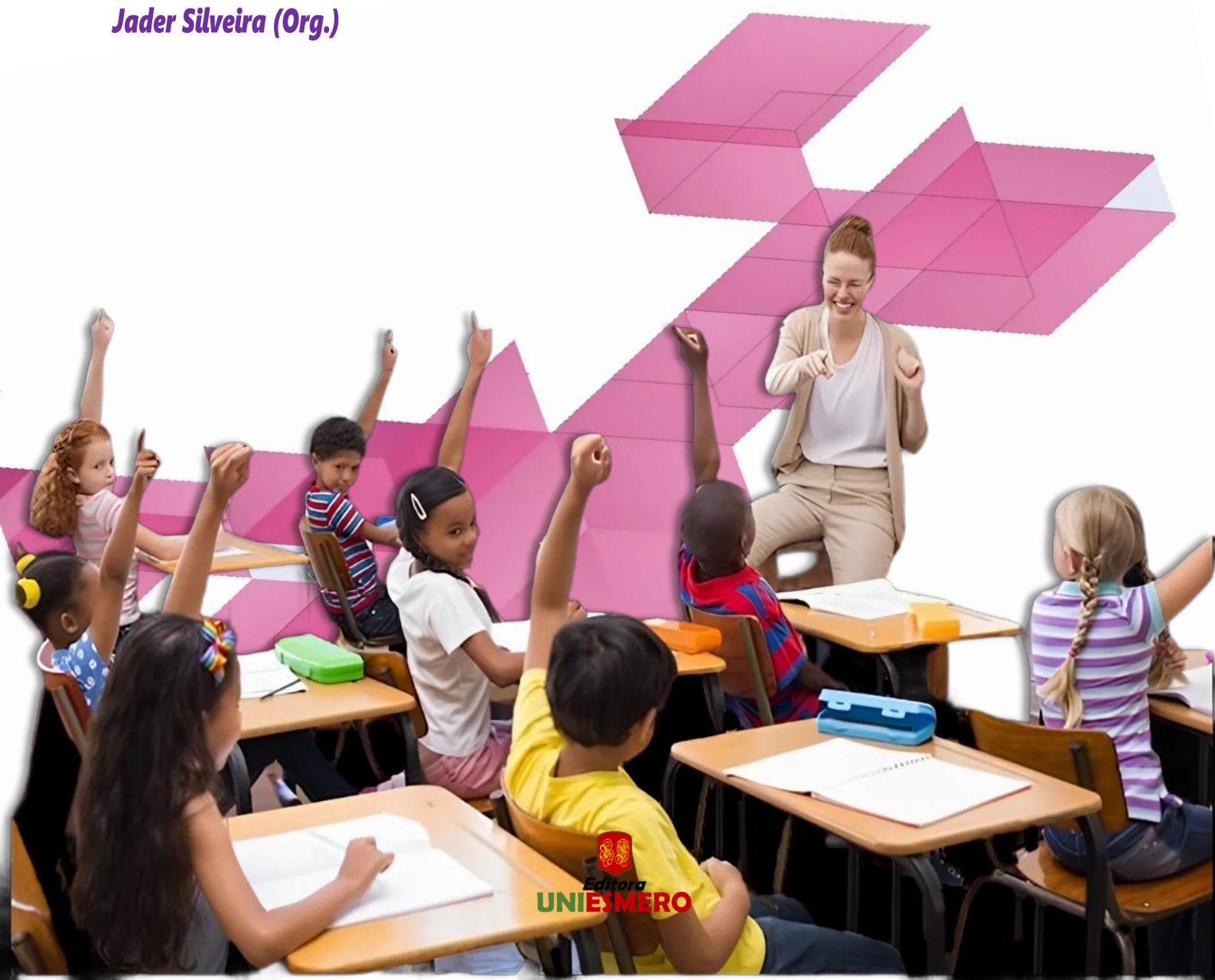


# EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A Arte de Ensinar e Aprender

2024  
3

*Jader Silveira (Org.)*

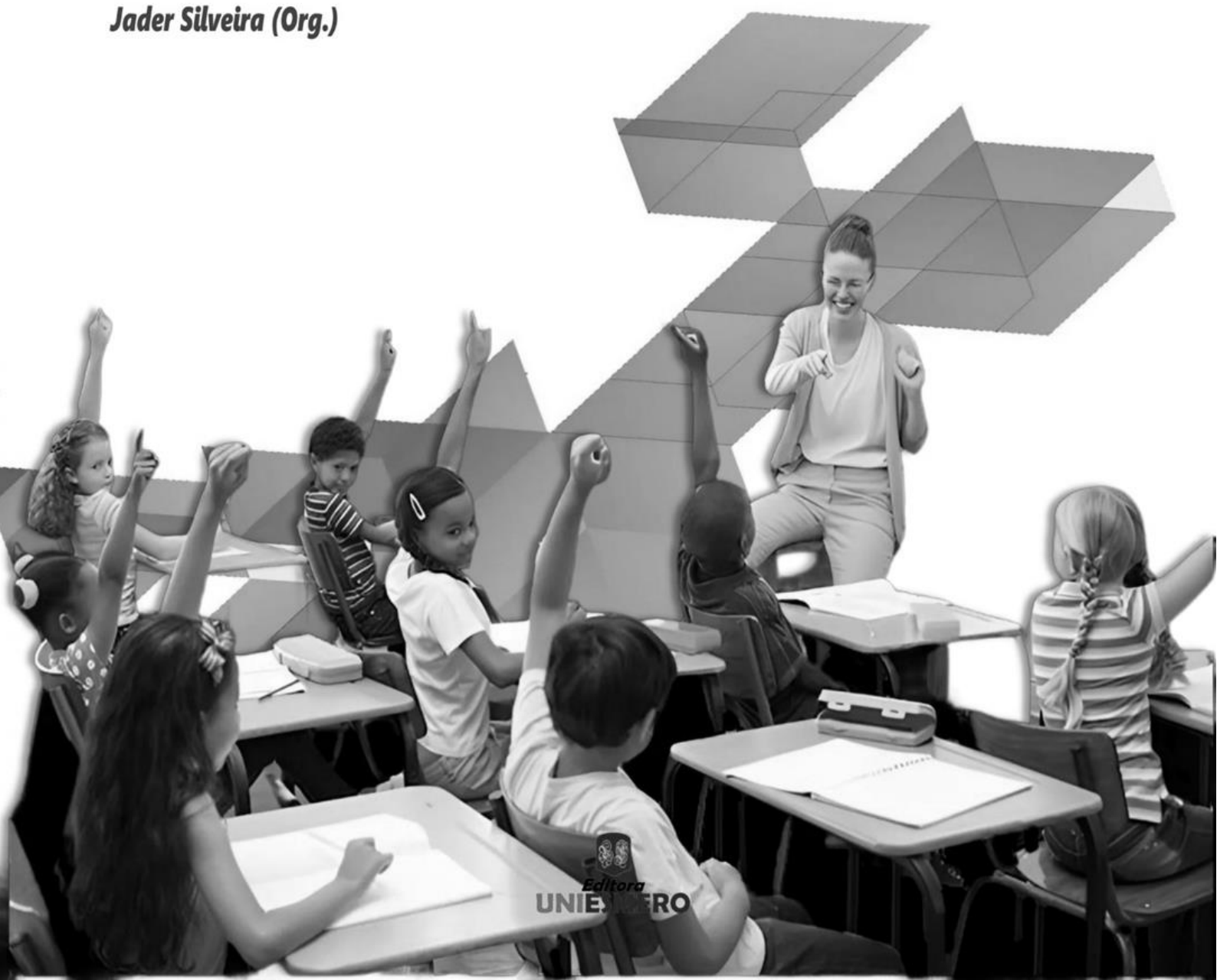


# EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

## A Arte de Ensinar e Aprender

2024  
**3**

*Jader Silveira (Org.)*



**2024 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**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)

S587p	Silveira, Jader Luís da Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 194 p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-059-9 DOI: 10.5281/zenodo.10864662  1. Educação. 2. Docência. 3. Inclusão. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. 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](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2024/03/educacao-democratica-arte-de-ensinar-e.html>



## **AUTORES**

**ALINE TOMAZ DE ARAÚJO ALVES  
ANA APARECIDA TAVARES DA SILVEIRA  
BÁRBARA TRAVASSOS BARRETO  
BRENA DANTAS CALIXTO  
CATARINA BARROS  
CONSOLAT MENSAH GAEL KPAKPO  
CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA REIS  
CRISTINA CARVALHO  
DARCON SOUSA  
DEISE CARLA DE BRITO PASCOAL  
FABIANA M. ARAGÃO KUPCZIK  
FERNANDA DORNELES VARGAS  
FERNANDA SCACIOTA S. DA SILVA  
GABRIELA GRACHEKI DOS SANTOS  
GIULIA VICENTE SANDI  
GRASIELA PEREIRA DA SILVA  
GRAZIELE APARECIDA CORREA RIBEIRO  
IAN NETO BONFIM  
ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS  
JOÃO VITOR DE SOUZA ELLYAN  
JOHANNA ORTÍZ ZÚNIGA  
KAREN MORETTI DA ROSA  
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA  
LETÍCIA VITÓRIA DINIZ PEREIRA DA CONCEIÇÃO  
LISAURA BELTRAME  
MARIA APARECIDA DIAS  
MARIANA PIRES DE VASCONCELLOS  
MARINA BILL DE MORAES  
NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT  
NINODJA THAYSI BARBALHO DA SILVA SOUZA  
RAFAEL SOARES CHAVES  
RAYKA HINSCHINCK DE PAULA  
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO  
RODOLFO CHAVES  
SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO  
SOFIA RIBEIRO GARCIA SOUTO MAIOR  
TIAGO FERNANDES DE SOUZA**

## APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.

Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

## SUMÁRIO

Capítulo 1 <b>ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I</b> <i>Rayka Hinschinck de Paula</i>	9
Capítulo 2 <b>A LÍNGUA INGLESA E SEUS MEIOS DE INSERÇÃO CULTURAL</b> <i>Gabriela Gracheki dos Santos; Giulia Vicente Sandi</i>	20
Capítulo 3 <b>USO DA ABORDAGEM CTSA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO EAD</b> <i>Graziele Aparecida Correa Ribeiro; Nicole Geraldine de Paula Marques Witt</i>	29
Capítulo 4 <b>ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> <i>Rafael Soares Chaves; Aline Tomaz de Araújo Alves; Brena Dantas Calixto; Deise Carla de Brito Pascoal</i>	41
Capítulo 5 <b>DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b> <i>Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza; Ilanna Márnea Araújo Chagas; Sára Maria Pinheiro Peixoto; Ana Aparecida Tavares da Silveira; Maria Aparecida Dias</i>	54
Capítulo 6 <b>LIVROS DIDÁTICOS, MERCADO EDITORIAL E EDITORES</b> <i>Marina Bill de Moraes; Roberlayne de Oliveira Borges Roballo</i>	69
Capítulo 7 <b>AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS APÓS PANDEMIA</b> <i>Cristiane Medianeira da Silva Reis; Fernanda Dorneles Vargas; Karen Moretti da Rosa; Lisaura Beltrame</i>	81
Capítulo 8 <b>METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: A ESCOLA ONDE QUERO TRABALHAR</b> <i>Bárbara Travassos Barreto; Catarina Barros; Laurinda Ramalho de Almeida; Mariana Pires de Vasconcellos; Tiago Fernandes de Souza</i>	93
Capítulo 9 <b>MIGRANTES NA ESCOLA E O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> <i>Johanna Ortíz Zúniga</i>	105
Capítulo 10 <b>MUSEUS E PANDEMIA: A INFÂNCIA NO PROCESSO DE REABERTURA PRESENCIAL</b> <i>Sofia Ribeiro Garcia Souto Maior; Letícia Vitória Diniz Pereira da Conceição; Cristina Carvalho</i>	115

<b>Capítulo 11</b> <b>EXPLORANDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA</b> <i>Grasiela Pereira da Silva</i>	<b>125</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 12</b> <b>REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</b> <i>Fabiana M. Aragão Kupczik; Fernanda Scaciota S. da Silva</i>	<b>138</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 13</b> <b>PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE QUALIFICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: OS RELATOS DE BENEFICIÁRIOS DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> <i>Darcon Sousa; Consolat Mensah Gael Kpakpo</i>	<b>150</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 14</b> <b>PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR PARTICIPANTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO ACERCA DE DEMONSTRAÇÕES CLÁSSICAS DO TEOREMA DE PITÁGORAS</b> <i>Ian Neto Bonfim; João Vitor de Souza Ellyan; Rodolfo Chaves</i>	<b>170</b>
<hr/>	
<b>AUTORES</b>	<b>187</b>





**Capítulo 1**  
**ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA**  
**APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL I**  
**Rayka Hinschinck de Paula**

# ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Rayka Hinschinck de Paula**

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [rayka.paula@pucpr.edu.br](mailto:rayka.paula@pucpr.edu.br) / [raykadeppaula@outlook.com](mailto:raykadeppaula@outlook.com)

## RESUMO

A presente pesquisa trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, com o uso de análise de artigos e livros científicos que abordam, a temática dos aspectos socioemocionais das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O objetivo é compreender o modo que os aspectos socioemocionais influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tem, ainda, como finalidade contribuir para a compreensão e constituição do campo de estudo sobre a importância de se ter estudos e efetivação na prática sobre o desenvolvimento de uma inteligência emocional, evidenciado sua relevância na pandemia do Covid-19. Apresentando como questão norteadora: “Como os aspectos socioemocionais dos estudantes estão relacionados ao processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas? ”. Referente ao referencial teórico foram usados os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de Oliveira (2019) e, de Palangana (2015). Foi identificado que é necessário e importante abordar com os estudantes os aspectos socioemocionais, e como estes influenciam na aprendizagem e na sociedade, evidenciando principalmente nos últimos dois anos de isolamento social. Entretanto, foi constatado que é preciso de uma formação continuada para professores sobre a temática. Reconhece-se que o tema busca refletir uma aprendizagem significava emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

**Palavras-chave:** Socioemocional. Aprendizagem. Educação. Professores. Desenvolvimento.

## ABSTRACT

This research is a qualitative research, with the use of analysis of articles and scientific books that address the theme of the socioemotional aspects of children in the early years of Elementary School I. The objective is to understand how the socioemotional aspects influence the teaching and learning process of students. It also aims to contribute to the understanding and constitution of the field of study on the importance of having studies and effectiveness in practice on the development of an emotional intelligence, evidenced its relevance in the Covid-19 pandemic. Presenting as a guiding

question: "How are the socioemotional aspects of students related to the learning process and pedagogical practices? ". The concepts of learning and development were used in the early years of Elementary School I, Oliveira (2019) and Palangana (2015). It was identified that it is necessary and important to address with students the socioemotional aspects, and how they influence learning and society, especially in the last two years of social isolation. However, it was found that it is necessary a continuing education for teachers on the subject. It is recognized that the theme seeks to reflect an emotional learning meant in the early years of Elementary School I.

**Keywords:** Learning. Meaningful Learning. Internal Factors. Mediation. Information.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objeto de pesquisa a relevância social dos aspectos socioemocionais na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de como o ensinamento e a falta dele, interfere nos aspectos cognitivos, sociais e pessoais do indivíduo. O objetivo é compreender de que maneira os aspectos socioemocionais influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tem, ainda, o propositivo de contribuir para a compreensão e constituição do campo de estudo sobre a importância de se ter estudos e efetivação na prática sobre o desenvolvimento de uma inteligência emocional, evidenciado sua relevância na pandemia do Covid-19. Apresentando assim, o seguinte questionamento: “Como os aspectos socioemocionais dos estudantes estão relacionados ao processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas? ”.

A questão socioemocional está presente nas práticas pedagógicas, e influencia o processo educacional, desde o momento de considerar e entender os diferentes aspectos socioemocionais, compreendendo o que está sentindo, respeitando as suas limitações e regularidades de que até que ponto estou sendo capaz de estudar, e qual que é a minha reação diante disso, se está dando motivação para se dedicar nos estudos ou se está “atrapalhando” os estudos, pois o modo como o estudante irá reagir, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser esse sentimento alegria ou raiva, por exemplo, de como usar esses dois aspectos emocionais de maneira positiva no ensino, identificando o que se pode fazer para melhorar esse sentimento e sensação, pois quando se compreende o que está sentindo, dar um nome de fato para aquilo, o ser humano conseguirá comunicar o que

está passando, e com base nisso medidas poderão ser tomadas.

A partir disso, o indivíduo será capaz de se (auto) conhecer, respeitando as suas limitações, dando nome para o que está passando, sabendo e compreendendo o que precisa fazer, para depois “absorver” os conteúdos.

A capacidade de compreender e entender o que está sentindo, não está somente relacionado com os meios biológicos e psicológicos na aprendizagem, ao contrário, esses conhecimentos ou falta deles, influencia no sujeito como um ser social, de entender como o professor deve intermediar nessas situações, e ajudar o estudante a compreender o que está sentido, respeitando as possíveis dificuldades, com o objetivo do próprio discente saber como pode se (auto) ajudar quando está passando por esses questionamentos, com o propósito do desenvolvimento e aprimoramento de uma inteligência emocional.

Busca-se compreender como esta temática vem sendo percorrida nas áreas educacionais, foi realizada uma revisão de literatura baseada na plataforma digital CAPES, com os seguintes descritores: *socioemocional; aprendizagem; educação; desenvolvimento*. Identificando ao todo 11 trabalhos acadêmicos, com o recorte temporal entre os últimos cinco anos, 2018 e 2022. A partir disso, foi realizado a primeira análise, por meio da leitura dos títulos dos trabalhos, verificando se estava relacionado com a temática educacional. Totalizando, portanto, 5 artigos para serem analisados na íntegra, realizando leituras desses trabalhos.

Destes, destaco o artigo *Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais*, de Ernesto Candeias Martins (2021), busca compreender como os estudantes entendem sobre as suas emoções, para o desenvolvimento e aprimoramento de uma inteligência emocional.

No artigo intitulado *Possível reconfiguração dos modelos educacional pós-pandemia*, da autora Bernardete Angelina Gatii (2020), aborda sobre os impactos do isolamento da Covid-19 e o retorno das aulas presenciais na educação, no que se refere a área de gestão e dos estudantes, como que impactou as emoções e o aprendizado nesse período.

No estudo *Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas*, das pesquisadoras Alexandra Amadio Belli e Ana Lucia Manrique (2018), retratam sobre uma vivência de uma situação-problema real nas aulas do ensino da matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental I,

em uma escola pública de São Paulo, no que se refere ao processo de resolução de problemas matemáticos, articulados com as emoções nesse período de resolução das questões.

Na publicação *Connected to Nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada*, de Leila Miyuki Saito e Estogildo Gledson Batista (2022), discorrem sobre um projeto elaborado por estudantes, como forma de processo avaliativo, colaborativo e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Por fim, temos também como fonte, o trabalho *Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar*, de Sabina Valente (2020), discute sobre as competências socioemocionais como forma de inclusão pedagógica, e a importância de se realizar uma reflexão nessa temática. Além dos artigos constatados, há também duas obras que estão alinhadas com essa linha de pesquisa, a saber: *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*, dos autores Yves La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (2019), na qual é apresentando como as questões socioemocionais apresentam uma relação com a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito como um ser social, pensante, crítico e intelectual, atrelado com o desenvolvimento cognitivo, articulando com os autores.

Já a segunda obra *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*, da autora Isilda Campaner Palangana (2015), explana como o papel social, a vivência e trocas de experiências, estão inter-relacionadas com os processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

O referencial teórico utilizado está apoiado nos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, de Oliveira (2019) e, de Palangana (2015). A metodologia se dá por meio da abordagem qualitativa, com enfoque na tipologia documental e análise do conteúdo, como os autores Ludke e André (1986, p. 39) exploram:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Deste modo, a pesquisa procura explorar a contextualização das habilidades emocionais, evidenciando a presença contante do termo inteligência emocional.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

Oliveira (2019) comenta sobre as ideias do psicólogo Vigotski, no que se refere as concepções de aprendizagem estar atrelada a construção e formação de conceitos, instaurando um sentido e significado para o termo identificado, realizando processo de associação dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

Consoante a isso, Palangana (2015) discorre que o desenvolvimento e a aprendizagem, são dois processos independentes, que quando se tem a concretização de um desses fatores, o outro terá a sua efetivação. Para isso se concretizar “[...] é preciso haver determinado nível de desenvolvimento para que certos tipos de aprendizagem sejam possíveis” (Palangana, 2015, p. 132). Referente ao desenvolvimento, é um processo evolutivo e gradual que acompanha o aspecto cognitivo evolutivo, pois

“[...] ao aprender, a criança avança em seu desenvolvimento muito além do conteúdo ou das habilidades aprendidas, uma vez que esse novo conteúdo pode ser transferido para uma série de outras funções mentais” (Palangana, 2015, p. 134).

O desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma inteligência emocional para os indivíduos é algo de extrema importância pessoal e social, principalmente, quando se tem trocas de relações diárias, interferindo no desenvolvimento cognitivo e afetivo, como ser social, crítico e reflexivo.

Deve-se ser algo explorado em conjunto com os familiares e professores, pois o estado emocional que o sujeito pode estar se encontrando, não está somente interferindo nele, estará também influenciando aos outros ao seu redor, com quem está apresentando uma interação de fato com o outro, pois quando demonstrado e transmitido esse ato de alegria, tristeza, raiva ou frustração, por exemplo, pode acabar “transmitindo” para outra pessoa.

Por isso, é de extrema importância mostrar aos estudantes a como lidar, transmitir e comunicar as suas emoções, como Martins (2021, p. 8) comenta:

As respostas emocionais desenvolvem-se conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo e/ou neurológico, variando em qualidade e intensidade, pois ao estar submetido a vários fatores, que interagem e se alteram entre si, as crianças devem aprender a conhecer, gerir e controlar.

Evidenciando que o desenvolvimento da compreensão das emoções, é um processo evolutivo e gradativo, que demanda um certo período de tempo, apresentando influência de um contexto social, familiar e estudantil que está inserido, podendo apresentar momentos de motivação que coloquem a criança como centro do processo, considerando o que ela está sentindo, demonstrando afetividade e compreensão no que está falando, e principalmente respeitar e validar o que ela está sentindo, buscando compreender como poder ajudá-la.

Quando não apresentado o desenvolvimento das habilidades emocionais de maneira positiva e significativa para o discente, ele não conseguirá lidar com futuras frustrações escolares e sociais, podendo se “culpar” por não estar conseguindo realizar alguma atividade pedagógica proposta, ficando com ansiedade, raiva, angustia ou decepção, por exemplo. Emoções essas consideradas como “não boas” por alguns, quando na realidade, pode-se mostrar motivadoras para outros, não devendo realizar associar emoções como “boas” ou “ruins”, pois como comentado as influencias e o contexto social que está inserido diariamente, interfere como o sujeito irá avaliar o que está sentindo.

Por isso, a necessidade de os educadores da educação promoverem a realizar momentos de (auto) conhecimento para os educandos saberem lidarem com seus sentimentos e respeitando o que está sentido, e não desconsiderando o que está passando, pois:

A maioria das dificuldades no aprender provém da falta de apoio, empenhamento e/ou envolvimento das famílias com os filhos, principalmente as que manifestam desestruturação emocional. Ora é fundamental a influência da família e da escola no desenvolvimento das habilidades da criança e no seu processo de aprendizagem (Martins, 2021, p. 10).

Para isso não acontecer, é interessante que se tenha um diálogo entre os responsáveis e a escola, para que realizem um trabalho em conjunto para promover o desenvolvimento emocional do estudante, já que:

[...] a família é uma peça fundamental no desenvolvimento afetivo-emocional da criança, devendo aceitar as dificuldades por ela trazidas da escola, e procurar educá-la emocionalmente (escuta ativa, comunicação interativa, habilidades socioemocionais), em especial, saber aprender com os erros, criando-lhe um ambiente disciplinado e normativo, que promova o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, de maneira que se sintam à vontade

para as expressar, de modo a tornar-se um aluno persistente no decorrer das suas aprendizagens (Martins, 2021, p. 11).

Identifica-se que encerrar e aceitar o erro, é uma dificuldade que os tutores apresentam de saber como reagir a esses momentos, demonstrando na maioria das vezes, uma reação “agressiva”, e a criança vendo essa atitude pode acabar se frustrando, se recuando e como medo de errar, quando na verdade é uma tentativa do que acha que é o correto, e a partir dos erros é que se terá o desenvolvimento da aprendizagem, e que é algo normal e corriqueiro do dia a dia dos cidadãos.

Reconhece-se que o modo como comunicar, é algo relevante, devendo tomar cuidado com as palavras e como irá se portar diante dessas situações, estando subordinado aos aspectos afetivos e sociais, como explora Gatti (2020, p. 34): “[...] as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam”.

Deve-se estar em constante processo de aprimoramento emocional, um dos meios de oportunizar esse momento é estimular atividades dinâmicas em grupos, promovendo a socialização, gerando trocas de realidades e vivências, estimulando essa troca entre os colegas da turma, principalmente pelo fato que os discentes ficaram em isolamento social durante dois anos, por conta de uma pandemia do Corona Vírus, Gati (2020, p. 35) comenta sobre a importância dessa interação social:

Daí o preparo psicológico dos vários grupos envolvidos com a escolarização, criando abertura para trocas, conversas, sobre como se sentiram com as novas ações que lhes foram exigidas no período de isolamento: uso de redes, de mídias diversas, as novas propostas, as facilidades, necessidades ou dificuldades que perceberam, aprendizagens diversas, ganhos que avaliam que tiveram ou não.

A partir dessa convivência social, de acordo com Belli e Manrique (2018), os acadêmicos estarão aprendendo a lidar com possíveis situações de conflitos e se posicionando na mediação de uma situação de desestabilização emocional, aprendendo a gerir um problema que pode ser acentuado por questões emotivas.

Saito e Batista (2022) evidenciam que atividades promovidas em grupos, impulsionam diversas habilidades e competências para conviver socialmente, “[...] autonomia, criatividade, interação, cooperação, construção e articulação de diferentes conhecimentos” (Saito; Batista, 2022, p. 10).

Além das indagações comentadas no decorrer do texto, Valente (2020) traz uma questão problema que as instituições de ensino acabam explorando com muito



enfoque somente nas áreas curriculares estudantis, que devem ser exploradas, mas também é relevante trazer indagações sociais, cognitivas e emocionais, estão esses três aspectos entrelaçados e conectados: “[...] as aprendizagens mais necessárias não estão tão presentes, tais como o saber ler emoções, saber interpretar o que se sente e como se sente, o saber comunicar e, particularmente, o saber ouvir” (Valente, 2020, p. 2337).

Valente (2020) identifica que a aprendizagem socioemocional precisa estar presente nas redes educacionais, especialmente logo após o isolamento social da pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19, que acabou deixando diversas sequelas, sendo uma delas a dificuldade de entender o seu próprio sentimento e o do outro:

Numa sociedade em que todos têm acesso à educação, atentamos distintas mazelas na sociedade contemporânea aprofundadas pela pandemia da Covid-19, consequência de se ter descuidado a educação mais importante, a educação emocional, para que os alunos aprendam a gerir emoções, a viver em equilíbrio emocional, a conhecerem-se, ao próprio e ao outro, a saberem resolver conflitos, e a saberem comunicar (Valente, 2020, p. 2344-2345).

Identificou-se uma atenção para a questão socioemocional, que está em alinhamento com o meio de ensino e influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa procurou atender aos seguintes objetivos: relacionar os estados emocionais do discente com a aprendizagem; explicar como as questões socioemocionais estão inter-relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem; associar como o professor deve intermediar e considerar os aspectos emocionais com o meio de aprendizagem.

Consoante a isso, para efetivar o cumprimento dos objetivos propostos foram realizadas pesquisas em revistas on-line. Durante todo o percurso investigativo pode-se perceber que apresentasse propostas para o fortalecimento da inteligência emocional.

Por meio da análise da literatura sobre o assunto, percebeu-se uma grande identificação das questões que abordam a aprendizagem significativa emocional,

temática esta que ficou mais intensificada da sua importância com o isolamento social e com o ensino remoto.

Evidencia-se, assim, que compreender as questões socioemocionais do discente pode contribuir para o seu desempenho. Para isso, é preciso que os professores sejam orientados sobre como lidar com essas questões em seu cotidiano. Quando ambos conseguirem compreender e identificar o que estão sentindo, estarão também entendendo as suas limitações de aprendizagem, de até que ponto estão conseguindo compreender o que está sendo exposto, entendendo seus limites, assimilando as suas emoções e sabendo comunicar as dificuldades com as quais estão lidando, o que torna mais fácil o encaminhamento de possíveis soluções.

## REFERÊNCIAS

BELLI, Alexandra Amadio; MANRIQUE, Ana Lucia. Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas. **Educação Matemática Debate**, v. 2, n. 5, p. 171-187. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/67>. Acesso em: 27 out. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudo Avançados**, São Paulo. v. 34, n. 1000, p. 29-41. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 07 out. 2022.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. O problema da afetividade em Vigotski. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019. cap. 5, p. 115-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986. cap. 3, p. 39. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 47, n. 1, p. 6-23. 2021. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/867>. Acesso em: 07 out. 2022.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner. A concepção de Lev Semenovich Vigotski. In: PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. cap: 2, p. 91-138.

SAITO, Leila Miyuki; BATISTA, Estogildo Gledson. Connected to Nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8171>. Acesso em: 07 out. 2022.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2332-2349, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441>. Acesso em: 07 out. 2022.



**Capítulo 2**  
***A LÍNGUA INGLESA E SEUS MEIOS DE  
INSERÇÃO CULTURAL***

***Gabriela Gracheki dos Santos***  
***Giulia Vicente Sandi***

# A LÍNGUA INGLESA E SEUS MEIOS DE INSERÇÃO CULTURAL

**Gabriela Gracheki dos Santos**

*Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – gabriela.gracheki@pucpr.edu.br*

**Giulia Vicente Sandi**

*Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – giulia.sandi@pucpr.edu.br*

## **RESUMO**

Este presente artigo tem como propósito descrever as atividades realizadas no programa Residência Pedagógica, ocorridas no primeiro semestre de 2023. As regências foram feitas no Colégio Estadual Manoel Ribas com a turma do 9º ano, o objetivo central era apresentar os cômodos dentro de uma casa, bem como os adjetivos para descrevê-la. Ao estabelecer os objetivos, diversos autores têm abordado a temática da língua-cultura, como Almeida Filho (2011). Marcuschi (2008) destaca a relevância do uso de gêneros textuais, enquanto Rangel (2014) explora a aplicação de metodologias variadas para criar uma aula acolhedora e positiva. Ao longo de uma reflexão, notou-se como tal experiência acrescentou para que as estudantes pudessem tanto fortalecer suas habilidades de docência como também explicar os desafios que foram superados ao longo das aulas, como por exemplo o medo dos alunos não serem participativos. Ao final, foi percebido que os discentes participaram de forma ativa, respondendo aos questionamentos e mostrando seus conhecimentos prévios tanto da língua Inglesa como sobre a temática do projeto realizado. Por fim, foi possível reconhecer a necessidade que uma segunda língua possui no desenvolvimento de um sujeito, pois possibilitará a abertura de uma nova percepção e comunicação ativa entre falantes do mundo todo.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Residência Pedagógica. Educação. Regências. Docência.

## **1 INTRODUÇÃO**

Reconhecer a importância do ensino da segunda língua no desenvolvimento humano é o primeiro passo para enxergar uma evolução no estudante que beira além

do universo acadêmico, mas que enriquece sua trajetória como ser humano e indivíduo pertencente a uma sociedade, pois é por meio dessa habilidade que histórias e culturas se transformam na evolução do mundo atual, ou seja, a globalização.

O relatório desenvolvido ao longo do Programa Residência Pedagógica teve como principal objetivo produzir e descrever as atividades realizadas durante o 1º semestre de 2023 como também suas etapas, destacando a experiência e os ensinamentos que contribuíram para a formação como docente.

Durante as regências, diversas experiências enriqueceram não apenas o conhecimento como educador, mas também como ser humano, ao compreender que, em um ambiente escolar, as técnicas devem ir além da teoria, incorporando elementos como empatia, responsabilidade, comprometimento e trabalho. Dessa forma, percebe-se a importância da Língua Inglesa no ambiente escolar, influenciando a formação do indivíduo e seu desenvolvimento linguístico e cultural, levando em consideração a realidade do aluno.

A aquisição de uma segunda língua tem alcançado cada vez mais reconhecimento no contexto das relações sociais contemporâneas. No entanto, é de suma importância compreender que a Língua Inglesa, de maneira ampla, desempenha um papel fundamental como um meio de comunicação global, sendo considerada uma das línguas universais. Nesse sentido, é imprescindível ter em mente a influência da língua-alvo na formação do indivíduo, bem como em seu desenvolvimento linguístico e cultural, levando em consideração de maneira abrangente a realidade do aluno.

As aulas ministradas para a turma do 9º ano envolveram o vocabulário relacionado aos diferentes cômodos de uma casa e os adjetivos que podem ser utilizados para descrevê-los na Língua Inglesa. As estagiárias disponibilizaram ferramentas e atividades para que os estudantes, com o auxílio dos colegas, pudessem discutir, criar e desenvolver opiniões, ampliando seu conhecimento sobre a língua-alvo partindo de um gênero textual.

O Programa de Residência Pedagógica, no referido edital de 2023, tem como propósito em proporcionar ao acadêmico a expansão do conhecimento docente de maneira independente, criativa e empática. Assim, ao auxiliar na formação dos principais elementos constituintes e importantes no desenvolvimento docente, este programa possibilita trabalhar e focalizar nos quatro pilares do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa: *writing, reading, listening e speaking*.

É importante ressaltar que este relatório desenvolvido para trabalhar as habilidades e competências da Língua Inglesa, existindo a mediação entre o mundo acadêmico universitário e o Ensino Básico, buscou identificar e reconhecer o planejamento pedagógico do Colégio Manoel Ribas, o utilizando para a produção das atividades, planos de aula e avaliações, assim como os conteúdos também previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) referente ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Através da supervisão do preceptor e da professora orientadora, foi viabilizada a realização de um trabalho conjunto abarcando a elaboração de planos de aula, a organização de atividades e o desenvolvimento de avaliações, sejam elas de natureza somativa ou diagnóstica. Essas práticas visaram potencializar o processo de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos, enfatizando, sobretudo, a influência do conhecimento cultural e individual no contexto coletivo e na formação do caráter humano.

## **2 DESENVOLVIMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA**

Este relatório provém do Programa de Residência Pedagógica, que tem como objetivo auxiliar na execução de planejamento curriculares referente ao Ensino Básico, no qual as residentes permaneceram com o 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Manoel Ribas. Com isso, foi necessário seguir com os conteúdos previstos pela BNCC (2018) e pelo planejamento pedagógico estadual, para que assim fosse possível a realização das atividades respeitando os protocolos e regulamentos da escola.

Para o desenvolvimento desse projeto, os encontros com os preceptores, residentes e professoras orientadoras aconteceram de maneira online com o intuito de que todos pudessem participar, elaborando discussões sobre artigos, textos lidos e estudados para a formação do planejamento do projeto e, conseqüentemente, para a atuação prática em campo: na escola. Entrando em contato com a professora preceptora da escola, bem como o professor preceptor da sala de aula, os quais eram diferentes, foi possível executar os planejamento e atividades propostos para a turma do 9º do Colégio Estadual Manoel Ribas. Vale lembrar que esse contato se manteve tanto via e-mail e Whatsapp.

Dessa forma, podemos destacar a importância do ensino de línguas estrangeiras, especialmente no Ensino Fundamental II, para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos alunos. Reconhece-se que o componente linguístico vai além das habilidades básicas de fala, escrita, leitura e audição, envolvendo aspectos formativos que contribuem para o crescimento individual e intelectual. Ou seja, conforme a BNCC (2018) afirma:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BNCC, 2018, p. 241).

No contexto do Programa de Residência Pedagógica, o docente responsável pelo ensino da língua estrangeira deve criar atividades e materiais que sejam baseados no conhecimento prévio dos alunos, buscando assim promover seu progresso como cidadãos. É essencial que o professor consiga estabelecer uma conexão entre o conteúdo abordado em sala de aula e a realidade dos estudantes. Nesse sentido, é preciso que o docente tenha em mente que é necessário a utilização de algum método pois é a partir da diversificação dos métodos que ele conseguirá expandir oportunidades para que a aprendizagem seja realizada, de forma que mesmo havendo dificuldade dos alunos, elas serão superadas. (RANGEL, 2014).

Dessa forma, é fundamental adotar abordagens dinâmicas e descontraídas, levando em consideração a diversidade da turma. A valorização do conhecimento prévio dos alunos serve como ponto de partida para atividades e debates em sala de aula. Além disso, a utilização de gêneros textuais, como anúncios classificados, pode tornar o conteúdo mais concreto e acessível aos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa.

Ao trazer a cultura para o ambiente escolar, o docente amplia o acolhimento e o conforto dos alunos. A interligação entre cultura e língua é destacada como fundamental, pois permite que os estudantes tenham uma visão mais ampla do mundo e da sociedade. Para o autor Almeida Filho (2011), quando um falante da língua-mãe acaba se limitando apenas a sua primeira língua, ele estará impossibilitando sua visão



de mundo e sociedade em diversas perspectivas. Ou seja, partindo de um novo conhecimento que é a língua estrangeira, o indivíduo terá a oportunidade de ter uma comunicação ativa entre falantes, bem como o conhecimento de como a língua é, e assim, possibilitando uma reflexão sobre sua própria língua.

Nessa perspectiva, a inserção de gêneros textuais na prática docente é importante, pois eles estão vinculados ao contexto sociocultural e são essenciais para as atividades comunicativas do dia a dia. A necessidade de se inserir um gênero é essencial pois eles são reconhecidos como fenômenos históricos que vinculam a vida socio-cultura, bem como auxiliam atividades comunicativas do cotidiano do sujeito. (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, compreende-se que o ensino de línguas estrangeiras, dentro do contexto da residência pedagógica, deve promover o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos alunos, estabelecendo uma conexão entre o conteúdo abordado e a realidade dos estudantes. A valorização do conhecimento prévio, a utilização de gêneros textuais e a interligação entre cultura e língua são elementos essenciais para uma prática docente eficaz nesse contexto.

### **3 RESULTADOS EM SALA DE AULA**

Ao que se refere aos resultados das aulas realizadas no primeiro semestre de 2023, ocorreram duas participações observativas que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do projeto e no planejamento das aulas, além de quatro regências que foram realizadas durante o mês de maio, especificamente às sextas-feiras. A primeira participação observativa teve lugar em 24 de março com a turma do 9º ano, enquanto a segunda ocorreu em 4 de abril. Devido à ocorrência de um feriado na semana dessa segunda observação, as estagiárias optaram por assistir a uma aula do 6º ano do Ensino Fundamental II, ministrada pelo professor supervisor da sala, Gabriel Matheus Teixeira. Essa escolha teve como objetivo observar e analisar a metodologia de ensino adotada pelo professor supervisor, a fim de estabelecer uma base sólida para o início das regências, que foram realizadas nos dias 5, 12, 19 e 26 de maio.

É válido ressaltar que os alunos, durante os processos de *brainstorming* e nas produções das atividades, foram extremamente participativos, tornando a aula enriquecedora com relação aos conhecimentos prévios sobre o assunto que foi


abordado nas aulas, como cômodos que constituem uma casa e os adjetivos que podem ser utilizados para caracterizá-los, incluindo o gênero textual de anúncio classificado para a compreensão do conteúdo.

As discussões promovidas nos encontros foram de extrema importância para o planejamento desenvolvido pelas residentes, sempre visando a qualidade e a relevância contexto e a cultura inserida dos alunos, pois é por meio dela que:

A cultura do cotidiano, do humor, do gosto estético, das brincadeiras, do imaginário infantil, da história e da geografia, pode ser mapeada ao longo do caminho para garantir amplitude de tratamento de acordo com as exigências de cada contexto de ensino e adquiridor. A capacidade de desempenhar comunicativamente numa língua inclui a incorporação dos sentidos culturais que criaram o esteio invisível de sustentação de tudo o que se diz ou ouve nessa língua. O ensino que quer o máximo de felicidade na obtenção e na confiança de uso de uma CC na língua desejada vai incluir sempre a potencialidade da experiência e do comentário cultural que completa um esforço por tornar nossa, alguma língua antes tida apenas como de outros. (FILHO, 2011).

Através das regências e das interações com os preceptores, residentes e professoras orientadoras, foi possível elaborar e adaptar atividades adequadas às características dos alunos e às suas realidades, evitando o uso de recursos digitais devido à instabilidade do sinal de internet na sala de aula. Desse modo, as atividades foram cuidadosamente planejadas para serem dinâmicas, evitando tornar o conteúdo tedioso ou estático. Embora tenha havido certa apreensão em relação ao engajamento dos alunos durante as aulas, eles demonstraram interesse nos projetos e atividades propostos, resultando em uma experiência satisfatória.

