

EDUCAÇÃO

do Século XXI

Revolucionando a Sala de Aula

Organização
Resiane Silveira



v. **2**
2024

EDUCAÇÃO do Século XXI

Revolucionando a Sala de Aula

Organização
Resiane Silveira



v. **2**
2024

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos 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)

S587e	Silveira, Resiane Paula da Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula - Volume 2 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 158 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-088-9 DOI: 10.5281/zenodo.13841018 1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula 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
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/09/educacao-do-seculo-xxi-volume-2.html>



AUTORES

ACIMAR RIBEIRO DE FREITAS
ANA PATRÍCIA GADELHA DA COSTA E SILVA
ANA PAULA RUTH LIMA
ARNOLD VINICIUS PRADO SOUZA
DANIELLA ANTUNES PEREIRA
DARCY DOS SANTOS
DIOGO SCHRÖPFER
GABRIEL KAFURE DA ROCHA
GERMANO ALVES CAVALCANTE
GUSTAVO DE CASTRO MORANDE
IAGO BRUNO FERREIRA E SOUZA
JOÃO BATISTA FARIAS JUNIOR
KARLA PATRÍCIA COSTA BRAGA
KÁTIA CILENE SOUZA ALCÂNTARA
MARIA GERLANE CAVALCANTE
NELCI APARECIDA RUTH
PATRÍCIA LORIANE FALK
RAPHAELLA FREITAS PETKOVIC
RICARDO TADEU BARBOSA
ROBÉRIO MANOEL DA SILVA
VALTER CANHIZARES FILHO

APRESENTAÇÃO

A Educação, ao longo dos séculos, tem se mostrado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades e para o progresso da humanidade. Cada era apresentou desafios próprios e demandas específicas, exigindo constantes adaptações dos métodos pedagógicos e dos paradigmas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, poucos períodos na história puderam testemunhar transformações tão profundas e aceleradas quanto aquelas que marcam o início do século XXI.

O advento da tecnologia digital, a globalização das informações e a crescente complexidade das relações humanas impuseram à educação contemporânea uma necessidade urgente de revisão e reinvenção. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas tecnológicas ou de introduzir metodologias inovadoras, mas de repensar, de forma crítica e reflexiva, o próprio papel da educação em um mundo em constante mutação.

É nesse contexto desafiador que surge Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula. A obra propõe um mergulho profundo nas novas práticas pedagógicas, oferecendo uma análise criteriosa e fundamentada das tendências que emergem nas instituições de ensino ao redor do mundo. Mais do que apresentar soluções prontas, este livro convida seus leitores a refletirem sobre as múltiplas possibilidades que se abrem para a formação de indivíduos preparados para os desafios de um futuro incerto e imprevisível.

Os autores, comprometidos com a excelência acadêmica e com a evolução da prática docente, trazem à tona discussões que vão desde a adoção de novas tecnologias educacionais até a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a formação integral do ser humano. Em cada página, há o convite para uma reflexão crítica sobre o que significa educar no século XXI e como a sala de aula pode se tornar um espaço de transformação, inovação e cidadania.


Assim, este livro é um recurso valioso não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para todos aqueles que, de alguma forma, compreendem a educação como um caminho indispensável para a construção de um mundo mais

justo, equitativo e solidário. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas práticas, novos olhares e, sobretudo, uma renovada esperança no poder transformador da educação.

Boa leitura!

