta pelos direitos educacionais e políticos da pessoa surda no estado.

A partir do desejo da entrevistada ainda de se inserir no âmbito da ciência por meio da Pós-Graduação Stricto-Sensu, aceitou o convite em participar dessa pesquisa para também mostrar suas intenções futuras no meio acadêmico. Optamos por não divulgar o nome da entrevistada, para manter o seu sigilo e seguir os preceitos éticos da pesquisa. Assim, a seguir, apresentaremos a transcrição da entrevista com suas respostas em forma de um texto narrativo traduzido e subdividido em tópicos: **Eixo 1:** sobre as dificuldades de acessos da pessoa surda na sociedade.

Quando questionada sobre a descoberta da surdez pela família:

“Nasci em um lar de ouvintes, quando minha mãe descobriu que era surda, chorou muito e questionava com meu pai, como iria cuidar de mim? Se eu seria capaz? Como iria me comunicar com os irmãos? Ele dizia pra minha mãe, se acalmar que eles iriam encontrar um caminho certo a seguir (ENTREVISTADA, 2022).

Diante dessa narrativa é possível notar que desde o seio familiar os medos, angústias, discriminação, frustrações e limites diante da surdez são marcas negativas que o sujeito carrega ao longo da vida, (...) “O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. (...) abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. (...) fica difícil pensar a surdez sobre outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença” (GESSER, 2009, p. 67).

Quando questionada sobre os anseios na educação escolar básica:

Aos 6 anos de idade meus pais procuraram uma escola de ouvintes para me matricular, mas, não me aceitaram. (...) Com 7 anos de idade, uma vizinha falou para minha mãe que tinha condições para eu estudar na APAE, minha mãe curiosa e desesperada foi conhecer esta escola. A direção na época, viu que eram salas e turmas divididas conforme a deficiência, (...) Haviã duas salas para os surdos, no caso, 'A' e 'B'. Minha mãe gostou da proposta escolar e me levou. Fomos como nosso fusca, eu achava que ia para fazenda, quando percebi que estávamos indo por um caminho diferente, (...). Assim que chegamos estranhei, minha mãe pegou minha mochila e mandou eu entrar naquele lugar, eu comecei a chorar porque não queria ficar ali. Dentro da sala de aula percebi que tinham outros alunos iguais a mim, que gesticulavam com suas mãos, (...)por meio de gestos naturais, como comer ou beber. Passando alguns instantes já estava interagindo com outros colegas de sala, sinalizando e me sentindo bem. Em 1984, criou-se o CEADA, a escola que seria específica para os surdos e deficientes auditivos, com isso, todos os alunos surdos e deficientes auditivos que estavam na APAE migraram para o CEADA. Lá fiquei admirada, praticamente uns 200 alunos surdos reunidos, foi emocionante. Com 11 anos de idade, conheci a surda chamada Maurícia, que tinha mais dois irmãos, e seus pais também eram surdos, totalizando 5 pessoas surdas em sua casa. Comecei a frequentar sua casa e em torno de uns três meses me apropriei da cultura surda e da Libras. Na época o CEADA também tinha um trabalho terapêutico de fala, éramos obrigados a fazer treinamentos. Eu não consegui aprender muita coisa, ficava alheia aos conceitos sem a língua de sinais, por isso, sinalizamos escondidos muitas vezes. A escolaridade no CEADA era da primeira a quinta série do ensino fundamental na época, estava indo já para a sexta série, foi preciso me despedir do CEADA e procurar uma escola de ouvintes, momento de me incluir com os ouvintes. Em 1990 achei, fui para a escola inclusivista, a mãe de uma amiga surda foi até a escola solicitar vaga para nós e nos foi negada, pois não havia TILS para nos atender. Então, a própria mãe da minha amiga se ofereceu para atuar voluntariamente, e nos matriculamos, mas esse acompanhamento durou três meses, parou devido a problemas de saúde dela. Ficamos aflitas pois novamente iríamos ficar desassistidas, até porque ainda não existia a Lei da Libras ou alguma legislação que nos assegurava esse atendimento. No começo foi muito sofrido, ficamos sem intérprete da sexta série até o segundo ano do Ensino Médio (antigo Científico). Neste período as professoras Shirley Vilhalva e Cícera Cosmo, junto

com a mãe da minha amiga foram até a Secretaria de Estado de Educação (SED) discutir sobre as necessidades dos estudantes surdos nas escolas regulares, explicando suas diferenças linguísticas e culturais. Então, conseguimos para nós um Tils contratado pela SED. Lembro que quando não havia o Tils não participávamos das aulas, a professora fazia perguntas e os alunos respondiam, e nós não sabíamos do que se tratava, ficando à mercê. Depois com a presença do Tils, conseguimos participar, interagir com a turma e com a professora devido a acessibilidade linguística. (ENTREVISTADA, 2022)

No trecho narrado pela entrevista é possível perceber os períodos históricos da educação de surdos no Brasil, e ainda, que esse período se iniciou na década de 80, onde se iniciavam também os movimentos das pautas das pessoas com maior vulnerabilidade como as pessoas com deficiência, da igualdade racial, das discussões de gênero, entre outros. As legislações ainda não estavam estabelecidas para a garantia dos direitos e acessos, mostrando o quanto foram negligenciados e excluídos de muitas informações, sobretudo, quanto a presença de Tils nas escolas. Percebe-se ainda, no esclarecimento de Lopes e Veiga-Neto (2017) sobre o direito à escola enquanto ambiente de trocas efetivas:

(...) a luta é pelo direito de conviverem com outros surdos, de terem acesso à língua e à cultura surda desde o mais cedo possível e, fundamentalmente, de serem educados e conduzidos pedagogicamente para a aprendizagem em um ambiente que priorize o acesso ao conhecimento, (...) eles querem uma escola que, acima de tudo, ensine. Para tanto, ter uma língua desenvolvida para que aquilo que é ensinado seja aprendido, significado e assimilado, servindo de base para novos conhecimentos (...) (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 700).

Quando observamos na narrativa a relação dos surdos com a escola CEADA, observamos que o local era tido como um lugar de referência, pois interagiam com seus pares e se desenvolviam não apenas linguisticamente, mas também, culturalmente e socialmente.

Quando questionada sobre os desafios no ensino superior e na pós-graduação:

Eu e minha amiga tentamos o vestibular em 2000 na UCDB para o curso de Pedagogia, passamos e também não tivemos Tils no primeiro semestre, estudamos sozinhas e cheias de dúvidas. Contamos com a intervenção das professoras Shirley Vilhalva e Cícera Cosmo como mediadoras juntamente com a reitoria sobre a necessidade de Tils para nós acadêmicas surdas na instituição. A resposta era que tínhamos que pagar um profissional Tils se quiséssemos continuar estudando, o que era inconcebível já que pagávamos as mensalidades do curso. Foi uma luta até que a instituição resolvesse atender nossa

solicitação e contratar um Tils para nos atender, conseguimos a partir do segundo semestre então. Logo após, no ano de 2002, com a aprovação da Lei 10.436/02, o reitor entendeu a necessidade do Tils e começou a contratar de fato. Anos depois ingressei no curso de graduação em Letras-Libras pela UFGD e em uma Pós-graduação Lato Sensu na Uniasselvi, que não tinha presença de um Tils, porém nessa pós-graduação tinha um aluno que sinalizava e me apoiou por um tempo até ele mesmo se sentir prejudicado, pois estava estudando e trabalhando de graça para a instituição. Nesse sentido, eu consegui auxiliá-lo pagando a parte. Outra experiência que tive em 2007 foi no ingresso na Pós-Graduação *Strictu Sensu*, no mestrado, era um curso pelo Mercosul realizado no Paraguai, onde estudei por 1 ano e quando fui entregar o projeto de pesquisa para escolher um professor orientador não havia nenhum que era da área da surdez ou da linguagem, tinha linhas de pesquisas para deficientes visuais, com síndrome de Down e outras deficiências. Eu fiquei frustrada, pois havia passado 1 ano entre idas e vindas Paraguai/Brasil para nada, então abandonei o curso. Depois dessa frustração, tentei mais três vezes o processo seletivo para o mestrado, uma vez na UEMS, estudei os referenciais teóricos, fiz a prova escrita, porém como eram professores ouvintes que desconheciam a escrita do surdo fui avaliada como ouvinte, então reprovei. Penso que as universidades em seus programas de pós-graduação deveriam considerar a língua, a cultura dos candidatos surdos em suas avaliações, tendo a possibilidade de provas escritas serem mais acessíveis, como filmadas e sinalizadas, contendo uma banca com avaliadores fluentes na Libras. Gosto muito do sistema de avaliação e ingresso na Pós-graduação da UFSC, por exemplo, não tem prova escrita, é prova discursiva/sinalizada e análise de currículo. Inclusive já realizei um processo seletivo lá, fui aprovada, mas reprovei na prova de língua estrangeira. Sonho com o dia em que as instituições de ensino superior aqui do estado utilizem essa modalidade (ENTREVISTADA, 2022).