**Figura 1** – Exemplo de uma das atividades realizadas durante a regência

 **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**  
Licenciatura em Letras: Português-Inglês  
Disciplina de Estágio Supervisionado III  
Colégio Estadual Manoel Ribas  
Professora Patrícia Habovski Rezende de Oliveira  
Estagiárias: Gabriela Gracheki dos Santos e Giulia Vicente Sandi  
Aluno(a):



HOMECOMING GIFT - A BIG HOUSE FOR YOUR FAMILY

**FEATURE**

- 3 bedrooms
- 4 bathrooms
- 1 living room
- 1 pool
- 1 kitchen
- 1 garden

**COMFORTABLE HOME FOR SALE**

**START FROM R\$800.000,000**

(41) 91000-XXXX @realtogreathouse

Fonte: o autor, 2023.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, é necessário salientar como as atividades desenvolvidas pelas estudantes foram realizadas com êxito, mostrando a necessidade de existir o estágio obrigatório em escolas para cursos que possuem licenciatura. Além das aulas terem sido concluídas de forma que as estagiárias pudessem perceber que o conteúdo passado foi entendido, percebeu-se que a partir dessa experiência, a confiança e desenvolvimento dos conhecimentos de docência foram aperfeiçoados e ampliados.

Assim como a Residência Pedagógica e outros meios para se realizarem aulas em colégios públicos, possibilitou que as estudantes pudessem utilizar toda a bagagem construída durante os anos de estudos, bem como observar diversos meios de aprendizagem e realidades diferentes, visto que, cada sujeito dentro de sala de aula constrói um ambiente diversificado, contendo culturas, religiões, gostos diferentes.

Por fim, vale lembrar que mesmo ocorrendo dificuldades e desafios para realizar as regências de forma clara e acolhedora, as estudantes não se frustram nas pequenas mudanças feitas, visto que, para que a docência seja realizada de forma apropriada, é necessário que o sujeito tenha em mente que modificações são essenciais para também aprender.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: \_\_\_\_. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais**: Ensino e formação em português língua estrangeiras. In: FILHO, Almeida de et al. Língua-Cultura na Sala e na História. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Manuel Ribas, Curitiba, 2022.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. Papirus Editora, 2014.



**Capítulo 3**  
**USO DA ABORDAGEM CTSA COMO**  
**FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO**  
**AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO**  
**EAD**

**Graziele Aparecida Correa Ribeiro**  
**Nicole Geraldine de Paula Marques Witt**

# USO DA ABORDAGEM CTSA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO EAD

**Graziele Aparecida Correa Ribeiro**

*Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Licenciada em Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas do Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), graziele.r@uninter.com*

**Nicole Geraldine de Paula Marques Witt**

*Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela mesma instituição, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas do Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), nicole.w@uninter.com*

## RESUMO

O Ensino de Ciências, muitas vezes é trabalhado sem contextualização e sem apropriação de conceitos relevantes por parte dos estudantes, sendo, portanto, necessário levar recursos para sala de aula que propiciem uma construção de mundo, a partir da realidade do estudante, e que faça sentido em seu contexto. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência em forma de sequência didática (SD), por meio do enfoque Ciência Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), desenvolvida de forma remota, com estudantes do curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD de uma instituição privada. A proposta apresentada aos futuros professores explorou a educação ambiental com foco na problemática da importância e extinção das abelhas. No que tange a metodologia, se trata de uma pesquisa qualitativa, cujo modo de produção é o relato de experiência, descrito por Mussi et al (2023). A problemática que este trabalho investigou e respondeu foi a seguinte: de que forma a educação ambiental pode potencializar a construção de conceitos científicos em professores de Ciências e Biologia de um curso à distância, partindo do contexto de CTSA? Como resultados, evidenciamos a construção de conhecimentos científicos, que perpassam pelos eixos do CTSA, sendo organizados de modo a angariar a alfabetização científica e tecnológica e promover a capacidade de tomada de decisão.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Formação de Professores. Ensino de Ciências. Enfoque CTSA.

## ABSTRACT

Science Teaching is often worked without contextualization and without appropriation of relevant concepts by students, and it is therefore necessary to bring resources to the classroom that provide a construction of the world, based on the student's reality, and that make meaning in its context. In this sense, this research aims to present an experience report in the form of a didactic sequence (SD), through the Science Technology, Society and Environment (STSE) approach, developed remotely, with students from the Biological Sciences course in the modality Distance learning from a private institution. The proposal presented to future teachers explored environmental education with a focus on the issue of the importance and extinction of bees. Regarding the methodology, it is a qualitative research, whose mode of production is the experience report, described by Mussi et al (2023). The problem that this work investigated and responded to was the following: how can environmental education enhance the construction of scientific concepts in Science and Biology teachers in a distance learning course, starting from the STSE context? As results, we evidenced the construction of scientific knowledge, which permeates the axes of the STSE, being organized in order to achieve scientific and technological literacy and promote decision-making capacity.

**Keywords:** Environmental Education. Teacher training. Science teaching. STSE focus.

## INTRODUÇÃO

O uso indiscriminado de recursos naturais pelas sociedades humanas, incita uma discussão alarmante sobre a sobrevivência da espécie humana em um tempo não tão distante. De acordo com Mucci e Ordunha (2021), de uma forma exponencial, a interferência humana contribui para a destruição dos ecossistemas com consequente perda da biodiversidade.

Diante disso, muitas são as discussões quanto aos reais impactos dessas alterações a curto, médio e longo prazo. Com relação à fauna, um dos representantes que se destaca devido à relevância do serviço ecossistêmico que oferece, é a abelha. Inseto da ordem *Hymenoptera*, as abelhas são os principais polinizadores em ambientes naturais e agrícolas, contribuindo, portanto, com a manutenção das florestas nativas e a produção de alimento (Imperatriz-Fonseca; Nunes-Silva, 2010).

Nesta perspectiva, considerando que a manutenção de um ambiente saudável e equilibrado está diretamente relacionado ao futuro da humanidade, urge a necessidade no campo educacional, de currículos e projetos que envolvam os

problemas socioambientais. Como respaldo legal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), com vistas à formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade local e global, preconizam a abordagem das questões socioambientais como tema transversal nos currículos escolares.

Um dos meios e caminhos que tornam isso possível é a elaboração de aulas com enfoque CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), de forma a tornar os estudantes conscientes, críticos e sujeitos ativos durante o processo de aprendizagem, além de que os mesmos são estimulados a desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que pode por si só, criar situações que possam amenizar, ou incentivar mudanças.

A discussão de educação ambiental partindo da temática “*Importância das Abelhas*” se torna potencial de construção de conhecimento científico, uma vez que em sala de aula é possível abordar a influência das abelhas em diversos setores, da produção de alimentos à indústria farmacêutica, bem como seu papel na geração de renda para pequenos produtores. O que contribui, de acordo com Fourez (1997), na alfabetização científica e tecnológica do estudante.

Segundo Aikenhead (1990) a alfabetização científica e tecnológica, visa auxiliar o estudante a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões científico-tecnológicas na sociedade e atuar na solução dessas questões.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é relatar uma atividade com enfoque CTSA desenvolvida de forma remota, com estudantes do curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD de uma instituição privada. A proposta apresentada aos futuros professores teve como intenção atender elementos da educação ambiental por meio da problemática da importância e extinção das abelhas. Ao mesmo tempo, a pesquisa investigou a seguinte questão: *De que forma a educação ambiental pode potencializar a construção de conceitos científicos em professores de Ciências e Biologia de um curso à distância, partindo do contexto de CTSA?*

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE PRESERVAÇÃO DAS ABELHAS E A EDUCAÇÃO COM ENFOQUE CTSA**

É notória a importância das abelhas para a manutenção de ecossistemas no planeta, pois estas são as mais importantes polinizadoras. De acordo com Marpica



(2010), estes insetos são responsáveis por quase 90% da polinização de plantas alimentícias.

As ações humanas sobre os ecossistemas têm efeitos diretos na manutenção da fauna e da flora, bem como da própria espécie humana. Para Kerr et al (2000), a agricultura com uso de agrotóxicos, desmatamento e queimadas, contribuem para a redução de abelhas no ambiente, impactando a polinização de plantas.

Parra (2005) descreve que no Brasil, muitas espécies de abelhas se encontram em extinção em consequência de diferentes atividades antrópicas já citadas por Kerr et al (2000). Neto (2009) corrobora ao trazer que com a velocidade com que os ecossistemas estão sendo devastados, em uma escala de tempo nunca antes vista na história geológica da Terra, o tempo é curto para evitarmos uma catástrofe ecológica sem precedentes, que é a perda da polinização em grande escala.

Neste sentido, são necessárias ações que promovam a conscientização para a conservação ambiental, levando em conta também a preservação das abelhas, as quais têm importante influência na manutenção do equilíbrio ecossistêmico

Para isso, pensando no ensino das ciências naturais, para que o ensino promova a formação de sujeitos ecologicamente conscientes e atuantes na realidade, é preciso romper com a visão mecanicista, fragmentada e reducionista, que apresenta os conceitos de forma pontual e descontextualizada.

Segundo Luz et al (2020), as aulas de ciências do ensino básico são apresentadas com foco exclusivo no comportamento do indivíduo, e o meio ambiente é entendido apenas como a natureza a ser preservada da ação humana, mantendo uma superficialidade pouco crítica sobre uma realidade que é complexa e estruturalmente conflituosa.

Para Garcia e Couto (2005) essa educação transformadora pode vir da abordagem com enfoque CTSA, que visa à construção crítica do sujeito e sua reflexão com ações que podem mudar seu entorno.

De acordo com Aikenhead (1990), esse enfoque possibilita a abordagem de diferentes temas, entre esses as questões ambientais, a qual podemos relacionar direta ou indiretamente os riscos e benefícios da aplicação da tecnologia na sociedade.

Neste viés, segundo Waks (1990), o enfoque em CTSA na educação faz com que os estudantes sejam capazes de traçar estratégias para resolver determinados problemas, avaliar situações e chegar a uma conclusão que os permitam refletir sobre

os conceitos científicos aplicáveis a tecnologia, ao contexto social e seus impactos na sociedade e ambiente.

Para Lima (2017), a abordagem dentro do eixo do enfoque CTS/CTSA, dentro dos currículos escolares, permite o que Fourez (1997) e Hodson (2009), chamam de alfabetização científica e tecnológica, que emerge do próprio contexto social do estudante.

Ademais, a Educação ambiental com enfoque na abordagem CTSA permite uma discussão relevante que parte do contexto do estudante, incentivando a reflexão de problemas concretos que ao serem solucionados podem trazer benefícios para todos os sujeitos envolvidos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho é qualitativa, que busca por meio dos dados coletados analisar os resultados, cujo modo de produção é descrito como relato de experiência. Segundo Mussi et al (2023), o relato de experiência que parte do contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

As aulas *onlines* interativas no formato EAD para esta proposta foram voltadas à formação de professores. A temática foi desenvolvida de forma teórico-prática com o uso da plataforma institucional AVA Univirtus em conjunto com softwares interativos, como o *Mentimeter* (nuvem de palavras) para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática e, o *Padlet*, recurso que possibilita a montagem de um mural de ideias para discussões mais aprofundadas.

Participaram ativamente da atividade 67 estudantes e duas professoras mediadoras, durante um período de 80 min, cujo objetivo foi detalhar as etapas de construção de uma sequência didática (SD) com enfoque CTSA, partindo da problemática da importância e extinção das abelhas.

A atividade proposta aos estudantes foi organizada da seguinte forma:

**Momento 1 - Conceituando o enfoque CTSA:** nesta curta etapa, o intuito foi o de conceituar os principais pontos do enfoque CTSA, pois os estudantes possuem em seu AVA todo o material teórico. Assim, o objetivo principal da aula foi o de propor

uma abordagem prática. No entanto, antes da apresentação das etapas de construção da SD nos eixos do CTSA, foi feita uma breve explicação da abordagem, pontuando os aspectos históricos e a sua utilização no ensino de ciências, com explicação e discussão da não neutralidade da ciência.

**Momento 2 - Trazendo uma problematização relevante para construção de conceitos nos eixos do CTSA:** Nesta etapa, foi iniciada a problematização por meio do filme *Bee Movie*: A história de uma abelha. Os estudantes receberam via aviso, o link do do filme com antecedência, porém como a maioria deles não assistiu, foi dada continuidade a aula através do seguinte problema: “*Por que o desaparecimento das abelhas seria uma catástrofe?*”. Os estudantes participaram deste momento acessando o *mentimeter* e criando uma nuvem de palavras que será discutida nos resultados deste trabalho.

**Momento 3 - Discutindo as relações geradas na nuvem de palavras sobre a problemática do desaparecimento das abelhas:** Após a contribuição dos estudantes em torno da problemática social, as palavras em destaque na nuvem foram sendo discutidas, com o objetivo de iniciar uma conscientização em torno da importância das abelhas para a sociedade, e buscando investigar quais eram as concepções prévias trazidas e que podiam ser analisadas dentro da ciência, da tecnologia, sociedade e ambiente.

**Momento 4 - Construindo relações interdisciplinares em torno da temática das abelhas:** O objetivo desta etapa foi apresentar aos estudantes e futuros professores, uma possibilidade de uso do Enfoque CTSA de forma interdisciplinar. A atividade consistiu na exploração de uma sucessão de problemáticas: a) Como as abelhas enxergam? b) Como elas se orientam para chegar até as flores? c) Como funcionam os olhos das abelhas?

**Momento 5 - Aprofundamento das relações trazidas como novas problemáticas:** Discutiu-se nesse momento características de voo das abelhas e sua relação com a polinização, sustentação das asas, gravidade, influência do campo magnético, e foi feita a construção de espectroscópio caseiro, como possibilidade de experimento prático de comparação do espectro visível enxergado pelas abelhas e o espectro visível do olho humano.

**Momento 6- Analisando as partes de uma flor para se discutir a polinização:** Nesta etapa, foram apresentados aos estudantes, com o auxílio de uma lupa digital, as partes de uma flor com vista a compreensão do evento de polinização

(Figura 1). Ao mesmo tempo, as cores das pétalas foram relacionadas à etapa anterior, da influência da coloração das flores na polinização e os demais processos, como o eixo magnético da Terra e a gravidade, no voo das abelhas.

**Figura 1-** Prática com a lupa digital para estudo das partes de uma flor.



Fonte: Autoria própria (2023)

**Momento 7- Definindo relações de Ciência, Tecnologia Sociedade e Impacto no ambiente:** Esta é a última etapa de construção da SD, onde foram aprofundadas as relações de CTSA, reforçando que as abelhas são responsáveis pelo equilíbrio dos ecossistemas, e que sua extinção afetaria diretamente a produção de alimento, o que por sua vez impacta na organização de vida no planeta.

Foi levada para discussão a aplicação da tecnologia na produção de produtos oriundos das abelhas e desenvolvimento de tecnologias que visam suprir o processo de polinização desses insetos extremamente importantes para a manutenção da vida terrestre.

Para fazer o fechamento das etapas, foi compartilhado com os estudantes um *Padlet*, com o seguinte questionamento: “*Quais fatores de risco comprometem os polinizadores? E qual o impacto econômico no Brasil, se os polinizadores deixassem de existir?*” As respostas serão apresentadas e discutidas a seguir.

## RESULTADOS

Como resultados da proposta, é importante salientar o uso dos *softwares* interativos e a possibilidade de uma discussão remota com educandos de diferentes regiões do país (Figuras 2 e 3).

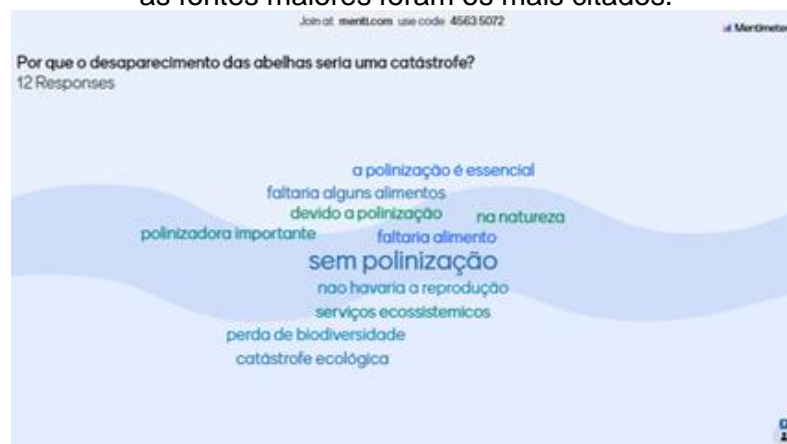
Com relação às concepções prévias dos estudantes (Figura 2) por meio da resposta à pergunta “*Por que o desaparecimento das abelhas seria uma catástrofe?*”, percebe-se que, dos sete estudantes que responderam dentro desta plataforma (em

um total de 12 respostas), a maioria relacionou o desaparecimento das abelhas com a perda da polinização.

Tanto que dos 11 termos/palavras distintas, quatro referem-se de forma direta à polinização, sendo o termo que se repetiu duas vezes o “sem polinização”. Em conjunto, dois estudantes relataram a falta de alimento; um de que não haveria reprodução (plantas possivelmente, fazendo alusão a transferência de pólen); um que impactaria os serviços ecossistêmicos; um relatou catástrofe ecológica e outro completou a frase, com a intenção de dizer que a falta das abelhas levaria a uma catástrofe na natureza.

Dos sete estudantes que participaram pelo *chat* do AVA, todos relataram a perda da polinização com o decréscimo na produção de alimentos. Um estudante, inclusive, comentou sobre a abelha mamangava e a polinização do maracujá e outro, pontuou que algumas fazendas produtoras de frutas, nas regiões Norte e Nordeste, criam suas próprias abelhas para polinização controlada da cultura, agregando assim, valor ao produto final.

**Figura 2.** Print dos resultados da nuvem de palavras utilizando o *Mentimeter*. Termos com as fontes maiores foram os mais citados.



**Fonte:** Autoria própria (2023)

Diante das respostas apresentadas, é possível identificar que espontaneamente, os estudantes relacionaram o tema à abordagem CTSA, principalmente ao apontarem que o desaparecimento das abelhas não seria exclusivamente uma perda de espécies, mas que resultaria em danos para o ecossistema e a espécie humana.

Em outro momento, quando foram questionados sobre “*Quais os fatores de risco que comprometem os polinizadores*” (Figura 3), os estudantes apresentaram

elementos quanto à produção agrícola e o uso de agrotóxicos, o que vai de encontro às pesquisas de Nocelli et al. (2010). Os autores apontam que os efeitos dos pesticidas sobre as abelhas além de quando em altas concentrações promover a morte dos insetos, em baixas concentrações podem tanto alterar o comportamento das abelhas resultando em perda funcional do processo de polinização, quanto resultar em alterações morfofisiológicas dos indivíduos expostos aos contaminantes.

Os discentes também relataram a pecuária extensiva e o avanço do agronegócio em áreas naturais, as queimadas e o desmatamento como riscos às abelhas. Todos estes, riscos relacionados a perda de habitat destes animais que, por necessitarem de uma grande área florestada para manter a colmeia saudável, são susceptíveis a estas degradações (Nocelli et al., 2010).

Outro estudante, relacionou a morte das abelhas a doenças e patógenos nas colméias, o que segundo Beringer et al. (2019), podem ser mais alguns dos elementos responsáveis pela crise do desaparecimento das abelhas (Síndrome do Colapso das Abelhas - *Colony Collapse Disorder* ou CCD), que vêm ocorrendo em alguns locais do mundo com as colméias de *Apis mellifera*.

**Figura 3** – Padlet com a resposta dos estudantes sobre os fatores que comprometem os polinizadores



**Fonte:** Autoria própria (2023)

Diante do que foi exposto, percebe-se que a proposta apresentada aos estudantes do ensino superior com vistas a instrumentalizá-los no uso de elementos da educação ambiental junto ao enfoque CTSA foi satisfatória, tanto quanto as relações trazidas por eles, quanto à percepção da importância da temática e uso das abordagens para o ensino de ciências da natureza (EF e EM).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de SD apresentada aos futuros professores de Biologia, foi estruturada de forma a evidenciar a interdisciplinaridade e a contextualização de situações com relevância social, o que está de acordo com a BNCC (2018). Como mencionado na metodologia, diferentes etapas possibilitaram uma extrapolação da visão disciplinar, possibilitando uma discussão ampla do processo de extinção das abelhas e sua intersecção com os eixos do CTSA.

A abordagem CTSA possibilitou articular o tema transversal de educação ambiental com os conceitos científicos, neste sentido, oportunizou a concepção de problemas sociais alarmantes à sociedade e possibilitou a discussão da importância das abelhas num viés crítico, promovendo a alfabetização científica e tecnológica (ACT) defendida por Fourez (1997).

Por fim, se observa que a construção da SD, na vertente de educação ambiental, com foco na preservação das abelhas, é um instrumento valioso para se discutir os processos da ciência em sala de aula, e que corrobora com a ACT, que permite a formação do sujeito crítico e ajuda a transpor essa visão linear e fragmentada do ensino e do conhecimento em si.

## REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen S. **Science-technology-society Science education development: from curriculum policy to student learning**. In: Brasília: Conferência Internacional sobre o Ensino de Ciências para o século XXI: ACT- Alfabetização em ciência e tecnologia. 1990.

BERINGER, J. da S.; MACIEL, F. L.; TRAMONTINA, F. F. O declínio populacional das abelhas: causas, potenciais soluções e perspectivas futuras. *Rev. Elet. Cient. da UERGS* (2019) v. 5, n.1, p. 17-26. DOI: Ol: <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.51>.

BRASIL, **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FOUREZ, G. **Alfabetización Científica y Tecnológica: acerca de las finalidades**

**de la enseñanza de las ciencias.** Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.1997.

GARCIA, R.C.; COUTO, R.H.N. **Produção de Geléia Real por Abelhas Apis mellifera Italianas, Africanizadas e Descendentes de Seus Cruzamentos.** Acta Scientiarum, n.27, p. 17- 22, 2005.

HODSON, D. **Teaching and Learning Science: Towards a Personalized Approach.** Buckingham: Open University Press, 2009.

KERR, W. E. **Abelhas em agronegócios.** VI Seminário Nordestino de Pecuária - Apicultura, Fortaleza,CE, p. 5-11, 2002.

LIMA, G. F. C. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação.** Ambiente & Sociedade, 2003, p. 99-119.

LUZ, R; DOS SANTOS ALMEIDA, E; OLIVEIRA DE ALMEIDA, R. **Educação ambiental e educação CTS numa perspectiva freireana: a necessária superação da contradição entre conservação e desenvolvimento.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 3, 2020.

MARPICA, N. S. **Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental.** Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

NETO, P. **Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão.** São Paulo: Editora Nogueirapis, 1997.

NOCELLI, R. C. F.; ROAT, T. C.; ZACARIN, E. C. M. da S.; MALASPINA, O. (2010) Riscos de Pesticidas sobre as Abelhas. Disponível em <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/69299/1/Roberta.pdf>. Acesso em 24 de jul, 2023.

PARRA G. **Las abejas silvestres de Colombia: por qué y cómo conservarlas.** Acta Bio Colom. 2000.

ORDUNHA, J.M; MUCCI, G.M.F. **Educação e serviços ambientais: A importância das abelhas na conservação e na preservação da biodiversidade.** Revista Mythos, 2021, v.15, p.160-169.

WAKS, L. J. **Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales.** In: MEDINA, M., SANMARTÍN, J. (Eds.). Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión política y social. Barcelona, Anthropos, Leioa: Universidad del País Vasco, 1990.





**Capítulo 4**  
**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**  
**INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR:**  
**DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Rafael Soares Chaves**  
**Aline Tomaz de Araújo Alves**  
**Brena Dantas Calixto**  
**Deise Carla de Brito Pascoal**

# ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Rafael Soares Chaves**

*Psicólogo, Me. em saúde da família - UFRN, rafael.soares@ifrn.edu.br*

**Aline Tomaz de Araújo Alves**

*Psicopedagoga, Mestranda em Educação, psicopedagogia.ip@ifrn.edu.br*

**Brena Dantas Calixto**

*Auxílio ledora, Estudante de letras, auxilioledor.ip@ifrn.edu.br*

**Deise Carla de Brito Pascoal**

*Assistente Educacional Inclusivo, Pedagoga Esp., aeinapne.ip@ifrn.edu.br*

## **RESUMO**

O presente trabalho discorre sobre o contexto sustentado pelos estudantes com deficiência intelectual ao cursar a educação superior. Temos por objetivo conhecer algumas das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, as possíveis causas, e as possibilidades resultantes no empreendimento desses estudantes e da comunidade escolar envolvida. Alguns autores importantes para o arcabouço teórico da pesquisa foram Vygotski, Martinez e as bases legais nacionais no que se diz respeito aos direitos e à inclusão. Utilizamos de uma pesquisa com abordagem qualitativa, revisando a bibliografia disposta acerca do tema. Após leitura e discussão compartilhada sobre os teóricos estudados, concluímos que ainda há muito a ser compreendido a respeito do assunto e principalmente que, todos os estudantes devem ser vistos de acordo com a sua individualidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência intelectual. Ensino superior. Lei da inclusão. NAPNE.

## **ABSTRACT**

The present work discusses the context sustained by students with intellectual disabilities when attending higher education. Our objective is to know some of the difficulties faced by these students, the possible causes, and the resulting possibilities in the undertaking of these students and the school community involved. Some important authors for the theoretical framework of the research were Vygotski, Martinez

and the national legal bases with regard to rights and inclusion. We used research with a qualitative approach, reviewing the bibliography on the subject. After reading and sharing discussion about the studied theorists, we concluded that there is still much to be understood about the subject and, mainly, that all students must be seen according to their individuality.

**Keywords:** Inclusion. Intellectual disability. University education. Law of inclusion. NAPNE.

## INTRODUÇÃO

A Declaração dos direitos humanos prevê a educação como um direito à todos no ano de 1948, por conseguinte, muitas mudanças foram ocorrendo ao redor do mundo no que diz respeito à educação. No Brasil, Reconhecido como um direito à todos os cidadãos, a partir do ano de 1988, assegurada pela Constituição Federal, a educação passou a ser um encargo do Estado, visto que até então, era oferecida como uma espécie de donativo, e por isso, concedida com baixa qualidade e restrições de acesso. Desde então, os avanços são significativos na busca da garantia desse direito, entretanto, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido se tivermos o ensejo de ofertar uma educação com qualidade, equidade e que de fato seja para todos.

As dificuldades para a garantia exitosa desse direito são recorrentes e surgem de origens diversas; desde a má gestão de recursos para investimento na educação pública, até a desigualdade social. Entre essas diversas dificuldades, há um público específico que é bastante afetado, nos referimos às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno. Pois, mesmo nos dias de hoje, a crença incapacitante da pessoa com deficiência ainda é uma realidade.

Tratamos então de um ponto bastante delicado, a inclusão como uma necessidade no âmbito educacional. No Brasil, a inclusão escolar tem impulso na década de 90, principalmente ao adotar a Declaração de Salamanca dentro dos regimentos da educação brasileira. Reconhece-se, que a inclusão disposta é uma conquista, entretanto, a forma como surgiu não permite apenas aplausos, pois ter o acesso à educação como um direito não garante verdadeiramente a inclusão dos estudantes com deficiência, tão pouco seu êxito.

O congresso Nacional brasileiro, no ano de 2015 decreta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e dispõe o seguinte em seu primeiro artigo:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Neste sentido, compreendemos que a pessoa com deficiência tem agora o seu direito de inclusão instituído em lei e com isso, a premissa não é somente de inserção em todos os meios sociais, como também de assegurar condições de igualdade. Por conseguinte, a lei também prevê o direito à educação e no capítulo IV do documento consta:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No artigo disposto, dois elementos se destacam e norteiam o entendimento sobre esse direito a qual devemos acatar: O direito de acesso à educação de qualidade, em todos os níveis de aprendizado, o qual é assegurado à pessoa com deficiência, além da garantia de que as suas habilidades sejam usufruídas tanto quanto possível, buscando potencializá-las.

O conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, ou seja, contribuir para que a pessoa com deficiência tenha acesso ao conhecimento é contribuir para a efetivação da cidadania desta pessoa; favorecendo a autonomia e atenuando a desigualdade. Vale salientar que, assim como está descrito na lei da inclusão, esse dever é do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Reconhecendo este direito e as questões atreladas a ele, compreendemos a imprescindibilidade de garantir que seja um direito efetivo e não apenas um papel.

Como já mencionado, o direito à educação compreende todos os níveis do sistema educacional, inclusive o nível superior.

No que diz respeito ao ensino superior, apesar de um trabalho significativo nas últimas décadas para sua expansão, o acesso ainda é restrito à uma parcela da sociedade. Historicamente, a educação superior tem um alcance maior na classe econômica mais rica, pois as universidades, em sua maioria, eram privadas. Atualmente, possuímos universidades públicas, entretanto, não há uma garantia de acesso para todos.

As limitações de acesso e as condições de permanência ao ensino superior vão além das conjunturas financeiras, uma vez que, todos os sujeitos dispostos a ingressar na educação superior são sujeitos únicos, e divergem entre si, desde as dificuldades, quanto às aptidões.

Pensando neste sentido, reconhecemos que as pessoas com deficiência enfrentam desafios no contexto da educação superior, começando no acesso, implicando na sua permanência e por consequência no seu êxito ao final do curso. Partindo do reconhecimento da existência dessas dificuldades, buscaremos elucidar algumas delas e identificar as possibilidades passíveis a esses estudantes ao enfrentar essas problemáticas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fim de discutirmos sobre as vivências dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, precisamos inicialmente compreender quem são esses sujeitos e o que sabemos a respeito da vida acadêmica destes.

A deficiência intelectual foi vista até o século XIX de forma abstrata e tendenciosa; abstrata por ser tratada através de lendas e invenções populares e tendenciosa pelo fato de que as pessoas que tinham a deficiência eram entendidas como “idiota, bobo, imbecil”, ou seja, até então, eram simplesmente pessoas com a capacidade de raciocínio limitada ou lenta.

Somente então após esse período é que tivemos as primeiras compreensões da deficiência realmente como ela é, neste sentido MUNIZ (2008) apud REDIG (2011) traz o seguinte:

[...] desde 1908 já existia uma definição sobre a deficiência intelectual, porém apenas em 1937, Tredgold divulgou esta conceituação: “[...] um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio” (p.04, grifo da autora).

Passamos a ter o conhecimento da deficiência intelectual pelo ponto de vista clínico, visto que, anteriormente a este momento, a deficiência além do não reconhecimento, também recebia o peso de ser entendida de forma ofensiva e muitas vezes humilhante para aqueles que tinham a deficiência, sendo tratados de forma excludente.

Após longos períodos de discussões e conceituações diferentes, atualmente, a deficiência intelectual já é passível de ser diagnosticada e recebe esta denominação para elucidar o fato de que a deficiência não está na mente como um todo, mas sim na condição cognitiva. Observamos ainda que, o diagnóstico da deficiência intelectual requer profissionais e recursos específicos, de modo a garantir resultados confiáveis, como também é necessário mais de um profissional envolvido, pois o diagnóstico parte dos aspectos neurológicos, mas requer um trabalho de análise multidisciplinar.

Respaldando-se no diagnóstico, a pessoa com deficiência deve ser entendida como um sujeito a buscar o seu desenvolvimento de uma forma integral. Deste modo deve receber o apoio que lhe for necessário, as adaptações específicas para cada indivíduo e os meios para potencializar suas aptidões e minimizar suas barreiras diárias.

É de suma importância contextualizar que, desde a antiguidade os indivíduos com deficiência ou alguma necessidade específica sofrem pela exclusão na sociedade, pois há algum tempo atrás elas eram simplesmente abandonadas. Segundo Otoo Marque da Silva (2009):

[...] as deficiências e doenças sempre fizeram parte da vida, sendo “tão antigas quanto a própria humanidade”, manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, seja em razão da sua limitação, seja pelo tratamento de exclusão que experimentam na sociedade à qual pertencem.

Torna-se importante relatarmos sobre um dos influenciadores no Brasil que contribuiu para o desenvolvimento da educação inclusiva, sendo ele José Alves de Azevedo, ele era deficiente visual, dessa forma dificultava a aprendizagem dele naquela época, pois, de acordo com a perspectiva dele, percebe-se que a educação

inclusiva formal tanto no Brasil ou em outros países mais desenvolvidos era praticamente nenhuma, mas a sua família era de classe alta e isso o favoreceu, colaborou para que ele estudasse na única Instituição de cegos existente até então, localizada em Paris naquele tempo.

Após José Alves voltar para o Brasil ele veio com uma ideia magnífica de implantar o sistema Braille, mas para o projeto ter andamento na educação era preciso que os superiores daquela época apoiassem esse objetivo, no entanto, como ele era professor de deficientes visuais, uma das suas primeiras alunas por coincidência foi a filha de um médico que trabalhava para a família de Dom Pedro II, com resultados positivos obtidos com a filha, o médico apresentou ele ao monarca que se sensibilizou com a situação e após quatro anos, em 1854 surgiu o Imperial Instituto dos meninos cegos.

De acordo com Mazzotta (2005), por insistência do imperador Dom Pedro II e seguindo o movimento europeu, foi criado pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), e três anos depois, em 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de surdos - INES).

No século XX, aos poucos os indivíduos foram conquistando seu espaço na sociedade, apesar de sabermos não ser o suficiente, cada avanço alcançado era importante para todos, pois era uma luta constante pelos seus direitos, não somente na educação, mas também no meio social, as pessoas com deficiência ou necessidade específica quando começaram a serem incluídas no meio social, ganharam mais força. Com isso, surgiu uma ideia de integração das crianças nas escolas regulares, ainda assim ocorreram algumas dificuldades para esses estudantes, porque as aulas não eram planejadas de acordo com a necessidade do aluno, ocasionando muitas das vezes uma preocupação com o aprendizado, pois conseqüentemente não iriam conseguir acompanhar os conteúdos abordados.

Com toda uma trajetória de persistência na sociedade para todos os indivíduos terem o mesmo direito à educação, entre os anos de 1960 e 1970 ocorreram algumas mudanças na educação, pois o sistema de ensino do país se submeteu a dois tipos de modalidades de ensino: a escola regular e a escola especial, no entanto, mesmo alcançando mais uma conquista, ainda é perceptível a exclusão na sociedade, ou seja, necessária a busca de uma constante evolução.

Enfrentando uma luta constante pelos direitos igualitários na sociedade e educação, na década de 90 surgiu a Conferência Mundial de Educação Especial, no entanto foi anunciada somente em 1994 com a Declaração de Salamanca, a qual é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Essa declaração desenvolveu a ideia de necessidades educacionais específicas, para incluir todos os indivíduos que não estão conseguindo exercer o seu direito à educação nas instituições escolares.

Depois da Declaração de Salamanca, ocorreram várias outras políticas públicas que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência na educação, sendo uma delas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei de Cotas foi aprovada em 2012, tornando obrigatória a reserva de parte das vagas para alunos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, como também para as pessoas com deficiência. Dessa maneira, há uma porcentagem para esse público de indivíduos serem assistidos com o direito de entrar em instituições de ensino independente da sua deficiência, transtorno ou alguma necessidade específica.

Percebe-se que na sociedade vem ocorrendo mudanças significativas para a educação inclusiva, ao custo de muitas lutas, porém ainda se faz necessário um aprimoramento para uma educação de qualidade desses indivíduos, pois mesmo sendo amparado pela lei de cotas para entrar em instituições ainda ocorre as dificuldades para esses estudantes permanecerem, visto que alguns alunos que conseguem concluir o ensino superior, mas com muita dificuldade, pois no meio do caminho surgem barreiras que dificultam esses alunos concluírem com êxito seus cursos, podemos citar a falta de acessibilidade ao material acadêmico, acessibilidade estrutural; também a falta de ajuda de alguns familiares, colegas de classe e até mesmo professores.

Sabemos que a lei dá todo suporte quanto aos direitos desse público de indivíduos que precisam de toda uma acessibilidade, entretanto na sociedade e nos ambientes educacionais esse processo ocorre ainda de forma muito lenta, ocasionando muitas das vezes a desistência.

No entanto, para uma educação inclusiva funcionar nas escolas é necessário um conjunto de práticas pedagógicas necessárias para os alunos, todo um amparo e o acompanhamento necessário para estimulá-los a não renunciar aos estudos.



Consideramos durante a presente pesquisa, a abordagem sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Vygotski. Visto que, compreendemos a importância da interação do sujeito com o meio em que está inserido, os processos culturais, históricos e sociais que está exposto durante toda a sua vida, possibilitando desta forma a formação do conhecimento.

Pensando de acordo com essa perspectiva, torna-se justificável a ideia de que toda pessoa, independentemente de qualquer circunstância que lhe for imposta e dos propósitos pretendidos para sua vida, precisa e deve ser submetida a interação com o outro, pois somente a partir desta, poderá desenvolver-se como sujeito e potencializar suas aptidões, tendo em vista sua individualidade. Ou seja, a perspectiva sociointeracionista é levada em conta a despeito da vida acadêmica.

É sabido que a aprendizagem de uma criança se inicia muito antes da idade escolar, além do que suas experiências devem ser levadas em conta ao serem inseridas no espaço escolar. De acordo com VYGOTSKI, L.S (1991, p.55) compreende-se ainda que: “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”.

Deste modo, definir a concepção de aprendizado de uma forma simples e singular é tentar delimitar um processo na verdade tão complexo, ainda mais quando tratamos da aprendizagem escolar. MARTINEZ (2006, p.377) percebe essa complexidade e afirma:

Concebe-se a aprendizagem escolar de forma relativamente simples, como uma expressão relativamente direta do desenvolvimento cognitivo sem considerar como este está articulado a outras formas complexas da constituição do psicológico.

Se precisamos considerar a subjetividade para o aprendizado de acordo com as especificidades de cada sujeito, como poderíamos rotular uma pessoa passível de um aprendizado X sem identificar suas especificidades e lhe disponibilizar as condições que lhe são necessárias para esse aprendizado?

Infelizmente, uma parte significativa da sociedade ainda compreende o diagnóstico como uma justificativa para o não aprendizado, ou seja, associa-se a ideia de que a deficiência está diretamente ligada à falta de habilidades acadêmicas. Esse estigma enraizado na sociedade acaba transpassando o direito que a pessoa com

deficiência tem de ter acesso à educação, pois mesmo tendo o direito previsto em lei, essa por si só não é capaz de oferecer a acessibilidade necessária ao estudante.

No cenário apresentado atualmente no Brasil, reconhecemos o crescente quadro de pessoas com o ensino superior completo, entretanto, também salientamos que os números ainda não são passíveis de admiração. E quando pensamos nesse número em relação ao público com Necessidade Educacionais Específicas, os resultados são ainda menos interessantes.

RAPOSO e MARTÍNEZ (2011, p.237) refletem o seguinte acerca do tema:

Os estudos e pesquisas sobre aprendizagem escolar representam um campo de investigação cada vez mais importante em razão das crescentes transformações e dos desafios que se colocam à educação como prática social. A maioria das pesquisas está voltada para a aprendizagem no ensino fundamental e é fortemente marcada pela perspectiva que atribui à sistematização de métodos e técnicas a efetividade do processo de aprendizagem.

A aprendizagem no ensino superior - muito menos estudada - tem sido considerada, essencialmente, como agregação de competências técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional e chama atenção, nesse nível de ensino talvez mais que em nenhum outro, a desconsideração da complexidade e diversidade constitutiva do processo de aprendizagem pela sua importância na formação e desenvolvimento integral dos aprendizes.

As autoras citadas percebem a importância da pesquisa no que diz respeito ao ensino superior, principalmente pelo fato de que neste nível de ensino é visto pouca consideração pela subjetividade dos sujeitos. E quando os sujeitos a serem percebidos nesse processo, são sujeitos com NEE, "...a agregação de competências técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional..." torna-se um parâmetro ainda mais desinteressante na avaliação desses estudantes.

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de desenvolver o presente trabalho, utilizamos da pesquisa de natureza qualitativa, realizando uma revisão bibliográfica a partir das discussões dispostas nos livros físicos e artigos dos repositórios virtuais. Buscando compreender de forma coletiva, a possibilidade de uma inclusão efetiva e exitosa dos sujeitos com deficiência intelectual no ensino superior.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns dos resultados que se destacam com a pesquisa são que, a educação apesar de garantida em lei como um direito a todos, ainda não é oferecida com equidade. Os estudantes com necessidades educacionais específicas, têm acesso a educação pública superior através das cotas e isso representa um significativo avanço, entretanto reconhece-se a necessidade de crescentes avanços no que diz respeito a inclusão no âmbito da educação.

As políticas públicas possuem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, porém não é a única questão a ser pensada. Principalmente, quando nos referimos a deficiência intelectual e pensamos em estudantes com essa condição, reconhecemos os pré-conceitos já concebidos pela sociedade, o pouco conhecimento no que diz respeito a esses sujeitos e principalmente nas inúmeras possibilidades que têm ao seu alcance.