SUMÁRIO



Capítulo 1 INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	09
<i>Arnold Vinicius Prado Souza; Nelci Aparecida Ruth; Ana Paula Ruth Lima</i>	
<hr/>	
Capítulo 2 A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE PARENTAL	20
<i>Germano Alves Cavalcante; João Batista Farias Junior; Maria Gerlane Cavalcante; Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva; Gabriel Kafure da Rocha</i>	
<hr/>	
Capítulo 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO EM AÇÃO	35
<i>Ana Paula Ruth Lima; Arnold Vinicius Prado Souza; Nelci Aparecida Ruth</i>	
<hr/>	
Capítulo 4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: O ENTRELAÇAR DAS MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS	52
<i>Kátia Cilene Souza Alcântara; Karla Patrícia Costa Braga; Darcy dos Santos; Acimar Ribeiro de Freitas; Robério Manoel da Silva</i>	
<hr/>	
Capítulo 5 ESTRATÉGIAS ERGONÔMICAS PREVENTIVAS PARA SAÚDE COGNITIVA DE DOCENTES: UMA VISÃO ABRANGENTE	66
<i>Iago Bruno Ferreira e Souza; Gabriel Kafure da Rocha</i>	
<hr/>	
Capítulo 6 INTEGRAÇÃO DA ETNOMATEMÁTICA NO ENSINO DE EQUAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO 7º ANO	84
<i>Diogo Schröpfer; Patrícia Loriane Falk</i>	
<hr/>	
Capítulo 7 "EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: IMAGINÁRIOS DA SALA DE AULA"	95
<i>Ana Patrícia Gadelha da Costa Silva; Gabriel Kafure da Rocha</i>	
<hr/>	
Capítulo 8 A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: VIVÊNCIAS, CONSTRUÇÕES, APRENDIZADOS E SENTIDOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	117
<i>Daniella Antunes Pereira; Ricardo Tadeu Barbosa</i>	
<hr/>	
Capítulo 9 DISLEXIA EM ADULTOS E OS PROBLEMAS COM A ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO	139
<i>Raphaella Freitas Petkovic; Gustavo de Castro Morande; Valter Canhizares Filho</i>	
<hr/>	
AUTORES	154



Capítulo 1
INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

Arnold Vinicius Prado Souza
Nelci Aparecida Ruth
Ana Paula Ruth Lima





INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Arnold Vinicius Prado Souza

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail:

arnold.prado@hotmail.com

Nelci Aparecida Ruth

Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail:

profnelciruth@gmail.com




Ana Paula Ruth Lima

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade

SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com

RESUMO

Este estudo explora as percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática de duas instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, acerca do fenômeno da indisciplina escolar. A pesquisa, conduzida com uma abordagem qualitativa descritiva, envolveu a aplicação de um questionário online destinado a estudantes de licenciatura, obtendo respostas de vinte acadêmicos do primeiro ano e dezesseis do terceiro ano. O objetivo central foi analisar as experiências desses futuros professores e as estratégias observadas durante a prática inicial docente, especialmente no contexto desafiador imposto pela pandemia de COVID-19. Os resultados revelaram que a pandemia impôs significativas limitações à prática docente, principalmente devido à transição repentina para o ensino remoto e à falta de interação presencial, que são cruciais para o manejo da indisciplina. No entanto, os licenciandos enfatizaram a



relevância de práticas pedagógicas inovadoras para lidar com esses desafios. Entre as estratégias mencionadas, destacou-se o uso de tecnologias digitais e jogos educacionais, que não apenas ajudaram a minimizar os comportamentos indisciplinados, mas também potencializaram o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e engajadoras. Além disso, os acadêmicos ressaltaram a necessidade de uma formação inicial que inclua discussões aprofundadas sobre a gestão da indisciplina. Eles apontaram que, para um ambiente escolar mais produtivo e respeitoso, é essencial que os cursos de Licenciatura em Matemática e demais áreas integrem reflexões teóricas e práticas sobre estratégias de intervenção pedagógica eficazes. O estudo conclui que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores devem abranger essas questões, promovendo um preparo mais adequado para enfrentar as adversidades que surgem no cotidiano escolar e assegurando uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Licenciatura em Matemática

ABSTRACT

This study explores the perceptions of undergraduate students in the Mathematics Teaching program from two higher education institutions, one public and one private, regarding the phenomenon of school indiscipline. The research, conducted with a descriptive qualitative approach, involved the application of an online questionnaire aimed at undergraduate students, obtaining responses from twenty first-year students and sixteen third-year students. The central objective was to analyze the experiences of these future teachers and the strategies observed during their initial teaching practice, especially in the challenging context imposed by the COVID-19 pandemic. The results revealed that the pandemic imposed significant limitations on teaching practice, primarily due to the sudden transition to remote teaching and the lack of face-to-face interaction, which are crucial for managing indiscipline. However, the students emphasized the importance of innovative pedagogical practices to address these challenges. Among the strategies mentioned, the use of digital technologies and educational games stood out, as they not only helped minimize indisciplined behaviors but also enhanced the teaching and learning process, making classes more dynamic and engaging. Additionally, the students highlighted the need for initial training that includes in-depth discussions about managing indiscipline. They pointed out that for a more productive and respectful school environment, it is essential for Mathematics and other undergraduate programs to integrate theoretical and practical reflections on effective pedagogical intervention strategies. The study concludes that both initial and continuing teacher training should encompass these issues, promoting better preparation to face the adversities that arise in everyday school life and ensuring quality education.