Ao observar esse trecho é possível perceber o quanto a inclusão/exclusão caminham lado a lado. Para que a inclusão com os surdos ocorra de fato, é necessário se considerar a Libras, como língua de seus usuários, sua cultura e seus dispositivos pedagógicos que norteiam essa fronteira como currículo, didática, metodologia, entre outros. Assim, “as razões pelas quais as experiências de inclusão têm fracassado podem estar associadas a um amplo leque de questões (...). Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos (...)” (THOMA, 2006, p. 22).

Quando questionada sobre sua inserção no mercado de trabalho:

Logo depois de formada, fiz um concurso público para função administrativa, mas era para um setor do governo onde só haviam ouvintes, eu era a única surda usuária da Libras, com o apoio da professora Shirley conseguiu remoção para o CEADA, a escola de surdos. Me senti muito feliz, pois era um ambiente linguístico confortável para mim, todos sinalizantes. Anos depois, fui

“emprestada” para o CAS, um ambiente também de conforto linguístico. Foi a primeira vez que atuei em sala de aula como professora com cursos de Libras para ouvintes nas cidades do interior do estado. Trabalhando nessas instituições referências, observava a falta de materiais visuais e adaptados para as crianças surdas, foi então que comecei a produzir materiais para alfabetização e letramento de crianças surdas e apostilas de Libras podendo ser disponibilizadas via internet e divulgada através da SED para os municípios do estado (ENTREVISTADA, 2022).

Nota-se na narrativa apresentada que um processo de subalternização da entrevistada diante do trabalho e de suas experiências já citadas consideram-se inferiores da maioria ouvinte, onde seu local de conforto e fortalecimento cultural é junto com outros surdos. Para esta questão, “o surdo não “sobrevive” se lhe for tirado o direito de usar sua língua primeira em seus ambientes de convívio social. Tirar deles esse direito é tolher-lhes o próprio direito de cidadania” (GESSER, 2009, p. 60).

Quando questionada sobre as dificuldades de acessibilidade nos espaços urbanos e públicos:

A maior dificuldade que tenho em relação a isso é quando vou ao ginecologista, não gosto de ir com um Tils junto, gosto da minha privacidade, quando vou costumo me comunicar através da escrita, às vezes acontece de ter alguma palavra que não conheço então a médica entra na internet e me mostra tentando explicar por gestos e pela escrita. Outra situação desconfortável é quando vou a uma loja, tenho que mostrar ao atendente a etiqueta e por gestos e sinais simples o que estou querendo, utilizo também a escrita através do celular, pergunto sobre tamanho da peça de roupa, da cor, se tem de manga comprida ou curta. (...) A maioria das lojas não tem funcionários que saibam Libras e poucos se utilizam de mímicas. Percebo que falta conhecimento das lojas sobre a Leis (...). Quanto à participação de teatros, shows, entre outros, antes não tinha nenhuma presença de Tils, atualmente já podemos ver alguns locais com acessibilidade linguística, não está totalmente satisfatório ou perfeito, mas está começando a melhorar (...) (ENTREVISTADA, 2022).

Nesta narrativa é possível perceber que a presença do Tils se tornou importante para a garantia da quebra de barreiras comunicacionais entre as comunidades surdas e ouvintes. Sem sua presença, muitas vezes o processo inclusivo nos espaços sociais se torna frágil, mesmo com esse direito já garantido nas legislações, como o caso do Decreto nº 5.626/02 e a Lei nº 12.319/10 que reconhece a profissão do Tils.

Agora no **Eixo 2**, destinamos para as políticas atuais de inclusão e acessibilidade. Questionamos sobre sua opinião em relação às legislações, avanços ou retrocessos.

Primeiramente sobre a Lei da Libras, tudo certo, é muito bonito reconhecer a Libras como a língua da pessoa surda no Brasil, (blz! sic.) Sobre o Decreto 5.626/05, existem certos artigos que fico reflexiva, como em relação a prioridade de pessoas surdas em vagas nos processos seletivos para professores de Libras e em concursos públicos, mesmo que tendo uma cláusula que fala sobre os ouvintes ainda estão tomando os lugares nos espaços educacionais no Ensino Superior e nos órgãos públicos. Percebo que 9 anos após a promulgação desse Decreto, muitos surdos ficaram chateados, por conta da palavra prioridade, mas as possibilidades de acesso são mínimas. As avaliações ainda são realizadas de igual forma, surdos e ouvintes, onde a maioria dos ouvintes tem mais êxito nas provas. Um exemplo, quando um surdo se insere num grupo de ouvintes, a maioria conversa pela oralidade com ele, o surdo quando consegue receber as informações com o Tils, isso quando tem o profissional e grande parte do contato fica somente entre o surdo e o Tils. A comunicação entre os ouvintes, ficam apenas nos “ois”, “joinhas” (sic) e só isso. Sonho no futuro em ter uma escola bilíngue para surdos onde a grande maioria sejam surdos e que o ouvinte esteja inserido no nosso meio e perceba o quanto nós surdos sentimos quando estamos em um ambiente onde a maioria são ouvintes e não falam nossa língua. Um sentimento de inserção excludente, não se sentindo parte do todo. Para que eles tenham mais empatia por nós. Além de mais criações de associações de surdos pelo país, para que juntos possamos lutar por uma proposta mais sólida de escolas bilíngues. Infelizmente, hoje não temos tantas adesões de surdos nas poucas associações que ainda existem. Pra finalizar, eu enquanto surda, me vejo caminhando numa corda bamba, equilibrada por uma vara, como se de um lado pese a força da comunidade ouvinte, com sua força linguística, política, e, do outro lado um grupo minoritário surdo, sem forças para romper certos preconceitos, paradigmas e pouca força linguística sem a união das associações. Fico me equilibrando como que observando essas duas fronteiras. Sobre a nova LDB, quando se trata da escola bilíngue para surdos, achei bonito, mas sabemos que não é da noite pro dia, existe essa morosidade até ser efetivamente implantada, igual demorou a Lei da Libras. Fora as razões econômicas que os governantes implicam, todos querem cortar gastos, muitos ficam quietos diante das legislações. O que falta é a sociedade ficar atenta e cobrar. (ENTREVISTADA, 2022)

Por esta narrativa percebeu-se as brechas encontradas pelos surdos nas leis, que garantem ainda privilégios para os ouvintes. Mesmo apesar da proposta educacional bilíngue na educação de surdos, o bilinguismo posto ainda pesa mais para o lado do acesso da Língua Portuguesa. Os surdos precisam se sujeitar a dificuldade ou a falta de interação e consideração pelos ouvintes, bem como, a falta de incentivo financeiro e político pelos Órgãos Públicos. Sobretudo, nota-se que os surdos continuam excluídos e a sociedade reafirma o seu status excludente, ainda que na tentativa travestida de incluí-los:

A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria. (...) Lembro que uma parcela dos discursos em prol do politicamente correto adota essa saída, como se quisesse expiar uma culpa, passando por cima dessa questão – fazendo dela uma questão apenas técnica ou, quanto muito, epistemológica –, e jogando para debaixo do tapete a violência que se põe em movimento nessas práticas (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Fica evidente que mesmo os sujeitos transitando/construindo espaços que propicie sua cultura e diferença, ainda “(...) é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação (...)” (SKLIAR, 2015, p. 6).

As transformações partem de negociações, já que legalmente existem dispositivos que reconhecem e definem as diferentes formas de acesso à pessoa surda. Entretanto, não existem as condições para que se exija o seu cumprimento, pois há diversas brechas nas legislações que permitem serem contornadas.