Evidentemente, alguns elementos são importantes para o desenvolvimento e êxito dos estudantes. Alguns deles são:

- O diagnóstico. É útil ter o diagnóstico, para buscar os acompanhamentos indicados, mas não se deve tê-lo como uma justificativa para o “não-aprendizado” ou como algo que limite o estudante;
- O envolvimento da comunidade escolar. A família, os colegas de classe, os professores, a gestão escolar, enfim, todos os envolvidos na educação dos estudantes com deficiência intelectual têm papel significativo, tanto pela dimensão relacional, quanto pela acessibilidade que deve ser ofertada;
- O respeito à individualidade do estudante. Compreende-se que cada indivíduo é único e aprende de forma diversa dos outros, ou seja, saber que um estudante tem deficiência intelectual não diz tudo a seu respeito, muito menos de sua aprendizagem. Deste modo, as metodologias e recursos necessitam ser vistos de forma subjetiva, visto que o interesse do estudante é que irá desencadear a sua ação.

Neste sentido, compreende-se que o acesso à informação, neste caso, ter o acesso à educação superior não determina a inclusão de fato. Os estudantes com deficiência intelectual necessitam de segurança e confiança para poder agir, serem

reconhecidos como sujeitos de possibilidades e os meios para desenvolver de forma potencializada suas aptidões.

Inferimos ao finalizar a pesquisa que somente a garantia de acesso, recursos físicos e técnicos; os quais são os alvos das políticas públicas, são sim indiscutivelmente importantes, porém não o suficiente para uma aprendizagem real. A comunidade escolar ao redor do estudante com Necessidades Educacionais Específicas tem papel essencial em sua vida acadêmica, pois através das atitudes e discursos a ele direcionados em suas interações é o que vai garantir de fato a inclusão.

O interesse na criação de possibilidades de aprendizagem dos estudantes com NEE precisa ser visto como prioridade, em detrimento da atenção para as suas limitações ou dificuldades. A educação é um direito de todos, como previsto em lei, a negação ou impedimento da efetivação deste direito, causa danos incontestáveis na vida dos sujeitos, inclusive desconsideração de sua cidadania.

Por fim, verificamos que os desafios enfrentados e os possíveis êxitos de cada estudante estão diretamente ligados à sua individualidade, a qual precisa ser compreendida, respeitada e utilizada ao seu favor. Principalmente no ensino superior, pois para a sociedade, muitas vezes este momento na vida acadêmica é visto como uma preparação de competências técnicas para o mercado de trabalho, desconsiderando as aptidões dos sujeitos do processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 05 março de 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L. B.; MELO, M.M de O.; AGUIAR, M. da C. C. de (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. v. 1, p. 371-87. Recife: UFPE, 2006.

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 237-271.

REDIG, Annie Gomes. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.** In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO Allan. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. p.51-61.

SÁ, Ana Claudia Maranhão; DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior:** Reflexões e ações em universidades brasileiras. Universidade Federal de Goiás, p. 05-11, 2020 disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI\\_Acessibilidade\\_Inclusao\\_Ensino\\_Superior.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf)

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. **História Da Educação Especial No Brasil: Dos Primórdios Aos Dias Atuais.** UCSAL (Universidade de Católica do Salvador) semana de Mobilização Científica, 17 a 21 de Outubro de 2005 disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2741/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Brasil.pdf>

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. **Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado.** Revista Educação Pública, v.21, n° 46. 21 de dezembro de 2021 disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/inclusao-desafios-do-atendimento-educacional-especializado>

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.



**Capítulo 5**  
**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA NO BRASIL**

***Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza***

***Ilanna Márnea Araújo Chagas***

***Sára Maria Pinheiro Peixoto***

***Ana Aparecida Tavares da Silveira***

***Maria Aparecida Dias***

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

### ***Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza***

*Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN  
Professora da Rede Municipal de Parnamirim – RN, experiência nas áreas de  
Educação, Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação  
Pedagógica, Autismo e Educação Inclusiva.  
ninodjabarbalho@gmail.com*

### ***Ilanna Márnea Araújo Chagas***

*Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, Professora da  
Rede Municipal de Educação de Natal e Parnamirim/RN, experiência na área da  
Educação Infantil, Educação Inclusiva e Corpo e Aprendizagem  
ilannamarnea@gmail.com*

### ***Sára Maria Pinheiro Peixoto***

*Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN; Professora do  
NEI/CAP/UFRN atuando nas áreas de Educação e Infância, Corpo e Criança,  
Educação Inclusiva, Corporeidade e Formação de Professores.  
sarinha27@gmail.com*

### ***Ana Aparecida Tavares da Silveira***

*Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN  
Professora substituta de Educação Física do IFRN, assessora pedagógica do  
componente curricular Educação Física, na Rede Municipal de Natal – RN.  
Experiência na área de Educação Física com ênfase na Educação Física Inclusiva,  
atuando nos seguintes temas: Inclusão, Educação Física Escolar e Formação  
Continuada dos professores.  
ana.silveira.806@ufrn.edu.br*

**Maria Aparecida Dias**

*Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN*

*Docente na UFRN, Atuação na área de Educação com ênfase em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva, Educação em Saúde, Didática e Psicomotricidade.*

*cidaufrn@gmail.com*

**RESUMO**

Este ensaio consiste em discorrer sobre os Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil. Enquanto mestras, doutoras e pesquisadoras em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte na linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, tal temática tem nos inquietado no sentido de buscarmos refletir sobre os desafios que ainda persistem e que estão intimamente relacionados à Educação Inclusiva no país. Discorrer sobre esta temática nos permite almejar novas discussões, reflexões e contribuições, as quais possam estar sendo delineadas e ampliadas numa perspectiva inclusiva. Abordaremos alguns aspectos que remetem à história da educação das pessoas com deficiência; posteriormente discutiremos sobre os principais desafios que ainda persistem no âmbito educacional, os quais acabam por dificultar a perspectiva da educação inclusiva. Por fim, ressaltamos algumas sugestões sobre como a escola pode estar contribuindo para a educação especial diante de uma abordagem inclusiva. O referido estudo está fundamentado teoricamente em alguns documentos oficiais relevantes: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão, assim como em autores que colaboram de forma relevante para a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Martins (2015); Mantoan (2003), dentre outros que constam nas referências deste trabalho.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar.

**ABSTRACT**

This essay consists of discussing the Challenges and Perspectives of Inclusive Education in Brazil. As masters, doctors and researchers in Education at the Federal University of Rio Grande do Norte in the line of Education and Inclusion Research in Educational Contexts, this theme has worried us in the sense of seeking to reflect on the challenges that still persist and which are closely related to Education Including the country. Discussing this topic allows us to aim for new discussions, reflections and contributions, which may be outlined and expanded from an inclusive perspective. We will address some aspects that refer to the history of education for people with disabilities; Later we will discuss the main challenges that still persist in the educational field, which end up hindering the perspective of inclusive



education. Finally, we highlight some suggestions on how schools can contribute to special education through an inclusive approach. This study is theoretically based on some relevant official documents: the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, the Brazilian Inclusion Law, as well as authors who contribute in a relevant way to the perspective of Special and Inclusive Education: Martins (2015), Mantoan (2003), among others that appear in the references of this work.

**Keywords:** Education. Special Education. Inclusive Education. School Inclusion

## INTRODUÇÃO

Este ensaio consiste em discorrer sobre os “Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil”. Enquanto pesquisadoras na área de Educação, especificamente da linha de pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tal temática tem nos inquietado no sentido de procurarmos refletir e discorrer sobre esta, no intuito de almejarmos novas discussões, reflexões e contribuições no âmbito da educação especial e inclusiva.

A educação, ao longo dos anos, vem se delineando enquanto indispensável para o ser humano e visa contribuir em sua essencialidade para que este desenvolva suas potencialidades e especificidades nos espaços sociais, dentre os quais, o âmbito escolar. No que diz respeito a esse espaço, o mesmo se configura enquanto lócus de ensino e aprendizagem, em espaço relevante que pode estar contribuindo para a perspectiva da educação inclusiva, muito embora que muitos desafios necessitem ser superados.

A educação pode ser considerada como a prática humana mais importante, tendo em vista a sua profunda influência sobre a existência dos homens, distinguindo-os dos demais seres vivos. (MARTINS, 2015, p. 9)

Temos uma sociedade composta por inúmeras situações adversas, as quais sabemos que são preponderantemente deixadas sob a responsabilidade da Educação, dos educadores. Muitos são os percalços e as dificuldades, todavia existem alguns pressupostos que precisam ser considerados por contribuírem de

forma positiva para a discussão acerca da inclusão e de sua necessidade em todos os espaços sociais, especificamente nos espaços educativos/escolares.

Nesse contexto, estabeleceremos um breve recorte histórico a respeito da Educação Inclusiva no Brasil, onde muitos aspectos podem ser ressaltados e se pode perceber os avanços e retrocessos de tal perspectiva. Mencionaremos alguns deles no intuito de compreendermos sistematicamente como se deu o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Brasileira e quais os desafios e dificuldades que ainda persistem influenciando para que a educação inclusiva no âmbito da educação especial não aconteça efetivamente na escola.

Conforme ressalta Martins (2015), na era pré-cristã, as pessoas com deficiência eram negligenciadas e maltratadas. A autora explica que na Grécia, especialmente em Esparta, havia uma tradição do Estado em cuidar das crianças desde o período da concepção e gravidez. Aquelas crianças consideradas fracas e defeituosas, identificadas ao nascer eram jogadas do alto dos montes ou “expostas”, ou seja, eram abandonadas em lugares ermos, à própria sorte. Assim, a morte se dava comumente por inanição ou por ataques de animais ferozes. Por conseguinte, os judeus consideravam as pessoas com deficiência como impuras e incapazes, não permitindo que participassem das atividades sociais e religiosas.

Dessa maneira, a deficiência foi associada, muitas vezes, à maldade e, também, ao pecado cometido pelas pessoas que a apresentam ou por seus pais, e dessa forma elas foram comumente estigmatizadas. Por muito tempo, a situação das pessoas com deficiência, de forma geral, permaneceu inalterada. (MARTINS, 2015, p.20)

A posteriori, com a difusão do Cristianismo, a sociedade passou a proteger e se compadecer das pessoas com deficiência. Nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer uma educação à parte, onde as pessoas com deficiência eram separadas das salas de aula. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível. (MARTINS, 2015).

Em se tratando de algumas especificidades educacionais no atendimento às pessoas com deficiência nas escolas, destacamos o método criado por Maria Montessori, no início do século XX, o qual foi difundido através da Pedagogia Científica aplicada à Educação e que considerava o desenvolvimento mental e biológico.

Desta forma, os princípios fundamentais do sistema aplicado por Montessori eram: a atividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando-se também os aspectos biológicos. “Com base no pressuposto de que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento”, conforme ressalta Martins (2015, p.54).

A respeito disso, na sala de aula, as crianças eram livres para agir sobre os jogos e outros materiais pedagógicos desenvolvidos por ela. Tendo como principal objetivo as atividades intelectuais, motoras e sensoriais, o Método Montessori foi, portanto, “um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação, tendo como principal objetivo as atividades intelectuais, motoras e sensoriais”<sup>1</sup>. Por considerar as crianças diferentes dos adultos, fossem estas ditas como normais ou apresentassem deficiências. Deste modo, Maria Montessori buscava despertar o interesse das crianças, dando-lhes liberdade para escolher, brincar, jogar, criar e recriar, ao passo em que manipulavam os jogos criados por ela.

No que diz respeito ao papel do professor, nesta perspectiva ele não atuava diretamente sobre a criança, mas, de forma assídua, cuidadosa, deveria preparar o ambiente, dispondo o material didático com habilidade, introduzindo a criança nos trabalhos da vida prática e estando sempre pronto a ajudá-la, destaca Martins (2015).

Neste sentido, o princípio de que a criança possui uma personalidade própria era considerado pelo método desenvolvido por Montessori, favorecendo assim o livre desenvolvimento da atividade infantil. O autocontrole e a capacidade de decisão seriam os principais objetivos da aprendizagem.

Somente no final do século XVIII e início do século XIX vai sendo implantado o atendimento a pessoas com deficiência em instituições especializadas – embora lentamente – pois a sociedade começa a reconhecer a necessidade de lhes prestar apoio, embora este – muitas vezes – se revestisse, ainda, de um caráter mais assistencial do que educativo. (MARTINS, 2015, p. 33)

Posteriormente, houve a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, onde consta no Artigo 1º que: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Em 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas formulou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes,

---

<sup>1</sup> In: Martins, 2015, p.55.

ratificando nesse documento os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Associada a esses avanços, a Integração da pessoa com deficiência surge como um dos princípios básicos da Educação Especial.

O processo de integração consistia, pois, em oferecer diferentes formas de atendimento aos indivíduos com deficiência de acordo com as necessidades apresentadas, porém, tais serviços ou formas de atendimento eram segregadoras e desarticuladas entre si. No que consistia à integração escolar, o estudante era inserido nas salas de aula, mas tinha que se adequar ao trabalho pedagógico realizado - quando na realidade, deveria ser o oposto. Caso ele não se adaptasse a tal realidade, poderia ser atendido nas classes especiais para pessoas com deficiência (antes denominadas de portadoras de deficiência). Com vistas a explicar sobre o modelo de integração nas estruturas educacionais, Mantoan explica:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p.15).

Nos liames da década de 1980, nos primórdios do processo de democratização no país, foram implantadas as primeiras leis para a inclusão de pessoas com necessidades especiais. É importante comentarmos que ainda na década de 80, houve vários encontros, congressos internacionais que visavam uma mobilização dos países, bem como uma reestruturação das políticas em atendimento à inserção social das pessoas com deficiência e que se ampliaram na década de 1990. Sobre isso, (SASSAKI, 1997, p. 17) comenta que:

O movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21, envolvendo todos os países.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou o referido ano como “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, como eram assim chamadas as pessoas com deficiência, cujo lema era Participação plena e Igualdade. Neste alinhamento, o Brasil, somente com a Constituição Federal de

1988, garantiu legalmente a assistência, atendimento às pessoas com deficiência. Em resumo tem-se no Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: os incisos II garantindo a cidadania, e III, que trata da dignidade da pessoa humana”. Outrossim, a mesma Carta ainda complementa em seus artigos 205, 206 e 208 que: a Educação é um direito de todos, e deve ter igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo tudo isso garantido pelo Estado, inclusive no tocante às pessoas com deficiência.

Em 1994, no período de 7 a 10 de junho, houve uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, contando com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Evidencia-se dessa forma que, a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Esse fato se constituiu, portanto, em um grande marco que alavancou o processo de democratização e de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, assim como das crescentes propostas de democratização do ensino enfatizadas por alguns programas criados pelo governo federal, dentre os quais, os Programas Educação para Todos e Toda Criança na Escola, na década de 90, que propunham considerar no âmbito das políticas educacionais e de suas concepções o respeito à diversidade escolar, considerando as características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela, dentre outras peculiaridades, a discussão girou em torno da implementação da Educação Inclusiva, assumindo novas proporções as quais permeiam os dias atuais, ao passo em que várias discussões estão sendo suscitadas a respeito de tal perspectiva.

Para tanto, dentre outros basilares legais, o capítulo V, artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 classifica a Educação Especial da seguinte forma: “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. E no §1º, do artigo 58, diz: “haverá, quando necessário, serviços de apoio individualizado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, criada em 6 de julho de 2015, afirma no Capítulo IV, Art. 27, que trata do Direito à Educação que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em se tratando dos princípios pedagógicos contemplados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mesma, de caráter normativo, ressalta na página 23 que está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

A Base está calcada nas aprendizagens essenciais dos estudantes e nos princípios da diversidade, da igualdade e da equidade. Assim sendo, é imprescindível que a escola e os educadores considerem essas premissas no tocante à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes, contribuindo para que as barreiras sejam ultrapassadas de forma contínua e gradativa.

Todavia, como se constata praticamente todos os dias, em diferentes redes de ensino do Brasil, principalmente na esfera pública municipal e estadual, as diretrizes e leis estabelecidas são parcialmente cumpridas, ou simplesmente são desconsideradas, ignoradas, isto porque, dentre outros motivos, muitas são as dificuldades que perpassam pelo âmbito educacional. Muitas escolas não dispõem de estruturas físicas apropriadas, bem como de profissionais devidamente capacitados para o desenvolvimento das referidas atividades, ou não dispõem por exemplo, de salas de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, tampouco de auxiliares que possam acompanhar esses estudantes quando necessário, em sala de aula. Por conseguinte, em muitas realidades, ainda persiste a ideia da integração em detrimento do processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Paralelo a isso, se ampliam os problemas, principalmente no tocante às dificuldades de acessibilidade e permanência escolar dos estudantes com deficiência na sociedade e na escola, muito embora que muitas organizações não governamentais, segmentos diversos da sociedade e da própria população venham

exercendo atividades e implementando ações que propiciem o acolhimento e o atendimento às pessoas com deficiência, há ainda um longo caminho a se percorrer no sentido de que a verdadeira inclusão seja implementada.

Face ao exposto, circunstancialmente as adaptações curriculares e estruturais necessárias constituem-se em medidas objetivas à flexibilização, bem como a devida adequação do currículo escolar, das propostas pedagógicas, tornando-o desta forma, apropriado ao atendimento específico desses alunos, e, por conseguinte, a inclusão escolar.

A inclusão escolar é um processo que percebemos como irreversível. No entanto, a partir dos posicionamentos e recomendações aqui registrados, consideramos que é comum e básica a compreensão de que todos os alunos têm direito a um atendimento no sistema regular de ensino e de que são capazes de aprender de maneira inclusiva, desde que sejam respeitadas as suas condições individuais e tenham acesso a programas, currículos e metodologias apropriados. (MARTINS, 2008 apud MARTINS 2015, p.71).

Para tanto, a presença de profissionais qualificados e de recursos educacionais/pedagógicos específicos, as parcerias entre a escola e a família, e entre a escola e os órgãos federais, estaduais e municipais de educação são de suma relevância para a viabilização das ações de inclusão. Desta forma, faz-se necessária a implementação de um trabalho educativo abrangente, coletivo, participativo e contínuo, que remeta não somente à inclusão dos estudantes, com ou sem deficiência, no sistema regular de ensino, mas que lhes garanta a permanência destes na escola.

Quanto aos estudantes com deficiência, não basta inseri-los nas salas de aula. Consiste sim, em observar as dificuldades, os limites e as necessidades por eles apresentados, ou seja, realizar uma avaliação diagnóstica inicial, que sirva de eixo norteador para a elaboração de um planejamento consistente, que valorize as potencialidades dos educandos que se leve em consideração a elaboração de atividades diversificadas, interessantes, que estejam contribuindo para as aprendizagens daqueles sujeitos e para um clima de colaboração, de ajuda, onde os alunos ditos “normais” estejam aptos a colaborar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Este trabalho deverá ser contínuo e processual, efetuado durante todo o ano letivo.

Concomitantemente a tais ações, a comunidade deverá ser engajada nessa dimensão, com vistas a um redimensionamento nos olhares, saberes e fazeres na

escola inclusiva. Conseqüentemente, ações como essas estarão contribuindo para a diminuição do preconceito em relação à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e para uma maior conscientização das pessoas. É válido ressaltar que a questão da inclusão é uma questão política, onde todos nós, enquanto cidadãos, enquanto seres sociais, ativos e participativos, somos corresponsáveis pela ampliação e implementação de ações estruturantes, capazes de contribuir para a Educação Inclusiva.

Sabemos que este não é um trabalho fácil. No Brasil, ainda existem muitas dificuldades, as quais precisam ser superadas. Uma delas está relacionada à carência de investimentos em formação continuada para os professores realizarem o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. Esse fato contribui para que muitos procedimentos metodológicos relevantes não sejam postos em prática em decorrência da ausência de conhecimento teórico-prático específico para lidar com os desafios que perpassam pelo âmbito da educação inclusiva na escola.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003: p. 32)

Por sua vez, a escola que assume uma dimensão inclusiva deverá atualizar e delinear seu currículo, tornando-o mais flexível e dinâmico, capaz de atender às múltiplas necessidades e de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, fazendo-os atingir o máximo de suas potencialidades cognitivas, valorizando aquilo que já sabem e analisando continuamente seus avanços e recuos.

Na perspectiva de Mantoan (2003, p. 16) “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Corroboramos com Mantoan (2003, p. 17) quando defende que a “distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”. Essa é uma excelente forma de colocar em prática o processo da inclusão.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referido estudo está fundamentado teoricamente em alguns documentos oficiais relevantes: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), assim como em autores que colaboram de forma relevante para a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, entre eles, Martins (2015), Mantoan (2003), dentre outros que constam nas referências deste trabalho.

## METODOLOGIA

A metodologia deste ensaio se configura em uma pesquisa bibliográfica, partindo do pressuposto de que realizamos a busca por autores e respectivos documentos que respaldassem a discussão da temática em questão, voltada especificamente para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ressaltando os processos históricos vivenciados em tal abordagem, o contexto atual pelo qual perpassa a educação inclusiva, e as perspectivas futuras, vislumbrando sua ampliação.

Como explica Souza *et al* (2021, p. 64), “a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada”. Deste modo, consideramos a essencialidade da pesquisa bibliográfica para a construção científica do referido trabalho, tendo em vista a viabilização de novas aprendizagens e discussões a partir das que foram aqui construídas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas reflexões e discussões suscitadas neste ensaio, sugerimos algumas ações que podem estar sendo realizadas pelas instituições de ensino com vistas a promover a inclusão e a socialização dos educandos:

- Convidar profissionais especializados para proferir palestras para estudantes e pais sobre as causas de diversos tipos de deficiência;

- Convidar pais que tenham filhos ou membros da família com deficiência, (ou a própria pessoa com deficiência), para relatar sobre tais experiências, cotidiano, limites e habilidades, relações interpessoais, sonhos, medos, etc;
- Promover atividades de cooperação e colaboração entre os educandos, como as que envolvem trabalhos de arte, equilíbrio corporal e trabalhos manuais em geral, a expressão e a valorização corporal;
- Discutir no espaço escolar sobre semelhanças e diferenças, preconceito e valorização, gostos, preferências, dentre outros temas.

Sabemos que a efetividade desse trabalho depende consideravelmente da interação, da dedicação e compromisso de todas as pessoas envolvidas. A escola sozinha não conseguirá atingir todos os objetivos propostos, visto que, existem fatores e situações de ordem familiar e social que ultrapassam os seus “muros”. Eis a importância da comunidade escolar consciente de seu papel socioeducativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos pressupostos mencionados, compreendemos que as pessoas com deficiência eram, de forma geral, exterminadas ou deixadas à margem da sociedade em diferentes períodos da história por não atenderem aos estereótipos sociais os quais impunham que os indivíduos não deveriam apresentar nenhum impedimento físico, mental ou intelectual. Assim, elas seriam aceitas e poderiam conviver em sociedade. Como vimos, o contexto de segregação perdurou por vários períodos da história, ocasionando sérias consequências as quais ainda refletem no contexto atual da inclusão social e educacional dos indivíduos com deficiência.

Posteriormente, a criação e implementação de legislações vieram favorecer concomitantemente o processo de inclusão das PCD, associadas a ações filantrópicas no contexto mundial, advindas do ramo da psicologia no início do século XX, os quais influenciaram de forma positiva o processo de inclusão, tanto no âmbito social como educacional. A criação da Organização das Nações Unidas (1945), a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca (1994) e recentemente, a criação da Lei Brasileira de Inclusão (2015), muito contribuíram para os avanços na educação especial numa perspectiva inclusiva.

No contexto atual, já é possível vislumbrar mudanças positivas e a quebra de barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais, dentre outras que acabavam por impedir o desenvolvimento, a aprendizagem e o convívio em sociedade das pessoas com deficiência. Todavia, muitos desafios ainda persistem e muitas estratégias necessitam ser criadas no âmbito social e educacional que primem por esse processo inclusivo, em respeito à dignidade da pessoa com deficiência.

Por conseguinte, as escolas precisam perceber as pessoas com deficiência como qualquer outra, ou seja, percebê-las enquanto indivíduos dotados de saberes, especificidades, necessidades, potencialidades e singularidades. Precisam ainda contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo-lhes a aprendizagem, contribuindo dessa forma, para que a verdadeira inclusão aconteça, para que não haja distinção, tendo em vista que todos os seres humanos devem ser tratados de forma igualitária e todos devem ter os seus direitos assegurados.

Por fim, faz-se emergente a ação efetiva das políticas públicas nacionais de educação no sentido de disponibilizar recursos para viabilizar o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema regular de ensino das escolas públicas brasileiras, proporcionando um ensino de qualidade, capaz de atender as especificidades e as diversidades, sinônimos de crescimento mútuo numa sociedade que infelizmente ainda preconiza o estigma e o preconceito para com os seus semelhantes.

Esperamos que as reflexões aqui suscitadas possam vislumbrar novas possibilidades de discussão a respeito da educação inclusiva, assim como esperamos que as sugestões propostas nos resultados e discussões possam suscitar novas possibilidades na atuação do trabalho pedagógico a ser realizado pelos educadores nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília | 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L. SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça** SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos. V. 6, n. 11. P. 65 – 77. Dez. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da Educação de Pessoas com Deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. 2015. 232p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm).

UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1994).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991. In: PRADO, C. C; ANA MARIA E MAROSTEGA, V. L. Documento Eletrônico. Acesso em 30 de maio de 2022.

SOUSA, A. S. D; OLIVEIRA, G. S. D; ALVES, L. H. **A Pesquisa Bibliográfica:** princípios e fundamentos. Artigo Original. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/202. Documento eletrônico. Acesso em 27 de junho de 2022.



**Capítulo 6**  
**LIVROS DIDÁTICOS, MERCADO EDITORIAL E**  
**EDITORES**

**Marina Bill de Moraes**  
**Roberlayne de Oliveira Borges Roballo**

## LIVROS DIDÁTICOS, MERCADO EDITORIAL E EDITORES

**Marina Bill de Moraes**

*Autora e editora de texto de livros didáticos, mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)*

**Roberlayne de Oliveira Borges Roballo**

*Professora Associada II da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutora e Mestre em Educação também pela UFPR*

### RESUMO

Este trabalho, que tem por objetivo principal apresentar um levantamento bibliográfico visando contribuir com subsídios introdutórios para pesquisadores que venham a se interessar pela temática e/ou tenham como objeto de pesquisa o livro didático ou relacionados, é o resultado de parte da pesquisa de referencial teórico empenhada no pré-projeto – submetido e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2023 – que tem por título Da formação à prática: competências exigidas dos editores de conteúdo de livros didáticos no exercício de seu ofício. Para tanto, primeiramente trata-se do livro didático no Brasil, seu surgimento e principais funções; depois aborda-se brevemente a negligência dos pesquisadores em relação aos estudos desse objeto cultural até o fim do século XX e o crescente interesse brasileiro por ele após os anos 1990; posteriormente, levando em conta também o caráter de produto fabricado do livro, trata-se do mercado editorial e de formas e programas de aquisição de livros didáticos; e, por fim, focase em um dos atores que atuam na produção desses materiais, o editor. Neste estudo, também busca-se evidenciar a importância dos livros didáticos para a educação brasileira e apontar que a qualidade desta pode estar atrelada à qualidade daquele, assim como à competência dos profissionais que trabalham em sua produção. Pretende-se, ainda, motivar a produção de mais pesquisas sobre a temática contribuindo para a ampliação do conhecimento científico sobre o assunto, visto que o livro didático constitui um riquíssimo objeto de investigação.

**Palavras-chave:** Livro didático. Mercado editorial. Editor. Editor de livro didático. Educação.

## **ABSTRACT**

This work, whose main objective is to present a bibliographic survey aimed at providing introductory insights for researchers interested in the theme and/or whose research focus is on textbooks or related subjects, is the result of part of the theoretical framework research committed to the pre-project – submitted and approved by the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraná for admission in 2023 – titled "From Training to Practice: Competencies Required of Content Editors of Textbooks in the Exercise of Their Profession." To achieve this, it initially addresses the textbook in Brazil, its emergence, and main functions. It then briefly discusses researchers' neglect of studies on this cultural object until the end of the 20th century and the growing Brazilian interest in it after the 1990s. Subsequently, considering the manufactured nature of the book, it discusses the publishing market and forms and programs for acquiring textbooks. Finally, it focuses on one of the actors involved in the production of these materials, the editor. This study also seeks to highlight the importance of textbooks for Brazilian education and suggests that the quality of education may be linked to the quality of textbooks, as well as the competence of professionals involved in their production. The intention is to further encourage research on the subject, contributing to the expansion of scientific knowledge, given that the textbook constitutes a rich object of investigation.

**Keywords:** Textbook. Publishing market. Editor. Textbook editor. Education.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é o resultado de parte do breve levantamento de referencial teórico feito no pré-projeto de mestrado Da formação à prática: competências exigidas dos editores de conteúdo de livros didáticos no exercício de seu ofício, submetido e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal do Paraná, para ingresso em 2023.

Aqui, este estudo assume um caráter de levantamento bibliográfico (certamente sintético, visto o suporte limitado de que dispõe um artigo), que contempla o surgimento dos livros didáticos, as funções e importância pedagógica desse instrumento de ensino, os estudos feitos sobre ele, bem como o mercado editorial e um dos profissionais bastante importantes no processo de concepção e fabricação dos livros escolares: o editor.

Entre diversos outros pontos de relevância deste objeto de estudo, é válido ressaltar que o livro didático constitui um dos principais instrumentos de ensino em sala de aula e, algumas vezes – a depender da realidade de cada escola e do contexto social –, pode ser o único recurso didático que o professor tem para oferecer aos estudantes; dessa forma, a qualidade desse material, por consequência, pode refletir na qualidade de ensino dos alunos (SANTOS et al., 2020). Sendo que, estabelecendo uma relação lógica, é razoável concluir que só é possível produzir materiais de qualidade quando se tem profissionais qualificados trabalhando em suas produções (GUITTI, 2011).

Dessa forma, por meio desta investigação, espera-se contribuir para um entendimento de caráter introdutório da construção histórica e cultural do mercado editorial brasileiro de didáticos, das funções destes instrumentos e do ofício do editor nesse contexto. Além disso, pretende-se instigar a realização de mais estudos que busquem suprir a lacuna de definições encontrada na literatura da área acerca das funções dos profissionais que trabalham com o conteúdo de livros didáticos, com foco no editor. Portanto, esta pesquisa não tem a intenção de encerrar a temática acerca da produção de materiais didáticos, mas sim sugerir uma possível interpretação do assunto, suscitar mais investigações sobre ele e apontar uma bibliografia inicial de investigação.

### **Livro didático no Brasil**

No contexto brasileiro, as discussões sobre a criação de manuais didáticos e a produção dos primeiros livros didáticos ocorreram por volta do início do século XIX. Primeiramente, eles foram produzidos inspirados em modelos estrangeiros (adaptações de obras francesas e alemãs) e, posteriormente, nas décadas de 70 e 80 do mesmo século, começou-se a se defender a produção de obras de fato nacionais (NOGUEIRA, 2018).

Além disso, conforme Bittencourt (1993, p. 18 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 25), a origem dos livros didáticos foi intrinsecamente ligada a um forte viés político, pois:

está vinculada ao nascimento dos sistemas educacionais controlados pelo Estado, pois os dirigentes dos Estados Modernos que instituíram a educação escolar estatal buscaram mecanismos para direcionar o saber a ser disseminado por estes novos sistemas e, baseados na concepção iluminista sobre o poder da palavra impressa, encontraram



no livro didático um 'instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares'.

Atualmente, o livro didático desempenha diversificadas funções e, segundo Munakata (2012, p. 185), "é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola, ao qual deve se adequar". Ou seja, precisa se ajustar ao contexto ao qual se destina, e são as instituições de ensino e as autoridades educacionais que ditam essa adequação.

Ademais, nas práticas escolares, ele pode assumir diversos usos, conforme aponta Munakata (2012, p. 185-186), ao afirmar que vai muito além da leitura:

Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas.

Choppin (2004, p. 553) também enumera quatro das que ele julga as principais funções desse material: 1 – referencial: diz respeito ao aspecto de o livro ser um suporte de transmissão de conhecimento entre as gerações; 2 – instrumental: refere-se ao incentivo das práticas de métodos de aprendizagem, exercícios e atividades que colaboram para a "memorização dos conhecimentos, [...] a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc."; 3 – ideológica e cultural: tem a ver com o peso político e de direcionamento do pensamento (conforme a origem dos primeiros livros didáticos brasileiros já mencionada anteriormente); 4 – documental: ressalta-se a possibilidade de o livro didático fornecer, "sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno".

Ademais, ao se investigar a história do livro didático, é possível notar que, em diversos momentos, ele serviu de aporte para os professores para suprir, inclusive, lacunas nas suas formações; além de divulgador e guia de metodologias de ensino mais atualizadas de acordo com as pesquisas científicas de cada época (BITTENCOURT, 1993).

Já enquanto objeto de pesquisa no contexto científico brasileiro, o livro didático é relativamente uma novidade. Contudo, a partir da década de 1990, ele vem sendo

amplamente investigado. É possível determinar isso a partir das constatações feitas por Choppin (2004) e Munakata (2012), ao investigarem o estado da arte dessa temática.

Segundo Choppin (2004, p. 549), após anos de negligência por parte dos historiadores e bibliógrafos, mais recentemente os livros didáticos “vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores”. Munakata (2012) evidencia esse crescente interesse traduzindo-o em dados numéricos levantados até o ano de 2011. Para tanto, ele toma a dissertação de doutorado de Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993) como um marco, pois, antes desta, os números de pesquisa eram bastante baixos e foram crescendo exponencialmente:

Em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. [...] Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. (MUNAKATA, 2012, p. 181).

O autor também aponta como um elemento que pode ter contribuído para instigar a pesquisa nessa área o início da realização de eventos sobre a temática:

O expressivo número referente a 1999 pode ser tributado à realização, naquele ano, na Universidade do Minho (Portugal), do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, com a participação de vários pesquisadores brasileiros (CASTRO et al., 1999). Como esse, começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional ‘Livro Didático: Educação e História’, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011. (MUNAKATA, 2012, p. 181).

Sendo assim, o livro didático se apresenta como um interessante objeto de estudo, que conta com diversas funções e usos, além de fazer parte do cotidiano escolar de diversos estudantes.

## **Mercado editorial brasileiro: programas do governo de aquisição de livros didáticos e sistemas apostilados de ensino**

O mercado de livros escolares no Brasil, desde o seu surgimento no século XIX, tem crescido cada vez mais e, contemporaneamente, é o que mais movimenta a indústria nacional de livros. Segundo Saab, Gimenez e Ribeiro (1999 apud CASSIANO, 2005, p. 287), “a indústria dos didáticos representa, em média, 54% da indústria nacional; em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos, 244 milhões referiram-se a livros didáticos”. Os autores também afirmam que esse “segmento é o mais concentrado”, isto é, está centralizado em um menor número de editoras que, normalmente, fazem parte de grandes grupos.

Um levantamento mais recente, feito pela Câmara Brasileira do livro, corrobora esse percentual, pois aponta que o “livro didático é o gênero mais vendido pelo mercado editorial brasileiro, [e] em 2018 representou 52% das [vendas], levando em conta tanto a aquisição por parte do mercado privado quanto pelo governo” (SHAW, 2020, não p.).

No Brasil, grosso modo, pode-se citar três grandes linhas de produção de livros didáticos: aqueles produzidos para entrar no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – criado em 1985, sendo resultado, entre outros elementos, do aprimoramento de várias políticas públicas desde a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1929 e os sistemas apostilados que se dividem em dois, os direcionados a escolas do sistema público de ensino que espontaneamente não aderem ao PNLD e os direcionados à rede particular de ensino (CASSIANO, 2005; BRITTO, 2011).

Pelo fato de ser um programa do governo que tem um sistema estruturado de avaliação, apesar de algumas controvérsias quando ao conteúdo e um possível viés político, o PNLD é considerado um bom meio para se buscar a qualidade da educação brasileira (BRITTO, 2011).

Por outro lado, há os sistemas de ensino apostilados que, conforme Britto (2011), levantam muitas polêmicas, pois podem apontar para a falsa visão de que, se é proveniente totalmente da iniciativa privada, automaticamente tem mais qualidade; além de não passarem por um sistema de avaliação oficial, como acontece com os livros do PNLD. Também há uma dura crítica no sentido de que os professores não têm voz na escolha desses materiais e nem autonomia para aplicar diversificadas metodologias, já que ficam presos há um roteiro rígido, tornando-se apenas simples

aplicadores deste. Outro ponto contra apontado pela autora é quanto ao ônus financeiro desse material, já que, segundo ela, ele tem um custo dobrado aos cofres públicos, retirando recursos que poderiam ser aplicados em outros setores da educação.

No entanto, há outras pesquisas que apontam vários benefícios de se aderir a esses sistemas. Em um estudo feito pela fundação Lemann, evidenciou-se que

a adoção de sistemas apostilados teve impacto positivo no desempenho dos alunos nas avaliações de Português e Matemática da Prova Brasil 2007. E o tema ganhou ainda mais visibilidade quando se divulgou que Cajuru, o município brasileiro com a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é adepto de um sistema apostilado. (LOUZANO, 2010 apud BRITTO, 2011, p. 15-16).

Entre diversas vantagens que esse mesmo estudo aponta acerca dos sistemas de ensino apostilados, destacam-se três: 1 – fornecimento de “livros consumíveis de todas as disciplinas, para todos os alunos, de todas as escolas, ampliando possibilidades de exercícios e práticas de estudo” e otimizando o tempo em sala de aula, pois a necessidade de copiar exercícios da lousa é diminuído; 2 – clareza nas orientações aos docentes quanto ao planejamento e à condução das aulas, contribuindo para suprir lacunas na formação de professores. Desse modo, tornar as aulas uniformes seria uma forma de garantir mais equidade e padrão mínimo de qualidade para todos os alunos, além de evitar que conteúdos menos importantes ganhem maior destaque em detrimento de conteúdos essenciais; 3 – oferecimento de diversificadas “outras ferramentas de apoio ao trabalho docente, tais como eventos de treinamento, portais eletrônicos de recursos pedagógicos e até disque-dúvidas”, obtendo-se “ganhos de escala no gerenciamento pedagógico de toda a rede de ensino”.

Por meio desse levantamento, é possível notar que o livro didático constitui um importante elemento para o mercado editorial brasileiro e que nenhum dos seus meios de produção e distribuição – sejam completamente privados sejam por meio de programas do governo – estão livres de críticas e polêmicas, já que cada um apresenta suas vantagens específicas, bem como seus malefícios.

## O editor de livros didáticos

Muito se discute sobre a função dos editores e muitos são os conflitos de definições nas literaturas da área, principalmente quando se pensa na diferenciação, apontada por Yamazaki (2009), que existe na língua inglesa entre os termos editor e publisher, a qual não existe em português. Sendo assim, as duas funções acabam se confundindo.

Em síntese, publisher “normalmente está associado ao profissional que decide os rumos da editora e define as suas áreas de atuação”, já o editor “está relacionado tanto ao profissional que concebe novos projetos e define autores para escrevê-los quanto ao responsável por acompanhar todo o processo de produção do original” (PINSKY, 2013 apud NOGUEIRA, 2018). Sendo que a esta pesquisa interessa o editor contemplado pela segunda definição.

Nogueira (2018, p. 76-77), em sua dissertação de mestrado, faz um grande apanhado sobre a função desse editor no sentido “genérico”, levando em conta que “cada segmento editorial publica um tipo particular de obra que, por sua vez, exige competências e atividades específicas dos profissionais responsáveis pela sua produção”. Ou seja, um editor dentro de certo contexto pode ser bastante diferente de um em outro contexto; por exemplo, um editor de obras técnicas-científicas provavelmente desempenhará funções diferentes de um que trabalha com literatura infantil.

Em resumo, baseando-se em diversas literaturas da área, a autora levanta, entre outras, as seguintes funções e características do editor: deve ter noção do mercado e do público-alvo, conseguindo deixar seu julgamento pessoal de lado; não só recebe e aceita ou rejeita textos, mas também tem ideias e busca autores que possam executá-las; precisa ter a habilidade social de criar um relacionamento de confiança com os autores; deve ter amplo conhecimento linguístico (inclusive dos elementos não verbais, como gráficos, imagens e tabelas) para conseguir organizar o texto, garantindo legibilidade a ele; precisa ter uma ampla bagagem cultural para identificar possíveis imprecisões no original; conhecer os padrões editoriais da empresa em que presta serviços para poder aplicá-los (NOGUEIRA, 2018).

Quanto aos editores especificamente de livros didáticos, é necessário levar em conta que, além de todos esses aspectos, ele ainda precisa limitar a sua criatividade

às exigências postas pelas autoridades escolares e às regulamentações e diretrizes da área pedagógica (BRAGANÇA, 2001).

Por fim, segundo Nogueira (2018), algumas das maiores diferenças entre o editor de outras obras e o de materiais didáticos é que: este costuma sugerir mais criação de obras e tem maior liberdade em editar o texto original; principalmente tem que ter uma forte formação e visão pedagógica (ou contar com membros na equipe que as tenham) para didatizar os textos, visto que muitas vezes o autor domina muito bem o conteúdo, mas não domina esse viés pedagógico exigido no livro escolar; precisa produzir um material que, entre diversos outros fatores, deve funcionar com o aluno e respeitar a vontade dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste breve levantamento bibliográfico foi possível perceber que após “esquecido” por anos pelos pesquisadores, os livros didáticos têm sido cada vez mais estudados. Também evidenciou-se a relevância desses instrumentos de ensino na educação brasileira, seja como suporte para os professores com relação ao conteúdo e metodologias, seja como instrumento de aprendizado para os alunos.