Keywords: School indiscipline. Teacher training. Pedagogical practices. Mathematics Teaching.

INTRODUÇÃO

A indisciplina em ambientes escolares representa um dos principais desafios enfrentados no contexto educacional contemporâneo. Esse fenômeno não só interfere no processo de ensino-aprendizagem, mas também exige que os educadores busquem constantemente novas abordagens pedagógicas (Souza, 2020). Com isso, a dependência de métodos tradicionais, que muitas vezes não atendem às demandas, revelam-se insuficientes para organizar adequadamente os comportamentos em sala de aula, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo explorar as percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, oriundos de duas instituições de ensino superior (uma pública e outra privada), em relação à indisciplina escolar. Os acadêmicos, ao vivenciarem situações de indisciplina durante seus estágios de docência, foram convidados a responder um questionário que visava compreender suas visões sobre o impacto dessas experiências em sua formação docente. Além disso, o estudo investiga as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar esse desafio recorrente em sala de aula.

A temática indisciplina já vem de estudos e reflexões anteriores, desde o período da graduação, especificamente no Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório em Matemática, no qual o primeiro autor se defrontou com situações de atos de indisciplina em sala de aula e trouxe essa discussão para trabalhar com seu grupo de estudo interdisciplinar, pois ao se deparar com situações de indisciplina, percebeu a ausência de encaminhamentos eficazes para resolver ou minimizar esses problemas.

Sendo assim, o presente estudo visa, apresentar e discutir essas experiências, propondo inferências e reflexões que possam contribuir para uma melhor compreensão e manejo da indisciplina no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em indisciplina escolar é realizar um exercício de reflexão sobre práticas pedagógicas, sobre questões familiares e comportamentais, além do entendimento sobre sua conceituação. A indisciplina reflete o incumprimento das regras previamente estabelecidas pelo professor (Amado; Freire, 2002), e pode ser

entendida como um “incidente na fluência da aula e na comunicação professor-aluno ou aluno-aluno” (Mendes, 1998, p. 10).

O significado da palavra indisciplina, segundo o dicionário Aurélio (2005), refere-se à: “falta de disciplina; desobediência; rebelião”, e é um dos fenômenos mais debatidos nos espaços escolares. De acordo com Rego (1996, p. 84),

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social.

A indisciplina é uma problemática atual e polissêmica e sua ocorrência depende do contexto ao qual se é observada. Garcia (1999) aborda que a conceituação de indisciplina apresenta questões complexas que necessitam ser consideradas, e que o entendimento do conceito precisa integrar diferentes aspectos. A escola deve superar a visão da indisciplina como algo restrito a questões comportamentais, sendo necessário percebê-la por outros vieses, que podem ajudar no real entendimento do fenômeno.

Considerando que compreender a verdadeira conceituação da indisciplina pode ajudar a superar comportamentos inadequados, foi realizado um estudo com acadêmicos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática, que ainda não enfrentaram essa realidade escolar, e com acadêmicos do terceiro ano, que já vivenciaram situações de indisciplina durante seus estágios. A pesquisa buscou trazer algumas reflexões sobre a realidade que os acadêmicos já enfrentaram ou irão enfrentar em sua escolha profissional. Jusviack (2008) infere que o conceito de indisciplina é:

[...] susceptível de múltiplas interpretações. Um aluno ou professor indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma, explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais. Estes desvios são, todavia, denominados de forma diferente conforme se trate de alunos ou de professores. Os primeiros são apelidados de indisciplinados, os segundos de incompetentes (JUSVIACK, 2008, p. 13).

O estudo procura, inicialmente, detectar como se manifesta e quais são os motivos que desencadeiam a indisciplina nas aulas, para então encontrar soluções que se julguem necessárias para minimizar o fenômeno. De acordo com Souza (2020, p. 41), “a indisciplina envolve inúmeros fatores, causas e análise de diferentes aspectos, seja no sentido de caráter metodológico, familiar e social, estruturas políticas e de poder presentes na escola, além das concepções” trazidas pelos envolvidos no processo.