4 Considerações finais

Ao interpretarmos a sinalização da professora surda neste artigo, observa-se que parte de suas vivências, tanto em sua narrativa quanto em suas expressões faciais durante a entrevista, carregam o quão dura e sofrida foi sua trajetória de vida, devido aos percalços excludentes que passou em vários aspectos. Tudo o que conquistaram até hoje enquanto comunidade surda foi a partir de muito esforço e luta, muitos NÃOS recebidos que aumentaram a resistência desse povo.

As legislações apresentadas, por outro lado, foram de grande importância para o avanço pelos direitos e conquistas até aqui. Pode-se afirmar que, o reconhecimento da Libras no Brasil como língua foi fruto de movimentos históricos e sociais impulsionados, principalmente, pelas pessoas surdas para além da inclusão e acessibilidade, mas que precisam ser voltadas a garantia de uma política linguística que tornem possível a sua vida social com plenitude, não apenas a depender de recursos e serviços como por exemplo as legendas ou Tils. Observou-se ainda, muitas fissuras das quais não atendem a comunidade surda em sua totalidade, por diversas vezes, conforme as narrativas da entrevistada.

Viu-se que existe uma linha muito tênue de exclusão ainda tanto na área linguística comunicacional, quanto de oportunidades de acesso, seja ao mercado de trabalho e nos programas de pós-graduação no estado, conforme narrado. Ainda, trouxe-se a reflexão para se repensar a academia enquanto oportunidade de acesso respeitando suas diferenças linguísticas, culturais e identitárias. Por fim e não se dando por encerrado o assunto, citamos algumas sugestões na narrativa sinalizada pela professora surda a fim de minimizar as faltas de acessibilidade e inclusão dos surdos na sociedade em geral:

Ter um órgão, uma instituição ou associação de surdos que possa oferecer cursos de Libras nível básico, para os lojistas, atendentes, profissionais dos órgãos públicos, comunidade em geral gratuitamente, onde após o trabalho todos possam sair e fazer uma hora de aula de Libras, sendo uma ou duas vezes por semana. Além de curso de formação e capacitação de Tils, para que todos entendam mais sobre a nossa língua e possamos ser atendidos com mais empatia, solidariedade e verdadeiramente incluídos (ENTREVISTADA, 2022).

Referências

ALBRES, N. de A. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. *In*: BARROS, A. L. de E. C. de; CALIXTO, H. R. da S; NEGREIROS, K. A. de (org.). **Libras em diálogo**: interfaces com as políticas públicas. 1º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 15-48.

BRASIL. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CORRÊA, S. de S. FERRI, C; FERREIRA, J. C. **As abordagens pós-críticas em pesquisa educacional na perspectiva do “ator plural” de Bernard Lahire**.

Revista eletrônica Pesquiseduca, Santos, v.07, n.13, p.75-89, jan-jun, 2015.
Disponível em: www.periodicos.unisantos.br. Acesso em: 18 ago. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-34.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **ETD - Educação Temática Digital**, 2017. v. 19, n. 4, pp. 691–704. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637/16855>. Acesso em: 10 ago. 2022. MARTIN, A. R. **Fronteiras e Nações**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MARTINS, V. R; de O., LISBÃO, S. L. Libras no contexto educacional. *In*: Lacerda, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.); MARTINS, V. R. O. (Org.). **Libras: Aspectos Fundamentais**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. *In*: Maria Helena Martins. (Org.). **Fronteiras Culturais**. Porto Alegre: Ateliê Editorial, 2002.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, N. R. L. de.; MACHADO, N. C. L. S. B. Para além da tradução. *In*: BARROS, A. L. de E. C. de; CALIXTO, H. R. da S; NEGREIROS, K. A. de. (Org.). **Libras em diálogo**: interfaces com tradução e interpretação. 1º ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 01, p. 203-214.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 2015. p. 5-32.

THOMA, A. da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. *In*: THOMA, A. da S; LOPES, M. C. (org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC

VARGAS, J. R. de; XAVIER, M. L. M. de F. **conceitos e práticas para pesquisas contemporâneas: algumas palavras sobre a obra Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Resenha de: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. (Orgs.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza

Edições, 2012. Disponível em:

www.scielo.br/j/edur/a/VFbCpQfRppVyfNyqddjNCsj/?lang=pt. Acesso: 18 ago. 2022.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J; SKLIAR, C, (org.).

Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.



Capítulo 9
A MISSÃO DO PSICOPEDAGOGO
Gilmar Tavares Reis

A MISSÃO DO PSICOPEDAGOGO

Gilmar Tavares Reis

Estácio de Sá

contatogilmartavares@gmail.com

RESUMO

O conteúdo genético de uma pessoa determina suas características e seu processo de evolução. Porém, além do fator hereditário, é verificado que existe influência do meio cultural e do nível de integração harmoniosa da criança com o mundo em seu entorno sobre o desenvolvimento adequado da mesma, o qual é objeto de estudo da Psicopedagogia. É uma disciplina das Ciências Humanas, cujo início se deu no século XIX, com a expansão demográfica do período pós-guerra, porém sua importância é extremamente alta para os dias atuais, em que há a busca por uma melhor orientação do conhecimento e uma maturação mais profunda da aprendizagem humana. A Psicopedagogia é um estudo sistemático, com estreitas ligações com a psicanálise e a medicina, acerca dos condicionantes do comportamento e do estilo de vida e sua influência no desenvolvimento humano em seus mais variados aspectos, desde funções cognitivas até interações sociais. O trabalho do psicopedagogo é contribuir para a formação escolar otimizada dos alunos através de métodos desenvolvidos para cada caso específico. Por meio das intervenções do psicopedagogo no processo educativo, é possível reverter quadros de déficit de aprendizagem, auxiliar a inclusão de crianças com necessidades especiais e melhorar a integração social do aluno no ambiente em que este se situa. O objetivo da pesquisa bibliográfica é analisar as verdadeiras contribuições da psicopedagogia para a educação e enumerar os principais desafios vivenciados pelo profissional na instituição escolar. As bibliografias utilizadas são artigos científicos e de revisão, monografias e dissertações que relatam o trabalho do psicopedagogo em âmbito educacional. Dessa forma, o trabalho ressalta a missão do psicopedagogo, que é contribuir para que todos os indivíduos consigam assimilar conteúdos e aprender de forma eficiente e eficaz, promovendo meios de se obter um desenvolvimento humano mais saudável e completo, além de afirmar a constante necessidade deste profissional no ambiente educativo.

Palavras-chave: Psicopedagogo. Inclusão. Aprendizagem. Desenvolvimento humano. Processo educativo.

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma ciência relativamente nova, de proposta interdisciplinar, agregando conhecimentos diversos de ciências afins tais como Medicina, Psicologia, Psicanálise e Biologia, que visa estudar os processos de

desenvolvimento do ser humano e suas variáveis (SCALZER; SILVA, 2011).

A Psicopedagogia pode ainda ser dividida em Psicopedagogia Institucional, cujo profissional atua em escolas em parceria com professores e demais membros de uma instituição de ensino, constituindo-se uma ciência preventiva, e Psicopedagogia Clínica, cujo trabalho ocorre em hospitais e clínicas, podendo ter auxílio de outros profissionais como pediatras, terapeutas e neurologistas, para casos de necessidade de encaminhamento do paciente (CAZELLA; MOLINA, 2010).

De forma geral, o trabalho do psicopedagogo institucional, que é objeto do estudo desse trabalho, é auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem em determinada área e propõe o tratamento do problema desde a sua origem, utilizando métodos específicos. Isto é, o psicopedagogo analisa os diversos fatores envolvidos no desenvolvimento do aluno e aplica sua metodologia de forma a otimizar o processo de aprendizagem (TANZAWA; MARTINS; BRENZAN, 2010).

É dever de todo educador assegurar que todos os seus educandos aprendam e assimilem o aprendizado da forma que melhor se adapta ao indivíduo. Por isso, a importância da Psicopedagogia é inquestionável na educação escolar, pois permite que o aluno aprenda melhor, desenvolva sua inteligência e potencialidade, tenha um crescimento mais completo e esteja mais integrado à sociedade.

Por ser uma disciplina recente, ainda há certa confusão do público quanto ao real trabalho do profissional desta área. Logo, a relevância da pesquisa é alta, pois proporciona uma desmistificação da Psicopedagogia, apresentando uma ampla abordagem sobre sua história, seus principais conceitos e ramos de atuação e os resultados causados na aprendizagem dos alunos.