Além disso, pode-se notar que, além de objeto cultural, o livro didático é também um produto fabricado, dessa forma envolve um mercado comercial, políticas de compra e vendas, regras de fabricação, bem como profissionais qualificados que tenham expertise para levar todos esses fatores em consideração, sendo um dos principais atores desse mercado o editor. Também foi possível perceber que na figura desse profissional concentram-se diversas funções quanto à concepção e fabricação do livro e que aquele que atua com o didático precisa, ainda, ter diversos conhecimentos principalmente de âmbito pedagógico.

Por fim, espera-se que este breve estudo introdutório possa contribuir para incentivar pesquisadores a investigar ainda mais o livro didático e os assuntos tangenciados por este objeto de investigação tão rico e negligenciado pela academia por tanto tempo. Dessa forma é possível, além de obviamente colaborar com a ampliação e divulgação de conhecimento científico, ambicionar contribuir com a busca de qualidade na produção materiais didáticos, a qual tem potencial de refletir na qualidade da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 370 f. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993\\_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

BRAGANÇA, Aníbal. **Eros pedagógico: a função editor e a função autor.** Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/41853961/An%C3%ADbal\\_Bragan%C3%A7a\\_EROS\\_PEDAG%C3%93GICO\\_Uma\\_hist%C3%B3ria\\_cultural\\_do\\_editor\\_de\\_livros](https://www.academia.edu/41853961/An%C3%ADbal_Bragan%C3%A7a_EROS_PEDAG%C3%93GICO_Uma_hist%C3%B3ria_cultural_do_editor_de_livros). Acesso em: 28 maio 2022.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados.** Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal. Textos para discussão 92, jun. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados/view>. Acesso em: 28 maio 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/89048>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

GUITTI, Mario. Profissionais competentes influenciam a qualidade do produto. **Automotive business**, 8 abr. 2011. Disponível em: <https://www.automotivebusiness.com.br/pt/posts/artigo/profissionais-competentesinfluenciam-a-qualidade-do-produto-por-mario-guitti/>. Acesso em: 29 maio 2022.

INEP. IDEB – **Resultados e metas**, 15 set. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3626513>. Acesso em 25 abr. 2022.

LOUZANO, Paula *et al.* **Sistemas estruturados de ensino e redes municipais do Estado de São Paulo.** Fundação Lemann, 2010. PowerPoint.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 12, n. 3[30], p.179-197, 2012. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod\\_resource/content/1/Texto%206\\_Munakata\\_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

NOGUEIRA, Paola de Oliveira. **O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20909>. Acesso em: 28 maio 2022.

OECD. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. **Resultados do PISA 2018**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em 25 abr. 2022.

SANTOS, J. S. A importância do uso do material didático como prática pedagógica. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 1, p. 107-119, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341777992\\_A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_USO\\_DE\\_MATERIAL\\_DIDATICO\\_COMO\\_PRATICA\\_PEDAGOGICA\\_THE\\_IMPORTANCE\\_OF\\_THE\\_USE\\_OF\\_DIDACTIC\\_MATERIAL\\_AS\\_A\\_PEDAGOGICAL\\_PRACTICE](https://www.researchgate.net/publication/341777992_A_IMPORTANCIA_DO_USO_DE_MATERIAL_DIDATICO_COMO_PRATICA_PEDAGOGICA_THE_IMPORTANCE_OF_THE_USE_OF_DIDACTIC_MATERIAL_AS_A_PEDAGOGICAL_PRACTICE). Acesso em 25 abr. 2022.

SHAW, Camila. Livro Didático, produto do mercado editorial. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial>. Acesso em: 28 maio 2022.

YAMAZAKI, Cristina. **Edição de texto na produção editorial de livros: distinções e definições**. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.





**Capítulo 7**  
***AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS***  
***APÓS PANDEMIA***

***Cristiane Medianeira da Silva Reis***  
***Fernanda Dorneles Vargas***  
***Karen Moretti da Rosa***  
***Lisaura Beltrame***

# AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS APÓS PANDEMIA

***Cristiane Medianeira da Silva Reis***

*Doutora em Educação pela UFSM.*

***Fernanda Dorneles Vargas***

*Mestranda em políticas públicas e gestão educacional pela UFSM.*

***Karen Moretti da Rosa***

*Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-graduação a distância em andamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).*

***Lisaura Beltrame***

*Doutora em Educação pela UFFSUL.*

## **RESUMO**

Com a volta às aulas presenciais e as lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19 este estudo se faz necessário para elucidar as realidades educacionais de duas turmas do ensino fundamental dos anos iniciais, 1º e 3º anos de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente na alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1º ano contendo 16 alunos e 3º ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3º ano do ensino fundamental e no 1º ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento de alfabetizar-se. Sendo assim, como problemática deste estudo temos: De que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia de covid-19; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados; descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa e bibliográfica e estudo de caso, pois traz as experiências vivenciadas

nas turmas de alfabetização. Os aportes teóricos utilizados para construção deste estudo são BNCC (2018), FERREIRO (2004), SANCHO (2006), FREIRE (1997), SOARES (1998) entre outros. Nas considerações finais observa-se que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e vem desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

**Palavras-chave:** Crianças, Alfabetização, Lúdico. Tecnologias digitais.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de Covid 19 foi instaurado o período de calamidade pública e foi decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, em 18 de agosto de 2020, onde estabelece regras e normas, em caráter excepcional, durante este período, observamos Art.2º , inciso 4º que diz: “A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais”. Assim, devem ser assegurados os meios de acesso para dar continuidade aos estudos, onde então se faz tão presente o conhecimento adquirido por meio das tecnologias.

Dessa forma, fica exposto que as tecnologias digitais na educação deram suporte a continuidade de acesso à educação aos alunos neste período pandêmico, sendo extremamente importantes para o desenvolvimentos das práticas pedagógicas no ensino remoto. Porém, não foram suficientes já que não conseguiram alcançar a aprendizagem dos alunos neste período, seja por falta de aparelhos tecnológicos ou por falta de internet.

Este estudo visa apresentar o contexto escolar após a Pandemia de Covid-19 em duas turmas do 1º e 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente na alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1º ano contendo 16 alunos e 3º ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3º ano do ensino fundamental e

crianças de 1º ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento da alfabetização.

Sendo assim, como problemática deste estudo de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados; descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa, bibliográfica e estudo de caso, pois traz as experiências vivenciadas nas turmas de alfabetização.

Como considerações finais percebemos como o subjetivo deve estar presente nesta fase como afeto, carinho, amor entre outros sentimentos e a ludicidade e as tecnologias aliadas para buscarmos o êxito na alfabetização.

## **2 OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS VIVENCIADOS APÓS PANDEMIA**

Com o advento da Covid-19 a área educacional foi afetada fazendo com que aumentasse ainda mais os abismos educacionais principalmente na alfabetização de crianças. A defasagem escolar é um reflexo destes quase dois anos de pandemia e aulas remotas. Neste período houve um aumento gradativo da pobreza e das desigualdades sociais atingindo principalmente o aluno de escola pública, que muitas vezes não tinha sinal de internet e aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas, o que foi o caso das nossas realidades educacionais.

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Observa-se a volta presencial que a grande maioria dos alunos de 3º ano não estão alfabetizados e/ou tem baixo domínio da leitura e da escrita, onde não conseguem interpretar o que estão lendo. Já para os alunos que estão no 1º ano do ensino fundamental, que passam pela educação infantil, fase que é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, onde acontece o desenvolvimento integral da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 4º que traz a seguinte definição.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Nesta fase essencial da educação infantil e que também contempla os cinco campos de experiências (BNCC, 2017) “O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Infelizmente foi executada pela metade, reverberando no 1º ano a falta dos campos de experiências, interações e a transição de etapas que são tão importantes para o desenvolvimento integral da criança.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p. 53).

Outras dimensões deixadas pela pandemia de Covid-19 também foram o isolamento social, o medo, problemas emocionais como a perda de um familiar, o luto, postos de trabalhos fechados e questões financeiras que afetaram a grande maioria das famílias dos nossos alunos. Essas interferências fizeram com que refletissem nas questões educacionais como na alfabetização das crianças de 1º e 3º ano.

Segundo a BNCC a “alfabetização é um ciclo que se inicia no 1º ano e deve se consolidar até o final do 2º ano” (BRASIL, 2017). Porém, esse ciclo aumentou já que muitos alunos não conseguiram se alfabetizar no ensino remoto e vem se consolidando até o 4º ano após a pandemia, por isso a necessidade do professor realizar as avaliações diagnósticas logo no início do ano letivo para perceber em que nível silábico ele se encontra.

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de ‘estar em situação’, ao debruçar-se reflexivamente sobre a ‘situacionalidade’, conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

Para tanto é fundamental o docente conhecer a realidade do aluno e buscar alternativas e condições para ter êxito na alfabetização como aliar o lúdico e as tecnologias digitais em seus planejamentos.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, e estudo de caso, pois propiciará a reflexão fundamentada promovendo um giro investigativo capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. Neste método, é possível considerar a observação e análise das percepções e intenções que vem de acordo com a problematização pretendida. A abordagem qualitativa lida com as vivências cotidianas, com a experiência e a compreensão das estruturas e instituições, que são resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2013). A pesquisa de abordagem qualitativa, proporcionará um estudo embasado em questões que conforme Minayo (2013, p. 21 e 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa parte da construção social da realidade em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia, e em seu conhecimento cotidiano em relação à questão de estudo (FLICK, 2009). O autor explica que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo compreensível. Isso pressupõe estudar as coisas em seus contextos naturais e interpretar os fenômenos a partir dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Este estudo também se ancora em uma pesquisa bibliográfica para responder o problema da pesquisa, então optou-se por estudos teóricos e científicos em livros, artigos e fontes para ajudar a embasar e organizar a ideia deste artigo. Como nos diz: Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Para darmos consistência ao estudo e os temas como ludicidade, educação infantil, alfabetização recorreremos ao levantamento de referenciais teóricos com ajuda da pesquisa bibliográfica que para Fonseca (2002), é realizada [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para ajudar a responder ao problema de pesquisa recorreremos também às políticas públicas que são propostas e leis que embasam a educação. De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca levantar e analisar criticamente os documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Trouxemos na sequência as práticas educativas que ajudam no desenvolvimento da alfabetização.

### **3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ESTÃO AUXILIANDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Pensar em práticas pedagógicas para amenizar as lacunas deixadas pós pandemia exige do professor uma condição de observação constante. E planejamento que contemplem as habilidades dos alunos, bem como estimular com atividades diferenciadas.

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

Sabemos da importância da leitura e da escrita, mas podemos fazer estes momentos de aprendizagem que não sejam tão tradicionais que possam envolver jogos, brincadeiras, filmes, teatro, dramatizações como exemplos a pescaria silábica em que as crianças brincam de pescar as sílabas com anzóis e transformar em palavras, frases e até textos.

O lúdico nunca esteve tão em evidência, pois foram dois anos em que as crianças estavam afastadas da escola e não tiveram interações com seus pares. Assim sendo, esse docente teve que se reinventar criativamente trazendo o que mais chama atenção à sua turma. Como: brincadeiras ao ar livre de formar palavras, jogos de memória, trilhas pedagógicas, sapata, pescaria silábica são algumas das ideias de jogos lúdicos.

As tecnologias digitais também se tornaram extremamente importantes para o desenvolvimento humano, no setor educacional, não seria diferente. Com a pandemia de Covid-19 foi extremamente necessário encontrar formas de manter as escolas em contato permanente com os alunos e famílias, de modo que fosse minimizado ao máximo as lacunas educacionais.

Sancho (2006,p.19) considera que a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que “ a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. No entanto, cabe ressaltar que mudanças são necessárias para acompanhar a crescente evolução tecnológica, sendo necessário formações para professores, onde estes consigam incorporar em seu fazer pedagógico as tecnologias



digitais. De forma alguma, as tecnologias vieram para substituir os professores e sim para aperfeiçoar e auxiliar em momentos como vivenciamos no afastamento social.

## **5. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO**

O profissional de educação deve permanecer em constante atualização, a fim de que consiga acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao seu redor, contribuindo para uma educação de qualidade. Para conseguir encarar os desafios que a educação nos impõe é necessário compreender que todas as crianças têm o direito ao acesso à educação com garantias de alcance a todos. Assim, nos traz a Constituição Federal,

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

Portanto, o acesso à uma educação de qualidade que oportunize de forma igualitária a todos a chance de se desenvolver em todas as situações que surjam deve ter a participação de todos, sejam estes o Estado e a família.

Durante o período pandêmico, esses direitos se fizeram valer por meio do uso das tecnologias digitais, assim, dando continuidade aos estudos por meio das redes de internet. Ao longo deste intervalo de tempo, em que fomos distanciados pelo Covid-19, as escolas utilizaram o sistema remoto de ensino. Com o virtual, os livros passaram a ser interligados ao mundo on-line, as aulas podem ser vivenciadas no mundo das telas de computadores, facilitando o acesso ao conhecimento de todos. Não seria apenas uma mudança situacional, mas de uma nova relação com o conhecimento, como expõe Lévy (1998, p.55):

O saber prendia-se ao fundamento, hoje se mostra como figura móvel. Tendia para a contemplação, para o imutável,ei-lo agora transformado em fluxo, alimentando as operações eficazes,ele próprio operação.

Assim, as tecnologias educacionais se fizeram como mais uma alternativa para alcançar durante o período pandêmico o maior número possível de alunos , não deixando assim , de partilhar os conhecimentos necessários para cada etapa de ensino, neste caso, tendo como nosso foco de estudos a alfabetização.

Nesse processo, com a retomada pós pandemia, as crianças, ao ingressarem na escola no 1º ano, vivenciaram uma realidade nova. Em pleno processo de alfabetização, não tendo vivenciado a Educação infantil, não conseguiam acompanhar de forma plena os primeiros passos do processo de descoberta do mundo letrado. Já nos 3º anos, não foi muito diferente, pois alunos que já estavam alfabetizados, encontram-se com sérias defasagens nesse processo.

Para incorporar novas alternativas para recuperar estes processos perdidos ao longo da pandemia, como forma de retomar a prática pedagógica de forma lúdica e atrativa aos alunos, aliando a sala de aula tradicional com os recursos tecnológicos. Assim, os alunos vivenciaram jogos e brincadeiras eletrônicas, por meio de plataformas online experienciando desde escritas a partir de um modelo, onde os alunos ganhavam do professor palavras e estas deveriam ser escritas na tela do computador. As propostas iniciais variam de acordo com a capacidade de cada aluno, podendo realizar adaptações de acordo ao rendimento e defasagens de cada estudante. O uso de livros digitais de histórias infantis pode ser contado por meio de áudios ou lidos pelos alunos mais avançados em recursos de PDF, (Portable Document Format) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e sistema operacional usados para criá-los.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para responder ao problema deste estudo, de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Vimos que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e vem desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

Destacamos também o respeito das fases da alfabetização em que a criança se encontra e a sensibilidade do docente para que observe e envolva este aluno, e assim perceba o que motiva-o no processo de ensino aprendizagem, com isso apresente-o formas e maneiras lúdicas e divertidas que podem auxiliar nestas fases.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Microsoft Word - Bibliografia 20070813.doc (ufg.br) Acesso em: 01 set. 2020.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < A pesquisa bibliográfica Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.
- BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 18 jun.2023.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 de mar. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.
- FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M. et al. (Colab.). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



**Capítulo 8**

***METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA:  
A ESCOLA ONDE QUERO TRABALHAR***

***Bárbara Travassos Barreto***

***Catarina Barros***

***Laurinda Ramalho de Almeida***

***Mariana Pires de Vasconcellos***

***Tiago Fernandes de Souza***

# **METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: A ESCOLA ONDE QUERO TRABALHAR**

***Bárbara Travassos Barreto***

*Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP,  
bt\_barreto@yahoo.com.br*

***Catarina Barros***

*Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP,  
cathbarros@hotmail.com*

***Laurinda Ramalho de Almeida***

*Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP,  
laurinda@pucsp.br*

***Mariana Pires de Vasconcellos***

*Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP,  
vasconcellos.mariana@gmail.com*

***Tiago Fernandes de Souza***

*Mestrando em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP,  
tifersou@hotmail.com*

## **RESUMO**

A presente comunicação refere-se a um estudo exploratório que pretendeu analisar a formação e avaliação de um grupo de mestrandos utilizando metáforas como estratégia formativa. Justifica-se pela escrita e socialização de metáforas que traduzem desejos de escola, como estratégia para formar e verificar a apropriação teórica. Admitimos como tema o uso de metáforas como estratégia formativa para aprendizagem de conceitos da teoria de Henri Wallon. Como objetivo geral pretendeu-se analisar os conceitos da teoria de Henri Wallon expressos nas metáforas elaboradas. Os objetivos específicos foram: interpretar as metáforas apresentadas; compreender o uso de metáforas como estratégia formativa; relacionar conceitos propostos

por Henri Wallon com as metáforas escritas. A metodologia foi analisar metáforas que expressaram idealizações de escolas como forma de fomentar o desenvolvimento de reflexão coletiva sobre as contribuições da teoria de Henri Wallon para o olhar docente acerca da constituição da pessoa dos estudantes. O aporte teórico foi Wallon (2010 [1941]; 1986 [1954]) e estudiosos da teoria walloniana: Zazzo (1975), Almeida (2010; 2018; 2022), Prandini (2010), Mahoney (2012), Merani (1969) e Silva e Tassoni (2021), a perspectiva de formação de formadores, estratégia formativa e metáforas foi embasada por Tardif (2014), Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Garcia (1999) e Young (2023). Foi possível concluir que a escrita e socialização das metáforas possibilitaram ao grupo refletir, interpretar e repensar sobre seus ideais e concepções de escola, além de trazer à tona a própria concretude da experiência vivida por cada participante.

**Palavras-chave:** Formação de formadores. Teoria walloniana. Metáforas. Saberes da experiência.

## 1 INTRODUÇÃO

Nossa experiência como educadores tem evidenciado que formações que abrangem afetos e cognições, razão e emoção, oferecem maiores possibilidades de atingirem seus objetivos. Conscientemente ou não, as relações pedagógicas e interpessoais que ocorrem nas escolas, envolvendo diferentes atores, dizem respeito à sua visão de escola e da escolarização.

Esta comunicação refere-se a uma possibilidade de formação que foi empregada em curso de um Programa de pós-graduação em Educação, durante o primeiro semestre de 2023. A proposta da disciplina era discutir questões relativas à formação e pesquisas em Educação, na perspectiva da psicogenética walloniana.

Para tanto, foram discutidos alguns textos do próprio autor (WALLON, 2010 [1941]), de alguns de seus estudiosos, entre os quais Zazzo (1978), que foi seu discípulo e colaborador até o final da vida, e de pesquisadoras brasileiras.

Como proposta de encerramento para o curso, solicitou-se aos mestrandos uma redação que atendesse à seguinte consigna: “Elabore uma metáfora que expresse: essa é a escola onde eu gostaria de atuar. Justifique”.

Socializadas as metáforas, empregadas como estratégia de formação e avaliação (ALMEIDA, 2022), dado o interesse despertado pela teoria, resolveu-se tratá-las em forma de estudo exploratório, tendo como problema a seguinte questão:

Os conceitos da teoria de Henri Wallon, discutidos ao longo do semestre, estão expressos nas metáforas apresentadas?

Como objetivo geral, pretende-se analisar os conceitos da teoria de Henri Wallon expressos nas metáforas elaboradas. E, como objetivos específicos: interpretar as metáforas apresentadas; compreender o uso de metáforas como estratégia formativa; relacionar conceitos propostos por Henri Wallon com as metáforas escritas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Contribuições de Henri Wallon para a formação de formadores**

Henri Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e educador, compreende o indivíduo a partir de uma concepção monista, na qual a cognição, afetividade e motricidade são dimensões indissociáveis e complementares, isto é, considera a pessoa em sua inteireza.

Wallon (2010 [1941], p. 198) afirma que:

De etapa em etapa a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente.

Zazzo (1978) evidencia que o cerne da teoria walloniana é responder a questão: Qual é a natureza das relações que unem as pessoas, umas às outras? E Almeida (2018, p. 26) pergunta: “Como se dá o processo de desenvolvimento para transformar o recém-nascido humano no adulto de sua espécie? É no e pelo social.”

Na teoria walloniana, a relação dialógica e recíproca entre os fatores orgânicos e sociais, dá aos meios nos quais se transita fundamental importância. Ao discorrer sobre os meios em que a pessoa está inserida, Wallon (1986 [1954], p. 168) afirma que “O meio é o complemento indispensável do ser vivo.”

Portanto, na concepção walloniana, o estudante é uma pessoa completa e todas as circunstâncias do meio afetam as dimensões: afetivo, cognitivo e ato motor, de maneira concomitante, embora haja preponderância de uma delas a depender da situação.

De acordo com Silva e Tassoni (2021), a teoria de Wallon influenciou a maneira



como a afetividade passou a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que emoções e sentimentos emergem do que afeta a pessoa e, diante disso, afirmam:

A forma como esse sujeito é afetado participa na construção de sua subjetividade sendo a família o primeiro núcleo significativo nesta constituição. O professor também ganha destaque e seus modos de afetar estão relacionados às formas de agir e de falar. As relações de incentivo, o diálogo, a proximidade e o reconhecimento são fatores que contribuem para a aproximação do sujeito com os conhecimentos. (SILVA; TASSONI, 2021, p. 278)

Em relação ao ato motor, Prandini (2010) discute que, sob a ótica walloniana, trata-se de uma dimensão de base para as demais dimensões, uma vez que, tanto a afetividade quanto a cognição têm como gênese o organismo, o que é evidente na transformação do movimento impulsivo em intencional, nos gestos comunicativos e na representação.

A dimensão cognitiva implica em recordar o passado, rever o presente e projetar o futuro. A criança, inicialmente, organiza as informações provenientes do meio de maneira nebulosa e, gradativamente, em categorias, como forma de adquirir conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, o que envolve o uso da linguagem, memória, foco atencional, imaginação, aprendizagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. (MAHONEY, 2012)

A teoria de Henri Wallon pode ser norteadora em um processo formativo para profissionais da educação, uma vez que abrange aspectos que subsidiam reflexões sobre a concepção de pessoa, de escola e da sociedade.

Essas contribuições são evidenciadas no Plano Langevin-Wallon<sup>2</sup>, no qual a escola é apresentada como um meio privilegiado para a formação da pessoa-cidadã, meta principal do referido Plano, reforçando o objetivo de educar para a vida social, como explica Merani (1969). Além disso, as práticas pedagógicas devem abranger a pessoa na integração cognitiva-afetiva-motora, por meio de formação de valores, senso crítico, cooperação e ética.

O Plano foi fundamentado em quatro princípios: justiça, dignidade igual de todas as ocupações, orientação escolar e profissional e cultura geral. Isto é, a proposta se sedimentou em propiciar um sistema educacional para todos e para cada pessoa,

---

<sup>2</sup> Elaborado entre 1944 e 1947, por um grupo de 20 estudiosos franceses, o Plano Langevin-Wallon tinha por objetivo reconstruir o sistema educacional francês, sob uma perspectiva democrática, após a Segunda Guerra Mundial.

com igualdade de valor entre os diversos saberes, respeito à liberdade e à aptidão individual, além da valorização da cultura geral, para além da acadêmica, de modo que a formação abarcasse a compreensão crítica e participativa na sociedade.

Tanto na psicogenética walloniana quanto no Plano Langevin-Wallon é evidente a compreensão da pessoa em todas suas dimensões e da sua relação constante com o meio, no qual há uma transformação recíproca. Diante disso, entende-se necessário compreender o papel da experiência no processo de formação.

## **2.2 As metáforas como estratégia formativa**

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que as metáforas não são meros ornamentos linguísticos, mas que desempenham um papel central na construção da realidade social. Almeida (2022) acrescenta que, como nem sempre se faz possível a expressão coerente de determinada situação ou experiência, as metáforas favorecem a comunicação e sua compreensão propiciando espaços de significados, ou seja:

As metáforas têm implicações que iluminam e dão coerência a determinados aspectos da nossa realidade. Talvez determinada metáfora seja a única forma de iluminar e organizar coerentemente esses aspectos de nossa experiência. As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode ser assim um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se às metáforas. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias autossuficientes. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 257)

A afirmação dos autores destaca que as metáforas podem ser um instrumento formativo, uma vez que se referem à experiência e servem como norteadoras das ações futuras. É bom lembrar que podem tanto trazer percepções adequadas quanto inadequadas da realidade. Quando socializadas, podem promover reflexões sobre a própria prática e propiciar mudança de postura.

Garcia (1999) aponta que a metáfora, como estratégia formativa, facilita a observação das concepções e as teorias implícitas dos docentes, tanto de quem a escreveu como de um grupo em formação. Almeida (2022, p. 24) acrescenta que “a expressão, via metáforas, de pensamentos e sentimentos, de razão e emoção, traz a pessoa concreta e contextualizada, que está presente nos processos formativos.”

A pessoa, que adquiriu experiências em sua trajetória profissional, traz em si saberes que não foram adquiridos em instituições de formação ou em currículos, mas na relação com colegas e estudantes, são os saberes da experiência, como cita Tardif (2014).

As metáforas refletem os saberes provenientes da experiência e auxiliam a definição de conceitos que, em outros termos, seriam difíceis de descrever, tal qual a perspectiva de uma escola ideal para trabalhar, pois podem revelar a apreensão teórica e como ela se revela metaforicamente.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo exploratório foi aplicado ao final de uma disciplina em um Programa de Pós-Graduação em Educação com a participação de 14 mestrandos, atuantes direta ou indiretamente na sala de aula da educação básica, nas redes pública e privada no Município de São Paulo.

Foi solicitado ao grupo que escrevesse uma redação a partir da seguinte consigna: *“Elabore uma metáfora que expresse: essa é a escola onde eu gostaria de atuar. Justifique”*. A proposta previa que os participantes descrevessem o ambiente idealizado para realizar suas atividades, exercendo seu papel de professor, coordenador ou diretor da instituição.

Após a escrita, as metáforas foram socializadas e discutidas com base na experiência pessoal e nas contribuições de Henri Wallon. Foram essas as redações utilizadas para estudo exploratório objeto desta comunicação.

Considerando que três dos participantes apresentaram metáforas sem a justificativa, optou-se por não incluí-las para análise e discussão, totalizando assim, 11 redações para a composição desta comunicação.

#### **3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Após leitura criteriosa das metáforas e das justificativas, entendeu-se que retratavam perspectivas de escola com similaridades e discrepâncias; então, foram classificadas em três categorias, conforme descrito no Quadro 1:

**Quadro 1** “A escola onde eu gostaria de atuar” - Categorização das metáforas

<b>Categorias</b>	<b>Categoria “Escola como lugar que acolhe a criança na sua integralidade”</b>	<b>Categoria “Escola como organização”</b>	<b>Categoria “Escola como lugar de conhecimento”</b>
<b>Metáforas</b>	Praia, Jardim de plantas autônomas, Caleidoscópio, Borboleta, Oceano e Porta aberta	<i>Hogwarts, Árvore e Motor</i>	Oficina e Alicerce
<b>Justificativas</b>	Lugar de diversidade, democracia, relações interpessoais, liberdade e autonomia.	Escola com organização curricular, formas de avaliação e aprendizagem e articulação entre os diferentes setores da instituição.	Lugar de apropriação, transmissão e recriação de conhecimentos, com objetivos bem definidos.

**Fonte:** Elaborada pelos autores

Na categoria 1 – Escola como lugar que acolhe a criança na sua integralidade – percebe-se relação direta com os princípios do Plano Langevin-Wallon e com a integração cognitiva-afetiva-motora, conceito defendido por Wallon. Encontram-se neste grupo as metáforas que trazem escolas pensadas com um olhar múltiplo, nos modos de afetar o estudante e abertas às individualidades de cada educando, respeitando o indivíduo na composição do grupo, como nos ilustra uma das participantes, usando a metáfora da borboleta: *“a criança chega como uma lagarta, mas com o passar do tempo, se alimenta de informações oferecidas pela professora e por seus pares. Criança esta que trabalha, ou melhor, que brinca, se nutre de saberes, conhecimentos e trocas, se entrelaça formando seu forte casulo, passa por uma linda transformação. Termina esse ciclo se convertendo em uma linda e exuberante borboleta”*. Abrindo o olhar para o grupo, outra participante deseja que a escola seja como um oceano, assim o fez porque percebe neste lugar a possibilidade da abertura para a diversidade: *“o oceano é a síntese da educação que inclui e desenvolve o sujeito para a multidisciplinaridade da existência nesse planeta”*.

Ainda na categoria 1, aparece a perspectiva de uma escola democrática e respeitosa que se estabelece no convívio com o outro, como nos mostra a participante que deseja uma escola similar a uma praia: *“Na praia as diferentes formas de se entreter acontecem simultaneamente e, na maioria das vezes, em harmonia: algumas pessoas preferem deitar e tomar sol, outras tantas escutam música e conversam, há*

*aquelas que praticam esportes na areia ou no mar, algumas pessoas gostam de caminhar, fazer castelos de areia ou se banhar”.*

O papel do educador está posto como mediador, como sugere o participante que deseja a escola como um jardim de plantas autônomas: *“o que fará a diferença para a beleza do jardim, certamente será o cuidado e dedicação do jardineiro e do apoio que receber de todas as pessoas que conviverem com aquele jardim”.*

Completando a Categoria 1, a escola é vista como caleidoscópio por uma das participantes, isto é, *“uma composição multicolor e multiforme que garante o atendimento, ao mesmo tempo, ao todo e a cada um”.* Já a metáfora “porta aberta” expressa que *“estamos em algum lugar, dentro de um projeto, mas sempre olhando pra fora, observando o que se passa lá. Possibilita passagem, mais trocas, liberdade de entrada e garantia do acesso”.* Nesse sentido, a escola é um dos espaços aos quais a criança pertence e, assim como os demais meios nos quais transita, podem interferir em suas condutas.

Tratando-se da categoria 2 – Escola como organização – percebe-se a articulação entre os diferentes setores da instituição com foco na constituição da pessoa, na relação interpessoal e com o conhecimento. Pode-se observar as metáforas que trazem a escola como uma organização com currículo vivo que se articula entre os componentes curriculares e as pessoas: *“é um lócus de conhecimento e todos, de forma dialética, aprendem, colaboram entre si e se transformam, embora mantenham sua essência e individualidade”.* Justifica a participante que deseja que a escola seja como uma árvore.

Seguindo nessa categoria, outra participante atribui o valor de cada indivíduo nesse todo, cada um é uma peça de um grande motor que gera a energia que se movimenta cotidianamente: *“A escola é como um motor pulsante, responsável pelos movimentos ... se estiver parado, não cumpre seu papel. Seu ideal se realiza pela articulação de várias ‘peças’ que precisam estar numa articulação plena”.* Propondo um passo adiante, a participante que deseja uma escola como a de Hogwarts<sup>3</sup>, sugere que toda a organização curricular seja pensada desde o acolhimento à atribuição de significado, para que o estudante deseje o saber: *“meu sonho escolar era o de ter estudado em ‘Hogwarts’ que, à parte de toda sua trama, aventuras e suspenses, concilia acolhimento e conhecimento, e o melhor, conhecimento constituído de*

---

<sup>3</sup> Na trama Harry Potter, da escritora J. K. Rowling, a escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts identifica dois grupos de pessoas: os bruxos e os trouxas, que são as pessoas comuns.

*significado, sentido, experiências e trocas interpessoais para se poder viver no mundo dos bruxos e dos trouxas, tudo isso com muita diversão!”*

Prosseguindo para a categoria 3 – Escola como um lugar de conhecimento – as metáforas consideram a escola como um lugar prioritariamente para a transmissão do conhecimento, sem referência à integração cognitiva-afetiva-motora. Vale mencionar que na metáfora da oficina, a participante considera que *“A oficina é o lugar da observação, da criação, da invenção, da construção de algo inédito, pessoal, autoral. É o lugar onde o mais experiente orienta o menos experiente; onde o menos experiente observa, pergunta, tenta, realiza, inventa.”* Dando continuidade, outro participante que vê a escola como um alicerce, assim a enxerga porque a vê como *“um ponto de conexão entre a firmeza do solo (o conhecimento) e o que vai ser construído a partir daquilo (a produção de mais conhecimento)”*. Essas passagens levaram a uma densa reflexão no momento de socialização, no tocante ao que a escola pode proporcionar aos estudantes.

Após a análise de todas as metáforas, é possível perceber que elas convergem quanto à valorização da escola como instituição que deve produzir “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1294), ou seja, um saber útil e não adquirido no seio familiar que proporciona novas maneiras de compreender o mundo. Entretanto, algumas se distanciam na compreensão da pessoa em sua integralidade e no processo de ensino-aprendizagem.

A partilha dos saberes da experiência pode proporcionar formação, informação ou subsidiar a prática de outros educadores. Dessa forma, além de compartilhar sua prática, também está em formação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pretendeu-se, com este estudo, analisar metáforas como uma estratégia formativa disparadora de uma reflexão coletiva, tendo como balizas a escola desenhada no Plano Langevin-Wallon e os conceitos de meio e integração funcional na perspectiva da psicogenética walloniana.

Tendo em conta os objetivos específicos, as metáforas expressaram, de diferentes formas, ideais de escola, o que permitiu agrupá-las nas categorias referidas na análise.

Apesar de terem tido conotações diferentes, as figuras pensadas por cada

participante mostram que a concepção de escola ideal de cada um dialoga, em grande parte, com os conceitos propostos por Wallon, apontando que a cultura organizacional escolar pode ser focalizada com uma nova visão.

O emprego de metáforas como estratégia formativa trouxe para a discussão os mestrandos enquanto pessoas concretas, com as marcas dos diferentes meios nos quais vivenciaram experiências. Além disso, as reflexões compartilhadas ajudaram o grupo a repensar suas concepções de escola ideal e suas teorias pedagógicas implícitas. O aporte teórico foi adequado, também, para subsidiar, tanto a elaboração das metáforas, como o momento de socializá-las.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Ser professor**: Um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, L. R. **Cognição, corpo e afeto**. In: REGO, T. C. (Org.) Henri Wallon afetividade e construção do sujeito: a psicogenética walloniana e sua importância para os estudos contemporâneos. São Paulo: Segmento, 2018

ALMEIDA, L. R. **Um olhar para a própria atuação**: os coordenadores pedagógicos e suas metáforas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica. São Paulo, Loyola, 2022.

GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002 [1980].

MAHONEY, A. A. **Introdução**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: Psicologia e educação. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MERANI, A. L. **Psicologia y Pedagogia**: las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México: Editorial Grupalbo, 1969.

PRANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa**: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, J. O. M; TASSONI, E. C. M. **Modos de afetar e seus impactos na educação**: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J.; ROCHA M. S. (Orgs.) Escola e desenvolvimento humano:

contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986 [1954]. p. 168-178.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.





**Capítulo 9**  
**MIGRANTES NA ESCOLA E O ACOLHIMENTO**  
**COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**Johanna Ortíz Zúniga**

# MIGRANTES NA ESCOLA E O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Johanna Ortíz Zúniga**

*Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-*

*mail: [johanna.zuniga@pucpr.edu.br](mailto:johanna.zuniga@pucpr.edu.br) / [noviciajuanams92@gmail.com](mailto:noviciajuanams92@gmail.com)*

## **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de uma prática pedagógica acolhedora de crianças migrantes na escola, considerando como o objeto o próprio fenômeno migratório, o qual é muito evidente na atualidade pois o movimento populacional acontece por vários motivos, seja por livre e espontânea vontade ou forçado. As famílias, geralmente, migram com seus filhos e estas crianças à escola com uma cultura, idioma, costumes diferentes ao lugar que os recebe, onde podem ser vítimas de preconceito, intolerância entre outros aspectos. Sendo assim, observa-se alguns desafios para estas crianças que chegam nos espaços escolares. Deste modo é pertinente pensar em uma educação que faça sentido visando uma aprendizagem significativa a todos os estudantes que se encontram na escola, buscando estratégias, ideias que possibilitem acolhida e aprendizagem dos estudantes. O referencial teórico utilizado está apoiado nos conceitos de acolhida e migração na escola, a partir de Ghiggi e Coutinho (2022) e Nascimento e Moraes (2021). Metodologicamente, a pesquisa é do tipo bibliográfica com análise do conteúdo de artigos e livros levantados na revisão de literatura. Observam-se algumas iniciativas para contribuir com uma acolhida na escola e constata-se que ainda é preciso de políticas de sensibilização, acolhida, formação continuada para professores e mais pesquisas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Migração. Crianças. Escola. Acolhida. Educar.

## **ABSTRACT**

This article aims to reflect on the importance of a welcoming pedagogical practice of migrant children in school, considering as the object the migratory phenomenon itself, which is very evident today because the population movement happens for various reasons, either by free will or forced. Families usually migrate with their children and these children to school with a culture, language, different customs to the place that receives them, where they can be victims of prejudice, intolerance among other aspects. Thus, there are some challenges for these children who arrive at school. Thus, it is pertinent to think of an education that makes sense aiming at meaningful learning to all

students who are in school, seeking strategies, ideas that enable reception and learning of students. The theoretical framework used is based on the concepts of welcome and migration in school, from Ghiggi and Coutinho (2022) and Nascimento and Moraes (2021). Methodologically, the research is of the bibliographic type with analysis of the content of articles and books raised in the literature review. There are some initiatives to contribute to a welcome at school and it is still necessary policies to raise awareness, welcome, continuing education for teachers and more research on the subject.

**Keywords:** Migration. Children. School. Welcome. Educate.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objeto de pesquisa a problemática da migração na escola, uma temática muito atual no campo da educação pelos fluxos migratórios presentes hoje na sociedade. O objetivo é refletir sobre a importância de uma prática pedagógica acolhedora de crianças migrantes na escola, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Somos telespectadores dos jornais comunicando as notícias de violência, de catástrofes, conflitos políticos e outros elementos que geram migração. No período de janeiro a junho do presente ano, o Brasil ofereceu refúgio a 1.720 pessoas, as quais procuram tranquilidade longe de seu país. Entre as solicitações encontram-se 121 origens diferentes. A maioria é de origem venezuelana. Conforme (BRASIL, 2022).

Atualmente, percebemos que a guerra entre Ucrânia e Rússia, tem estimulado a nova onda migratória de ucranianos para o Brasil, dentre outros países, os quais saem de sua terra em função deste novo contexto. Neste cenário, conforme a BBC NEWS BRASIL (2022), a Organização das Nações Unidas (ONU) comenta que mais de 10 milhões de ucranianos sentiram-se obrigados a deixar sua terra, seus pertences no final do mês de fevereiro.

Neste panorama, destaca-se que o ser humano tem o direito de ir e vir, isto não pode ser proibido, mas hoje mais do que nunca essa liberdade não é garantida. Assim, percebe-se a relevância da temática a ser discutida tanto do ponto de vista social quanto científico, uma vez que se trata de uma questão de Direitos Humanos. Como a Universidade e as pesquisas científicas, sobretudo as do campo da Educação, têm lidado com essa problemática?

Tentando compreender como este tema vem sendo abordado nas pesquisas educacionais, foi realizada uma revisão de literatura baseada na Capes com descritores como: migração; educação; acolhimento. Foram localizados ao todo 25 trabalhos entre os anos de 2017 e 2022. Destes, destaca-se 5 que mais dialogam com a discussão empreendida neste artigo, a saber:

O artigo *Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento*, de Lorena Poliana Silva Lopes (2022), discute sobre o objeto de pesquisa "migração", mais especificamente em relação às crianças migrantes na escola.

O trabalho que tem por título: *Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões*, de Maria Leticia Nascimento e Carolina Grandinho Pereira de Moraes (2021), buscam problematizar a questão da imigração da pequena infância do acolhimento e das demais interações da educação infantil.

A pesquisa *A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro*, de Ana Paula Zaikievicz Azevedo e Ketlin Petini Barreto, (2020), discute sobre os direitos das crianças migrantes no contexto da educação básica no Brasil. As autoras fazem um mapeamento sobre a situação dos alunos migrantes matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino, de Campo Grande-MS.

No estudo *atravessar fronteiras e transpor barreiras: Desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil* (2021), Janaine Voltolini de Oliveira discute as circunstâncias dos deslocamentos forçados e o atendimento, especialmente nas políticas de saúde, educação e assistência social (acolhimento), às crianças e adolescentes venezuelanas que residem no Brasil, especificamente no estado de Roraima.

Também, destaca-se o trabalho *Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo*, de Lineu Norio Kohatsu; Maria da Conceição Pereira Ramos e Natalia Ramos, (2020) o qual discute sobre uma experiência de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo no acolhimento de alunos imigrantes.

Além dos artigos mencionados, apresenta-se a obra *Migração e Intolerância*, de Umberto Eco (2020), a qual trata sobre as migrações na história e as que continuam existindo seja agradável ou não. Já referente à intolerância frisa que esta precisa ser trabalhada com uma educação assídua desde tenra idade.