Utilizou-se Vasconcellos (2004) que, em seus estudos, destaca a existência de cinco grandes grupos que devem ser considerados ao se pensar em causas de atos disciplinares no contexto escolar, que são: Sociedade, Família, Escola, Professor e Aluno (Souza, 2020). Estudar sobre a presente abordagem pode proporcionar que os acadêmicos vivenciem de forma intensa a realidade do professor no ambiente da sala de aula, além de estar aprofundando estudos sobre um tema que é muito discutido no cenário educacional, contribuindo tanto para a formação inicial como continuada do professor de matemática.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. Para a coleta de dados, fez-se uma entrevista por meio de questionários (na modalidade on-line, devido ao período de pandemia). Utilizou-se alguns critérios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) como método de investigação das informações. Aplicou-se um questionário para acadêmicos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática, visto que eles ainda não se depararam com a realidade das salas de aulas, e também aos acadêmicos do terceiro ano do curso, os quais já vivenciaram experiências em sala através do Estágio Supervisionado. Escolheu-se o primeiro e terceiro anos da graduação com o intuito de saber se existe uma relação entre as concepções desses professores de formação inicial. Os dados foram coletados de duas determinadas instituições de ensino superior em uma cidade do Paraná, sendo uma pública e a outra privada.

Como a pesquisa envolveu a aplicação de um questionário online destinado a estudantes de licenciatura, obteve respostas de 20 acadêmicos do primeiro ano e 16 do terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática. Dessa forma, nomeia-se a instituição pública como “Universidade A” e a privada como “Universidade B”.

Enviou-se um questionário contendo seis questões abertas referentes ao tema abordado no artigo (indisciplina), no qual os entrevistados puderam expor o seu ponto de vista em relação ao assunto. As questões eram relacionadas ao comportamento do professor regente de sala ao se deparar com essa desconfortável situação, e também de como os acadêmicos poderiam propor algo para amenizar os fatos ocorridos nesses espaços escolares. Como os acadêmicos da Universidade A e da Universidade B realizaram estágios ou alguma ação docente inicial em escolas públicas, as respostas não se diferenciaram em relação às perspectivas esperadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As perguntas foram respondidas de forma clara e objetiva. Os acadêmicos do primeiro ano destacaram em suas respostas que, devido à pandemia, não tiveram como começar suas observações e participações presencialmente, realizando suas atividades de ação docente na modalidade remota. Enquanto os acadêmicos do terceiro ano de curso responderam às perguntas com base no que vivenciaram nos anos anteriores, reconhecendo que a pandemia prejudicou parte do contato com a prática docente em salas de aula regulares.

Todos os entrevistados realizaram suas observações em escolas públicas, e constataram a presença da indisciplina em todos os anos de ensino. Entretanto, em algumas turmas, o professor conseguiu manter o domínio da classe por determinado período. A maior preocupação dos licenciandos, está relacionada à postura que devem adotar para enfrentar essa situação, uma vez que esse fenômeno não possui uma discussão aprofundada nos cursos de formação inicial de professores. A falta de compreensão sobre o conceito de indisciplina pode ser uma das motivações para sua ocorrência nos espaços escolares. Os acadêmicos também mencionaram, a necessidade de vivências mais práticas para se sentirem mais seguros ao abordar a temática, uma vez que a teoria muitas vezes não se conecta efetivamente com a prática.

Observou-se que a diferença nas abordagens dos professores frente à indisciplina é mínima, o que permite estabelecer uma categoria de trabalho denominada "indisciplina" como proposta de um diálogo consciente.

No discurso do Licenciando 1, do terceiro ano do curso na Universidade A, ele se refere à sua professora, a quem chamaremos de P1, e menciona que:

“Quando a professora se deparou com a indisciplina na sala, ela conversou pessoalmente com o aluno que estava a incomodando, não gritou e nem falou de forma desrespeitosa, isso já impacta em relação aos outros que estão participando da bagunça.” (Licenciando 1).