Portanto, o objetivo da pesquisa é elucidar o verdadeiro trabalho do psicopedagogo no ramo da Educação Infantil. Os objetivos específicos são esclarecer como se dá o papel deste profissional e qual seu nível de importância na escola, além de relatar os desafios mais comuns enfrentados em seu dia a dia e seu impacto na sociedade escolar.

O problema de pesquisa é estudar, de forma sucinta e clara, a atuação do psicopedagogo em âmbito escolar e revelar as principais atribuições do profissional em sua área de atuação, além de relatar um exemplo de atuação deste trabalho em uma escola de educação infantil, visando à inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares.

O referencial teórico utilizado na pesquisa trata-se de uma pesquisa

bibliográfica de abordagem qualitativa que compreende artigos científicos e dissertações acerca do trabalho do psicopedagogo em instituições de ensino, enfocando escolas de educação infantil, isto é, que possuam alunos de zero a seis anos. Foram usados artigos cuja data de publicação esteja entre 2000 a 2018. Os instrumentos de busca utilizados são as bases de dados disponíveis na Internet, como Google Scholar e Scielo.

Os capítulos foram organizados da seguinte maneira: o capítulo I traz uma abordagem histórica da Psicopedagogia, explicando sua criação, seus ramos de atuação e como se deu a maturação desta ciência ao longo dos anos. O capítulo II trata sobre o trabalho do profissional na Educação Infantil e a importância do mesmo; o capítulo III fala sobre a importância da educação infantil; já o capítulo IV traz um exemplo do trabalho do psicopedagogo na escola, revelando as melhorias alcançadas com seus métodos.

Por fim, o trabalho leva a refletir sobre a necessidade constante desse profissional no meio educacional para que haja um incremento no nível de aprendizado dos alunos com dificuldades.

Ainda é bom acrescentar que, como toda ciência, é necessário que haja reinvenções e readaptações de métodos, isto é, fazer estudos, testes, ensaios e reformulações, de forma que a Psicopedagogia não fique ultrapassada ou obsoleta, mas que tenha sempre uma metodologia renovada e otimizada de acordo com as necessidades dos alunos e com o passar dos anos de estudo.

2. PSICOPEDAGOGIA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

Inicialmente, é importante apresentar uma definição de Psicopedagogia. De acordo com a versão mais atualizada do Dicionário Aurélio (2017), Psicopedagogia é “Pedagogia baseada na psicologia científica, especialmente da criança.”

Essa ciência possui uma proposta interdisciplinar, visando estudar o desenvolvimento humano. Ela lida com o processo de aprendizagem e seus padrões normais ou patológicos, considerando as constantes influências do meio – escola, família e sociedade – na formação do homem e aplicando procedimentos próprios e característicos para análise (NASCIMENTO, 2006).

Possui um parentesco com a Pedagogia, em relação ao estudo da própria vida humana, considerando aspectos sociais e individuais, e com a Psicologia, no que

tange ao caráter dualista entre psique (consciência, mentalização) e físico (concretude, observação). Porém, seu ramo de atuação vai além do que apenas essas duas disciplinas podem oferecer; existem contribuições de outras ciências, como por exemplo Medicina, Psicanálise, Biologia, Fonoaudiologia e Neurologia, que colaboram para fornecer um corpo teórico bem estruturado e uma análise aprofundada e crítica das formas de aprendizagem humana, incrementando os processos de desenvolvimento (TANZAWA; MARTINS; BRENZAN, 2010).

A história afirma que a Psicopedagogia nasceu no século XIX na Europa, em virtude dos problemas de aprendizagem ocorridos entre as crianças do período pós-guerra e na época da Revolução Industrial, nos quais havia migrações rurais, crescimento das cidades, superlotações, alastramento de doenças infecciosas e infraestrutura precária na área de Saúde e de Educação. Portanto, inicialmente era uma Psicopedagogia clínica, ou seja, trabalhada em hospitais e clínicas médicas, juntamente com profissionais da saúde, como médicos, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos e neurologistas. Os primeiros centros pedagógicos foram criados na França com o intuito de ajudar crianças com dificuldades comportamentais e/ou escolares. Era importante, na época, diferenciar alunos com problemas de aprendizagem e alunos com deficiência física ou mental, para que o processo psicopedagógico, de conhecer a criança e seu meio e propor soluções para a raiz do problema, fosse aplicado separadamente a todos. (SANTOS, 2009)

Com o passar dos anos, os ensinamentos e a prática psicopedagógicos se popularizaram e se espalharam na França, incentivando várias universidades a instituírem a Psicopedagogia como disciplina em suas matrizes curriculares ou até mesmo criarem cursos de formação e de especialização, como a Universidade Sorbonne em Paris, considerada como um ponto principal da história da Psicopedagogia no país pelo alto nível de pesquisas desenvolvidas na área, e o Institut Catholique-Paris, que forma um bom número de psicopedagogos a cada quatro anos de curso (PERES, 2007).

As ideias da Psicopedagogia foram crescendo e expandindo, até que chegaram à América do Sul, por volta dos anos 60 e 70, sendo que em Buenos Aires, na Argentina, foi inserida a Psicopedagogia como disciplina da matriz curricular do curso de Psicologia, na Facultad de Psicologia da Universidad del Salvador (ANDRADE, 2004) e foram abertos os primeiros Centros de Saúde Mental, onde os profissionais faziam diagnóstico e tratamento dos pacientes (SAMPAIO, 2004). A Psicopedagogia

argentina foi bastante influenciada pelos autores franceses, como Fraçoise Dolto, Maud Mannoni e Montessori.

Ainda na Argentina, em 1956, a Psicopedagogia constitui-se como curso de graduação de duração de três anos, para formar professores com capacitação em psicologia escolar, utilizando a pedagogia e a psicologia como ciências de amparo. Porém, atualmente, o prazo fixo desse curso é de cinco anos, com a chegada da licenciatura e por motivos de organização econômica e de recursos humanos. E existe ainda a possibilidade do aluno cursar mestrado e/ou doutorado, seguindo linhas de pesquisa determinadas pela Instituição de Ensino Superior – IES. O objeto de estudo dessa ciência é o indivíduo em processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a capacidade de o sujeito ser o agente e o receptor de sua aprendizagem (GONÇALVES, 2007).

Importante afirmar que, tanto na Europa como na Argentina, os problemas de aprendizagem eram vistos principalmente como decorrentes de fatores biológicos do indivíduo, relacionados com disfunções neurológicas. Ou seja, desde o século XIX até meados da década de 70, o trabalho do psicopedagogo era simplesmente solucionar causas dos problemas de aprendizagem do paciente, de forma essencialmente médica (SILVA; LUPERINI; PAULO, 2014).

No Brasil, a Psicopedagogia surge em um contexto histórico de repressão de liberdade de expressão e ditadura militar. Essa ciência ganha espaço no cenário brasileiro através dos argentinos, em meio a um clima de clandestinidade (ANDRADE, 2004). Também era comum a difusão da ideia do problema de aprendizagem ser originado de fatores orgânicos. Porém, no final da década de 70, estudiosos apontaram outras causas para as falhas na aprendizagem, como a própria deficiência do sistema educacional, o despreparo dos professores e a falta de infraestrutura necessária para atender os mais diversos alunos, além de questões de ordem familiar. Todas essas circunstâncias de ordem ambiental e cultural se relacionam com as de ordem física e genética, implicando no impedimento do aprendizado do sujeito (SILVA; LUPERINI; PAULO, 2014).

Inicialmente, a Psicopedagogia foi instaurada no Brasil baseada nos modelos médicos de atuação, isto é, voltada para o ramo clínico. Mas, a partir dos anos 70, decorrente do contexto de problemas de aprendizagem, também foi analisada de forma institucional. Na mesma época, foi criado o curso de especialização em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre (SAMPAIO, 2004).

Em 1979, é criado o Sedes Sapientae, em São Paulo, instituto de ensino das ciências da saúde, educação e filosofia, que se tornou o principal meio de impulso ao crescimento da Psicopedagogia no país. Essa instituição, apesar de ter sido criada num regime militar, primava pelo exercício da liberdade de pensamento, expressão multidisciplinar e da formação de profissionais cuja ética não se pautasse em simples formalidade, mas que se comprometesse com os direitos da pessoa humana (ANDRADE, 2004).