E a obra de Jorge Durand e Carmem Lussi intitulada *Metodologia e teorias no estudo das migrações*, (2015) aborda sobre elementos para realizar pesquisa, assim como oferece aporte teórico para conhecer de forma mais aprofundada o estudo das migrações.

É neste quadro mais ampliado, de produções que este artigo visa se inserir propondo uma reflexão de cunho científico sobre uma dada realidade social. Espera-se que a ampliação dessa investigação faça diferença nas realidades existenciais que encontramos, especialmente no âmbito de crianças migrantes no espaço escolar no Brasil.

O referencial teórico se apoia nos conceitos de migração em Nascimento e Moraes (2021) e acolhida de Lopes (2022) e Ghiggi e Coutinho (2022). Esses conceitos ajudam a compreender a busca empreendida sobre práticas educacionais em sala de aula que ampare uma educação significativa para o estudante migrante.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. As fontes utilizadas serão os artigos localizados na revisão de literatura.

## **2 ACOLHER TAMBÉM É EDUCAR**

Nos trabalhos selecionados para esta pesquisa percebe-se a presença do termo acolhida, migração entre outras categorias que são pertinentes à temática a ser discutida. Por esta razão, buscamos refletir possíveis e necessárias práticas pedagógicas visando assegurar uma aprendizagem relevante ao estudante estrangeiro.

No mundo, efêmero e volátil no qual nos encontramos, há uma necessidade de dar importância às realidades existentes, nas quais o ser humano se encontra. Deste modo, a migração traz para a educação desafios a serem contestados da melhor forma possível e, por isso, busca-se a importância de uma prática pedagógica que vise a inclusão. Neste sentido, Lopes (2022) chama atenção para uma pedagogia da sensibilização da instituição escolar com o fato migratório, bem como para a acolhida de crianças migrantes, usando da estratégia de leituras que trabalhem a ação de migrar. A autora comenta ainda, como mencionado no início deste artigo, que a migração forçada é uma realidade que pode ser observada na sociedade atual.

Neste contexto, percebe-se a exigência de uma prática de acolhida na escola, com a vivência da empatia, o respeito e valorização das crianças nessa situação. É digno de nota como a autora discute a ideia de acolhida por uma ação a ser realizada pela comunidade escolar em geral, não somente da docente de sala de aula, mas de todos os envolvidos no ambiente da escola, pois sabe-se, que todas as pessoas que trabalham em um espaço educativo são educadores. Outro aspecto interessante a ser refletido é uso de uma literatura que possa contribuir de modo significativa na vida da criança que é acolhida, assim como da comunidade em geral, pois a proposta tende a sensibilizar o ambiente que recebe.

Para as autoras Nascimento e Moraes (2021), o tema acolhimento, tem um papel fundamental, no escopo de limitações sobre imigração de crianças pequenas. Os autores afirmam que há pouca publicação sobre crianças imigrantes, neste panorama fazem a sugestão da importância de uma política de acolhimento. É notório a ênfase no termo de acolhida, pois ela garante uma inclusão. Acolher não pode ser somente uma forma de cumprir a lei, uma política, é preciso que a mesma seja uma preocupação genuína da instituição que atende. Para isto, faz-se necessário que esta prática seja trabalhada a fim de se tornar a identidade do espaço escolar. Segundo, Azevedo e Barreto (2020, p. 7)

Ressalta-se que, atualmente, o desafio está em lutar para que os direitos determinados pelas políticas sejam cada vez mais efetivados na prática, assegurando a garantia dos direitos às crianças migrantes e adotando mecanismos que garantam o acolhimento e a inclusão desses estudantes no contexto das instituições escolares, considerando suas histórias, suas culturas e desenvolvendo um ensino pautado na diversidade e na interculturalidade.

Deste modo, considera-se, de suma importância, o que as autoras trazem, uma vez que é urgente evidenciar o desafio que à temática apresenta. Em outras palavras, é indispensável identificar e cultivar elementos que levem a efetividade os direitos das crianças migrantes na educação básica no Brasil. Desta forma, considera-se vital responsabilidade da instituição escolar de viver a cultura do acolhimento das diferenças que se deparam na escola.

Por conseguinte, a valorização da cultura do outro é um aspecto que requer de práticas como respeito, escuta, ou seja, é necessário que os estudantes migrantes tenham voz nos ambientes educacionais, visto que estas atitudes diminuem o preconceito a discriminação.

Segundo Kohatsu, Ramos, Ramos (2020) em uma entrevista realizada em uma escola do ensino fundamental, do município de São Paulo, a vivência da valorização possibilita interação entre os estudantes. Para isto é preciso que a instituição ofereça espaços de construção de uma cultura diversa, onde sejam percebidas as contribuições de cada uma. Em vista disso, pode-se trabalhar com projetos que favoreçam o conhecimento e o respeito às diferentes particularidades das culturas presentes na sala de aula.

Nesta diversidade multicultural é pertinente mencionar o que alguns autores explanam sobre migração relacionada à educação visto que é objeto deste trabalho. Referente a isto, Ghiggi e Coutinho (2022, p. 18) coloca que: “Entre os temas relacionados com os(as) profissionais de Educação, temos a ausência de formação sobre migração e refúgio, a falta de apoio das instituições e a ausência de conhecimento sobre as crianças migrantes e seu país de origem”. Em síntese, é relevante pontuar uma formação integral para professores, pois na atualidade a escola se depara com muitas situações de contextos diversos que pedem respostas adequadas para os desafios, com os quais as salas de aula hoje se deparam. Entre estas, destaca-se a realidade multicultural e a escola como espaço de construção de identidades diversas.

No mesmo sentido, o autor Ibañez (2020) citado por Ghiggi e Coutinho (2022) defende o pensamento de que instituições escolares devam ser orientadas, instruídas na tarefa de como recepcionar as crianças migrantes. Para eles é essencial criar, trabalhar e promover estratégias para oferecer uma verdadeira acolhida.

### **3 A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR NO COMBATE DE DIFICULDADES**

Neste cenário, é viável mencionar um aspecto muito eloquente na vivência de crianças migrantes nas instituições, dado que estas tendem a sofrer preconceito, xenofobia como também, intolerância com relação à esta última, precisa ser trabalhada. Todavia, o combate à intolerância deve começar desde a infância. Conforme Eco (2020, p.52-53), “[...] através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita num livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais”. Para tanto, a educação é a chave em direção a uma sociedade mais humana e fraterna que acolha o outrem na sua diversidade cultural.

Diante disso, faz-se necessário discutir o conceito de migração, pois ele é muito complexo pelas diferentes situações existenciais que ele aparece. Em conformidade com Nascimento e Morais (2021, p.7)

[...] a migração internacional é um movimento presente em diferentes países, motivado sobretudo por questões de ordem macrossocial, regulamentado por leis nacionais e internacionais, abrange adultos e crianças, e que estas têm dupla legislação, da imigração e da infância, para sua proteção e garantia de seus direitos. Entretanto é preciso reconhecer que ainda se sabe muito pouco a respeito das crianças migrantes internacionais no Brasil.

Assim, entende-se que o fenômeno da mobilidade humana, requer olhos que a contemplem nas suas especificidades como é o fato da migração infantil. É triste perceber que a infância tenha que ainda ganhar espaço em dilemas como esses. Em vista disso, é interessante colocar que para que se enxergue esta problemática precisa ter pesquisas que apresentem argumentos sobre migração infantil, considerando este fato nas investigações científicas.

No referente à acolhida é pertinente comentar que a aprendizagem significativa exige um relacionamento no qual o estudante sinta que é bem-vindo, que perceba que seu professor se preocupa não somente com seu saber erudito, mas com seu crescimento pessoal, ou seja, o profissional deve ser presença significativa na vida do seu estudante por meio de uma educação integral.

Sendo assim, de acordo com Lorzing (2021 *apud* GHIGGI e COUTINHO 2022, p. 12), a acolhida é um “[...] elemento importante e necessário para que o recebimento das crianças haitianas aconteça de maneira que possibilite estreitar os laços das crianças pequenas com os adultos e adultas que irão recebê-la na escola”. Com efeito, uma boa relação possibilita um desenvolvimento enriquecedor para quem se encontra em uma situação de cultura diferente à sua.

A estratégia apontada por Nascimento e Morais (2021, *apud*, GHIGGI e COUTINHO 2022) referente à: ações como bilhetes escritos para as famílias em dois idiomas, manifestações culturais, posters em espanhol, estas sugestões, são propostas interessantes que os pesquisadores oferecem para uma vivência no dia a dia da instituição escolar, pois esta compreende boa parte do contexto social e cultural dos estudantes acompanhando seu desenvolvimento de algum modo. Para tanto, é fundamental que esta prática tenha como objetivo integrar, promover, proteger e acolher as crianças migrantes na escola, tornando-as partícipes da aprendizagem e incluídas na nova sociedade em que se encontram.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reflete aspectos importantes sobre a importância de uma prática acolhedora aos estudantes imigrantes que possibilite uma educação humanizada. É digno de ser mencionado as práticas que alguns professores realizam para favorecer uma inclusão significativa no desenvolvimento educacional da criança migrante, como é o fato de usar a literatura com o objetivo de trabalhar a acolhida como parte da cultura da comunidade escolar. Outro aspecto interessante é a escrita de bilhetes no idioma da família, visando uma comunicação mais assertiva e participativa.

Observa-se que a palavra acolhida é bastante evidente nos autores citados, pois ela é muito importante na prática pedagógica e está diretamente relacionada à multiculturalidade que esta traz para o ambiente escolar. Em contraposição, a falta de acolhimento pode fomentar a intolerância, aspecto que a educação pode contribuir para combater, estimulando uma boa convivência, no sentido de trabalhar por uma educação para a empatia.

No entanto mesmo a temática sendo de grande relevância, a mesma não encontra muito espaço ainda no contexto acadêmico.

Além disso, a falta de uma formação continuada dos professores com projetos relacionados a temáticas como migração, acentua os desafios que precisam ser respondidos pelos docentes, como o fato de considerem a diversidade linguística e cultural desses novos sujeitos em sala, além da empatia necessária para um efetivo acolhimento.

É pertinente refletir cada vez mais sobre as realidades de crianças migrantes no campo da educação visando favorecer práticas acolhedoras destes estudantes nas comunidades escolares, para que estes se sintam parte do novo ambiente escolar ao qual chegam. Essa prática, no entanto, não beneficia apenas os estudantes estrangeiros. Ela é essencial para a concretização de uma escola multicultural e uma educação para a diversidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **Trayectorias Humanas Trascontinentales HS 6** (2020): TraHs Números especiales

Nº6 desafios migratórios: contemporâneos, 2020. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=2368&lang=fr>. Acesso em: 17 set 2022.

Brasil concede 74 vistos a ucranianos afetados pela guerra. **BBC NEWS BRASIL**. 11 abril 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61061309#:~:text=Ucranianos%20no%20Brasil,Sudeste%2C%20principal%20destino%20desses%20imigrantes>. Acesso em: 4 nov.2022.

BRASIL. Brasil recebe 1.720 refugiados entre janeiro e junho de 2022. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. 30 agosto 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-recebe-1-720-refugiados-entre-janeiro-e-junho-de-2022>. Acesso em: 4 nov. 2022.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e teorias no estudo das migrações**. Jundiaí. Paco Editorial. 2015.

ECO, Umberto. **Migração e Intolerância**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GHIGGI, Gioconda; COUTINHO, Angela Scalabrin. Revisão de literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-24, e-28781, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28781>. Acesso em 12 ago. 2022.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria Da Conceição Pereira; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 24. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrvjV9N6GHdGhn/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

LOPES, Lorena Poliana Silva. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica Brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 11, n. 3, p. 1056-1074, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64309/34266>. Acesso em: 12 ago. 2022.

NASCIMENTO, Maria Leticia; DE MORAIS, Carolina Grandino Pereira. "Sobre Migração Internacional, crianças pequenas e educação infantil: Algumas Questões. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/72858>. Acesso em: 17 Set 2022.

OILIVEIRA, Janaine Voltolini de. Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima - Brasil." **DESIDADES: Revista Electrónica De Divulgación Científica De La Infancia Y La Juventud**. N. 30. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46014>. Acesso em: 11 out. 2022.



**Capítulo 10**  
**MUSEUS E PANDEMIA: A INFÂNCIA NO**  
**PROCESSO DE REABERTURA PRESENCIAL**

**Sofia Ribeiro Garcia Souto Maior**  
**Letícia Vitória Diniz Pereira da Conceição**  
**Cristina Carvalho**

# MUSEUS E PANDEMIA: A INFÂNCIA NO PROCESSO DE REABERTURA PRESENCIAL

**Sofia Ribeiro Garcia Souto Maior**

*Graduanda em Pedagogia pela PUC-Rio. E-mail: sofiargarcia2013@gmail.com*

**Letícia Vitória Diniz Pereira da Conceição**

*Mestranda em Educação pela UFRJ. Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio. E-mail: lelediniz123@gmail.com*

**Cristina Carvalho**

*Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-Rio. E-mail: cristinacarvalho@puc-rio.br*

## RESUMO

Durante o período de isolamento social, em razão da pandemia de Covid-19, alguns museus e centros culturais adotaram a estratégia de oferecer atividades educativas no ambiente virtual. O presente trabalho investiga a continuidade dessas ações no período da reabertura presencial, a partir de junho de 2021, por parte de museus da cidade do Rio de Janeiro. Especificamente, observa-se a disponibilidade de propostas direcionadas ao público infantil, considerando a criança como um sujeito de direitos que tem particularidades. Enquanto recuso metodológico, foram adotados: (i) análise das respostas do questionário aplicado pelo Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância (GPEMCI) em 2019 e 2020 para instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro; (ii) mapeamento de atividades on-line destinadas ao público infantil no período de reabertura dos museus; (iii) entrevistas com integrantes dos setores educativos dos museus selecionados. Também a partir da análise de redes sociais, identificou-se que muitas instituições não continuaram a oferecer atividades on-line. Por outro lado, os integrantes dos museus que continuaram acreditam que o meio digital é uma poderosa ferramenta para atingir públicos que, por motivos como distância ou falta de recursos econômicos, não são frequentadores do espaço físico das instituições. Além disso, foram indicados diversos desafios no oferecimento de ações educativas virtuais, como a dificuldade em estabelecer uma métrica precisa de verificação do acesso às propostas e a falta de pessoas na equipe para produzirem novos projetos. Com base nos resultados da

pesquisa, é possível refletir sobre a atenção dirigida às crianças nos espaços de cultura, sobre os novos usos das tecnologias digitais, principalmente de comunicação, e sobre como eles estão relacionados.

**Palavras-chave:** Museus. Infância. Educação. COVID-19. Atividades on-line.

### **ABSTRACT**

During the period of social isolation due to the Covid-19 pandemic, some museums and cultural centers adopted the strategy of offering educational activities in the virtual environment. The present work investigates the continuity of these actions during the period of in-person reopening, starting from June 2021, by museums in the city of Rio de Janeiro. Specifically, the availability of proposals directed towards the child audience is observed, considering the child as a rights holder with particularities. As methodological approaches, the following were adopted: (i) analysis of responses from the questionnaire applied by the Study and Research Group on Education, Museum, Culture, and Childhood (GPEMCI) in 2019 and 2020 to cultural institutions in the city of Rio de Janeiro; (ii) mapping of online activities directed towards the child audience during the museums' reopening period; (iii) interviews with members of the educational sectors of the selected museums. Also, through the analysis of social networks, it was identified that many institutions did not continue to offer online activities. On the other hand, the museum members who continued believe that the digital medium is a powerful tool to reach audiences who, due to reasons such as distance or lack of economic resources, are not regular visitors to the physical spaces of the institutions. Additionally, several challenges in offering virtual educational actions were indicated, such as the difficulty in establishing an accurate metric to verify access to the proposals and the lack of personnel in the team to produce new projects. Based on the research results, it is possible to reflect on the attention directed towards children in cultural spaces, the new uses of digital technologies, especially communication technologies, and how they are interconnected.

**Keywords:** Museums. Childhood. Education. COVID-19. Online activities.

## **INTRODUÇÃO**

Desde 2010, o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI) desenvolve projetos que visam a identificação das estratégias de atendimento às crianças em museus e centros culturais do Rio de Janeiro. Este artigo busca apresentar um recorte da pesquisa institucional *As crianças e os museus da*

*cidade do Rio de Janeiro: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças*, além de dar continuidade aos trabalhos de iniciação científica realizados nos últimos dois anos.

A pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) foi anunciada no começo de 2020, no mês de março, e deu início a um período de isolamento social. Naquele momento, as dinâmicas sociais foram alteradas e reinventadas, e inúmeras atividades migraram para o ambiente digital. Os trabalhos de iniciação científica do grupo se debruçaram então sobre o oferecimento das atividades on-line nesse período histórico.

Por outro lado, a pesquisa aqui apresentada, realizada em 2022, buscou investigar o contexto de reabertura dos museus e centros culturais. A reabertura de grande parte de espaços de cultura ocorreu a partir de junho de 2021, seguindo protocolos da Organização Mundial de Saúde e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

A investigação desenvolvida por Pontes e Diniz (2021) indica que os museus desejavam dar continuidade ao trabalho no ambiente digital mesmo após o fim do período de restrições. Sailert e Boelsums (2020) fundamentam teoricamente essa possibilidade quando afirmam que as propostas virtuais oferecidas pelos museus podem ser consideradas ferramentas de fruição.

A pesquisa proposta foca somente nas atividades oferecidas ao público infantil pois compreendemos que, conforme afirma Carvalho (2013, p. 17), “as crianças pequenas merecem sim um atendimento e um reconhecimento de que são capazes de frequentar esses espaços, de que tem o direito a - enquanto sujeitos e cidadãos -, de que possuem especificidades que precisam ser atendidas e reconhecidas”. É fundamental ponderar como os espaços museais elaboram propostas e trabalham com as experiências virtuais destinadas ao público infantil no momento de reabertura presencial e quais as possibilidades para o futuro, considerando as especificidades inerentes à infância.

A fim de tentar responder alguns dos tensionamentos apresentados, utilizamos os seguintes recursos metodológicos: análise das respostas do questionário aplicado pelo GEPEMCI em 2019 e 2020, mapeamento de atividades on-line tendo como público alvo o infantil e entrevistas com integrantes do setor educativo de museus selecionados. As etapas metodológicas citadas contribuíram para a produção de dados desta pesquisa.

## **OBJETIVO**

Investigar quais museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro continuaram a oferecer propostas virtuais direcionadas ao público infantil após a reabertura presencial, e como a oferta foi realizada.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Em consonância com Valente (2009), acreditamos que os museus e centros culturais têm um caráter educativo intrínseco à sua existência, mesmo que não possua um setor específico responsável por cumprir esse papel. Consideramos, então, importante pesquisar os espaços de educação não formal, a fim de aprofundar o conhecimento acerca de outras formas do fazer pedagógico. Além disso, utilizamos outros autores que debatem a ação pedagógica e a educação dentro dos espaços museais, como Trilla (1998) e Martins (2011).

Para fundamentar a relação dos museus com a infância, nos baseamos em diversos trabalhos como os de Carvalho e Lopes (2016), Carvalho (2013), que discutem o papel da criança como um público importante e específico dessas instituições. Para abordar a relação dessas questões com o período pandêmico, destacam-se os trabalhos de Lopes (2023), Campolina, Pontes e Schimdt (2020) e Pontes e Diniz (2021).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo e contou com o uso de três procedimentos metodológicos: (i) análise das respostas do questionário aplicado pelo GEPEMCI em 2019 e 2020 para instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro; (ii) mapeamento de atividades on-line destinadas ao público infantil no período de reabertura dos museus; (iii) entrevistas com integrantes dos setores educativos dos museus selecionados.

Entre 2019 e 2020, o questionário on-line do GEPEMCI recebeu 64 respostas, em um universo de 110 instituições. A partir dos retornos obtidos, um mapeamento virtual das redes sociais e sites dos museus e centros culturais foi realizado, buscando um indicativo de que as atividades virtuais tinham sido continuadas. Ao fim,

identificamos que durante o isolamento social doze instituições ofereciam tais propostas e, no período de reabertura, apenas sete continuavam a disponibilizar atividades.

Dentre as sete instituições que permaneciam oferecendo propostas para as crianças na abertura presencial, escolhemos os três museus que também foram objeto da pesquisa realizada pelo GEPEMCI em 2021 para uma nova entrevista, já que todos deram continuidade ao trabalho digital. Além desses critérios, consideramos também a diversidade de tipologia. Os museus entrevistados foram: Casa Museu Eva Klabin, Museu da Vida e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST).

Usando a plataforma de videoconferência Zoom, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os profissionais dos setores educativos dos respectivos museus. Creswell (2020) afirma que é necessário pensar com intencionalidade sobre as escolhas metodológicas e, sendo assim, o modelo semiestruturado foi escolhido em concordância com Oliveira, Fonseca e Santos (2010), que destacam a possibilidade de fazer perguntas planejadas, mas também ter flexibilidade para fazer outros questionamentos para além do roteiro pré-estabelecido. Lopes (2023) afirma que as entrevistas semiestruturadas permitem também que o entrevistado não se sinta pressionado, mas consiga falar sobre o tema abordado.

Para os resultados foi feita uma análise do mapeamento e da fala dos entrevistados e um diálogo com autores que pesquisam sobre educação e museus. Conforme afirmam Carvalho e Lopes (2016):

Não se pode, portanto, pensar o museu com uma estrutura rígida e homogênea em suas ações educativas, mas como espaços que permitem modificações, que se reformulam sempre com o objetivo de acionar a reflexão que problematize a realidade. Pode-se, assim, estimular a criança a brincar com palavras, ouvir histórias, explorar sua capacidade expressiva por intermédio das linguagens artístico-culturais, desenhando, pintando, modelando, fotografando, cantando, dançando, dramatizando etc. (CARVALHO E LOPES, 2016, p. 919)

Assim, entendemos os museus como espaços múltiplos e as atividades on-line como um novo meio de interação e de aprendizagem para com o público infantil.

## **RESULTADOS**

Com base na metodologia já exposta, produzimos dados sobre os objetivos e as dificuldades dos espaços museais ao oferecerem atividades digitais para o público infantil no contexto de reabertura presencial.



O primeiro dado que se apresentou foi a predominância das propostas assíncronas. Todos os sete museus continuaram nesse formato, enquanto apenas um continuou oferecendo também propostas síncronas. O uso das redes sociais por todas as instituições foi constatado no mapeamento. De acordo com Silva (2021, p. 19), “os usos do ambiente virtual aumentaram a relação do público com os museus, o que se configura como um grande mérito no uso de plataformas digitais como forma de atrair a atenção dos usuários.”.

Na Casa Museu Eva Klabin, a entrevista foi feita com o coordenador do setor educativo da instituição. Inicialmente, o museu reabriu apenas para o público adulto, então as atividades on-line permaneceram como o único modo de alcance às crianças. Em razão do quantitativo de funcionários da equipe e pensando na flexibilidade de acesso, essas propostas eram oferecidas de modo assíncrono através das redes sociais. Elas eram direcionadas a diversas faixas etárias e ao aproveitamento de materiais que a população costuma ter em casa. O coordenador pontua, também, que acredita em um público potencial que não acessa as atividades por desconhecimento de sua existência, explicitando a importância da divulgação no universo das redes sociais e a desigualdade de acesso à informação e à internet.

O Grupo de Estudos e Ações Educativas para o Público Infantil (GEAEPI) pertence ao Museu da Vida e algumas de suas integrantes foram as responsáveis por nos conceder a entrevista. O foco do museu no período de reabertura é publicizar a grande quantidade de material produzido durante o período de isolamento. Apesar de existirem publicações novas nas redes sociais, não há efetivamente a produção de um novo material. A acessibilidade para as pessoas com deficiência é um tópico importante para a instituição. O museu possui uma equipe específica para a adaptação de atividades para todos os públicos. Percebe-se que a instituição busca garantir o direito de pessoas com deficiência, assim como preconizado por Sarraf (2008), que defende os museus e centros culturais como um dos responsáveis pela inclusão:

Os museus para serem acessíveis, portanto, precisam que seus serviços estejam adequados para serem alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, independente de sua condição física ou comunicacional. (SARRAF, 2008, p. 38)

Uma das pesquisadoras bolsistas do Museu de Astronomia e Ciência Afins (MAST) foi quem nos concedeu a entrevista. O MAST é o único museu que permanece

oferecendo atividades síncronas, juntamente com as assíncronas. A justificativa para a continuidade da oferta dessas propostas é o alcance a um público diferente dos frequentadores presenciais do museu. A instituição indicou o uso mais intenso das redes sociais durante a pandemia e, inclusive, a criação de novos espaços virtuais para a divulgação das atividades. Segundo a análise de Coutinho (2020), que abrangeu 56 instituições culturais da região Sudeste, o principal objetivo ao usar redes sociais antes do isolamento social era divulgar ações relacionadas à instituição. Sendo assim, a partir do período de pandemia, há uma mudança significativa por parte de alguns museus em expandir o uso das ferramentas digitais.

Os principais desafios apresentados pelos museus estão relacionados à falta de *feedback* das famílias e dificuldade na avaliação dos trabalhos propostos. Ainda não foi possível criar uma métrica segura de quantificação de acesso e de qualidade das atividades propostas. Essa questão dificulta possíveis reformulações e adequações das atividades. Outras adversidades encontradas foram o número reduzido de funcionários na equipe e a difícil conciliação da produção on-line com o atendimento presencial. Além disso, a questão orçamentária e a falta de investimento em formação técnica e infraestrutura foram pontuados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos recursos metodológicos adotados na pesquisa, em diálogo com o referencial teórico, foi possível alcançar o objetivo de identificar quais instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro permaneceram oferecendo propostas on-line após a reabertura presencial. Carvalho e Lopes (2016) afirmam que os museus devem se adaptar às demandas e realidades existentes e, nessa perspectiva, é possível assegurar que apesar da reabertura presencial, houve uma adaptação dos museus para atender de forma virtual aqueles que ainda não se sentiam seguros para atividades presenciais devido o contexto pandêmico.

Além disso, é importante ressaltar o número reduzido de instituições que permaneceram oferecendo atividades on-line diante do cenário de reabertura presencial. Apesar do desejo de permanecer ofertando propostas digitais citadas pelos museus, conforme ressaltado por Pontes e Diniz (2021), destacamos que a pesquisa aqui realizada identificou muitos desafios enfrentados por parte dos museus para a permanência das atividades, como, por exemplo, quantitativo de funcionários.

Ressaltamos também que a maioria das instituições encontradas ofereceu propostas no modelo assíncrono e, assim, pode-se afirmar que o cenário pandêmico propiciou outras formas das crianças terem acesso aos museus e encontro com a arte.

Portanto, apesar do alto número de instituições museais concentradas na cidade do Rio de Janeiro, o número de instituições que disponibilizaram atividades on-line no contexto de reabertura foi bem reduzido: apenas sete, de 64 instituições que responderam ao questionário aplicado pelo GEPEMCI. A pesquisa aqui apresentada configura-se como insumo para se pensar sobre aspectos que envolvem infância e museus, já que traz reflexões sobre quais são as iniciativas virtuais em um contexto de reabertura presencial e apresenta desafios e caminhos percorridos pelos museus, aspectos que podem ser aprofundados.

## REFERÊNCIAS

CAMPOLINA, Gabriela; PONTES, Juliana; SCHMIDT, Marcela. **Museus em tempos de pandemia: um olhar para a infância e iniciativas virtuais**. 2020, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: **KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 2013.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 41, núm. 3, jul-sep, 2016, pp. 911-930. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fFmjLFQtTPCnMCZpCHgXTpb/?lang=pt#>> Acesso em: 06 de ago. 2023.

COUTINHO, S. R. R. **O uso das mídias sociais por centros e museus de ciência: a comunicação interativa entre as instituições e seus públicos**. 2020. 108f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2020.

CRESWELL, J W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, Artmed 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde; FONSECA, Maria; SANTOS, Tânia. A entrevista na pesquisa Educacional. In: **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Organizadoras: Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira- Belém: EDUEPA, 2010, cap.3.

PONTES, Juliana; DINIZ, Letícia. **Museu na pandemia: qual é o lugar das crianças?** Disponível em: <[http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpq/pibic/relatorio\\_resumo2021/download/relatorios/CTCH/EDU/E](http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpq/pibic/relatorio_resumo2021/download/relatorios/CTCH/EDU/E)>

[DU\\_Juliana%20Pontes;Let%C3%ADcia%20Diniz.pdf](#)> Acesso em: 15 de abril de 2023.

LOPES, Gabriela Campolina. **Educação infantil e museus na pandemia: um encontro possível?** 2023, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia.** 2011. 390 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

SARRAF, Viviane Panelli. **Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade.** 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SEILERT, Sara; BOELSUMS, Mariah. #MuseuEmCasa: desafios enfrentados pelo Museu Nacional da República em tempos de pandemia e isolamento social. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 184-190, ago. 2020. ISSN 2359- 2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/925>>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela.** Barcelona. Ariel. 1998.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, Marcus et al. **Museu e Museologia: interfaces e perspectivas/Museu de Astronomia e Ciências Afins.** Rio de Janeiro: Mast, 2009. p. 83-98.



**Capítulo 11**  
**EXPLORANDO POSSIBILIDADES NA**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**  
**EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA**  
**Grasiela Pereira da Silva**

# EXPLORANDO POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA

**Grasiela Pereira da Silva**

*Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Educação (UFPR). Atua como professora concursada na Rede Municipal de Educação de Curitiba/PR e Docente Colaboradora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL).*

## RESUMO

Este artigo tem como propósito examinar a estrutura e o funcionamento do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), destacando sua vinculação com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo enfoca o início das atividades no polo de apoio presencial, abordando a especificidade dos processos seletivos, assim como os desafios e oportunidades resultantes dessa parceria. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, dividida em dois momentos: inicialmente, uma pesquisa bibliográfica fundamentada no relatório de Expansão da EAD nas Instituições de Ensino Superior Públicas Federais, publicado pelo Ministério da Educação em 2021, e nos estudos de Moore e Kearsley (2008). Posteriormente, realizou-se uma pesquisa documental com base no arquivo digital do curso de Pedagogia EaD da UFPR. Os resultados indicam que a UFPR desempenha um papel significativo na democratização do acesso ao ensino superior, mas identificam desafios a serem superados, como a taxa de evasão na modalidade EaD e a interrupção periódica da oferta de vagas anuais, resultante de questões relacionadas à infraestrutura do polo UAB e ao compartilhamento de corpo docente com outros cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Educação à distância. Sistema UAB. Pedagogia EaD.

## ABSTRACT

This article aims to examine the structure and functioning of the Distance Education (EaD) Pedagogy course at the Federal University of Paraná (UFPR), highlighting its connection with the Open University System of Brazil (UAB). The study focuses on the initiation of activities at the face-to-face support center, addressing the specificity of the selection processes, as well as the challenges and opportunities arising from this partnership. The adopted methodological approach is qualitative, conducted in two phases: initially, a literature review based

on the Report on the Expansion of Distance Education in Federal Public Higher Education Institutions, published by the Ministry of Education in 2021, and the studies of Moore and Kearsley (2008). Subsequently, a documentary research was conducted based on the digital archive of the UFPR's Distance Education Pedagogy course. The results indicate that UFPR plays a significant role in democratizing access to higher education but identifies challenges to be overcome, such as the dropout rate in the EaD mode and the periodic interruption of annual enrollment due to issues related to the infrastructure of the UAB center and the sharing of faculty with other undergraduate courses.

**Keywords:** Higher Education. Distance Education. UAB System. Distance Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação a Distância (EaD) é reconhecida como modalidade integrante dos sistemas de ensino e ganha visibilidade pela possibilidade de contribuir para democratização do acesso ao ensino superior e discussões a respeito de novos paradigmas educacionais. Por um lado, vista como uma solução para a suposta crise da educação, entretanto, aponta-se, igualmente, para a prevalência das iniciativas no setor privado e para o problema da qualidade do processo formativo (SARAIVA, 2010).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018 o número de cursos superiores a distância no Brasil apresenta um aumento significativo nos últimos anos, no entanto, apenas 12% das matrículas foram efetivadas em instituições públicas de ensino superior. O setor público tem poucas iniciativas de EaD, oferecidas principalmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, pelo Ministério da Educação (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2021).

O sistema UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Na região sul, o estado do Paraná implantou polos de apoio presencial desde 2006, em doze municípios paranaenses de pequeno porte. No entanto, a capital paranaense passou a ofertar cursos de graduação na modalidade à distância em parceria com o sistema UAB, somente a partir de 2016, por meio de

convênio firmado entre Prefeitura Municipal de Curitiba/PR e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como foco principal analisar a estrutura e o funcionamento do curso de Pedagogia EaD da UFPR, a partir do vínculo com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Enfatiza-se o início das atividades no polo de apoio presencial, a especificidade dos processos seletivos, os desafios e possibilidades desta parceria.

## **INÍCIO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO POLO DE APOIO PRESENCIAL**

As atividades do curso de Pedagogia EaD, em parceria com o polo UAB da capital paranaense, começam a ser desenvolvidas a partir de 2016, mediante convênio firmado entre Prefeitura Municipal e UFPR. O curso é intitulado, Graduação em Pedagogia Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e está estruturado de forma semipresencial, sendo ministrado por professores do Setor de Educação da UFPR.

O número de vagas está vinculado aos Editais da DED/CAPES UAB e termos de convênio celebrados pela UFPR, sendo possível afirmar que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC) da Pedagogia UFPR (2019/2020), é ofertado 150 vagas/ano polo de apoio presencial. Com relação a carga horária total possui 3635 horas, sendo que 40% do currículo acontecerá de forma presencial nos polos da UAB e/ou Campus do Setor de Educação (referente às disciplinas de Estágio e Prática como Componente Curricular).

Com base no arquivo digital do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, após firmada a parceria com o sistema UAB, foram realizados quatro processos seletivos destinados ao preenchimento das vagas ofertadas.



**Tabela 1- Processos seletivos realizados entre 2016 e 2023**

<b>A n o</b>	<b>Editais</b>	<b>Nº Vagas</b>	<b>Polos</b>	<b>Prof.Red Pública</b>	<b>Técnicos UFPR</b>	<b>Ampla Concorrência</b>	<b>Lei nº 12711/2016</b>	<b>Nº Formados</b>
2016	Edital nº 20/2016 NC/PROGRAD	150	Curitiba	120	15	15	0	105
2017	Edital nº 34/2017 NC/PROGRAD	150	Curitiba	0	0	75	75	81
2020	Edital nº 77/2020 NC/PROGRAD	150	Curitiba (30) Campo Largo (30) Lapa (30) Palmeira (30) Rio Branco do Sul (30)	15	0	65	70	Em andamento
2023	Edital nº 16/2023 NC/PROGRAD	230	Curitiba (45) Palmeira (30) Paranaguá (30) Ponta Grossa (35) Rio Negro (30) São João do Triunfo (30) Telêmaco Borba (30)	24	0	100	106	Em andamento

**Fonte:** elaborado pela autora

Identificou-se que o primeiro processo seletivo foi realizado em 2016, ofertando 120 vagas para professores pertencentes a rede municipal de educação de Curitiba/PR, 15 vagas para Técnicos Administrativos em Educação ativos da UFPR para capacitação no trabalho e 15 vagas destinadas para comunidade externa. De acordo com Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (gestão 2013/2016), havia aproximadamente 4.600 professores de educação infantil, sendo que aproximadamente 1.500 ainda sem formação em nível superior, sendo assim essa parceria possibilitou as professoras da rede de educação, cursar Pedagogia na UFPR.

Em 2017, foi divulgado o segundo processo seletivo o Edital nº 34/2017 NC/PROGRAD, previa também vagas para graduação em Administração Pública EaD, ofertadas através da UAB. O curso de Pedagogia permanece na modalidade semipresencial, com atividades desenvolvidas à distância por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com encontros semanais e avaliações presenciais obrigatórias, desenvolvidos no polo de Curitiba/PR (realizados nas terças-feiras e quintas-feiras no período noturno). Foram ofertadas 150 vagas, sendo 75 para candidatos com renda per capita menor ou inferior a um salário mínimo e as demais 75 vagas destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme previsto na Lei 12.711/2012.

Durante dois anos consecutivos a UFPR, ofertou vagas para o curso de Pedagogia EaD em parceria com a UAB, no entanto durante o período de 2018 e 2019, não foram realizados processo seletivo/vestibular, em virtude da infraestrutura dos polos de apoio presencial. Em dezembro de 2020, a universidade ofertou o terceiro Edital nº 77/2020 NC/PROGRAD, delineando que enquanto persistir a necessidade de afastamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19, as atividades presenciais do Curso de Pedagogia EaD, seriam substituídas por atividades não presenciais e totalmente à distância. Neste ano, as vagas foram para os seguintes Polos de Apoio Presencial (UAB): Curitiba, Campo Largo, Lapa, Palmeira e Rio Branco do Sul. Das vagas oferecidas, 15 foram reservadas para docentes da rede pública de ensino, em exercício, sem formação inicial em nível superior ou que não são formados na área em que atuam, 65 de concorrência geral, 70 foram destinadas aos candidatos em conformidade com a Lei nº 12.711/12.

No período correspondente a 2021 e 2022, a UFPR não ofertou vagas para o curso de Pedagogia EaD. Em março de 2023, foi publicado o Edital nº 16/2023-NC/PROGRAD, ofertando vagas para o 2º semestre de 2023 e para o 1º semestre de 2024, sendo 24 reservadas para docentes da rede pública de ensino, 100 de concorrência geral e 106 destinadas para estudantes de escolas públicas, cotas e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. No total são 230 vagas ofertadas no processo seletivo, distribuídas em sete polos de apoio presencial, entre eles: Palmeira, Paranaguá, Ponta Grossa, Rio Negro, São João do Trinfo, Telêmaco Borda e Curitiba com a maior quantidade de vagas (45).

Analisando o período de 2016, 2017, 2020 e 2023, a UFPR ofertou 680 vagas para o curso de Pedagogia EaD em parceria com o sistema UAB, distribuídas em 10 polos de apoio presencial, localizados na capital e nove municípios paranaense. O primeiro processo seletivo (2016), foi destinado prioritariamente aos professores da rede municipal de educação de Curitiba/PR. O segundo, apresenta características diferenciadas, direcionando 50% das vagas para ampla concorrência e 50% para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública, conforme prevê a Lei 12.711 de 2012. Considera-se que os vestibulares realizados em 2020 e 2023, de fato cumprem com o propósito do sistema UAB, que tem como premissa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, tendo em vista que, somente a partir de 2020 a UFPR oferta vagas para o curso de Pedagogia EaD, nos polos implantados no interior do estado do Paraná.

Especificando as vagas ofertadas no polo UAB de Curitiba, totalizam 375 vagas ao longo de quatro processos seletivos, sendo que o quantitativo de alunos formados, é um dado que requer atenção. Em 2016, das cento e cinquenta vagas ofertas apenas 105 alunos finalizaram o curso, e posteriormente em 2017, a proporção de entrada e saída reduziu de 150 para 81 respectivamente. Quantificando a proporção de alunos, que não concluíram o curso de Pedagogia EaD da UFPR, representa 30% de desistentes em 2016 e 46% em 2017, ou seja, 114 alunos não concluíram a graduação, ainda que ofertada de forma gratuita por uma universidade pública e na modalidade à distância.

As turmas ingressantes em 2020 e 2023, estão em andamento e carecem de atenção com relação ao aproveitamento do curso. Considerando que, estas turmas não estão concentradas somente no polo UAB da capital paranaense, todavia distribuídas em vários polos de apoio presencial no interior do estado do Paraná, o desafio torna-se ainda mais complexo.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM IES PÚBLICA**

De acordo com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2021), que analisou a experiência de três casos de sucesso no cenário nacional, segundo os referenciais de qualidade do MEC para a oferta da EaD, considerando que duas instituições públicas pertencem ao sistema UAB (UEMA e CEDERJ), é significativo refletir sobre outros contextos uma vez que, podem contribuir para implantação de ações e boas práticas para diminuição da evasão no curso de Pedagogia EaD da UFPR e demais IES públicas.

Um dos fatores apontados, que está contribuindo para diminuição da evasão na EaD, é a oferta do Programa de Acolhimento UAB destinado aos estudantes ingressantes em curso superior no âmbito da UAB. Esse curso é composto de três módulos, sendo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Língua Portuguesa e Matemática, objetivando a melhor preparação do aluno nas tecnologias e habilidades mínimas necessárias ao aproveitamento dos cursos de graduação na modalidade à distância. A proposta é que se torne uma disciplina inicial de todos os cursos de graduação ou que seja anterior ao início da graduação EaD, sendo um módulo relacionado à TIC e os módulos de Português e Matemática seriam opcionais

dependendo da nota no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nessas disciplinas (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2021).

Considerando as experiências internacionais de instituições que atuam exclusivamente na modalidade a distância, como a Universidade Aberta de Portugal, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha e Open University do Reino Unido, estas IES adotam estratégias de acolhimento e formação básica aos estudantes novos como forma de diminuir a evasão, uma vez que a maior parte das desistências ocorrem no início do curso.