Em relação à professora que o acompanhava, a quem chamaremos de P2, o Licenciando 2 da Universidade B afirma que:

“A professora não gritou, apenas retirou os alunos baderneiros da sala e encaminhou para a coordenação.” (Licenciando 2).

No relato do Licenciando 3 da Universidade A, que observou a sala da professora, a quem chamaremos de P3, ele menciona que:

“A professora é bem tranquila, traz o aluno para a realidade dele, resolve os problemas na sala mesmo, faz acordos tipo conversas só nos três minutinhos finais da aula e celular só no intervalo, não chama a pedagogia, resolve ali mesmo.” (Licenciando 3).

Nesse contexto, Parrat Dayan (2009, p. 58) afirma que “fomentar o diálogo, as atitudes de cooperação e a integração de valores pode ser um caminho para uma transformação educativa, não necessitando ser autoritário para conter a indisciplina; com isso o professor deve atuar como mediador, estando capacitado para atuar em sala de aula”. Essa importância da utilização da prática dialógica em sala de aula possibilita superar desafios e trazer um novo olhar para as práticas de ensino.

Nas falas dos acadêmicos, percebeu-se que a postura assumida pelos educadores, ao se depararem com a situação, é decisiva para o bom encaminhamento da ação docente e até mesmo para ajudar a minimizar atos indisciplinados. Observaram que aulas atrativas podem diminuir a presença da indisciplina nos espaços educacionais.

Os licenciandos trouxeram em discussão que quando os professores implementavam práticas diferenciadas, como o uso de tecnologia, jogos educacionais e atividades em laboratórios, os alunos mostravam-se mais atentos e participativos. Assim, uma mudança nas práticas pedagógicas pode ser um diferencial significativo na prevenção de comportamentos indisciplinados.

O quadro conceitual, organiza as informações apresentadas pelos licenciandos de forma a facilitar a visualização e compreensão dos diferentes aspectos relacionados à indisciplina escolar e às práticas pedagógicas.

Quadro Conceitual: Indisciplina e Práticas Pedagógicas

Categoria	Aspectos
Indisciplina Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e Conceitos claros referente ao fenômeno estudado - Causas Fatores internos (motivação dos alunos) Fatores externos (contexto escolar, pandemia)
Impacto da Pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Limitação da prática docente - Efeito na formação dos licenciandos - Observações em modalidade remota
Experiências dos Acadêmicos	<p>Primeiro Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de vivência prática <p>Terceiro Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiências diretas em estágios - Estratégias observadas: <ul style="list-style-type: none"> - P1: Diálogo e respeito - P2: Encaminhamentos à coordenação - P3: Resolução de conflitos na sala
Estratégias de Gestão da Indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas Diferenciadas: - Uso de tecnologias - Jogos educacionais - Aulas atrativas - Importância da postura do professor mediador. - Mediação e diálogo
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de discussão do fenômeno indisciplina na Formação Inicial e Contínua - Reflexões sobre a prática pedagógica - Propostas de intervenções referente a indisciplina no contexto escolar.

Fonte: Autores (2024)

O quadro conceitual apresentado sintetiza os principais aspectos da indisciplina escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas. Inicialmente, define-se a indisciplina e suas causas, que incluem fatores internos, como a motivação dos alunos, e fatores externos, como o contexto escolar e o impacto da pandemia, que limitou a prática docente e afetou a formação dos licenciandos. As experiências dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, divididas entre estudantes do primeiro e terceiro ano de curso, evidenciando a falta de vivência prática dos iniciantes e as estratégias observadas pelos mais experientes, que incluem o diálogo respeitoso, encaminhamentos à coordenação quando necessário e resolução de conflitos em sala de aula.

As estratégias de gestão da indisciplina destacam a importância de práticas diferenciadas, como o uso de tecnologias e jogos educacionais, que tornam as aulas mais atrativas e engajantes.