Para consolidar ainda mais a profissão e organizar os conhecimentos, foi criada em 1980 a Associação de Psicopedagogia de São Paulo que, em 1988, transformou-se na Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPP. A organização tem como intuito congregar os psicopedagogos e demais profissionais que se envolvem com assuntos psicopedagógicos. Ela apresenta, como um de seus principais objetivos, a proposta de divulgação e desenvolvimento da Psicopedagogia, através de reuniões, debates, cursos e outros meios afins, além de publicação de artigos relacionados com a área. (PERES, 2007)

No começo dos anos 2000, o Ministério da Educação – MEC autorizou e regulamentou a formação do psicopedagogo, a nível de pós-graduação *Lato Sensu*, em várias cidades brasileiras, sendo que a distribuição de carga horária de aulas são 75% teoria e 25% prática, através de estágio supervisionado. Quanto a cursos de Educação à Distância – EAD, o MEC recomenda pelo menos 20% de atividades presenciais para o curso de Psicopedagogia (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2013).

Além das especializações, existem atualmente alguns poucos cursos de graduação oferecidos em alguns estados, como São Paulo e Rio Grande do Sul. Instituições de ensino superior como Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Centro Universitário da Fundação do Instituto de Ensino de Osasco (UNIFEO-SP) abriram em 2003 e 2006, respectivamente, cursos de graduações com média de duração de quatro anos.

Outro ponto importante a ser destacado é o trabalho do psicopedagogo no contexto atual de educação brasileiro, que é através da inserção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE no ensino regular, caracterizando a chamada inclusão escolar. Nesse contexto, o psicopedagogo colabora para que o aluno obtenha um alto nível de sucesso estudantil, realizando acompanhamentos e estratégias avaliativas específicas (NASCIMENTO, 2006).

Percebe-se, diante disso, que apesar de a Psicopedagogia ter sido originada

de um único fator – a melhoria dos níveis de fracasso escolar -, ela tomou rumos diferentes em cada país apresentado. Na Europa e na Argentina, existe toda uma carreira voltada para o trabalho de psicopedagogo, por meio de cursos de graduação e pós graduações *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Já no Brasil, os profissionais da área de Educação e/ou afins passam por uma especialização em Psicopedagogia para se tornarem psicopedagogos, isto é, não há uma formação continuada da ciência, salvo poucas exceções. Esse fato é um diferencial em relação às demais localidades apresentadas, pois indica uma junção de conhecimentos diversos de outras ciências aos saberes da profissão de psicopedagogo, que foi regulamentada somente há pouco tempo, em 2014, através do projeto de Lei PLC 31/2010. Espera-se que, com a regulamentação da profissão, haja aprimoramentos na área e incrementos no desenvolvimento educacional do país.

3. O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia nasceu de uma demanda de deficiências de aprendizagem e tem evoluído ao longo dos anos pela melhoria dos recursos e pela evolução de estudos e pesquisas, tornando-se uma prática de auxílio à otimização da educação.

O psicopedagogo possui a tarefa de estudar, diagnosticar e tratar as causas das patologias educacionais dos alunos. Como bem disse Golbert (1985), o trabalho do profissional de Psicopedagogia deve:

Ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades de aprender, num sentido amplo. Não deve restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais, e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagens. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagens (1985, p.13).

Como categoria institucional, o desenvolvimento da Psicopedagogia dá-se

mediante o estudo do ambiente escolar, considerando que esse é o lugar onde ocorrem os processos didáticos e metodológicos e a dinâmica da aprendizagem-ensino. Os objetivos do profissional é ajudar a instituição em seu papel de ensinar e de saber e o aluno em seu papel de aprender, além de proporcionar um lugar harmônico e interativo entre pessoas de várias esferas sociais e multiculturas distintas e propiciar o fortalecimento da construção do conceito de coletividade (CAZELLA; MOLINA, 2010).

Dessa forma, o psicopedagogo deve atuar proporcionando uma colaboração conjunta entre professores e pais, promovendo condições para a análise mais aprofundada das condições da escola, proporcionando meios para que os diferentes sistemas de ensino sejam avaliados e aplicados segundo cada caso específico e de acordo com o diagnóstico e auxiliar a equipe docente quanto à metodologia de avaliação, aos objetivos pretendidos e aos planos de ensino traçados (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016).

Nascimento (2006) lista alguns aspectos do desenvolvimento para serem analisados no diagnóstico do aprendiz: fatores cognitivos e intelectuais, os quais lidam diretamente com a cognição e a potencialidade; fatores emocionais, os quais estão relacionados ao afeto e à sensibilidade; fatores sociais, os quais estão ligados ao ambiente social, à vizinhança que cerca o aluno; e fatores pedagógicos, os quais lidam com didática, metodologia de ensino e de avaliação, conteúdo, quantidade de alunos em sala, dentre outros elementos afins ao processo de ensino-aprendizagem. Cada área específica necessita de métodos e análises próprias, para que a situação de debilidade seja sanada e/ou prevenida da melhor forma.

Frequentemente, o profissional de Psicopedagogia utiliza o método de fenomenologia, isto é, observa o fato, preocupa-se em descrevê-lo diretamente e, a partir disso, faz sua interpretação. Neste método, os dados são ditos absolutos conseguidos pela intuição, com a finalidade de investigar a estruturação do ato e constatar os objetivos correspondentes às ações (SOUSA, 2014). Através dessa metodologia, o psicopedagogo é capaz de discernir a forma de ação mais eficaz para o aluno, porque foi feita uma verificação sistematizada acerca do meio e do próprio indivíduo.

Além disso, o profissional deve trabalhar com conflitos, desencontros e perdas no processo de aprendizagem, orientar o conhecimento através da reflexão e promover autonomia e cooperação, isto é, capacidade para o aluno ter uma

progressiva independência educacional e obter interação eficaz com seus colegas. O psicopedagogo é também um educador, portanto, ele deve atuar com o propósito de dar às crianças as condições necessárias para que elas construam sua identidade cognitiva, emocional e social.

Também é trabalho do Psicopedagogo favorecer a necessária construção da identidade ética, de modo que o aluno se torne uma pessoa regida por valores e cujo caráter seja íntegro. Assim, ele fortifica a prática das virtudes acima de tudo, pois a educação, antes de tudo, deve estar calcada em um patamar de ética (LINS, 2010).

Como se pode analisar, entretanto, há algumas dificuldades a serem vencidas. De acordo com Masini (2006), existe a necessidade de uma constante remodelação, isto é, precisa-se desenvolver novos estudos para o campo de atuação do psicopedagogo, através de programas de pesquisa em universidades e cursos de pós graduação, o que colaboraria para um melhor aperfeiçoamento dos métodos dessa ciência. Também é necessário um prosseguimento na questão de avaliação psicopedagógica, juntamente ao professor. Para isso, seria preciso um estudo aprofundado da metodologia de ensino-aprendizagem, levando em consideração os casos de cada estudante, de modo a propiciar o melhor desenvolvimento escolar, ocupacional e social para o mesmo.

De acordo com Peres (2007), os principais desafios a serem enfrentados, desde questões físicas como quantidade de alunos, como questões de cunho social, como a valorização do profissional, estão listados na tabela a seguir.

Quadro 1 – Desafios indicados na área de Psicopedagogia

Desafios indicados na área de psicopedagogia
<ul style="list-style-type: none">• Realização do trabalho psicopedagógico em função do alto número de alunos em sala de aula• Ausência de supervisão que acompanhe o trabalho psicopedagógico• Existência de trabalho psicopedagógico na escola• Psicopedagogia na rede pública de ensino• Ampliação do número de professores – psicopedagogos• Ampliação dos atendimentos psicopedagógicos nas escolas• Auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem, promovendo a aprendizagem• Realização de um trabalho integrado• Conscientização sobre a teoria implícita que influencia a pesquisa e a experimentação piagetiana na área da educação• Reconhecimento profissional e científico

Fonte: PERES (2007, p.144)

Por outro lado, existem sugestões de melhorias que poderiam ser feitas em relação ao trabalho do profissional, que acarretariam em otimização dos resultados, tais como o aumento do número de profissionais na escola, a atuação colaborativa entre pais e professores para otimização dos resultados, a diminuição do número de alunos em sala, a realização de diagnóstico psicopedagógico e a continuidade de estudos na formação do profissional. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico obteria novas perspectivas e alcançaria maior impacto na sociedade escolar.

4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Antes de tudo, precisa-se definir infância. De uma forma mais objetiva, infância é o período da vida que se estende desde o nascimento até a puberdade, em que há formação de caráter e de personalidade, de contração de regras, valores, costumes familiares, crenças e comportamentos sociais.