Corroborando com essa ideia Moore e Kearsley (2008), também destacam aspectos relacionados ao período inicial do curso, como uma das causas mais comuns de fracasso na educação a distância. Os autores enfatizam, uma inobservância da natureza multidimensional do ensino a distância, já que frequentemente há uma negligência daquilo que deveria ocorrer antes e após a entrega dos materiais de ensino ao aluno. Não se trata apenas de apresentar e disponibilizar um material aos alunos, da mesma forma deve-se despender atenção objetivando conhecer a necessidade e a motivação de cada aluno para o aprendizado. Além disso, proporcionar a cada estudante a oportunidade de se submeter a testes, praticar o novo conhecimento e receber uma avaliação dos resultados desta prática.

Nessa perspectiva de acordo com o Instituto Semesp (2021), que disponibilizou os dados referentes ao Mapa do Ensino Superior, a taxa de evasão nos cursos EaD é maior na rede privada comparada com a rede pública, correspondendo a 35,4% e 31,6% respectivamente. Analisando os dados em profundidade, observa-se que a faixa etária dos alunos da EaD pública é predominantemente adulto, sendo que 43,6% das matrículas na rede privada são de jovens, contra apenas 33,5% na rede pública. Apesar da necessidade de superar o obstáculo da evasão na educação à distância, Pedagogia é o curso EaD mais procurado tanto nas redes privadas e públicas, correspondendo a 22,5% e 23,3% das matrículas respectivamente.

Conjeturando sobre o segundo limite, notado no curso de Pedagogia EaD da UFPR vinculado a UAB, os seja, a estrutura do polo de apoio presencial e o corpo docente que atua de forma compartilhada com outros cursos de graduação presenciais ofertados pelo setor de educação da UFPR, algumas contribuições do âmbito internacional podem servir de subsídios para superação dos desafios observados.

Com relação a implantação oficial do Polo UAB de Curitiba/PR, em parceria com Secretaria Municipal de Educação, foi regulamentada por meio da Lei Municipal nº 14712, de 04 de setembro de 2015. Nas disposições preliminares da lei municipal, prevê que o Polo de Apoio Presencial UAB de Curitiba, “cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração com a União e Instituições de Ensino Superior, mediante a oferta de cursos na modalidade a distância” (ARTIGO 3º, LEI Nº 14.712 DE 2015).

É importante esclarecer que a referida legislação, prevê que compete ao município de Curitiba/PR, disponibilizar a infraestrutura física, logística, recursos financeiros e humanos necessários à implantação, operacionalização e manutenção do polo UAB. Também estará sob responsabilidade do município, o acompanhamento das parcerias, acordos e convênios necessários à sua implementação e sustentabilidade. Às universidades parceiras, compete a administração dos cursos credenciados e autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), a produção e disponibilização de materiais, a seleção de alunos e tutores presenciais/distância, observando as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial UAB de Curitiba/PR.

De acordo com o relatório internacional elaborado pelo CGEE (2021), os cursos à distância ofertados pelas instituições públicas federais brasileiras, necessitariam ter um quadro docente exclusivo para trabalhar a distância. Os docentes de educação a distância devem ser contratados para esse trabalho e serem exclusivos nesse domínio “para terem condições de se prepararem e desenvolverem-se na área tanto a nível epistemológico quanto didático, para além das áreas do conhecimento de sua formação” (CGEE, 2021, p. 47).

Contribuirá do mesmo modo, disponibilizar na plataforma de estudos adota pela instituição, um portal de auto formação para o pessoal docente e tutores materiais de auto formação para a docência on-line e informações gerais na área acadêmica e que contribuem para a formação contínua dos docentes e tutores. É fundamental que os docentes devem estar em formação continuamente para o aprimoramento pedagógico, tecnológico, melhorando conseqüentemente o desenvolvimento da educação a distância (CGEE, 2021, p. 47).

Corroborando com essa perspectiva, Moore e Kearsley (2008), apontam que as pessoas que se tornam instrutores de educação a distância nos Estados Unidos

precisam aprender desempenhando as funções com pouca ou nenhuma orientação. Nesse aspecto, a experiência norte americana, demonstra que os instrutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas de comunicação mediadas pelas TICS. Os autores mencionados exemplificam as qualidades de um bom instrutor que atua à distância, “têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 168).

Nessa perspectiva o instrutor deve desempenhar várias funções, sendo considerado os olhos e os ouvidos do sistema, uma vez que os profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologia e administradores não têm contato com os alunos. Sendo assim o instrutor é, a fonte de informação mais confiável quando trata-se de informações sobre aos alunos. A intervenção breve de um instrutor, evita problemas mais complexos como o baixo aproveitamento e desistência do curso.

De acordo com o FNDE (2010), a grande maioria dos profissionais que atuam na educação à distância incluindo o sistema UAB, trabalham em caráter temporário, o que representa uma tendência de desqualificação dos processos e profissionais envolvidos. Os professores e tutores envolvidos com cursos EaD, atuam nessa modalidade de forma secundária, uma vez que precisam ter uma fonte primária para subsistência. Sendo assim, é necessário repensar a forma de financiamento dos cursos e remuneração dos profissionais, visto que, o pagamento efetuado pelo sistema UAB, é realizado por meio de bolsas e permanece a mais de uma década sem reajuste.

Um das implicações, deste cenário é a alta rotatividades de tutores que trabalham em cursos EaD de instituições públicas, impactando conseqüentemente na qualidade das atividades desenvolvidas, visto que a principal função exercida por esses profissionais, é a mediação pedagógica durante o processo formativo.

Outro aspecto fundamental, refere-se aos critérios exigidos para contratação, muitas vezes não é condizente com o trabalho que será realizado na modalidade à distância, conforme aponta o relatório internacional elaborado pelo (CGEE, 2021). O que se observa no relatório mencionado, é a necessidade de investimento em programas de formação de professores e tutores das IES em EaD, uma vez que educação à distância não é virtualização do presencial. Também destaca-se que, de acordo com o Ofício-Circular DED/CAPES nº 20, de 15 de dezembro de 2011, que apresenta orientações para a contratação apenas de tutores pertencentes ao serviço

público, contudo quase a totalidade não faz parte do quadro de servidores das IES públicas ofertantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o curso de Pedagogia EaD da UFPR, teve ingressantes a partir do ano 2000, contudo apenas em 2016 as vagas são vinculadas ao sistema UAB e as atividades presenciais realizadas no polo de apoio presencial. Nos processos seletivos de 2016 e 2017, as vagas do curso de Pedagogia EaD, foram ofertadas somente para o polo da capital paranaense e a partir de 2020, ampliadas para os polos de apoio presencial localizados no interior do estado, efetivando o propósito do sistema UAB que objetiva ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação à distância.

Considera-se que a UFPR, está contribuindo para democratização do acesso ao ensino superior, entretanto existem obstáculos que precisam ser superados, como a taxa de evasão na EaD e a interrupção de oferta de vagas anuais, devido a infraestrutura do polo UAB e corpo docente compartilhado com outros cursos de graduação.

Finalmente, as experiências internacionais de instituições que atuam exclusivamente na modalidade a distância, apontam que é imprescindível adotar estratégias de acolhimento e formação básica aos novos estudantes como forma de diminuir a evasão. Com relação ao quadro docente, deve ser exclusivo para trabalhar a distância, estar em formação continuamente para o aprimoramento pedagógico, e com relação ao financiamento e remuneração dos cursos e profissionais devem ser repensados. Logo a criação e manutenção do polo de apoio presencial, são de responsabilidade colaborativa entre união e instituições de ensino superior, mediante a oferta de cursos na modalidade a distância.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 29 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 04 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 09 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.712 de 04 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB no âmbito do Município de Curitiba.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1471/14712/lei-ordinaria-n-14712-2015-dispoe-sobre-a-implantacao-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab-no-ambito-do-municipio-de-curitiba>. Acesso em: 09 de mar. de 2023.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS DIAGNÓSTICO E DESAFIOS PARA A EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL. **Expansão da EAD nas IES Públicas Federais: Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**.

Brasília: CGEE, 2021. Disponível em:

[https://www.cgEE.org.br/documents/10195/734063/4636.pdf\\_Diagn%C3%B3stico++desafios+da+EaD+no+Brasil.pdf/57bcad86-6e81-4887-9bad-2ad033ac3f48?version=1.0](https://www.cgEE.org.br/documents/10195/734063/4636.pdf_Diagn%C3%B3stico++desafios+da+EaD+no+Brasil.pdf/57bcad86-6e81-4887-9bad-2ad033ac3f48?version=1.0).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES. **Ofício Circular DED/CAPES nº 20 de 15 de dezembro de 2011**. 2011.

Disponível em:

[http://www.web.nead.ufsj.edu.br/neadweb/arquivos/143039120612\\_OFICIO\\_CIRCULAR\\_20-2011\\_CAPES.PDF](http://www.web.nead.ufsj.edu.br/neadweb/arquivos/143039120612_OFICIO_CIRCULAR_20-2011_CAPES.PDF). Acesso em: 09 de mar. de 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema 91 Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2010. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior, edição 2018**. Brasília: 2018.

Disponível em: [http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2018](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2018).

Acesso em: 30 de mar. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior – 13ª edição / 2023**. Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 10 de mar. 2023.

MOORE. G. Michael. Greg Kearsley. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.



PROGRAD UFPR. **Divulgado edital para seleção de professores e tutores para o curso de Pedagogia EaD.** Disponível em: Disponível em:

<http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/divulgado-edital-para-selecao-de-professores-e-tutores-para-o-curso-de-pedagogia-ead/>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD.** Disponível em:

<https://educacao.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/11/PPC-2021-Pedagogia-EaD.pdf>.

Acesso em: 23 de mar. 2023.



**Capítulo 12**

***REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA  
ENTRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL E A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO  
EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CURITIBA***

***Fabiana M. Aragão Kupczik  
Fernanda Scaciota S. da Silva***

# REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

**Fabiana M. Aragão Kupczik**

*Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.*

**Fernanda Scaciota S. da Silva**

*Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d’Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.*

## RESUMO

A evolução do processo de ensino-aprendizagem como processo de reflexão contínua das ações docentes, permitiram que novas formas de entender o processo metodológico e o tempo escolar fossem também refletidas. Por meio de um olhar investigador, há a necessidade da apropriação do que se entende por didática para o ensino fundamental em tempo parcial e em tempo ampliado, e a reflexão contínua sobre o processo de ensinar-aprender na expressão organizativa dos tempos e dos espaços escolares de uma aprendizagem ativa. Este trabalho permite refletir sobre a aprendizagem ativa que leva o estudante a um novo contexto, em que a educação não mais se engessa e proporciona a compreensão de que a liberdade defendida, embora seja tão temida pelos que se baseiam em modelos tradicionais, propicia o desenvolvimento da autonomia de todos e de cada um e formar profissionais criativos, reflexivos e independentes. Buscando refletir sobre a efetiva aprendizagem, o objetivo deste trabalho, embora não seja o de analisar em detalhes as diferenças organizativas do tempo parcial e do tempo ampliado, traz à tona alguns pontos refletidos no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que atende estudantes no tempo parcial e no tempo ampliado, compreendendo a importância da educação integral, chegando à educação centrada no estudante, bem

como algumas possibilidades ativas de aprendizagem mais utilizadas na atualidade, por meio do diálogo teórico.

**Palavras-chave:** Didática. Aprendizagem ativa. Educação integral. Tempo parcial. Tempo ampliado.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre o que define a prática pedagógica de um professor, os porquês em relação ao planejamento, suas escolhas metodológicas, organização de tempos/espacos e até mesmo a relação estabelecida entre ensino/aprendizagem, saber o que, para que e pra quem se ensina, faz parte do trabalho docente, configurando um modo legítimo para a quebra de paradigmas ou manutenção deles.

Além da formação inicial e permanente do profissional da educação, o acompanhamento pedagógico é fundamental para a garantia da qualidade da oferta não somente dos conteúdos, mas da forma com que eles serão apresentados, sendo a metodologia de ensino fator preponderante no processo de ensino/aprendizagem, por isso diferentes e métodos podem e devem ser pensados para alcançar o objetivo esperado. O método empregado pelo professor pode instruir o aluno sobre como se tornar “livre ou submisso, confiante ou inseguro, disciplinado ou desorganizado, responsável ou irresponsável, competitivo ou cooperativo” (BORDENAVE, 1995).

A aquisição do conhecimento é influenciada por uma variedade de fatores, e diferentes métodos de ensino desempenham um papel crucial nesse processo. Na sociedade atual, em que a tecnologia está profundamente integrada em nossa vida diária, é ainda mais importante considerar as abordagens de ensino que promovam a reflexão, a criatividade e criticidade, a autonomia, a argumentação, a responsabilidade e cidadania, entre outras competências fundamentais para a vida em sociedade.

As pessoas têm estilos diferentes de aprender, alguns aprendem melhor visualmente, outros através de métodos auditivos ou práticos. Ao proporcionar uma variedade de “formas” para ensinar, é possível atender a diferentes estilos de aprendizagem e maximizar as oportunidades de compreensão e apropriação do conhecimento.

Ao analisar a integralidade da formação humana, consideramos não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos sociais, culturais, emocionais e físicos de um indivíduo. O objetivo é garantir uma educação crítica, com uma

abordagem interdisciplinar, de forma a relacionar os conteúdos curriculares com situações reais e práticas, promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, estimulando habilidades como, a criatividade, colaboração, a autonomia e a responsabilidade, além disso, valorizando a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças individuais, formando cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Concepção válida tanto para o período de estudos parcial, no qual os estudantes permanecem 4 horas na escola, como para o tempo ampliado, onde o tempo de permanência na instituição é de 9 horas.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba dispõe de uma série de orientações norteadoras para a educação no município, entre essas a concepção de ensino defendida pela mantenedora, que contribuem para a tomada de consciência sobre a prática docente.

Diante desta perspectiva, como pensar o processo didático para tempos distintos de aprendizagem, garantindo qualidade no desenvolvimento de habilidades e competências previstas na formação escolar e social?

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Didática – concepção da aprendizagem ativa**

O conceito de Educação Ativa foi criado por Charles C. Bonwell e Jaimes A. Eison, em 1991 nos EUA, embora essa premissa não seja recente, estudiosos como Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky já defendiam essa prática (BRASIL, 2020).

Na didática, a concepção de aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o ativamente na construção do conhecimento. Nesse modelo, o papel do professor é de facilitador e orientador, enquanto os estudantes assumem um papel mais ativo, participando de atividades práticas, colaborativas e reflexivas.

A aprendizagem ativa ocorre de forma eficaz quando o estudante interage com seu objeto de estudo, ouvindo, questionando, refletindo, fazendo e ensinando, produzindo ativamente conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva. Há diversos métodos/estratégias possíveis para promover a aprendizagem ativa, mas somente a utilização das funções mentais como pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras, criam uma atitude ativa da inteligência, em contraposição a atitude passiva, geralmente vinculada aos métodos tradicionais de ensino.

Entre as várias estratégias e métodos que podem ser utilizados na aprendizagem ativa, estão:

- Aprendizagem baseada em problemas: A partir da tentativa de resolução de problemas do mundo real, os estudantes aplicam os conhecimentos adquiridos e desenvolvem habilidades de solução de problemas gerando novos conhecimentos (LEITE, ESTEVES, 2005).
- Aprendizagem baseada em projetos: Os estudantes realizam projetos práticos que envolvem pesquisa, planejamento e implementação de soluções para desafios específicos, no qual todo o processo é considerado.
- Sala de aula invertida: Os estudantes têm acesso aos conteúdos antes da aula e utilizam o tempo em sala para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.
- Aprendizagem por histórias e jogos: envolve o uso de histórias e jogos como ferramentas para envolver os alunos no processo de aprendizagem, tornando-o mais interessante, motivador e significativo.

Essas são apenas algumas das abordagens da aprendizagem ativa, e cada uma delas pode ser adaptada de acordo com as necessidades e objetivos específicos de cada contexto educacional.

Entende-se que a aprendizagem ativa promove um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e significativo, que estimula o interesse, a autonomia e a criatividade dos estudantes, contribuindo para as múltiplas formas de aprender.

Para uma nova cultura de ensino-aprendizagem se faz fundamental então três características: o conhecimento de que se vive em uma sociedade da informação, o conhecimento de que se vive em uma sociedade do conhecimento múltiplo e por fim, o conhecimento de que se vive em uma sociedade do aprendizado contínuo (POZO; CRESPO, 2009), e torna-se fundamental na aprendizagem ativa, a capacidade de organizar a informação e interpretá-la dando-lhe sentido.

Pesquisas atuais nas áreas de educação, psicologia e neurociência mostram que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que todos aprendem o que é mais relevante e importante para si, levando-o a conexões expressivas e emocionais (BACICH, MORAN, 2018), o que corrobora à necessidade da significação no processo de aprendizagem.

A didática é entendida como a ciência cujas práticas de educação, ensino,

aprendizagem, tem seu objeto na “[...] ciência das práticas educativas, do ensinar, do aprender” (SENSEVY, 2008, p.40). Com isso, o processo de ensino-aprendizagem dentro da prática educacional da aprendizagem ativa deve se alicerçar na transmissão ativa de conhecimento, onde conhecer é um poder para agir e o conhecimento é o que lhe permite praticar uma capacidade (Sensevy, Mercier, 2007).

## **2.2 Educação em Tempo Parcial**

Em Curitiba, a educação básica no ensino regular é estabelecida pelo Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, de 2020, e inclui as etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, são trabalhados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira. A organização curricular é em ciclos de aprendizagem, de acordo com o parecer CEE/PR nº487/1999, considerando o progresso contínuo e singular das aprendizagens (CURITIBA, 2020, p.15). Estruturados da seguinte maneira: Ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos; Ciclo II – 4.º e 5.º anos; consideradas as séries iniciais do Ensino Fundamental. E nas séries finais, os Ciclos III – 6.º e 7.º anos e IV – 8.º e 9.º anos, dos dois últimos ciclos são ofertados apenas em 11 escolas da RME de Curitiba.

Tem o objetivo de proporcionar uma formação integral que englobe conhecimentos acadêmicos, habilidades socioemocionais, valores éticos e de cidadania.

A concepção de ensino compreende a cidade como espaço educador e busca promover o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, proporcionando uma formação ampla, competitiva e emancipatória aos estudantes. Além disso, é pautada pelos princípios de equidade e inclusão, promovendo ações que corroborem para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além do respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental. (CURITIBA, 2020, P.9)

Os documentos norteadores enfatizam a importância da flexibilidade pedagógica, respeitando a diversidade de contextos e de métodos de ensino. Estabelece os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que devem ser observados, mas não especifica como o ensino deve ser realizado. Isso possibilita que as escolas tenham autonomia para escolher as melhores estratégias de ensino e aprendizagem que sejam adaptadas às características dos alunos e às realidades locais. No entanto, destaca-se alguns princípios pedagógicos que devem orientar o trabalho dos educadores, tais como a contextualização, a interdisciplinaridade, a valorização da experiência dos alunos, o estímulo ao protagonismo e à participação ativa, a promoção da investigação, entre outros. Esses princípios podem orientar a escolha de metodologias de ensino, colocando em prática o currículo em ação, em que os saberes individuais são valorizados.

O tempo escolar é organizado semanalmente, distribuídos nos diferentes componentes curriculares em: 2 aulas de Arte, 1 aula de Ensino Religioso, 2 aulas de Educação Física, 2 aulas de História, 2 aulas de Geografia, 2 aulas de Ciências, 5 aulas de Língua Portuguesa e 4 aulas de Matemática.

O espaço escolar é organizado de modo a acompanhar e proporcionar a evolução do tempo de aprendizagem. Existe, portanto, uma interligação entre o tempo e o espaço escolar, em que as condições materiais sustentam as condições objetivas e subjetivas da aprendizagem, onde o sentimento de pertencimento e a autonomia são fundamentais para que a escola seja um ambiente equânime e inclusivo, levando em consideração o autoconceito de cada indivíduo e o reconhecimento de todos como sujeitos sociais, críticos, autônomos e emancipados. Isso ocorre dentro do contexto social, educacional e político da sociedade, tanto externamente quanto internamente no espaço escolar.

### **2.3 Educação Integral em Tempo Ampliado**

À escola cabe estabelecer um compromisso com a concepção de educação integral, trazendo à tona um currículo emancipador, dialógico e de acordo com BONAFÉ (2014), que considere a cidade como lócus para o processo de ensino e de aprendizagem, amplificando vivências de práticas culturais diversificadas.

Em vista disso, destaca-se a relevância em perceber os preceitos de uma Cidade Educadora, que concebe que:



[...] a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade. (AICE, 2020, p.4).

Entende-se que, para ser educadora, a cidade deve ser vivenciada enquanto currículo, tendo a escola como ponto de partida para essa articulação. Aos estudantes, dessa forma, se oferta o aprender com a cidade, pela cidade e na cidade, pois a concepção sobre currículo está inter-relacionada a uma concepção emancipatória de formação humana.

Desse modo, a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado alinha-se ao reconhecimento dos diversos espaços, tanto da cidade quanto da escola, como ambientes de aprendizagem para os estudantes, com vistas a potencializá-los por meio da mediação educadora, que articula os conhecimentos advindos desses lugares e dos saberes e vivências dos estudantes aos conhecimentos previstos nos documentos curriculares oficiais. As interações, problematizações, experimentações e desafios são ofertados e organizados em tempo ampliado por meio de Práticas Educativas que oportunizam aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

Tendo como perspectiva a “promoção de oportunidades educacionais, o enfrentamento das desigualdades, a relação com diferentes espaços da cidade, com seus agentes e espaços educativos” (CURITIBA, 2020, p. 41), a instituição busca promover experiências de aprendizagem e culturais com caráter emancipatório, considerando todos os agentes e suas multiplicidades.

Assim, a Educação Integral em Tempo Ampliado deve vislumbrar os vários sujeitos atores do processo educativo, na composição coletiva de aprendizagens, com a intenção de “[...] modificar assimetrias e esterilidades encontradas na prática pedagógica escolar” (Moll, 2012, p.28-29).

### **2.3.1 Práticas Educativas e Oficinas Pedagógicas**

As Práticas Educativas, que trazem como norte o Currículo e a Concepção da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME são: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua

Estrangeira, esta última é ofertada somente quando há na instituição profissional capacitado.

A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas é desenvolvida por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes componentes curriculares, proporcionam a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

A Oficina Pedagógica deve ser construída a partir das relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas, em um diálogo articulado de conteúdos na ação intencional do ato de planejar.

Embora o ponto de partida para o planejamento das Oficinas Pedagógicas seja o currículo, por meio da relação entre os componentes curriculares e as práticas educativas, a temporalidade não se estabelece na trimestralidade, podendo ser inferior ou superior a esse período, tornando possível estabelecer uma escuta sobre interesses, curiosidades e necessidades dos estudantes ante a elaboração e planejamento da Oficina.

Para essa organização, cabem as seguintes determinações: cumprir a carga horária de 4h/aula para as Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática; cumprir a carga horária mínima de 2h/aula para as demais Práticas Educativas inclusive Práticas de Língua Estrangeira, quando houver o profissional para tanto.

Os temas trabalhados nas oficinas são escolhidos ou considerados a partir do interesse e/ou demanda dos estudantes e da comunidade. O tempo de trabalho é flexível, determinado no plano de ensino da oficina, mas que pode ser ampliado conforme necessário, respeitando o limite mínimo de ao menos duas oficinas ao ano, em cada prática.

A reflexão sobre o tempo e o espaço escolar mostra a diversidade de significados que expressam concepções de ensinar e aprender. No espaço escolar é preciso sentir as diferentes formas de viver, pensar e agir da comunidade escolar. Os estudantes sentem-se no seu devido lugar porque são acolhidos e identificados com a instituição, como um ambiente para a sua aprendizagem, num espaço organizado para que seja alcançada a eficiência do seu tempo de aprendizagem. Há, então, uma sobreposição entre o tempo e o espaço escolar, onde as condições materiais servem de base para as condições objetivas e subjetivas de aprendizagem.

O pertencimento e a autonomia no espaço escolar se tornam fundamental para que a escola seja um espaço equânime e inclusivo, na compreensão do autoconceito

de cada indivíduo e de todos como sujeitos sociais, críticos, autônomos e emancipados, dentro do contexto social, educacional e político da sociedade, do entorno e do interior da escola.

Assim, o currículo em ação pode se apresentar nas paredes da escola um espaço de exploração e exposição da vida escolar e das construções dos estudantes, o retrato do que é produzido por eles e para eles, expressão do que é ensinado e aprendido. Mas também está presente no movimento relacional que extrapola os muros e paredes, com o contato interpessoal, no respeito, na empatia e no diálogo.

Não há neutralidade na organização de espaços e tempos escolares. Todo movimento dentro do cotidiano escolar possui uma intencionalidade. A disposição dos materiais, os arranjos dos mobiliários, a estruturação planejada, a apresentação e a construção dos trabalhos das crianças e estudantes refletem as concepções de ensino-aprendizagem da unidade escolar, da comunidade e da sociedade. Com isso, faz-se fundamental reorganizar os espaços e tempos a partir da interrelação entre quatro dimensões: física, relacional, temporal e funcional.

Partindo do pressuposto que o papel da escola é de garantir aos estudantes o direito à uma educação de qualidade por meio da apropriação dos conhecimentos fundamentais produzidos pela história humana, de forma crítica, é preciso adotar diferentes metodologias, recompondo a aprendizagem em seus diferentes espaços e tempos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O compromisso com a qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica deve, através da formação integral do indivíduo, deve ser igualmente aplicado tanto no ensino em período parcial como no ampliado. Em uma jornada escolar mais longa, os professores que trabalham com a Educação Integral em Tempo Ampliado têm a vantagem do tempo a seu favor. Embora sigam os componentes curriculares, eles podem abordar os conteúdos sem as limitações de conteúdo/ano ou trimestres. Isso significa que uma oficina de uma prática específica pode incluir conhecimentos de diferentes componentes e anos, permitindo um aprofundamento do conhecimento sobre um tema específico, que deve ser fundamentalmente relevante para a turma envolvida.

Portanto, o aspecto temporal é um dos diferenciais entre os dois tempos. Uma abordagem lúdica, criativa e diversa na metodologia de ensino pode e deve ser aplicada em diferentes contextos temporais. No entanto, não basta apenas diversificação na promoção de atividades, é importante ressaltar outro aspecto fundamental nas práticas da educação integral: a não fragmentação e compartimentalização dos conteúdos. Em vez disso, é indispensável experimentar e promover o acesso aos conhecimentos de forma integrada, o que possibilita uma aprendizagem mais significativa. A construção de novos significados e a conscientização da existência de novos espaços educacionais, somados a metodologias inovadoras, tornam-se elementos cruciais para garantir a qualidade no aumento da carga horária, viabilizando assim uma experiência educacional emancipadora e que “(...) não se limite a mais tempo do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p.34 APUD CURITIBA, 2020, p.42).

## REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras - 2020**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 09 de jul. 2023.
- BONAFÉ, J. M. A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. **Portal Aprendiz**, Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. 2014.
- BORDENAVE, J.E.D; Pereira AM. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.
- BRASIL. Instituto Federal do Pará. Departamento Pedagógico de Apoio ao Ensino. **Manual de Metodologias Ativas: ensino-aprendizagem, criatividade e inovação em educação**. Pará: 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586007/4/metodologias%20ativas%20para%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20%5Brevisado%5D.pdf> Acesso em: 09 de jul. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 de jul. 2023.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Volume 1 – Princípios e fundamentos. 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf>. Acesso em: 08 de jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Caderno de concepções. 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf> Acesso em: 09 de jul. 2023.

LEITE, L.; ESTEVES, E. **Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química**. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

POZO, Juan; CRESPO, Miguel. **A aprendizagem e o ensino de Ciências. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

SENSEVY, G., MERCIER, A., (2007). **Agir Ensemble. In: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY, G., (2008). **Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique**. In: Recherche et formation [En ligne], 57, Disponível em : <http://rechercheformation.revues.org/822>. Acesso em: 01 de fev. 2017.



**Capítulo 13**

**PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS  
SOBRE QUALIFICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO  
MERCADO DE TRABALHO: OS RELATOS DE  
BENEFICIÁRIOS DE UM PROGRAMA DE  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

**Darcon Sousa**

**Consolat Mensah Gael Kpakpo**

**PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE  
QUALIFICAÇÃO PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO:  
OS RELATOS DE BENEFICIÁRIOS DE UM PROGRAMA DE  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

***Darcon Sousa***

*Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade Federal de Campina Grande  
(UFCG).*

***Consolat Mensah Gael Kpakpo***

*Graduado em Administração pela Universidade Federal de Campina Grande  
(UFCG).*

**RESUMO**

Este artigo resulta da pesquisa feita durante a implementação de um projeto de qualificação para iniciação profissional, oferecido a alunos concluintes do ensino médio de duas escolas públicas em Queimadas, Paraíba. O projeto, fruto do programa de extensão da Universidade Federal de Campina Grande, consistiu na ministração de um curso, no qual foram apresentadas habilidades e competências requeridas pelas organizações empresariais. Por meio da análise do conteúdo de documentos, cuja fonte de dados consistiu num relato escrito pelos participantes ao final do curso, interpretamos as percepções dos estudantes sobre a dinâmica, recursos e conteúdos do curso, assim como acerca de suas expectativas e preocupações em relação à inserção no mercado de trabalho. Os resultados dos relatos foram organizados em cinco dimensões: a) Apresentados a um novo mundo; b) Isso tem aplicação prática? c) O que achei mais importante; d) É nisso que preciso melhorar; e) Estou mais pressionado ou mais motivado? A interpretação qualitativa que realizamos indica a existência de lacunas sobre aprendizagem para o trabalho entre os participantes, ao mesmo tempo em que verificamos o impacto motivacional que o curso teve entre eles, traduzido em melhores expectativas em relação à inserção laboral e perspectivas positivas sobre o futuro.

## 1-INTRODUÇÃO

As organizações oferecem oportunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se constituem em espaços sociais restritivos, nos quais o exercício do poder que lhes é inerente gera conflitos. Nelas, formam-se valores que pretendem operar a prevalência dos interesses organizacionais sobre os individuais. Nessa ambiência, adolescentes e jovens com identidades em construção, candidatam-se a iniciar-se profissionalmente, enfrentando relações de trabalho num espaço social distinto dos anteriores (família e escola), cujas lógicas e dinâmicas podem causar choques e tensões, complexificando tal processo de socialização para o qual esses adolescentes e jovens precisam estar preparados.

Neste sentido, o presente trabalho analisa as percepções de estudantes concluintes do ensino médio acerca de um projeto de qualificação para iniciação profissional, conduzido por docente e discentes da disciplina Sociologia das Organizações, componente curricular da graduação em Administração da Universidade Federal de Campina Grande. O projeto de qualificação, aprovado e financiado pelo Programa de extensão universitária da instituição, foi implementado por meio de um curso de vinte horas, cujo conteúdo abrangeu aspectos relacionados ao comportamento organizacional, aos fatores que conformam as dinâmicas intraorganizacionais e às expectativas em torno das relações interpessoais. O curso foi ministrado entre alunos de duas escolas estaduais do município de Queimadas, Paraíba. Na cidade está localizada a Casa do Empreendedor, órgão vinculado ao Sebrae, parceiro do projeto e onde as ministrações das aulas ocorreram.

O pequeno município de Queimadas localiza-se vizinho à cidade de Campina Grande, segunda maior cidade do Estado da Paraíba, e conta com diversas indústrias instaladas em sua área, constituindo-se num apêndice do polo industrial de Campina Grande. A proximidade com Campina Grande amplia as possibilidades de acesso ao ensino superior para os jovens de Queimadas, assim como de ingresso no mercado de trabalho. O município conta com escolas que incorporaram o ensino técnico em suas grades curriculares.

Todavia, os jovens, sobretudo de pequenas cidades e residentes em áreas rurais de seu entorno, não têm acesso a um conhecimento que os ponha em contato com as transformações organizacionais em curso - mesmo tendo em conta os processos de heterogeneidade e diferenciação que as caracterizam -, nem à instrução



sobre as diversas dimensões que informam o funcionamento das organizações, assim como acerca do comportamento que se espera dos que pretendem delas fazer parte. Sendo assim, o curso buscou proporcionar aos participantes familiaridade com alguns temas, competências e habilidades requeridas pelas organizações, objetivo analisado aqui pela ótica dos participantes.

Em sequência a esta seção, exporemos o fragmento teórico que orientou a pesquisa e as reflexões sobre o projeto, explicaremos os procedimentos metodológicos adotados e analisaremos as percepções dos adolescentes e jovens, sujeitos da pesquisa, ao que se seguirão as considerações finais e relação das referências bibliográficas.

## **2-A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ADOLESCENTES E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO DAS ORGANIZAÇÕES**

Vários campos disciplinares apresentam contribuições para a compreensão da relação da juventude com o trabalho. No caso do projeto tomado como objeto de estudo nesta pesquisa, lançamos mão da Sociologia das Organizações, enfatizando temas como “cultura organizacional”, “o poder nas organizações”, “as relações de trabalho” e “o lugar das organizações na sociedade atual” (FERREIRA,2016; DIAS, 2012). Destacamos conteúdos relativos ao “comportamento organizacional”, os quais tratam das atitudes de indivíduos e grupos, além da importância do autoconhecimento, da inteligência emocional e de subjetividades ligadas a um padrão que norteia as exigências de recrutadores e líderes organizacionais (BOWTICH E BUONO,2002), à procura de uma força de trabalho que contribua para o desenvolvimento das organizações (PIMENTEL, 2012).

Para muitos adolescentes e jovens, o ingresso nessas organizações não é precedido de uma preparação adequada, capaz de evitar traumas e/ou descontinuidade na inserção produtiva deles. Nesta direção, a relação entre esse grupo social e o trabalho começa a ser refletida aqui a partir de uma breve discussão sobre a representação social dele na sociedade. Relatos de experiências e discussões sobre algumas dimensões que acompanham a entrada no mercado de trabalho de adolescentes e jovens, também são consideradas sob olhares diversos.

Quiroga e Vitalle (2013) discutem as representações sociais do adolescente a partir dos contextos históricos nos quais ele se encontra. Esses autores utilizam o

conceito de “representação social” oriundo da teoria de Moscovici (2011 APUD QUIROGA E VITALLE, 2013), segundo a qual as representações sociais servem para transformar algo não familiar em familiar, palavras, ideias ou seres. Tornando familiar, esse algo vai ancorar a visão de mundo dos indivíduos. As representações sociais estão relacionadas ao senso-comum, na medida em que os indivíduos reproduzem o que pensa a sociedade, sem abrir mão do pensamento próprio. Neste sentido, saber o que a sociedade pensa é importante porque ela, inclusive através do discurso científico, informa ao adolescente suas representações, influenciando as percepções dele.

Posto isto, é necessário resgatar o fato de que a adolescência foi tradicionalmente tratada pela ciência como uma fase resultante das relações entre fatores sociais e biológicos - a qual começa na infância (12 anos) e vai até à constituição da identidade na vida adulta (20 anos) - e definida como um período de crise, causado pelo processo de construção da identidade que ocorre enquanto o adolescente também tenta projetar o futuro. Escolhas pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicas se apresentam ao adolescente numa etapa da vida marcada por “instabilidade”, “desequilíbrio” e “turbulência”. Aspectos biopsicossociais determinam conflitos afetivo-emocionais nesse período. Condicionantes externos influem na busca por emancipação e independência, gerando incertezas. (ERIKSON, 1976; FERREIRA, 2009 APUD QUIROGA E VITALLE, 2013).

A proposição de Quiroga e Vitalle (2013) consiste em levar em conta as representações sociais do contexto histórico no processo de construção da identidade do adolescente, partindo do pressuposto de que o próprio conceito de adolescência passou por transformações, o que exige sua reinterpretação. Dessa forma, ao contrário de um indivíduo apenas sujeito à crise, o adolescente pode criar outras representações sociais, orientadas pela trajetória sociocultural recente, buscando referências para a formação de sua identidade. Personagens reais ou imaginários, retratados pela mídia e pela literatura, apresentam o adolescente como protagonista, sem idealismo em relação à vida adulta, estando vivendo uma fase com sentido próprio, diluindo a percepção de um indivíduo em crise constante, o que faz com que ele se referencie em outro adolescente e não de modo passivo no mundo adulto. Se como consequência disso, o adolescente adquire reconhecimento social e legitimidade, diminui a linha divisória entre adolescência e vida adulta, que não mais

referência a identidade do adolescente, já que agora ela se apoia na representação de outro adolescente.

Portanto, novos sentidos informam novas formas de representação do adolescente, para o que as mudanças e condições sociais de cada época importam. Em tempo atuais, o adolescente não desempenha mais um papel passivo, assumindo o protagonismo da construção de sua identidade, numa fase de mutação sim, porém possuidora de significados próprios (QUIROGA E VITALLE, 2013).

Quando relatou a experiência de primeiro emprego de adolescentes que participaram de um programa promovido pela estatal Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Oliveira (2011) registrou os adolescentes usam trajes, acessórios, corte de cabelo e gírias para expressar diferenciação e, por meio de símbolos, relações de pertencimento distantes da vida adulta.

Nesse mesmo contexto, porém, Oliveira (2011) aponta a presença de representações sobre os adolescentes de baixa renda, participantes do referido programa, segundo a qual eles estariam correndo maior risco de envolverem-se em atividades ligadas à marginalidade. Por isso, a empresa teria acionado um conjunto de regras moralizadoras e disciplinadoras com o objetivo de formar o caráter dos adolescentes. Por outro lado, normas e valores eram prescritos para construir um ambiente de solidariedade, cooperação, descrição e respeito. O mesmo autor destaca o uso de palestras como instrumento de orientação para o comportamento no trabalho e fora dele:

Nas palestras, buscavam-se padronizar experiências de aprendizagem dos adolescentes no espaço da empresa, a partir de temas considerados comuns aos interesses deles, como drogas, empregabilidade e sexualidade. A ideia era que conseguissem adquirir novos hábitos a partir das orientações recebidas. Todavia, os conhecimentos conquistados e as experiências vividas na realização dos trabalhos são apreendidos de forma singular. As respostas e reações às práticas na empresa conjugam-se àquelas experimentadas fora do trabalho, em outras esferas da vida desses jovens. Estas não são, necessariamente, comuns; entretanto, esses jovens eram vistos e orientados homoganeamente, como adolescentes de baixa renda. Ao mesmo tempo, e aliado à condição social, eram pensados como sujeitos que, *a priori*, desconheciam o assunto a ser tratado ou não estavam adequadamente preparados para o seu enfrentamento. (OLIVEIRA, 2011, P.51)

Torres *et al* (2010) também estudaram a experiência de adolescentes no trabalho. Na amostra que utilizaram de uma escola pública de ensino médio,

adolescentes entre 16 e 17 anos que trabalhavam e estudavam, nenhum adolescente possuía vínculo formal e todos tinham carga-horária excessiva, configurando uma situação de precarização. Os adolescentes demonstraram não conhecer a legislação que os protege e alguns consideram-na como empecilho para a contratação deles. Segundo os autores citados, a precarização do trabalho desses adolescentes os vulnerabiliza em relação à saúde, expondo-os a riscos dos ambientes insalubres e do exercício de tarefas sem “equipamentos de proteção individual.” O próprio aumento da capacidade de consumo, conforme relatos coletados pelos autores, pode levar a situações que afetam a saúde, como as doenças sexualmente transmissíveis e o consumo de bebidas alcoólicas.

No que tange aos aspectos positivos, alguns adolescentes mencionaram o fato de possuírem recursos financeiros para comprar o que os pais não podiam dar-lhes. Outros destacaram a vantagem de começarem a trabalhar cedo, o que melhoraria as condições de conquista de empregos futuros. Houve também aqueles que disseram preferir não trabalhar para dedicar-se mais aos estudos. Uma cultura de direitos e a promoção integral da saúde dos adolescentes são preconizados por Torres *et al* (2010) como caminhos para atender às necessidades dos adolescentes e transformar os espaços coletivos que os cercam.

Em outra dimensão, Sousa *et al* (2013), partindo da premissa da importância do trabalho na vida das pessoas, em geral, e na formação da identidade de adolescentes e jovens, em particular, analisaram a inserção de jovens no trabalho por meio da participação de adolescentes num Programa de aprendizagem em Santa Catarina. Esses autores buscaram apontar as transformações ocorridas na vida dos jovens, assim como as expectativas de futuro deles, provocadas pela experiência do primeiro emprego. Aspectos positivos e negativos da inserção laboral foram relatados. Os resultados da pesquisa foram sistematizados em nove categorias temáticas: organização e planejamento pessoal, saúde, mudanças comportamentais, família e amigos, escola e supervisores, significado do trabalho, escolha profissional e avaliação do programa de aprendizagem.

Em relação à organização e planejamento pessoal, procurou-se analisar a capacidade de estabelecer prioridades, estabelecer limites e equilibrar tarefas. Dificuldades de adaptação e ausência de diretrizes claras pelos empregadores foram mencionadas. A supervalorização do trabalho nos discursos dos adolescentes trouxe prejuízos à saúde, na medida em que os mesmos apresentaram problemas de

insônia, intestinais e de má alimentação depois que começaram a trabalhar. Mudanças comportamentais positivas foram destacadas, tais como: maior sentimento de responsabilidade, aquisição de mais conhecimentos, desenvoltura pessoal e aumento da autoestima. (SOUSA *ET AL*, 2013)

No que concerne à família, os adolescentes passaram a receber mais atenção dos pais e a refletir melhor sobre a relação com eles. As exigências do trabalho criaram limitações para o convívio com amigos, mas lhes permitiu conhecer novos grupos e criar vínculos com colegas que trabalhavam. Melhorou também a motivação para estudar. Os adolescentes sentem-se valorizados por supervisores que estão próximos deles. Para os adolescentes, o trabalho passou a ser considerado como algo prazeroso e que possibilita a expansão das relações afetivas, o que os ajudou nas escolhas e preferências profissionais. Por fim, quando avaliaram o Programa de aprendizagem, os adolescentes realçaram a importância das aulas preparatórias, mas criticaram a sequência dos conteúdos e uma inflexibilidade que impediu melhor proximidade entre os temas abordados e as necessidades do trabalho. (SOUSA *ET AL*, 2013)

As premissas do Programa de capacitação que serviu de fonte de dados para este estudo, cujos resultados serão apresentados na próxima seção, não excluem as variáveis contextuais que influenciam a trajetória dos indivíduos, contexto socioeconômico e dinâmicas de mercado e do ambiente empresarial, dimensões ocultadas em ações destinadas à inserção produtiva dos adolescentes, como observou Oliveira (2011). Para esse autor, a ideia de empregabilidade difundida nessas ações elege as estratégias e os comportamentos dos indivíduos como determinantes. Sucesso e fracasso dependem de cada um e o desenvolvimento pessoal é o que conta, postulados que carregam consigo crenças e valores a serem inculcados em indivíduos, cuja identidade está em formação, como é o caso dos adolescentes. Rejeitamos tal simplificação da empregabilidade num país marcadamente desigual como o Brasil. Mas consideramos que existem treinamentos e saberes que precisam ser compartilhados entre adolescentes que aspiram entrar no mercado de trabalho, se o objetivo é promover inclusão produtiva, o que, por óbvio, envolve transmitir aquilo que as organizações dão importância em termos de habilidades e conhecimentos.

As organizações, como lembra Dias (2012), sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor, são sistemas sociais onde os indivíduos exercem papéis que visam

assegurar o alcance de um objetivo geral, cujo tipo varia conforme os fins dessas organizações. Sendo assim, elas possuem regras de convivência que transmitem expectativas acerca dos relacionamentos interpessoais e interfuncionais que ocorrem em seu interior.

Qualquer que seja a organização, então, dependerá da coesão dos seus membros para atingir seus objetivos. Considerando a imensa diversidade sociocultural que influi no comportamento dos indivíduos, os quais possuem contextos, trajetórias e visões de mundo distintas, o esforço maior da gestão dos coletivos formados no ambiente organizacional será o de conseguir fazer convergir toda a gama de especificidades individuais para propósitos comuns.

Essa diversidade, acentuada pela globalização facilitadora dos fluxos contínuos de pessoas, de acordo com a explicação de Jaime e Lúcio (2017), fez surgir o conceito de “gestão da diversidade”, segundo o qual, em um cenário de heterogeneidade, em que há disputas e conflitos, as exclusões decorrentes das relações de poder oriundas das estruturas organizacionais tendem a espelhar o que ocorre na sociedade. Diante disso, práticas de apoio à diversidade devem ser implementadas para estimular a criatividade e a produtividade. De toda forma, atenuar os efeitos das diferenças de comportamentos individuais, de modo a impedir que elas comprometam objetivos gerais, sempre foi um desafio para as organizações, desde quando a forma de trabalho coletivo passou a dominar a produção de bens e serviços.

Neste sentido, o estudo das culturas organizacionais contribui para mostrar como as organizações constroem valores, normas e crenças com o fim de criar uma argamassa sobre a qual o trabalho é executado. Como destaca Ferreira (2016), a unidade de esforços pode ser conquistada através da coerção, mas, para a gestão moderna é preciso buscar a coesão autêntica, algo possível por meio da transmissão de uma cultura organizacional própria, que se utiliza de ritos, linguagens, treinamentos e símbolos para introjetar valores que orientem as atitudes e as decisões dos indivíduos. Na perspectiva do mesmo autor, as organizações também “produzem pessoas” e seu êxito será tanto maior quanto mais conseguir incutir nessas pessoas o tipo de cultura organizacional escolhida como adequada ao alcance dos objetivos reais e/ou simbólicos de cada organização.

### **3-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Sob o ângulo metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, podendo também ser considerada como uma pesquisa participante, na medida em que decorre de um esforço conjunto entre pesquisadores e pesquisados. A técnica de coleta de dados foi a análise de conteúdo de documentos. Vinte e quatro estudantes concluintes formaram a amostra da pesquisa, os quais escreveram um relato livre e anônimo ao término do curso. Os dados coletados apresentaram, em face do objetivo desse estudo, suas percepções em torno do que foi abordado durante o curso, suas avaliações sobre os recursos utilizados, os impactos que a experiência teve naquele momento de suas vidas e as expectativas que alimentam quanto ao trabalho a partir de então.

A execução do projeto foi realizada em duas escolas estaduais, Francisco Ernesto do Rego e José Tavares, localizadas em Queimadas-PB, entre Setembro e Novembro de 2022. No âmbito da Universidade Federal de Campina Grande, o projeto foi executado via Edital 03/2022 PROPEX, em parceria com a Casa do Empreendedor do Sebrae, na mesma cidade, que cedeu o espaço físico e apoio para a formação da turma. O curso foi oferecido em 10 (dez) encontros semanais, divididos nos seguintes temas: A natureza das organizações atuais; Ferramentas para o autoconhecimento; Inteligência emocional; Comunicação organizacional e interpessoal; Relacionamentos interpessoais; Hierarquia e socialização nas empresas; Pró-atividade e flexibilidade; Motivação; Ética, integridade e confiança; Mudança organizacional e pessoal;

### **4-OS RELATOS DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Como explicado na seção sobre os procedimentos metodológicos, a dinâmica do curso contemplou o uso de instrumentos pelos quais eles avaliavam cada tema ministrado, identificando aspectos relevantes e se autoavaliando em relação a perfis, habilidades e competências abordadas. Ao término do curso, planejamos ouvi-los, senti-los, conhecer seus anseios, dificuldades e perspectivas, em face da experiência de participarem de um curso preparatório para a inserção no mercado de trabalho. Cada estudante, sem identificar-se, escreveu uma redação livre sobre essa experiência. Diante dos relatos, analisamos os conteúdos e os organizamos em cinco

dimensões, as quais nomeamos de: a) Apresentados a um novo mundo; b) Isso tem aplicação prática? c) O que achei mais importante; d) É nisso que preciso melhorar; e) Estou mais pressionado ou mais motivado?

**a) Apresentados a um novo mundo:** Como pressupúnhamos, os participantes do curso demonstraram curiosidade e surpresa diante das exposições sobre conhecimentos e habilidades requeridas pelo universo organizacional. Como exemplo, o PARTICIPANTE 1 escreveu: “[...] Com os meus 18 anos ainda não sei o que seguir para a realização do meu projeto de vida, comecei primeiramente a entender um pouco, pelo menos, sobre meu comportamento”. Mais adiante, o mesmo participante, ao escolher um momento do curso que merecia destaque, frisou: “[...] uma cena que me representou bastante no começo do curso e que também foi citado em sala de aula pelo professor foi da Alice no país das maravilhas onde o gato falou: “se não sabe onde ir, qualquer caminho serve”. Como é natural nessa etapa da vida, os adolescentes têm pouca familiaridade com a realidade do mundo do trabalho. Outro depoimento, do PARTICIPANTE 4, reflete isso: “No início eu não entendia muito bem para que serviria esse curso, mas com o tempo, adquiri bastante conhecimento tanto profissional quanto pessoal, aprendi coisas novas”. Já o PARTICIPANTE 5, assim se expressou: “[...] esses dois meses de curso, me disponibilizou mais clareza e conhecimentos sobre a questão do ambiente de trabalho”. Numa frase, o PARTICIPANTE 10 resumiu: “[...] aprendi muitas coisas que eu nunca tinha visto falar”. Em seu texto, o PARTICIPANTE 12 escreveu: “[...] percebe-se também que a vida profissional vai muito mais além que um local de trabalho”. A experiência inédita para os estudantes também foi traduzida pelo PARTICIPANTE 21: “[...] aprendi bastante coisas importantes e desenvolvi conhecimentos sobre assuntos que nunca tinha visto e ouvido falar”.

Os depoimentos revelam muito sobre o contexto de vida de adolescentes e jovens em fase de conclusão do ensino médio e têm implicações sobre para as políticas educacionais e de trabalho para a juventude, principalmente das camadas mais pobres da população. Egressos do seu segundo espaço de socialização mais importante, a escola, apenas uma minoria desses estudantes terá acesso ao ensino superior. Como analisou Barbosa (2017), mesmo com as políticas de inclusão da década passada (quotas e financiamento estudantil), até 2014, só 7,6% dos indivíduos localizados no primeiro quinto de rendimentos da estrutura social, ingressavam no ensino superior público e 3,4% na rede privada. Com a ascensão de governos que



esvaziaram as políticas sociais e a incidência da Covid-19, presume-se que as condições de acesso à qualificação de nível superior para os mais pobres devem ter piorado. Neste sentido, tanto as políticas de qualificação e de inserção laboral como as discussões sobre as reformas no ensino médio, devem levar em conta essa população mais vulnerável, já que o fator econômico é determinante no acesso à educação de qualidade e de níveis mais elevados, o que, ao mesmo tempo, concorre para maiores chances de ascensão social.

**b) Isso tem aplicação prática?** Quando se trata de qualificação profissional, a questão mais importante para os que buscam melhorar sua condição de inserção produtiva, diz respeito à aplicabilidade dos conhecimentos obtidos por agentes públicos e privados que difundem conhecimentos tidos como importantes no mercado de trabalho. A prática está normalmente associada à absorção de uma formação técnica, instrumental, vista como objetiva, destinada a ensinar o “como fazer”, muitas vezes contraposto às abordagens de cunho subjetivo, que privilegiam aspectos da gestão das emoções, das relações interpessoais, da comunicação, dentre outros. Todavia, a premissa da qualificação em discussão aqui, está baseada na imprescindibilidade da inclusão dos fatores emocionais e relacionais nos programas de formação profissional em qualquer nível, sem os quais os indivíduos não compreenderão a complexidade do ambiente de trabalho, tampouco os requisitos para nele inserir-se, como de resto, ocorre em qualquer processo de socialização. Há valores, crenças e padrões de comportamento a serem assimilados para que haja aceitação, o que não quer dizer que contra culturas ou subculturas não possam coexistir infiltradas na cultura organizacional predominante, nos termos explicados por Bowtich e Buono (*OP.CIT*).

Nos relatos dos participantes do curso, foi possível perceber, apesar de os conteúdos formativos estarem vinculados à aquisição de habilidades relacionais e de competências emocionais, que eles consideraram a aprendizagem recebida como prática, na medida em que, referiam-se às descobertas de um “como fazer” que antes desconheciam (ver quadro 1).

Quadro 1 – O “como” para expressar a aprendizagem obtida segundo os participantes

PARTICIPANTES	RELATOS
01	[...] comecei primeiramente a entender um pouco, pelo menos, sobre meu comportamento, como devo me disciplinar e trabalhar em grupo.”
04	Com o curso entendi mais sobre mim, sobre o que me motiva, como devo tratar as pessoas e como devo ser tratada.
05	Esses dois meses de curso, me disponibilizou mais clareza e conhecimentos sobre a questão do ambiente de trabalho, mostrou como devo agir e como devo me comportar diante das situações na empresa.
06	Aprendi como devo lidar com uma situação indesejada dentro de uma empresa.
08	[...]conseguimos aprender a trabalhar melhor nossas emoções.
10	[...] aprendi muitas coisas que eu nunca tinha visto falar, descobri sobre meu eu, como se comportar em uma entrevista de emprego.
13	O curso me ajudou bastante a me conhecer melhor, como traçar minhas metas e planos, como funciona dentro do mercado de trabalho, o que fazer e não fazer no meu futuro emprego.
14	O curso me trouxe muitos aprendizados como ter controle das minhas emoções em situações difíceis, me ensinou a ter empatia e aprender a lidar com pessoas ignorantes e de mente fechada, aprendi a pensar antes de fazer escolhas e a ser um profissional ético e honesto.
15	[...] teve aula também sobre essa questão sobre sentimentos e emoções uma coisa que temos que controlar muito é as emoções dentro do trabalho porque se não controlamos não vamos conseguir trabalhar com coerência e dedicação e nossos sentimentos devem ser leves para não colocar pressão nas pessoas do nosso trabalho que não tem nada envolvido com nossos problemas de casa.
17	O curso me deu muitas dicas e tirou algumas dúvidas que eu tinha sobre ambiente de trabalho, desde como devo me comportar, planejar o meu tempo, socializar com colegas de trabalho e meu chefe ou líder.
19	[...] que o curso me abriu os olhos para alguns dos meus erros, preciso pensar antes de falar, pois eu sei que palavras machucam e que pra tomar uma decisão em um momento de stress não é uma boa decisão.
21	Eu aprendi como me comportar com pessoas que esteja à frente de mim como chefe de empresas, e também sobre saber se comportar de forma certa.
22	[...] desenvolvi estratégias de como me portar dentro de uma empresa e de como crescer dentro de uma empresa.
24	“[...] aprendi muito durante o curso; precisamos estar preparados não apenas com nosso currículo, mas também com o nosso emocional para transformarmos nossa mente para a evolução e aprender a ter boas relações.”

Fonte: Dados da Pesquisa, Nov/2022

A preparação para a entrada no mercado de trabalho tem sido concebida sob diversas formas, desde o incentivo a um empreendedorismo quase sempre romantizado até à criação de itinerários formativos objetos de muitas discussões. Entretanto, qualquer que sejam as estratégias e os recursos empregados para qualificar adolescentes e jovens, as habilidades emocionais e relacionais precisam ser

privilegiadas porque são as cruciais e, quando desenvolvidas, podem fazer com que o contato com o primeiro emprego se revista de mudanças comportamentais positivas e de melhoria dos laços afetivos, como na experiência descrita por Sousa *et al* (OP.CIT).

**c) O que achei mais importante.** Essa dimensão aponta aqueles conteúdos que tiveram mais impacto sobre os participantes. Inteligência emocional, autoconhecimento e ética foram os mais citados (Figura 1).

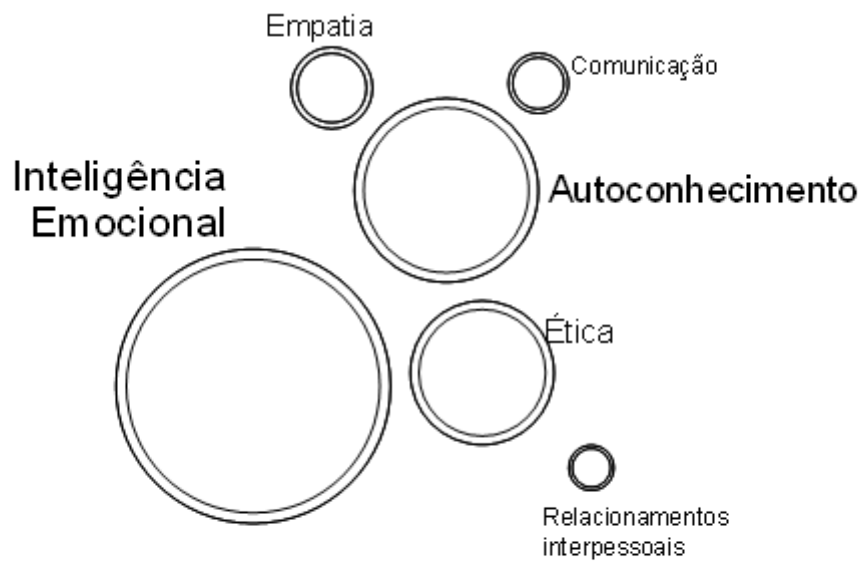


Figura 1- Conteúdos mais importantes segundo os participantes  
Fonte: Dados da Pesquisa, Novembro/2022

Os participantes expressaram a forma pela qual alguns temas despertaram mais a atenção deles. A “inteligência emocional” foi um o que mais mereceu destaque. Algumas avaliações dos participantes, mencionavam que controlar as emoções do dia a dia os ajudaria não só no trabalho, mas nas relações interpessoais em geral. Sobre esse tema, a PARTICIPANTE 13 escreveu: “[...] me despertou bastante, me fez me analisar, vi se estou ou não no caminho certo de ser uma pessoa mais madura e melhor”. Já a PARTICIPANTE 24, anotou: “[...] me abriu muito a mente”. Em relação ao “Autoconhecimento”, segundo tema mais lembrado, a PARTICIPANTE 22 contou: “[...] pude me conhecer melhor, saber minhas qualificações e características pessoais que posso usar ao meu favor dentro do mercado de trabalho”. A PARTICIPANTE 24 frisou: “[...] com as perguntas dos testes feitos no curso, descobri muitas coisas sobre mim”.

Outros temas foram alvo de comentários destacados. Sobre “Empatia”, a PARTICIPANTE 15 afirmou: “[...] é necessário ter empatia com outras pessoas, pessoas que também têm sentimentos e emoções assim como nós e se nós não sabemos ter empatia ao próximo não vamos conseguir trabalhar em grupo ou equipe”. Para externar sua preferência pelo tema da “Comunicação”, a PARTICIPANTE 23 assim se expressou: “[...] desde o início o meu entusiasmo com o curso foi grande. Ao saber que a comunicação seria um dos temas estudados eu me empolguei ainda mais, tendo em vista que é um tema que bastante importante para mim e está em prioridade na minha vida”. Dos temas preferidos, a “Ética” foi o único sobre o qual os participantes apenas citaram, sem comentar. Em geral, todos indicaram algo que teve maior impacto para eles, mas a ênfase da maioria na gestão das emoções e no autoconhecimento, talvez expresse características de uma etapa da vida em que a identidade está em formação, processo marcado por mudanças biopsicossociais que geram turbulências e conflitos de natureza emocional e afetiva, nos termos colocados por Erickson apud Quiroga e Vitalle (OP.CIT). Sendo assim, as incertezas requerem mesmo equilíbrio emocional e autoconhecimento

**d) É nisso que preciso melhorar.** Nessa quarta dimensão, procuramos captar as lacunas que os participantes consideraram preenchidas de alguma forma pelos conhecimentos adquiridos. O curso chamou a atenção da PARTICIPANTE 02 porque, segundo ela, “[...] nele foi tratado vários temas que eu tinha interesse de me aperfeiçoar, me conhecer melhor tanto dentro de uma empresa, como também fora dela, dentro dos meus ciclos sociais principalmente.” A PARTICIPANTE 04 relatou: “Eu consegui diminuir alguns pensamentos ansiosos sobre como é trabalhar e ter uma carreira e até mesmo consegui dicas sobre o que colocar no meu currículo.” O destaque da PARTICIPANTE 05 foi o “saber controlar as emoções no dia a dia e saber lidar com as pressões no ambiente de trabalho.” A “capacitação para a vida profissional no mercado de trabalho” foi mencionada pelo PARTICIPANTE 08. A “oportunidade de trabalhar o emocional, autoconhecimento, relação melhor com colegas na escola, mais confiança, ouvindo mais, exercitando liderança” foram aspectos citados pela PARTICIPANTE 09.

Na avaliação do PARTICIPANTE 11, o que ele aprendeu mais foi sobre, nas palavras dele: “[...] a minha convivência e participação em grupos não só em empresas as quais eu venha a trabalhar, porém também na escola onde estou no meu último ano letivo, e a universidade que irei no meu primeiro ano, com certeza será melhorada

e atribuída da forma mais coerente e ética possível.” O PARTICIPANTE 12 se referiu à “[...] maneira de se comportar no ambiente de trabalho.” Já o PARTICIPANTE 13 destacou o “[...] saber o como vale a pena ter um bom caráter; me ajudou não só nas experiências pessoais, como afetivas, vi mais claramente o quanto o amor ao próximo é importante, que é essencial para vivermos uma vida mais leve e melhor.” Lembrando o momento da sua vida, o PARTICIPANTE 15 escreveu: “[...] já que estou terminando o ensino médio, e com isso quero aprender mais sobre o mercado de trabalho, me capacitei e entendi melhor assuntos que queria saber mais.”

O PARTICIPANTE 20 registrou que alguns conteúdos abordados no curso já eram levados em conta no seu cotidiano, em seus termos: “[...] Muitas coisas daqui já aplico na minha vida pessoal, como por exemplo aquela tabela do que é importante, urgente, não importante e não urgente.” Além disso frisou que tinha aprendido no curso a importância do trabalho em grupo. Outro PARTICIPANTE, o 22, surpreendentemente, fez menção a assuntos não abordados no curso, quando escreveu: “[...] com a ajuda do curso criei minha loja *on line* de vendas de camisas, onde já coloco em prática as aulas de atendimento ao cliente e como fazer com que ele seja bem atendido.” O curso não abordou algo relacionado diretamente à vendas ou ao atendimento de clientes. De toda forma, é possível que o ímpeto empreendedor do participante tenha canalizado alguns conteúdos às suas necessidades. Dicas, dúvidas que foram sanadas, erros e atitudes que precisavam ser mudadas, compuseram o conjunto de lacunas mencionadas pelos participantes, atendidas em algum grau pelo curso.

**e) Estou mais pressionado ou mais motivado?** Uma das preocupações presentes na concepção do projeto, diz respeito a que tipo de reação emocional a exposição dos conteúdos do curso podia gerar entre os participantes. Numa época de adoecimento mental entre adolescentes e jovens, causado por múltiplos fatores, as pressões relativas futuro podem desencadear comportamentos disfuncionais, como autocobrança exagerada ou a diminuição da autoestima. Todavia, os dados da pesquisa mostram estudantes mais motivados, que se sentem mais preparados ou mais esperançosos em relação à vida profissional, estados mentais e/ou emocionais expressos por eles de várias formas.

Atenuados os usos de hipérboles generosas na linguagem de alguns estudantes, como quando a PARTICIPANTE 04 afirmou que o curso “[...] também ensina como ser uma boa pessoa e como conduzir a vida de forma plena” ou quando

o PARTICIPANTE 06 referiu-se à “verdades motivadoras para a vida”, as respostas emocionais ao final do curso foram positivas. Segundo o PARTICIPANTE 03, os conteúdos do curso foram eficazes para “[...] preparar o jovem para o mercado de trabalho de forma leal, honesta, consciente, mas também preparando o jovem a melhorar sua autoestima, valores, metas e sonhos.” A já mencionada PARTICIPANTE 04 escreveu: “creio que estou mais apta e preparada para ser uma boa profissional e ter não só uma boa carreira, mas também uma vida com princípios e qualidade.” O PARTICIPANTE 10 registrou que o curso mostrou, segundo ele: “[...] metas que eu desacreditava que era possível, me mostrou que é possível, que todo mundo é capaz de conseguir algo.” Ainda sobre metas, A PARTICIPANTE 09 declarou sobre o curso: “[...] isso aumentou minhas metas e minha vontade de concluí-las.”

Diversos participantes se referiram ao futuro profissional, em geral, com otimismo e descrevendo melhoras em suas perspectivas, a exemplo do PARTICIPANTE 15: “Minha expectativa é que futuramente, quando eu conseguir meu primeiro emprego, que eu consiga colocar em prática aquilo que absorvi e aprendi no curso”, assim como o PARTICIPANTE 23: “Hoje ao olhar pro futuro eu vejo um futuro onde eu aprendi o necessário para ser alguém de sucesso, seja qual for a área de trabalho que eu trilhar futuramente e o caminho parece menos embaçado.” Já a PARTICIPANTE 24, enfatizou: “Acredito que em 2023 estarei mais do que pronta para o mercado de trabalho e trabalhar com empresas, me preocupo sim com entrevista de emprego e como será meu desempenho no primeiro emprego, mas estou confiante.” Menções à orientações, conselhos, experiências e dicas recebidas durante o curso foram feitas, todas projetadas para perspectivas melhores, as quais podem ser ilustradas nas palavras do PARTICIPANTE 21:

Esse curso me deu muitas ideias para começar a pensar a desenvolver minha história no lado profissional, consigo agora ter mais uma noção do que eu quero para minha vida, depois desse curso que eu consegui ver sobre o que eu vou fazer uma faculdade, pois antes não conseguia pensar em o que eu queria fazer e agora sim, com o curso, as aulas que tive consegui ter mais conhecimentos e abrir minha cabeça para coisas novas.

Apresentar “coisas novas” do mundo do trabalho para eles estava nas pretensões da concepção da qualificação. Houve quem conseguiu elaborar uma reflexão sobre o conflito entre as limitações sistêmicas da economia de mercado e a necessidade de inserir-se socialmente. Nas palavras da PARTICIPANTE 20:

Não sou uma adepta do capitalismo, mas uma hora ou outra, no mundo em que vivo, teria que me adequar às normas e ir em busca do que o mundo dos negócios chama de “sucesso”, seja na vida ou na carreira, e esse curso me abriu essas portas, me dando um pontapé inicial, em termos de teoria.

Importante se faz explicar que o curso não pretendeu abordar precisamente o “mundo dos negócios”, nem tratou qualquer noção do que seja “sucesso”, ainda que os conteúdos estejam inseridos nesse vocabulário mais amplo do tema “trabalho”. Todavia, consideramos que qualquer esforço para que os adolescentes sejam incluídos socialmente nesse “capitalismo” deve ser bem vindo, até para que, em contato com as normas desse sistema, esses adolescentes tenham melhores condições de recusá-las, buscar alternativas e/ou reafirmar sua rejeição a ele.

Por fim, para além das dimensões aqui organizadas para traduzir os significados dos relatos dos participantes, outros aspectos da qualificação foram citados por eles. Em geral, a avaliação dos recursos e da metodologia utilizados foi positiva. A combinação de aulas expositivas com vídeos ilustrativos e a realização de autotestes quando os conteúdos permitiam, contribuíram para um maior envolvimento dos adolescentes. Porém, mais do que habilidades e competências abordadas, o curso visou compartilhar, a partir da experiência e conhecimentos dos ministrantes, aspectos da vida profissional que serão decisivos no processo de inserção laboral dos adolescentes e jovens, para o que a aprendizagem contínua é fundamental.

## **5-CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem ignorar as contradições próprias do universo organizacional, o projeto e esta pesquisa dele resultante, pretenderam contribuir para que os beneficiários tivessem melhores condições de inserção no mercado de trabalho, deixando de compor os índices de desemprego entre os jovens e o montante de pessoas na informalidade nesse grupo social, agregando reflexões ao debate sobre esse problema social.

A concepção do projeto comporta reflexões críticas que envolvem as assimetrias de poder entre os empregadores e os jovens ansiosos por emancipação econômica e reconhecimento social. É inegável que, no ambiente das organizações empresariais, desconsideram-se os fatores decorrentes da estrutura social que importam na trajetória dos indivíduos e, em muitos contextos e modelos de inserção

dos jovens, intensifica-se da exploração no trabalho. Há também inculcação de valores corporativos que modelam o comportamento dos trabalhadores. Consideramos, entretanto que, em qualquer agrupamento humano, há expectativas de comportamento agregadas a valores que formarão a argamassa de pertencimento dos indivíduos às organizações em geral.

Inferimos que a formação de uma consciência dessas realidades pode conviver com a transmissão de conhecimentos que preparem melhor os jovens para o mundo do trabalho. Inseridos, eles têm maior margem de manobra do que excluídos. Por outro lado, consideramos que as repercussões do projeto se estendem a outras dimensões da vida do público-alvo, alcançando o desenvolvimento de competências para as relações sociais em geral e a prática de habilidades úteis em outras esferas.

Tentamos medir a distância entre suas habilidades e competências em relação ao que consideramos estar sendo valorizado no mundo do trabalho. Em resposta a esse esforço, registramos e estudamos suas percepções. Os adolescentes e jovens que participaram do projeto de qualificação, feitos sujeitos dessa pesquisa, irão compor um mosaico de necessidades, anseios, sonhos e dificuldades em relação ao futuro profissional, como também aguçar indagações, críticas e reflexões sobre temas derivados da preocupação com esse futuro, o que conforma a modesta contribuição desta pesquisa.

## 6-REFERÊNCIAS

BOWDITCH, J.L.; BUONO, A.F. Buono. **Fundamentos de comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, R.M.. **Sociedade & empresa: sociologia aplicada à Administração**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2016. MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1997.

JAIME, P.; LUCIO, F. **Sociologia das organizações: conceitos, relatos e casos**. São Paulo: Cengage, 2017. 280 p.

OLIVEIRA, R.C.. Trabalho adolescente: a experiência de uma ocupação regular. São Paulo: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol.14, n.1, pp.43-57, 2011.




PIMENTEL, Duarte. **Sociologia da empresa e das organizações**. Lisboa: Escolar, 2012.

SOUSA, H.; FROZZI, D.; BARGADI, M.P.. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 33 (4), 918-933, 2013.

TORRES, C.A.; DE PAULA, P.H.A.; FERREIRA, A.G.N.; PINHEIRO, P.N. C.. Adolescência e trabalho: significados e repercussões na saúde. **Interface- Comunicação, Saúde e Educação**. V.14, n.35, p.839-850, out/dez, 2010.

QUIROGA, F.L.; VITALLE, M.S.S.. O Adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. Rio de Janeiro: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, 23 [3]: 863-878, 2013.



**Capítulo 14**  
**PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR**  
**PARTICIPANTES DE UM CURSO DE**  
**FORMAÇÃO ACERCA DE DEMONSTRAÇÕES**  
**CLÁSSICAS DO TEOREMA DE PITÁGORAS**  
**Ian Neto Bonfim**  
**João Vitor de Souza Ellyan**  
**Rodolfo Chaves**

**PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR PARTICIPANTES DE UM  
CURSO DE FORMAÇÃO ACERCA DE DEMONSTRAÇÕES  
CLÁSSICAS DO TEOREMA DE PITÁGORAS**

***Ian Neto Bonfim***

*Mestrando em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Matemática  
pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)  
ianneto2010@gmail.com*

***João Vitor de Souza Ellyan***

*Mestrando em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Matemática  
pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professor da rede estadual do Espírito  
Santo.  
joao\_ellyan@hotmail.com*

***Rodolfo Chaves***

*Pós-doutorado em Educação Matemática e Ensino de Física pela Universidade  
Federal de Santa Maria. Mestre e Doutor em Educação Matemática pela Unesp Rio  
Claro. Professor titular do Instituto Federal do Espírito Santo  
rodolfochaves20@gmail.com*

**RESUMO**

O texto aqui apresentado é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se buscou responder à pergunta norteadora: “Quais significados são produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas?”. A pergunta-diretriz foi desenvolvida a partir do objetivo da pesquisa, que era de analisar os significados produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema central demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas. Neste capítulo apresentamos as ações de pesquisa e ações de desenvolvimento das práticas educativas na pesquisa utilizadas com o propósito de atingir

o objetivo traçado. O cenário da pesquisa foi a Ação Complementar ao Ensino denominada “Curso Teorema de Pitágoras: história e práticas a partir de alguns modos de produção de significado”, cujo público-alvo foi formado por estudantes de graduação, de pós-graduação e professores de redes públicas. As Práticas Educativas Investigativas desenvolvidas tiveram como tema diferentes demonstrações do teorema de Pitágoras. Decorrente das falas dos participantes a respeito do que foi apresentado, emergiram-se resíduos de enunciação e analisados os significados produzidos a partir das ideias e noções do Modelo dos Campos Semânticos. O presente capítulo trata apenas de algumas leituras realizadas na Ação Complementar ao Ensino, utilizando o método de leitura plausível. As leituras escolhidas para serem aqui trazidas, tiveram como critério uma conexão cronológica em relação às tarefas apresentadas aos sujeitos da enunciação da pesquisa. Como considerações finais, é apresentado a satisfação dos sujeitos da enunciação em participar da Ação Complementar ao Ensino e também é sugerido a leitura do trabalho de conclusão de curso original.

**Palavras-chave:** Teorema de Pitágoras. Modelo dos Campos Semânticos. Produção de Significados. Formação de Professores.

#### **ABSTRACT**

The text presented here is the result of a qualitative research, in which we sought to answer the guiding question: “What meanings are produced by (and with) participants in a teacher training course that has classical demonstrations of the Pythagorean theorem using manipulative materials as its theme, from the perspective of Investigative Educational Practices?”. The guiding question was developed based on the research objective, which was to analyze the meanings produced by (and with) participants in a teacher training course that has classical demonstrations of the Pythagorean theorem using manipulative materials as its central theme, from the perspective of Investigative Educational Practices. In this chapter, we present the research actions and the development of educational practices in the research used to achieve the set objective. The research scenario was the Complementary Teaching Action called “Pythagorean Theorem Course: history and practices from some modes of meaning production”, whose target audience was made up of undergraduate and graduate students and public school teachers. The Investigative Educational Practices developed had different demonstrations of the Pythagorean theorem as their theme. As a result of the participants’ speeches regarding what was presented, enunciation residues emerged and the meanings produced were analyzed based on the ideas and notions of the Semantic Fields Model. This chapter deals only with some readings carried out in the Complementary Teaching Action, using the plausible reading method. The readings chosen to be brought here had as a criterion a chronological connection in relation to the tasks presented to the enunciation subjects of the research. As final considerations, the satisfaction of the enunciation subjects in participating in the Complementary Teaching Action is

presented and it is also suggested to read the original course completion work.

**Keywords:** Pythagorean Theorem. Semantic Fields Model. Meaning Production. Teacher Training.

## Introdução

O projeto “Pitagorismo: bases histórias, filosóficas, epistemológicas e práticas” (CHAVES et al., 2021), continuação do projeto “Pitágoras: em (e além do) Teorema” (CHAVES: ZOCOLOTTI, 2017), ambos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática (Gepemem), teve como objetivo explorar a produção da escola pitagórica, bem como demonstrações do teorema que leva o nome de Pitágoras. O projeto tinha como premissa que uma ideia ou noção matemática é uma construção histórica e, dessa forma, segue em permanente transformação. A partir disto, desenvolvemos o seguinte objetivo: *Analisar os significados produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema central demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas (PEI).*

Com o objetivo geral, definimos nossa pergunta-diretriz: *Quais significados são produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas (PEI)?*

Traçamos, então, algumas ações que denominamos de ações de pesquisa e ações de desenvolvimento das práticas educativas na pesquisa. Nossas ações de pesquisa foram: (i) realizar revisão de literatura em relação ao tema, tendo como descritores o teorema de Pitágoras e o Modelo dos Campos Semânticos (MCS); Produção de Significados; História da Matemática; (ii) gravar (áudio e vídeo) as enunciações dos participantes para a produção de resíduos de enunciação a serem analisados; (iii) transcrever as falas dos participantes para a produção de resíduos de enunciação a serem analisados; (iv) analisar os significados produzidos pelos (e com os) sujeitos da enunciação da pesquisa, a partir do método de leitura plausível, relativo ao Modelo dos Campos Semânticos.

Nossas ações de desenvolvimento das práticas educativas na pesquisa foram: (1) planejar práticas educativas investigativas (PEI) presenciais que possibilitem o uso de materiais manipulativos e que facultem a possibilidade de se estabelecer trânsitos entre os modos de produção de significados geométrico, aritmético e algébrico para demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras; (2) produzir materiais didático-pedagógicos (MDP) manipulativos para diferentes demonstrações do teorema de Pitágoras; (3) Ministrando Ação Complementar ao Ensino (ACE) para professores de matemática (em processos de formação inicial ou continuada).

O cenário no qual a pesquisa se desenvolveu foi a ACE denominada “Teorema de Pitágoras: história e práticas a partir de alguns modos de produção de significado” (Processo 23148.006760/2022-75, cadastrado em 11/out./2022). Os participantes de tal ACE, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em curso de formação, bem como a equipe executora (participantes do Gepemem), serviram como atores da pesquisa.

### **Fundamentação teórica**

A estratégia utilizada ao desenvolvimento de nossa investigação utiliza elementos do estudo de caso proposto por Yin (2003 [2001]), já que, apesar de ser comumente voltado a pesquisas em Ciências Sociais, vem sendo adotado cada vez mais na área de Educação Matemática. Em produções ligadas ao Gepemem, em especial, são destacadas como relevantes algumas condições do estudo de caso, como: (a) as problemáticas das pesquisas; (b) o controle que os pesquisadores exercem sobre os eventos comportamentais efetivos – no nosso caso os resíduos de enunciação; (c) o foco em abordagens históricas e sociais. Alguns trabalhos ligados ao Gepemem que utilizam do estudo de caso são: Novais (2017) e Fernandes (2021).

A ACE, cenário de nossa pesquisa, aqui apresentada, foi desenvolvida de maneira que as tarefas nela presentes, se baseassem nos princípios norteadores das Práticas Educativas Investigativas (PEI), apresentadas em Chaves (2004), como

[...] aquela que não se restrinja ao ambiente da sala de aula, a seus respectivos dispositivos de controles e às suas normalizações, e que se pautem não pela defesa de uma verdade única — a do professor — mas pelo compromisso de estimular a curiosidade, a espontaneidade de pensamentos e de ações. Adotamos esta ideia para confrontar com a noção de disciplina — normalizadora e instrumento de controle.

Uma prática educativa é investigativa, então, quando agrega os indivíduos envolvidos no processo em torno da resolução de um problema local, construída a partir das dúvidas e das incertezas que surgem ao longo do processo. Esta prática se desenvolve em ambiente de aprendizagem formado por um cenário investigativo com referências à realidade [...] (CHAVES, 2004, p. 172, *ipsis litteris*).

Dentro do heptálogo de princípios norteadores presente em Chaves (2004), a produção da ACE contou com apenas cinco, sendo esses: o da liberdade de expressão; o da ordem natural; o colaborativo; o da integração; o da liberdade enquanto fim.

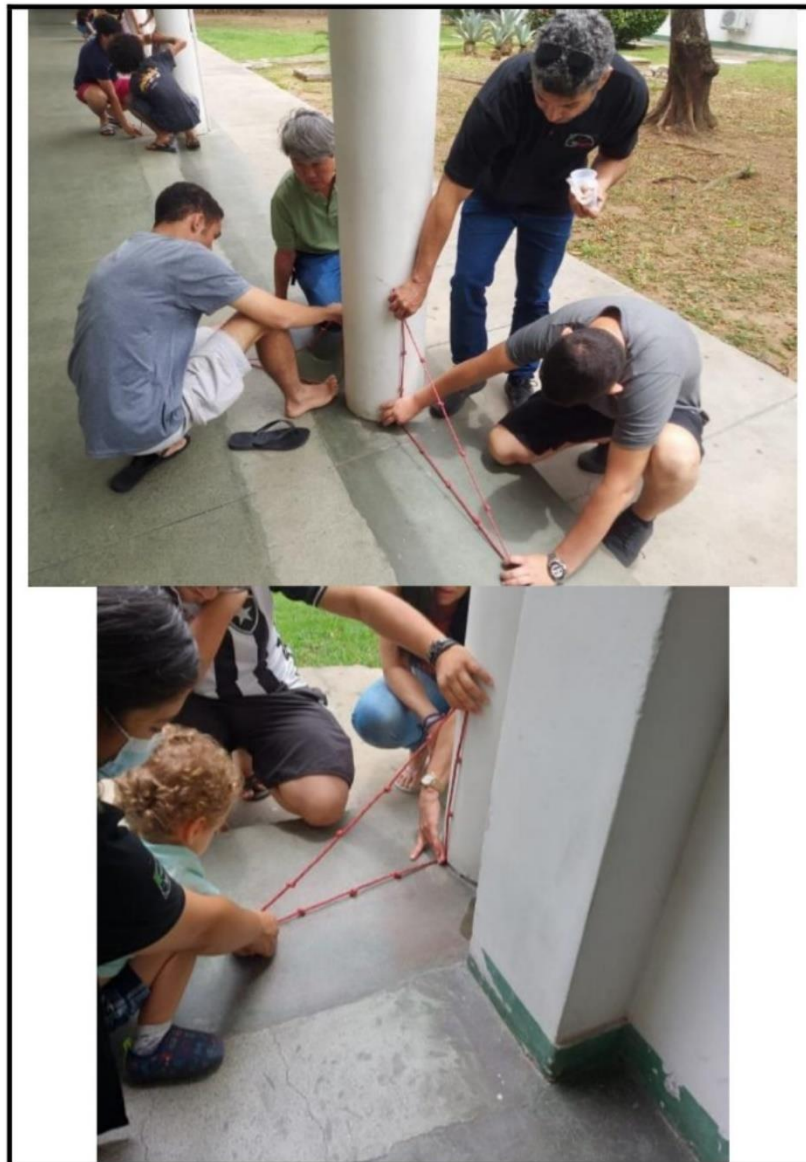
As demonstrações apresentadas em nossa ACE, em sua maioria, se encontram na obra *The Pythagorean proposition, Classics in Mathematics Education Series* (LOOMIS, 1968 [1940]), que é composta por 370 demonstrações do teorema de Pitágoras, desenvolvidas ao longo da história. Algumas das demonstrações presentes em tal obra, bem como em nossa ACE, destacamos as propostas por Euclides (c.a. 323-283 AEC), Bhaskara Akaria (1114-1185), Leonardo da Vinci (1452-1519), Henry Perigal (1801-1898) etc.