Durante muito tempo, a criança era vista como um “vir a ser” e só era considerada ser humano quando chegava à idade racional, não sendo, portanto, valorizada enquanto vida humana. Atualmente, já é perceptível e indiscutível a importância que a criança possui para a comunidade. Ela representa o resultado de múltiplas variáveis já existentes e o futuro da nação (EIBEL, 2005).

De acordo com Silva (2010):

A infância é a continuidade das nossas expectativas e objetivos, isto faz com que a criança por muitas vezes fique cercada por afazeres, que os adultos projetam. Porém esta fica mais tarde também ameaçada pela contemporaneidade, pela globalização, é o mundo adulto que chegou muito antes em suas vidas, já não querem mais brincar de faz-de-conta, a era digital as fazem refém de uma vida irreal e muitas vezes perigosa, o que as deixam mutiladas sem fantasias para criar e recriar um mundo mais colorido a sua imagem. Sem reconhecermos nossa própria infância sentimos-nos ameaçados em nosso desejo de perpetuidade e privados do futuro (SILVA, 2010, p. 19).

Por isso, é muito importante que os adultos promovam uma boa construção dessa infância, pois a humanidade futura depende dos cuidados dispensados às crianças. A criança é um ser integral e é necessário que todos os aspectos de seu desenvolvimento sejam levados em consideração nos projetos psicopedagógicos.

A importância da educação infantil e do cuidado para com esse público são

tamanhos que estão mencionados no artigo 227 da Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988, art. 227, p. 132).

A família, por ser o primeiro contato do sujeito com as demais pessoas, tem um papel primordial para a formação do mesmo, através do amparo, do afeto e do incentivo ao crescimento pessoal. É preciso ainda um esforço conjunto de todos os setores da sociedade para assegurar à criança os direitos que lhe cabem, como educação, saúde e lazer (SILVA, 2010).

A educação infantil é uma experiência única para a vida, pois é através dela que se torna possível a formação de caráter, cognição, coordenação motora, interação social e, conseqüentemente, a geração de adultos responsáveis e saudáveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE, em seu artigo 29, afirma que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com Vygotsky (1987, *apud* DANTAS, 2003), o aprendizado da criança ocorre desde o nascimento e é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das funções mentais, sendo que o aprendizado escolar produz algo inovador nesse processo, pois ele transmite à criança a conscientização de seus próprios processos ocorridos em sua mente. Além disso, é capaz de aproximar o potencial do real, isto é, a criança apresenta maior aptidão para florescer e desenvolver-se como ser humano.

A escola tem uma função de ser a ponte entre a criança e o mundo exterior a casa. Como intermediária, sua função não é unicamente transmitir conteúdo, como é demandado pelo método tradicional de educação. O educador deve ter em sua mente que sua tarefa é contribuir para que o aluno aprenda, interaja, desenvolva sua mente e seu corpo e seja capaz de debater, refletir, opinar, discutir e ensinar, numa relação de dupla troca. Ambos, aluno e professor, são construtores de conhecimento, pois é

através da colaboração entre as partes que se forma o ensino e o aprendizado humano (PULINO, 2017).

Assim, o educador precisa atender às particularidades/características específicas do desenvolvimento dos alunos, já que é na escola que as crianças recebem um suporte maior de profissionais especializados para auxiliá-los na sua trajetória estudantil (FREITAS; CORSO, 2016).

Antunes (2004) mostra que a faixa etária de 0 a 6 anos de vida é a etapa fundamental para a organização de informações que refletirão em habilidades e potencialidades. Logo, a educação que ocorre durante essa fase é imprescindível para um bom desenvolvimento humano.

Na educação infantil, os objetivos do trabalho do educador são organizados de modo a promover o adequado desenvolvimento do aluno em várias áreas. É importante assegurar à criança o autoconhecimento do corpo, através de brincadeiras e atividades que estimulem a exploração de características corporais (como flexibilidade, alongamento, equilíbrio, entre outras), o desenvolvimento do imaginário, da criatividade e do sensor crítico, por meio de histórias, leituras, desenhos e artes, a cooperação com o outro, através da interação com colegas de idades próximas, e o respeito e a amizade com pessoas mais velhas. Nesse sentido, a educação escolar colabora com o conhecimento das capacidades e potencialidades corporais, afetivas, emocionais, sociais, cognitivas e morais, formando crianças com perfeito estado de desenvolvimento (COSTA, 2004).

Uma pesquisa feita no Distrito Federal – DF revela que a maior parte dos adultos que possuem deficiências cognitivas, motoras e emocionais não cursaram Educação Infantil, ao contrário dos adultos que desenvolveram competências e construíram relações de aprendizado significativas, que eram alunos de escola desde a mais tenra idade (GOULART, 2008). De fato, o desenvolvimento fica comprometido quando não há estímulos necessários para isso, como em um ambiente escolar com profissionais capacitados.

Infelizmente, ainda existe preconceito por parte dos pais e dos familiares, pois é comum ouvir reclamações constantes deles acerca da educação escolar, sugerindo que seus filhos passam o dia brincando e não estão aprendendo com isso. Porém, como descrito por Freitas e Corso (2016), as brincadeiras e as demais atividades, aparentemente inúteis, promovem a aprendizagem e trazem inúmeros benefícios intelectuais à criança. O brincar, por exemplo, é um dos meios pedagógicos mais

eficazes na educação infantil, pois atendem a objetivos definidos pelos pedagogos, desenvolvendo habilidades de leitura, concentração e controle corpóreo nos alunos.

Dessa forma, a relação entre educação e criança deve se dar através de métodos, técnicas, linguagens, instrumentos, dentre outros meios, que sejam capazes de construir conceitos de solidariedade, respeito, justiça, liderança, além de permitir ao aluno meios adequados de formar sua identidade e desenvolver o potencial para moldar o seu futuro.

Nesse sentido, o papel do psicopedagogo é de contribuir com a gestão pedagógica e promover a comunicação com o aluno e o apoio em grupo e individualizado, caso necessário, auxiliando ao estudantes a obter o melhor desempenho escolar, social, afetivo e cognitivo. O psicopedagogo é o profissional mais indicado para assessorar e auxiliar a escola nos diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem. Cabe lembrar que cada pessoa é única, portanto, o profissional da Psicopedagogia deve primeiramente identificar as dificuldades, analisar os fatores envolvidos na educação e elaborar os planos de intervenção necessários (OLIVEIRA, 2009).

Para encerrar o capítulo, uma citação de Fulghum (2004) resume de forma clara o nível de importância da educação infantil para o desenvolvimento humano: “tudo que eu precisava realmente saber (...) aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas, sim, no tanque de areia do pátio da escolinha maternal” (FULGHUM, 2004, p. 16).

5. UM EXEMPLO DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesse capítulo, foi sugerida uma proposta de como o psicopedagogo poderia atuar numa determinada situação de ambiente escolar.

No contexto da realidade brasileira do século XXI, é cada vez mais comum o nascimento de crianças que possuam alguma deficiência física ou mental. Concomitante a isso, é cada vez mais comum a inserção de alunos deficientes em escolas regulares de ensino, não em escolas exclusivas. Isso é resultado de vários fatores, como políticas públicas, legislações e mudanças gradativas de conscientização na sociedade, que geraram toda uma conjuntura de promoção dos ideais de inclusão social e educacional.

Conforme os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre 2005 e 2015, o número de alunos com deficiências em salas regulares aumentou 6,5 vezes. Em números absolutos, cresceu de 114834 para 770983 alunos especiais convivendo com demais alunos (TENENTE, G1, 2016).

De acordo com Mendes (2006), de acordo com as práticas de integração e inclusão, os benefícios advindos para alunos com deficiências seriam a chance de adentrar ambientes de aprendizagem mais desafiadores, observar e aprender com alunos mais competentes, poder vivenciar contextos sociais mais realistas para promover aprendizagens significativas. Já os resultados positivos para os demais alunos seriam a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças entre os seres humanos e promover atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Portanto, o trabalho do psicopedagogo nesse contexto é desenvolver uma abordagem interativa entre os alunos, de modo a promover o desenvolvimento no ambiente escolar. É preciso que o psicopedagogo una pais, professores e colegas para a promoção de um contexto sadio de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto aos pais e familiares de crianças deficientes, é sugerido ao profissional tranquilizá-los quanto ao trabalho desenvolvido em sala e incentivá-los a criarem seus filhos de modo que eles tenham experiências de vida como as demais crianças. Não é saudável privar o filho de viver, de relacionar, de cheirar, de brincar e de tentar coisas novas. Ao contrário, os pais podem motivar seu filho a desenvolver habilidades, potenciais e linguagens, a brincar com colegas de vizinhança para que ele se acostume a estar próximo de pessoas que estão fora de sua parentela, desencorajar movimentos repetitivos ou sem sentido, estimular os sentidos físicos, experimentar sabores, texturas e temperaturas diversas e ajudar a formar uma autoimagem positiva da criança, para que ela se sinta confiante e capaz de enfrentar o mundo à sua volta. É necessário que a família seja um lugar de afetividade, de carinho, de apoio e de estímulo ao desenvolvimento da criança.

Quanto aos professores, é interessante o psicopedagogo desenvolver um trabalho conjunto em sala, auxiliando na avaliação e no método de ensino. É importante que os planejamentos de aulas, as reuniões e demais eventos pedagógicos sejam realizados com a presença do psicopedagogo para melhor direcionamento dos trabalhos. Também é necessário que os educadores gostem de estar com crianças, se identifiquem com elas, tenham uma didática interessante e eficiente, incentivem a inclusão dos alunos deficientes, promovam a conscientização

entre as crianças e transmitam bons valores de respeito, igualdade, tolerância às diferenças, amizade e coleguismo.

Quanto aos alunos deficientes, o psicopedagogo deve fazer o diagnóstico e realizar o acompanhamento de desempenho, que pode ser feito isoladamente ou em conjunto com os demais alunos. A detecção de dificuldades de aprendizagem e alterações no crescimento infantil são essenciais, pois garantem a correta aplicação da solução. É importante, nessa etapa, utilizar os instrumentos de avaliação necessários para entender melhor a situação de vida em seus aspectos emocionais, físicos, sociais, familiares, morais e culturais, de modo a propor a alternativa de intervenção para cada caso.

A realização de brincadeiras, jogos, atividades, desenhos e demais recursos pedagógicos devem ser os principais meios de estimular a imaginação, a criatividade e a liberdade das crianças na escola. São oportunidades educacionais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e não podem ser menosprezadas pelo procedimento educativo.

Além disso, na educação infantil é primordial que a infraestrutura da escola seja adequada. As instalações, o espaço disponível para realização de brincadeiras e atividades, a quantidade de alunos por sala, a disponibilidade de professores e psicopedagogos, dentre outros fatores, devem ser suficientes para atender aos alunos.

Todos os procedimentos citados no capítulo compõem a proposta de atuação do psicopedagogo no contexto de inclusão educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da psicopedagogia é promover a aprendizagem e a integração efetiva do aluno. Ele estuda como os humanos processam e assimilam informações em um esforço para desenvolver a compreensão. Em sala de aula, o psicopedagogo reconhece problemas, emprega metodologias corretivas e preventivas, avalia o comportamento do aluno e sugere soluções para melhorar o desempenho acadêmico. Ao longo dos anos, a psicopedagogia evoluiu e se aprimorou, alcançando mais pessoas e buscando promover o crescimento humano. Desafios como atender um grande número de alunos em uma turma e integrar pais e professores podem ser superados com mais profissionais e trabalho em equipe. O objetivo da psicopedagogia

é garantir o desenvolvimento saudável e apoiar a educação de alta qualidade, permitindo que o potencial de cada indivíduo seja plenamente realizado para o benefício da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcio S. de. **Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina.** *Cad. psicopedag.*[online], vol.3, n.6, pp. 70-71, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 de abril de 2018.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AURÉLIO. Dicionário. Verbetes Psicopedagogia. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/psicopedagogia>> Acesso em 18 de abril de 2018.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 2005.

BRASIL. **Projeto de Lei de Câmara 31 de 2010.** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. Brasília: 2010.

CAZELLA, Sarah.; MOLINA, Rinaldo. **A intervenção psicopedagógica institucional na formação reflexiva de educadores sociais.** Artigo especial. *Revista Psicopedagogia Institucional e Educação Popular*, vol. 27, n.82. p. 78-91. São Paulo: 2010.

COSTA, Bianca G. **A importância da educação infantil hoje na formação do cidadão amanhã.** Monografia de Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2004.

DANTAS, Rosineide J. **A importância da educação infantil para o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Monografia de Pós-Graduação em Supervisão Escolar. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2003.

EIBEL, Maria I. R. **A importância da educação infantil no contexto social e educacional.** Trabalho de Conclusão de Curso em Tutoria. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2005.

FREITAS, Clariane do N. de.; CORSO, Helena V. **A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem.** Artigo de Revisão. Revista Psicopedagogia. v. 33, ed. 101. 2016.

FULGHUM, Robert. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância.** São Paulo: Best Seller, 2004.

GOLBERT, Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na Região de Porto Alegre. In **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** Ano 4, n. 8, 1985.

GONÇALVES, Luciana dos S. **Psicopedagogia: formação, identidade e atuação profissional.** Monografia de pós graduação em Educação e Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: 2007.

GOULART, Isabelly de O. **A importância da educação infantil.** Construir notícias. Ano 9. Ed. 54. Pernambuco. 2010.

GRAÇA, Janilce S. D.; SILVA, Arlete B.; NASCIMENTO, Michelline R.S. **A institucionalização da psicopedagogia no Brasil.** Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1778/41>> Acesso em 23 de abril de 2018.

LINS, Maria J. S. da C. **Desenvolvimento ético de crianças e psicopedagogia.** Cadernos de Psicopedagogia, vol.8, n.14, São Paulo: 2010.

MASINI, Elcie F. S. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios.** Artigo de Revisão. Revista Psicopedagogia. V.23 n.72. p.248-259. São Paulo: 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 de abril de 2018.

MENDES, Enicéia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rev. Bras. Educ. v. 11, n. 33, p. 387-405. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 abril de 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro G. do. **A importância da Psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa.** Roteiro, Unoesc, vol. 31, n. 1-2, p.65-88. 2006.

OLIVEIRA, Natália P. **As contribuições do psicopedagogo na educação infantil.** Monografia de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2009.

PERES, Maria R. **Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: 2007.

PULINO, Lúcia H. C. **Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas.** Linhas críticas. v. 23. n. 51. P. 412-427. Brasília: 2017.

SAMPAIO, Simaia. **Breve histórico da Psicopedagogia.** Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cmllo>> Acesso em 18 de abril de 2018.

SANTOS, Denise M. dos. **Como a Psicopedagogia pode contribuir no tratamento das crianças autistas.** Monografia de curso de pós graduação em Psicopedagogia. Instituto A vez do mestre. Rio de Janeiro: 2009.

SCALZER, Osana.; SILVA, Fabiana R. da. **Sobre o olhar do psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar.** Artigo científico de curso de pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade São Paulo – FSP. 2011.

SILVA, Aparecida R. P. da.; LUPERINI, Celia P.; PAULO, Elizete da S. **Conhecendo a história do psicopedagogo no Brasil.** Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/conhecendo-a-historia-da-psicopedagogia-no-brasil/125199>> Acesso em 23 de abril de 2018.

SILVA, Maria E. da. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.** Monografia de curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2010.

SOUSA, Clóvis. **Metodologia da pesquisa científica.** Material de apoio. Estácio de Sá, Pós graduação em Psicopedagogia à Distância. 2014.

TANZAWA, Elaine C. L.; MARTINS, Julia G. N.; BRENZAN, Sueli Gomes. **Psicopedagogia Institucional: passos para a atuação do assessor psicopedagógico.** Revista Inesul. 2010.

TENENTE, Luiza. G1. O Globo. **Total de alunos com deficiências em escolas comuns cresce 6 vezes em 10 anos.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml>>. Acesso em 28 de abril de 2018.



AUTORES

Adriana de Menezes

Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal Fluminense / Niterói - RJ. Mestranda no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca)

Ana Carolina Sabino dos Santos

Pedagoga formada pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), na Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação, no Eixo Práticas Escolares, Didática e Currículo, sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, sou membro ativa do Grupo de Pesquisa Formação Docente: Didáticas e Currículos (GPFDDC), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na UNIFAL/MG. Meus interesses de pesquisa estão voltados para a Orientação da dimensão da Prática de Ensino no Programa Residência Pedagógica. Análise crítica e reflexiva do currículo, em especial para a formação inicial de professores, bem como para às Políticas Públicas.