Para a análise dos resíduos de enunciação produzidos durante as ações da ACE, foi utilizado o método de leitura plausível, que permite analisar, à luz do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) e a partir dos resíduos de enunciação produzidos pelos sujeitos da enunciação, significados produzidos. O método recebe o nome de leitura plausível pois “[...] ‘faz sentido’, ‘é aceitável neste contexto’, ‘parece ser que é assim’ [...] A leitura plausível se aplica de modo geral aos processos de produção de conhecimento e significado; ela indica um processo no qual o todo que eu acredito que foi dito faz sentido” (LINS, 2012, p. 23, destaques do original).

### **Análise das práticas desenvolvidas**

No primeiro encontro da ACE, foi apresentado a intrínseca relação existente entre lados de um triângulo particular (o triângulo de lados 3, 4 e 5) e o ângulo reto logo no primeiro experimento (Figura 1), que envolvia a utilização de cordas de 13 nós. Usualmente, nas salas de aula dos tempos atuais, tais relações acabam sendo negligenciadas, então se viu importante trazer uma base histórica sobre, bem como uma prática para reforçar as ideias.

**Figura 1** – Experimentos envolvendo cordas de 13 nós




Fonte: Bonfim (2023, p. 27).


Durante o segundo encontro foi apresentado aos participantes o problema 51 (Figura 2) e o problema 52 (Figura 3) presentes no papiro Ahmes (ou Rhind), que envolvem o cálculo de áreas utilizando a técnica da composição e decomposição de figuras.



Figura 2 – Problema 51, presente no papiro Ahmes

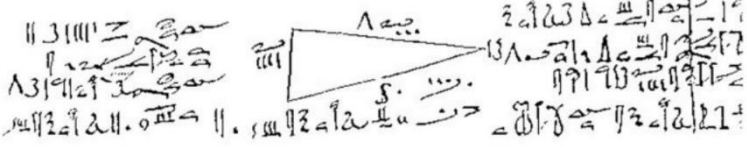


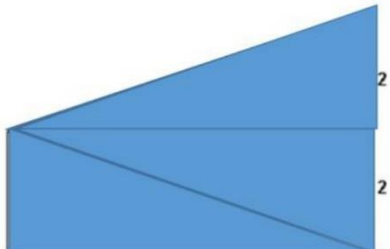
## Papiro de Ahmes (ou Rhind)



Problemas	Descrição
48 – 55	Áreas de triângulos, retângulos, trapézios e círculos


**Problema 51.** Qual é a área de um triângulo de lado 10 jet e base 4 jet?






Fonte: Bonfim (2023, p. 27).

Figura 3 – Problema 52, presente no papiro Ahmes

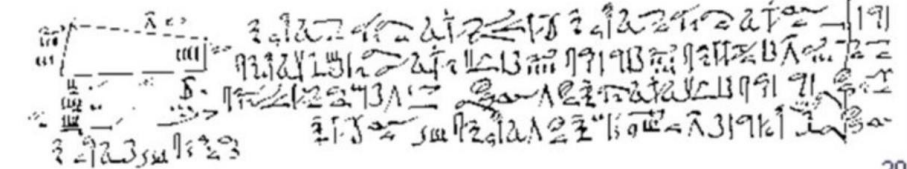


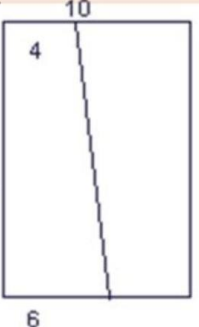
## Papiro de Ahmes (ou Rhind)



Problemas	Descrição
48 – 55	Áreas de triângulos, retângulos, trapézios e círculos

**Problema 52.** Qual a área de um triângulo truncado de 20 jet de lado, 6 jet de base e 4 jet em sua linha de secção?



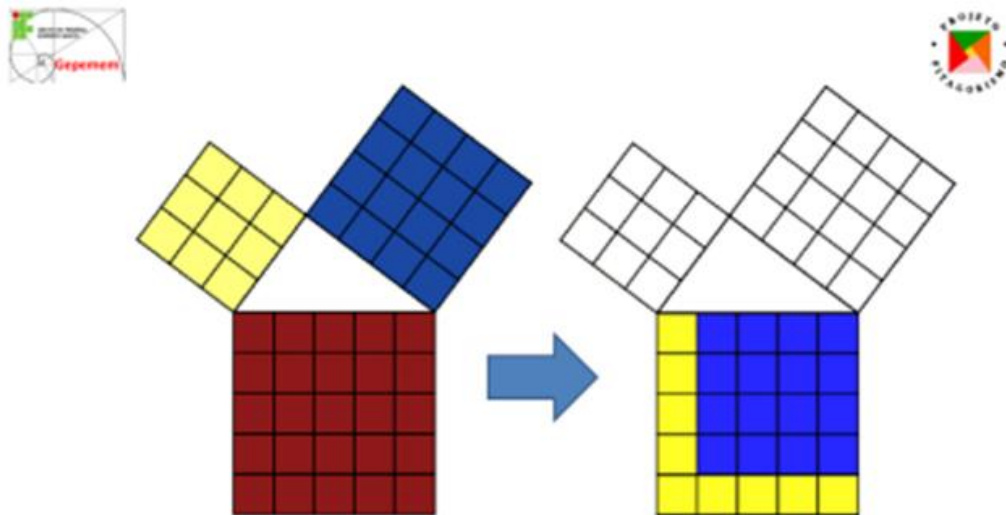


Fonte: Bonfim (2023, p. 54).

Sequencialmente, entregamos para os participantes uma imagem de um triângulo retângulo com quadrados formados pelos seus lados e pedimos que pintassem de forma a relacionar os quadrados formados pelos catetos com o quadrado formado pela hipotenusa. Intencionalmente, deixamos que pintassem de forma livre para que pudessemos observar a produção de significados dos participantes. Esperávamos,

inicialmente, que os participantes escolhessem duas cores distintas para os quadrados dos catetos e pintassem os quadradinhos dentro do quadrado da hipotenusa com as duas cores (figura 4), porém surgiram outras formas de representação.

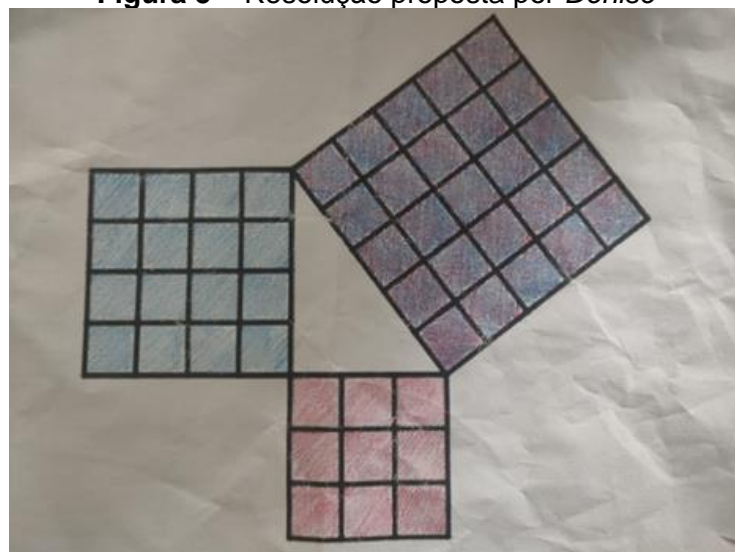
**Figura 4** – Sugestão de resolução da tarefa de colorir quadrados



Fonte: Bonfim (2023, p. 50).

Uma das propostas de resolução, que foi apresentada pela participante com o pseudônimo de *Denise*, envolvia a composição das cores (figura 5), que foi apresentada por ela a partir dos Resíduos de Enunciação ( $RE_n$ ) abaixo:

**Figura 5** – Resolução proposta por *Denise*



Fonte: Acervo Gepemem

[RE<sub>1</sub>] **Denise** – Eu misturei as cores.

[RE<sub>2</sub>] **Ninho** – Ela colocou como se fosse tinta. Ela misturou o azul com vermelho e deu roxo.

[RE<sub>3</sub>] **Pitagórico** – Ah, olha que legal! A Denise usou a ideia de composição de cores, porque quando você junto o vermelho com o azul você forma o roxo.

[...]

[RE<sub>4</sub>] **Lampadinha** - **Pitagórico**, posso trazer uma contribuição? Quando você vai trabalhar com esse tipo de atividade em sala de aula, claramente vão sair outros resultados. Eu sei porque sobreposição de cores não funcionaria. Eu tenho a justificativa, mas os colegas talvez não tenham. Talvez valha a pena trazer a discussão. Por exemplo, por que que eu não posso considerar uma sobreposição de cores ali? E ali, no meu ponto de vista, você não tem a mesma quantidade de amarelos que vermelhos.

[RE<sub>5</sub>] **Pitagórico** – Por que que você diz que não pode considerar?

[RE<sub>6</sub>] **Lampadinha** – Quando você toma, por exemplo, o caso ali do vermelho mais o azul dar roxo. Para eu fazer a sobreposição de cores eu teria que ter a quantidade de vermelho e a quantidade de azul...

[RE<sub>7</sub>] **Pitagórico** – Mas eu tenho.

[RE<sub>8</sub>] **Ninho** – Mas cê tem.

[RE<sub>9</sub>] **Denise** – Posso falar como eu visualizei? Eu visualizei como se fossem caixas, digamos assim. Com líquido vermelho e líquido azul. Quando essa caixa abriu e desceu para a caixa maior, misturou as cores.

[...]

Se observarmos a figura 5, *Denise* utiliza as cores azul e vermelho para colorir cada um dos quadrados formados pelos catetos do triângulo retângulo e, para a malha relativa ao quadrado formado pela hipotenusa, ela realiza uma composição das duas cores, formando assim, o roxo. Nesta ocasião, *Denise*, em nossa leitura, constituiu como objetos<sup>4</sup>: cores particulares para respectivas áreas dos quadrados sob os catetos e a composição dessas cores para a área do quadrado sob a hipotenusa.

Para escolha das cores a serem utilizadas, *Denise* adotou cores primárias, azul e vermelho, e tomou como *estipulação local*<sup>5</sup> que a composição dessas cores originaria uma cor secundária, o roxo.

Segundo Silva (2003), as maneiras de operar se referem ao que o sujeito faz com os objetos constituídos e a lógica das operações é o que garante que ele pode fazer. A partir daí, observamos que a maneira de operar de *Denise* envolve relacionar

<sup>4</sup> “objeto é aquilo para que se produz significado” (LINS, 2012, p. 28), ou “[...] ‘algo’ do qual o sujeito pode falar a respeito” (SAD, 1999, p. 126, destaques do autor).

<sup>5</sup> No MCS, *estipulações locais* são “[...] afirmações que localmente não precisam ser justificadas” (LINS, 1999, p. 87), “[...] são, localmente, verdades absolutas, que não requerem, localmente, justificção” (LINS, 2012, p. 26).

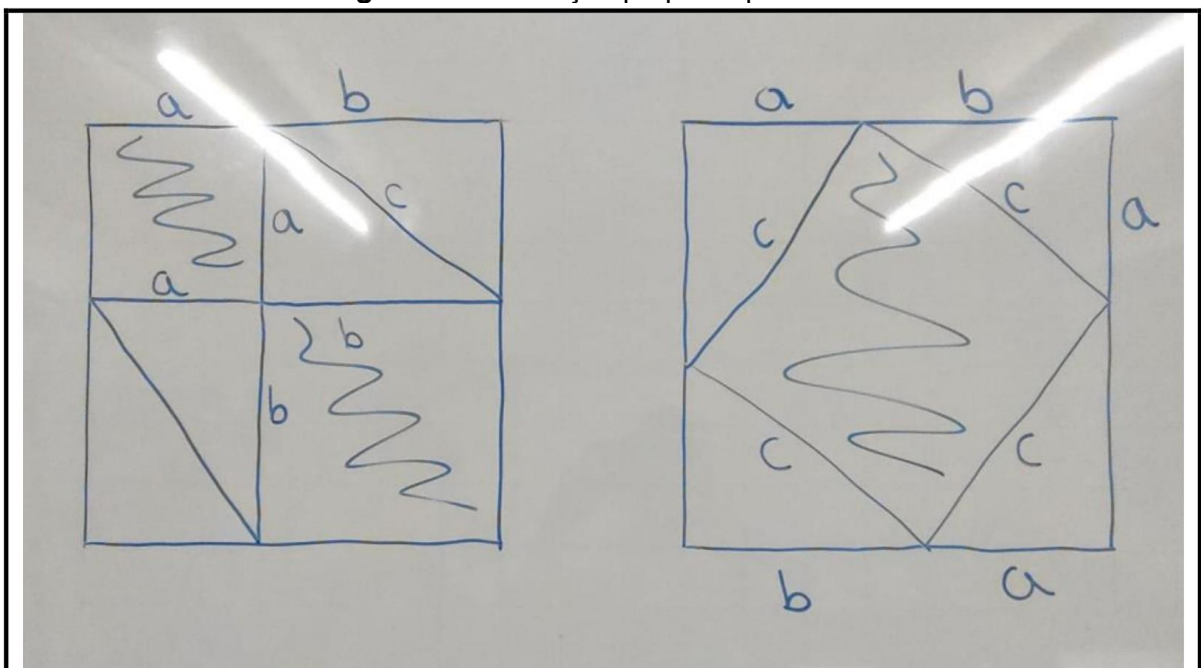
a “junção das áreas dos catetos”, formando a hipotenusa, com a “junção das cores primárias”, formando uma cor secundária.

A fala de *Lampadinha* ([RE<sub>4</sub>]) em relação ao que foi apresentado por *Denise*, evidencia que o mesmo não produziu significado para a maneira de operar de *Denise*, presente quando ele diz “ali, no meu ponto de vista, você não tem a mesma quantidade de amarelos que vermelhos”. Uma produção de significado nossa para o que ele apresenta em tal resíduo é de que quando “compõe” essas cores, ao associar um quadradinho azul com um vermelho, teríamos um único roxo, o que, no final, não corresponderia a quantidade de quadradinhos presentes no quadrado formado pela hipotenusa.

Ao final do encontro envolvendo as tarefas citadas anteriormente solicitamos aos participantes a refletirem e apresentarem, no encontro seguinte, sobre uma forma de relacionar as concepções vistas nestas tarefas (composição e decomposição de figuras) com a demonstração do teorema que leva o nome de Pitágoras. Objetivávamos, com isso, dar ênfase ao uso dos modos de produção de significados geométricos.

Ao apresentar suas reflexões no terceiro encontro, o sujeito da enunciação *Pietro* trouxe uma proposta de resolução (Figura 6), gerando os resíduos de enunciação a seguir.

**Figura 6** – Resolução proposta por *Pietro*



Fonte: Bonfim (2023, p. 58).

[RE<sub>10</sub>] **Pietro** – Eu peguei o triângulo, originalmente. Um quadrado de lado **a** aqui [aponta para a figura] e um com lado **b**. Aí dá para formar aquela figura ali. Aqui vou ter lado **a**, aqui também vai ser. E aqui, lado **b**, então eu teria um outro triângulo formado. Fechando aqui para formar o quadrado maior que seria **a + b**. Então, no caso, quatro triângulos. Aí eu vou ter essa área aqui sendo **a ao quadrado** e aqui **b ao quadrado** [vai para outra figura].

[RE<sub>11</sub>] **Pietro** – Aí aqui eu reorganizei, ao invés de pegar a mesma medida embaixo, eu troquei um pouco, tá? [volta a desenhar]

[RE<sub>12</sub>] **Pietro** – Eu tenho o mesmo quadrado maior, **a + b**, e os quatro triângulos **ab**, mas o interior vai ser um quadrado de lado **c**. Então com os mesmos quatro triângulos ocupando um pedaço do quadrado maior vai sobrar a mesma área.

[RE<sub>13</sub>] **Estagiário** – Então o quadrado de lado **c** ...

[RE<sub>14</sub>] **Pietro** – ...Ocupa mesma área que a soma desses dois [...]

A partir da análise realizada dos resíduos de enunciação produzidos por *Pietro* ([RE<sub>10</sub>], [RE<sub>11</sub>], [RE<sub>12</sub>] e [RE<sub>14</sub>]), foi feita a leitura de que esse sujeito da enunciação constituiu como objetos o triângulo retângulo e a relação de equivalência de áreas entre os quadrados sob os lados que formam o ângulo reto e o quadrado sob o lado oposto ao ângulo reto. Durante suas falas, ainda, *Pietro* constituiu o quadrado de lado “**a + b**” e a diagonal “**c**” do retângulo de lados “**a**” e “**b**” como *dado*<sup>6</sup>, sendo o quadrado formado pelo lado, do triângulo retângulo, oposto ao ângulo reto, o *novo*<sup>7</sup>.

Em relação aos desenhos elaborados por *Pietro*, presentes na figura 6, bem como os resíduos de enunciação produzidos, foi feita a leitura de que o sujeito da enunciação toma o quadrado “**a + b**” da esquerda como *dado*, sendo o quadrado “**a + b**” da direita o *novo*, com sua *justificação*<sup>8</sup> sendo o que *Pietro* apresenta no [RE<sub>12</sub>].

É importante destacar que a resolução apresentada por *Pietro* se assemelha à resolução apresentada na ACE logo em seguida, referente à demonstração desenvolvida por Pitágoras.

A apresentação da técnica da composição e decomposição de figuras a partir do que se encontra no Papiro de Ahmes, acompanhada dos problemas 51 e 52 (Figuras 2 e 3), chegando, em seguida, na demonstração do teorema de Pitágoras, possibilitou o debate acerca das questões sócio-históricas, bem como uma discussão do *modus operandi* de comprovações envolvendo os objetos matemáticos e a lógica das operações.

<sup>6</sup> “[...] o que nos diz onde ele [sujeito] está e a partir de que ‘lugar’ ele está falando” (SILVA, 2003, p. 57, destaques do original).

<sup>7</sup> “[...] enquanto resolvemos um problema, ‘falamos’ as coisas que estamos tentando entender ou descobrir, mas silenciamos as coisas que tomamos como certas, como dadas” (LINS; GIMÉNEZ, 1997, p. 122, destaques do original).

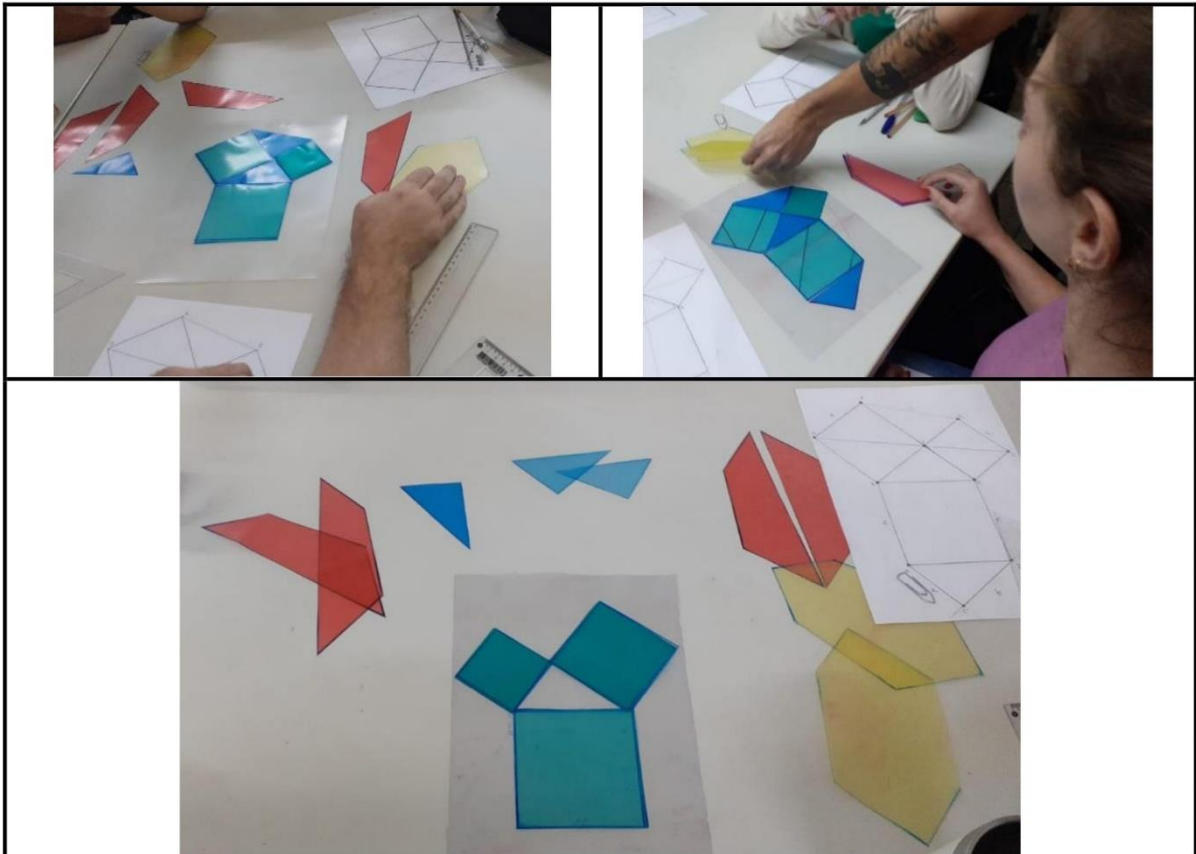
<sup>8</sup> “É apenas o que o sujeito do conhecimento (aquele que o produz, o enuncia) acredita que o autoriza a dizer o que diz” (LINS, 2012, p. 21, destaques do original).

Uma outra noção essencial em nossa formulação é a de *lógica das operações*. Posto de uma forma simples, estamos nos referindo a um conjunto de estipulações, dentro de um núcleo, que se referem diretamente ao que pode ser feito com os objetos que estamos constituindo pela produção de significados [...] o que pode ser feito com esse objeto depende exatamente daquela “lógica das operações com todo e partes” [...] (LINS; GIMÉNEZ, 1997, p. 145).

Pelo cenário da pesquisa estar relacionado a um processo de formação de professores, os pesquisadores entenderam estarem autorizados – legitimados, de acordo com as ideias presentes no Modelo dos Campos Semânticos – a operar utilizando da técnica de composição e decomposição de figuras, a partir de materiais didático-pedagógicos manipulativos, na qual o rigor matemático se encontra na comparação e sobreposição de peças (triângulos congruentes).

Ainda a respeito da utilização de materiais didático-pedagógicos manipulativos, a pesquisa apresenta a demonstração do teorema de Pitágoras apresentada por Leonardo di Ser Piero Da Vinci (1452 – 1519), que foi desenvolvida na Ação Complementar ao Ensino com o auxílio de materiais manipulativos (Figura 7).

**Figura 7** – MDP manipulativo referente à demonstração de Da Vinci



Fonte: Bonfim (2023, p. 70).

A leitura realizada na pesquisa, aponta que a utilização de materiais manipulativos – além da demonstração ter sido desenvolvida por um expoente histórico bastante conhecido – atraiu o interesse dos participantes da Ação Complementar ao Ensino, já que facilitava a visualização de algumas relações de equivalência de áreas, figuras e ângulos, utilizando da sobreposição de peças feitas com material transparente. Essa sobreposição e facilidade de visualização colaborou para que os sujeitos da enunciação, participantes do curso, constituíssem como objetos: quadriláteros não regulares congruentes; hexágonos não regulares de mesma área, porém que não são congruentes; triângulos congruentes; relações entre lados e ângulos de polígonos variados.

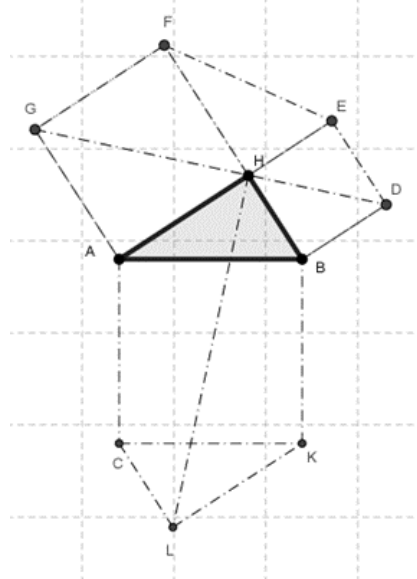
Nosso foco era na produção de significados a partir do uso do MDP manipulativo; porém, como o MCS se pauta em pressupostos vigotskianos, partimos da premissa de que o acesso ao concreto se dá pela via do abstrato e, conseqüentemente: (i) o processo de construção do pensamento<sup>9</sup> parte do empírico (real concreto); (b) pensamento e linguagem caminham juntos; (c) a importância da linguagem na formação e organização do pensamento complexo e abstrato é um processo ativo em que, primeiro a fala é externa, depois internalizada (em momentos de difícil solução surge a fala externa) (VYGOTSKY, 2009, *passim*). Assim, além de trabalharmos com a manipulação do MDP (Figura 7) – o empírico (real concreto) – para a formalização das demonstrações clássicas no método euclidiano (abstrato). Vejamos como isso se processou.

Da Vinci desenvolveu uma “demonstração por experimentação” ou “demonstração por decomposição”, apresentada em Loomis (1968, p.129), do teorema de Pitágoras.

---

<sup>9</sup> Trataremos o vocábulo “*pensamento*” tal como apresentado em Sad (1999), ao considerar que os pensamentos são proporcionados por nossas “percepções e funções mentais básicas – capacidade de atenção, de formação de imagens e de conexões – cuja atuação consideramos sempre em um meio psíquico-social (aqui o hífen é para lembrar o quanto estão imbricados) (...) Entendemos **pensamento** como relações e combinações, conscientes, das funções mentais básicas – associação, atenção, formação de imagens e conexões –. Concordamos com Vygotsky, quando diz que ‘o pensamento não é algo acabado, pronto para ser expresso. O pensamento se precipita, realiza função, como trabalho. Este trabalho do pensamento é a transição desde as sensações da tarefa – através da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento’ (VYGOTSKY, 1991, p. 125 apud SAD, 1999, p. 77).

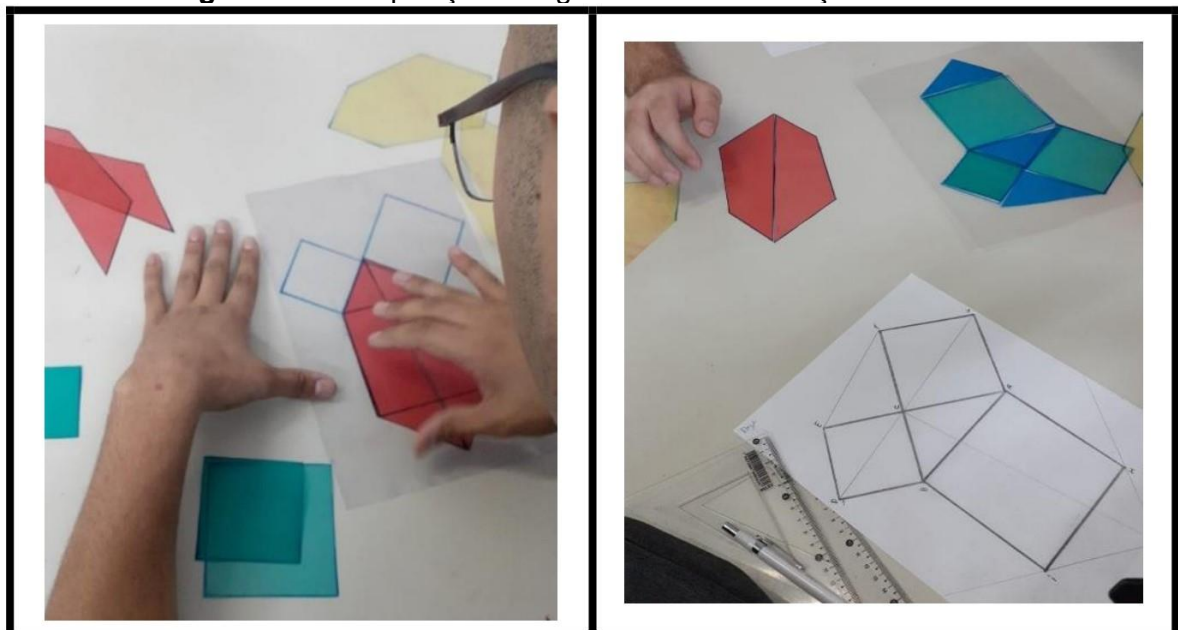
**Figura 8** – Demonstração de Leonardo Da Vinci do teorema de Pitágoras



Fonte: Loomis (1968, p. 129).

A demonstração que Da Vinci propõe busca chegar à uma relação de igualdade de áreas entre os hexágonos GFEDBA e AHBKLC. Para conseguirmos chegar a tal relação, são necessárias diversas relações de congruência de ângulos e lados, tornando a demonstração um pouco mais densa do que as outras demonstrações de figuras históricas. O uso de MDP manipulativo, porém, facilita na visualização e constatação das relações, pois permite a sobreposição de figuras (figura 9) para maior percepção de quem as manipula.

**Figura 9** - Sobreposição de figuras na demonstração de Da Vinci



Fonte: Bonfim (2023, p. 70).



## Considerações Finais

É importante destacar, novamente, que o presente trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida pelo primeiro autor, logo se encontram apenas algumas das leituras realizadas na mesma.

A partir das leituras apresentadas aqui, juntamente com as demais, presentes na pesquisa original, foi possível responder à pergunta diretriz “*Quais significados são produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas?*”, conseguindo, dessa forma, atingir o objetivo geral desenvolvido para a pesquisa, que consiste em *Analisar os significados produzidos pelos (e com os) participantes de um curso de formação de professores que tem como tema central demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras a partir de materiais manipulativos, na perspectiva de Práticas Educativas Investigativas.*

Ao longo da realização da Ação Complementar ao Ensino, os participantes, sujeitos da enunciação da pesquisa, expressaram satisfação com as tarefas desenvolvidas, assim como a vontade de participar de novos cursos oferecidos pelo Gepemem.

## Referências

BONFIM, I. N. **Significados produzidos por participantes de um curso de formação acerca de demonstrações clássicas do teorema de Pitágoras.** 2023. 101 f. Monografia (Graduação) - Curso Superior de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CHAVES, R. **Por que anarquizar o ensino de Matemática intervindo em questões socioambientais?** 2004. 223 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio e Mesquita Filho”, Rio Claro.

FERNANDES, B. M. **Significados produzidos com professores de Ensino Fundamental e licenciandos em Matemática envolvendo operações elementares com frações.** 2021. 122 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/963>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LINS, R. C. **O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimento e notas de teorizações.** In: ANGELO, Claudia Lauset al. (org.). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

LINS, R. C.; GIMÉNEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

NOVAIS, I. P. de. **Dinâmica da produção de significado de construções pataxó por alunos de Ensino Médio em aula de campo.** 2017, 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo.

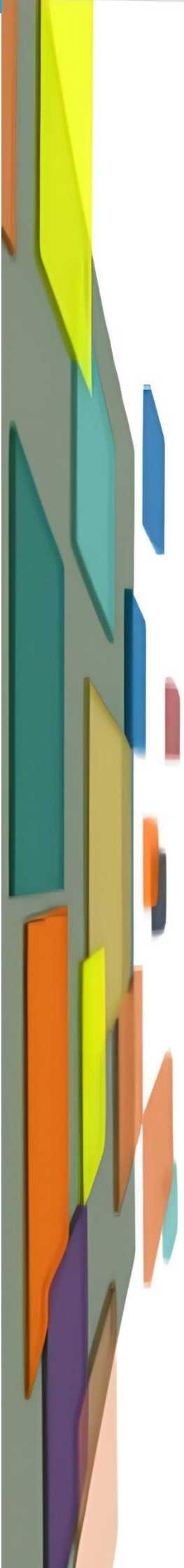
SAD, L. A. **Cálculo Diferencial e Integral: uma abordagem epistemológica de alguns aspectos.** 371 f. Tese de Doutorado (em Educação Matemática). PPGEM, IGCE de Rio Claro, Unesp. Rio Claro, 1999.

SILVA, A. M. da. **Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Reimp. Porto Alegre: Bookman, 2003 [2001].

## ***AUTORES***



**Aline Tomaz de Araújo Alves**

Psicopedagoga, Mestranda em Educação - FACEM.

**Ana Aparecida Tavares da Silveira**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2000), graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008), mestrado (2020) e doutorado (2023) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora substituta de Educação Física no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e assessora pedagógica do componente curricular Educação Física na Prefeitura Municipal de Natal-RN.

**Bárbara Travassos Barreto**

Mestranda em educação pelo Programa de Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2019) e graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2009). Atualmente é professora no curso de pós-graduação em Psicomotricidade do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas e professora de Educação Física no Colégio Franciscano Pio XII e no Colégio Bandeirantes.

**Brena Dantas Calixto**

Ledora, graduanda da Licenciatura em Letras - UNP.

**Catarina Barros**

Mestranda em Educação: Formação de Formadores ? PUC/SP (Turma 11), com a área de pesquisa: ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário CESMAC/AL (2020). Especialista em Educação Infantil pela UNOPAR/PR (2017). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pelo CESMAC/AL (2014). Especialista em Consultoria pelo CESMAC/AL (2003). Graduada em Turismo pelo CESMAC/AL (2001). Editora de aulas em material didático da língua inglesa para público infantil. Professora da Educação Infantil em escola regular bilíngue (SP-2021). Atuou como professora de Inglês em escola de idiomas, turmas crianças, adolescentes e adultos (2009-2020). Experiência de 5 anos como Coordenadora Pedagógica e Gerente Pedagógica Nacional em escola/instituto de

idiomas. Ex-Bolsista do Programa Semente de Iniciação Científica - PSIC, ofertado pelo Centro Universitário CESMAC, com o tema A TRANSVERSALIDADE TRABALHADA A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (Ago2018 - Set2019). Apresentação Oral de Artigos Científicos, Publicação em Anais em Congresso Nacional (CONEDU) e Colóquio Internacional (EDUCON) e Publicação em E-Book (Editora Poisson e Atena Editora). Atuou como membro da Comissão Organizadora e Mediadora de Palestras em eventos acadêmicos (I Encontro das Licenciaturas & Feira de Ciências de Alagoas CESMAC/2020-2021). Estudo da língua inglesa realizado em Londres (2005-2007), certificações internacionais de inglês e ensino da língua inglesa (IELTS e TKT- Módulos 1, 2 e 3).

**Consolat Mensah Gael Kpakpo**

Graduado em Administração pela UFCG.

**Cristiane Medianeira da Silva Reis**

Doutora em Educação pela UFSM.

**Cristina Carvalho**

Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-Rio.

**Darcon Sousa**

Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade Federal de Campina Grande.

**Deise Carla de Brito Pascoal**

Assistente Educacional Inclusivo (AEI), Pedagoga - UERN, Esp. em Ensino de Matemática.

**Fabiana M. Aragão Kupczik**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com

**Fernanda Dorneles Vargas**

Mestranda em políticas públicas e gestão educacional pela UFSM.

**Fernanda Scaciota S. da Silva**

Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d’Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

**Gabriela Gracheki dos Santos**

Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – gabriela.gracheki@pucpr.edu.br

**Giulia Vicente Sandi**

Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – giulia.sandi@pucpr.edu.br

**Grasiela Pereira da Silva**

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior (UNIGUAÇU), Mestre em Educação (UFPR), Doutoranda em Educação pela UFPR, professora da Rede Municipal de Curitiba, Docente do curso de Pedagogia do UNIBRASIL e Tutora do Curso de Pedagogia EAD da UFPR.

**Graziele Aparecida Correa Ribeiro**

Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Licenciada em Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas do Centro Universitário Internacional Uninter.

**Ian Neto Bonfim**

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

**Ilanna Márnea Araújo Chagas**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023), na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, especialista em

Educação Infantil (2009) e graduada em Pedagogia (2004) pela mesma Universidade. É professora efetiva da Rede Municipal de Natal e Parnamirim/RN, atuando atualmente na Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, compondo a equipe da CODEI (Coordenadoria da Educação Infantil).

**João Vitor de Souza Ellyan**

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professor da rede estadual do Espírito Santo.

**Johanna Ortíz Zúniga**

Mestranda: Educação e Direitos Humanos na PUCPR.

**Karen Moretti da Rosa**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-graduação a distância em andamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

**Laurinda Ramalho de Almeida**

Cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluindo o doutorado em 1992. Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Bases da Psicologia na Educação, no CNPq. Em seu Currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da Produção Científica são: Formação de Professores, Ensino-Aprendizagem, Psicologia da Educação, Ensino Fundamental, Ensino Público, Coordenação Pedagógica Educacional, Relações Interpessoais, Abordagem Centrada na Pessoa e Psicogenética Walloniana.

**Letícia Vitória Diniz Pereira da Conceição**

Mestranda em Educação pela UFRJ. Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio.

**Lisaura Beltrame**

Doutora em Educação pela UFFSUL.

**Maria Aparecida Dias**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFRN) vinculada a Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares, professora do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e Educação na Saúde/UFRN e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)/UFRN.

**Mariana Pires de Vasconcellos**

Mestranda no Programa de Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Possui o curso de especialização Lato-Sensu em Gestalt-Terapia pelo Instituto Sedes Sapientiae (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2013) e em Psicologia pela Universidade Guarulhos UNG (2004). Realizou os cursos de aperfeiçoamento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pela Foco Formação Continuada (2020) e em Inteligência Emocional Sistêmica pelo Centro Nacional de Inteligência Emocional (2018). Atualmente é professora do 2 ano do Ensino Fundamental no Colégio Dante Alighieri em São Paulo e também é membro do Grupo de Estudos: "Teoria de Henri Wallon- imitação e representação".

**Marina Bill de Moraes**

Editora de texto (livros didáticos), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, da UFPR. Licenciada em Letras Português-Ingês, pela PUC-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE).

**Nicole Geraldine de Paula Marques Witt**

Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela mesma instituição, Universidade Federal do Paraná



(UFPR). Professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas do Centro Universitário Internacional Uninter.

**Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Coordenação Pedagógica, Autismo e Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino Superior. Professora efetiva da Rede Municipal de Parnamirim - RN, atuando atualmente na Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, na COPEB (Coordenadoria Técnico-pedagógica da Educação Básica, compondo a equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Rafael Soares Chaves**

Psicólogo do IFRN, Especialista em Psicologia da saúde e Mestre em Saúde da família pela UFRN. Coordena o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE/IFRN-IP.

**Rayka Hinschinck de Paula**

Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykadeppaula@outlook.com

**Roberlayne de Oliveira Borges Roballo**

Professora Associada II da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação - Departamento de Planejamento e Administração Escolar - DEPLAE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. Secretária de Educação do Município de Curitiba (Gestão 2013-2016) e Coordenadora do Fórum Municipal de Educação (gestão 2013-2016). Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFPR (Gestão 2019-2020). Doutora em Educação, pela UFPR, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação (2012). Mestre em Educação pela UFPR (2007). Integrante dos seguintes grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e Núcleo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Modernidade (NEPHEM). Coordenadora do Projeto de Pesquisa História dos livros, dos livros

escolares e manuais escolares produzidos para subsidiar os processos de formação de professores no Estado do Paraná: 1900-1980 ? Fase II. Coordenadora do Projeto de Extensão Nenhum(a) a menos na Escola ? Fase II. Coordenadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE/Setor de Educação).

### **Rodolfo Chaves**

Pós-doutorado em Educação Matemática e Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Doutor em Educação Matemática pela Unesp Rio Claro. Professor titular do Instituto Federal do Espírito Santo.

### **Sára Maria Pinheiro Peixoto**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada à Linha de Inclusão em Contextos Educacionais. (PPGED/UFRN). Tem Mestrado em Educação (PPGED/UFRN) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN). Professora efetiva do Núcleo de Educação da Infância, (NEI/CAP/UFRN), atuando na Educação Básica e no Ensino Superior.

### **Sofia Ribeiro Garcia Souto Maior**

Graduanda em Pedagogia pela PUC-Rio.

### **Tiago Fernandes de Souza**

Mestrando em Educação - Formação de Formadores, pela PUC-SP (2021-2024). Especialista em Literatura, pela PUC-SP. Especialista em Mídias na Educação pela UFP (Universidade Federal do Pernambuco) em parceria com a USP. Graduado em Letras e Pedagogia. Atua como professor de Língua Portuguesa, séries finais, no Colégio Santa Maria, do IISC (Instituto das Irmãs da Santa Cruz) há nove anos, com passagens por outros colégios públicos (Estado e PMSP) e privados em todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio. Realizou estudos sobre o riso na Literatura Brasileira, em especial, na obra do autor Fernando Sabino. Atua por mais de uma década em trabalhos de formação de professores e execução de jornal escolar com alunos, com pesquisa na área, realizada pela ECA/USP. Atualmente, realiza pesquisa em torno dos processos avaliativos no Ensino Fundamental II e a relação entre Avaliação, Ensino e Aprendizagem.



Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492059-9



9 786554 920599