Ângela Roberta Felipe Campos

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Salgado de Oliveira (2005), é especialista em DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA pela PUC Goiás (2007) e em GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá FACIMAB(2020), Psicóloga em formação pela UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA Goiânia/Goiás e Mestranda em Educação pela PUC de Goiás. Experiência como professora na Educação Infantil, Fundamental, EJA e Gestão Educacional com mais de 15 anos na rede privada e pública. Concursada na Educação da Prefeitura de Palmas - Tocantins e até o presente momento trabalha na SEMED - Secretaria Municipal de Educação, na Diretoria de Recursos Humanos como Chefe de Divisão de Contratos, (Atualmente se encontra de licença por interesse particular sem remuneração).

Bruno Jadson Jardelino Gomes

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro da International Gramsci Society, seção Brasil (IGS-BRASIL).

Bruno Roberto Nantes Araujo

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Professor do magistério superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Clara Ramos Pedroza

Especialista em Educação Especial com ênfase ao atendimento pedagógico para a inclusão escolar e Libras. Professora de Libras pela secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Cristiane Leite dos Santos

Licenciada em Filosofia- IESMA Pós graduação em Docência do Ensino Superior - Grupo Santa Fé (CAPEM) Pós graduação em Psicologia da Educação - UEMA Núcleo de Tecnologia para Educação - UEMANET.

Cristiane Roberta dos Reis Rueffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade (2021). Membro do Diretório (CNPq/PROPE) Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais ? EHMCES -PUC-GO. Graduada em Educação Física - Licenciatura Plena ? pela Universidade Católica de Brasília ? UCB (2001). Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Gama Filho (2003). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Apogeu (2019). Professora de cargo efetivo da rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) . Atua como professora de educação básica da SEEDF (2013 ? 2021); Atuando com os seguintes temas: Ensino-Aprendizagem; Educação Física Escolar; Psicomotricidade.

Daniele Gonçalves Lisboa Gross

Mestra em Educação pela PUC-GO (2021-2023). Graduação em Educação Física - Licenciatura Plena - pelo Centro Universitário de Gurupi - UNIRG (2007). Especialista em Educação Física Escolar pelo Instituto Específico de Ensino, Pesquisa e Pós Graduação - IEP (2008). Graduada em Pedagogia pela FACIMAB (2021). Professora de cargo efetivo da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. Atuou como professora de ensino superior do curso de Educação Física, Pedagogia e Psicologia

da Universidade de Gurupi - UnirG. Atuou como professora supervisora do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2017-2018) do curso de Educação Física. Professora de educação básica e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Gurupi-TO (2009-2014). Professora Orientadora da Liga Interdisciplinar de Processos Educativos - LIPE (2016-2019). Membro fundador do Grupo ForLi (2020). Professora Supervisora Bolsista do Programa Residência Pedagógica (2020-2021). Membro do Diretório/CNPq-GP: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais - EHMCES/HISTEDBR/PUC-GO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC-UFG). Bolsista Capes. Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação Física Escolar e Educação.

Davi Milan

Professor Orientador de Projetos na Univesp (Universidade Virtual do estado de São Paulo); professor da educação Básica na SEDUC; pesquisador pela Unesp – Campus de Marília-S.P.

Edna Maria Silva de Oliveira

Psicóloga, Psicanalista, docente de Psicologia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), doutoranda em Psicologia, com ênfase em Avaliação Psicológica (USF/Campinas), Mestrado em Ciências da Saúde (UNIFAP).

Elcias Oliveira da Silva

Mestre em Direito pela Universidade da Amazônia. Doutorando em Direito na Universidade de Salamanca, Espanha.

Ellen Maria Santos Portela

Técnica Florestal pelo Instituto Federal Baiano; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Do Estado da Bahia/ UNEB CAMPUS X. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas - MG. Foi bolsista de Iniciação Científica Júnior, ministrada pela FAPESB. Foi Bolsista CAPES, participando do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Participou do Programa Partiu Estágio do governo da Bahia. Foi integrante do Projeto de Iniciação Científica. Foi voluntária no Instituto Chico Mendes de Conservação da

Biodiversidade. Atualmente é Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Realiza pesquisas referentes ao Ensino de Ciências e Biologia, Formação de Professores e Identidade Docente.

Erica Dantas da Silva

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, campus Pau dos Ferros.

Gênesis Guimarães Soares

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).

Gilmar Tavares Reis

Teólogo, Filósofo, Psicopedagogo e Mestrando em Ciências da Religião.

Gislaine Schon

Graduada em Pedagogia, Professora atuante na Educação Básica, Especialista em Alfabetização e Letramento (FAEST/UNISERRA), Mestranda em Ciências da Educação (UNADES – PY).

Iron Martins Lisbôa Junior

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG; Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Gurupi - UNIRG (2008), Especialização em Educação Física Escolar pelo Instituto Específico de Ensino, pesquisa e pós graduação (2009). Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Tem experiência na área da Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar no Ensino Médio, Atividades para Idosos e Iniciação esportiva. Atuando principalmente na linha de pesquisa: Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e esporte.

Isabel Castilho Palhano

Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Professora pedagoga da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante Formação de Docentes da rede estadual do Paraná. Doutora em

Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Paraná. Brasil. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná; . Participante, como pesquisadora, do projeto de parceria entre a UEPG-Brasil e a Universidade de Unirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades.

Jackson Carlos da Silva

Doutorando em Educação pela PUC Goiás (2021), Mestre em Educação pela PUC Goiás (2008). Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela UFG (2000), é especialista em Treinamento Esportivo pela PUC Goiás (2002), especialista em Fitness em Academia pela PUC Goiás (2003). Foi Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid (2014 - 2018), foi coordenador de Estágio do curso de Educação Física da UnirG (2014 - 2018), foi coordenador de área do Programa Residência Pedagógica (2018 - 2021) foi coordenador do curso de Educação Física da UnirG (2019 - 2020). Atualmente é docente efetivo da Universidade de Gurupi UNIRG no curso de Educação Física e Psicologia, membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Educação Física. Membro do Diretório/CNPq- GP: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. EHMCES/HISTEDBR/PUCGO. Membro do Fórum Estadual de Educação do Tocantins. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, juventude, epistemologia da pesquisa em Educação Física, teorias pedagógicas, psicomotricidade e esportes.

João Batista Lucena

Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRA.

Juliana Ferreira Cipriano

Advogada. Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Katicilayne Roberta de Alcântara

Mestra em Estudos Culturais pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana/MS.

Tradutora e intérprete de Língua de sinais (Libras) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Larissa Santana da Silva

Cursou Ciências Biológicas na instituição Universidade do Estado da Bahia. Participou do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), no subprojeto intitulado construindo a identidade docente e o conhecimento biológico a partir da relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Também atuou em pesquisas sobre o Programa de Iniciação a Docência. Também com atuação em estágios voluntários no Laboratório de Ecologia e Restauração Ambiental (LECORAM) e em educação ambiental no Programa Arboretum de Conservação e Restauração da Diversidade Florestal. Também participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no subprojeto intitulado Construindo a identidade docente: competências e habilidades para a autonomia e também participou da Iniciação Científica com o projeto Análise Epistemológica de Pesquisas em Educação CTSA: Um Recorte na Pós-graduação Brasileira.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1988). Especialização em formação do educador pela mesma universidade. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora da Rede Estadual de Ensino do RN (1986-2012). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006 - 2007). Coordenadora da Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática (IFRN/Campus Macau (2015-2016). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus São Paulo do Potengi, coordenadora da linha de Política e Práxis da Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN- 2018- 2021).

Maria Isabel Moura Nascimento

Professorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora convidada do Programa de Pós-Graduação da Universidade Rovuma (UniRovuma -Moçambique). Bolsista de Produtividade em

Pesquisa (CNPq). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação”(HISTEDBR)dos Campos Gerais, Paraná (PR).

Thony Robson de Oliveira Silva

Possui graduação em Direito pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (2019) e graduação em TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é professor do Centro Universitário UNINTA, professor graduação e pós-graduação do INSTITUTO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE, coordenador do programa de pós graduação do INSTITUTO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE, assessor jurídico do Governo do Estado da Paraíba e advogado privado - Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional da Paraíba (PB).

Wagner Charles Soares de Barros

Psicólogo formado pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA), professor no curso de psicologia no Centro Universitário Mauricio de Nassau. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492021-6



9 786554 920216