Por fim, com bases em estudos de Souza (2020), ressalta-se a necessidade de discutir o fenômeno da indisciplina na formação inicial e continuada dos docentes, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e propondo intervenções eficazes que visem minimizar os comportamentos indisciplinados no ambiente escolar. Essas considerações são fundamentais para a construção de um espaço educacional mais produtivo e respeitoso, onde a indisciplina possa ser abordada de maneira construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a inserção de práticas diferenciadas e potencializadoras para o ensino e com o uso das novas tecnologias utilizadas pelos professores, a grande dificuldade encontrada por eles é a capacidade de controlar a presença da indisciplina nos espaços educativos, ou seja, desenvolver uma aula mais atrativa não é uma tarefa fácil, pois nem sempre o que chama a atenção de um aluno vai despertar o interesse do outro. A presença do fenômeno indisciplinar sempre vai existir, porém, cabe ao professor tentar se sobressair dessa situação da forma mais racional possível.

Os professores devem criar estratégias inovadoras, que despertem o interesse em seus alunos. Com aulas mais atrativas, é possível que a indisciplina seja minimizada significativamente. É importante destacar ainda, que a inovação gera satisfação, e pode auxiliar os alunos a perceberem suas dificuldades e aprenderem a expressá-las, complementando assim o ensino da Matemática.

Quando o professor é capaz de identificar de forma precisa os atos indisciplinados, compreendendo que nem todas as posturas adotadas pelos alunos devem ser consideradas como manifestações desse fenômeno, a aprendizagem se torna mais evidente. Essa compreensão permite que os estudantes se sintam mais confiantes para esclarecer dúvidas que surgem ao longo do processo de ensino e para questionar quando acharem necessário.

De acordo com Jesus e Maia (2010, p. 15), a

“[...] indisciplina deve ser estudada a partir da percepção e das necessidades de cada grupo, não há como generalizar o que é ou o que não é disciplina ou indisciplina, pois muitos dos atos que em um grupo são considerados indisciplina em outro não são”.

Mesmo com todas as incertezas futuras, os acadêmicos são confiantes em relação à profissão que escolheram, pretendem concluir o curso, e percebem a

indisciplina apenas como uma situação encontrada nos espaços educacionais, e não necessariamente como um problema sem solução. Essa temática os impulsiona e potencializa a se tornarem excelentes professores, que façam diferença nas áreas que escolheram para atuação.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. S; FREIRE, I. P. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Asa, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

FERREIRA, A. B de H. **Dicionário Aurélio Junior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.

JESUS, G. de; MAIA, G. Z. A. Indisciplina escolar: reflexões. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. São Paulo, Vol. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/307>. Acesso em: 15 jul. 2024.

JUSVIACK, A. **Focos e enfoques da indisciplina**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/511-4.pdf>. Acesso em: 25 Jul. 2024.

MENDES, F. **Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula**. Millenium, 1998.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/31408/mod_resource/content/1/A%20indiscipli na%20e%20o%20processo%20educativo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/31408/mod_resource/content/1/A%20indiscipli%20na%20e%20o%20processo%20educativo.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, A.V. P. **Discutindo indisciplina a partir da disciplina**: uma análise das concepções de licenciandos dos Cursos de Matemática e Biologia (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.195 f.

VASCONCELLOS, C. dos. S. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.



Capítulo 2
A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE: UMA
QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE
PARENTAL


Germano Alves Cavalcante
João Batista Farias Junior
Maria Gerlane Cavalcante
Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva
Gabriel Kafure da Rocha






A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE PARENTAL

Germano Alves Cavalcante




Mestrando em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), núcleo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1748-3136>. E-mail: germano.alves@aluno.ifsertao-pe.edu.br.

João Batista Farias Junior



Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás; professor de Filosofia do Instituto Federal do Piauí. Licenciado e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Instituto Federal Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2924-5656>. Email: joabfariasjunior@gmail.com.


Maria Gerlane Cavalcante



Psicóloga pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pós-graduanda em Neuropsicologia pela Faculdade de Minas. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7095-2036>. E-mail: gerlane_cavalcante@outlook.com.

Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva

Mestranda em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), núcleo Instituto Federal de Educação,



Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Email: ana.gadelha@aluno.ifsertao-pe.edu.br.

Gabriel Kafure da Rocha

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Metodologias do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro. Professor do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). <https://orcid.org/0000-0001-7088-6239>. E-mail: gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br.

RESUMO

Trata-se de uma análise bibliográfica das contribuições teóricas entre autores da área de educação e psicologia em diálogos com a filosofia de Hans Jonas em relação à responsabilidade parental. Pretende-se apresentar a partir das leituras, a responsabilidade parental como arquétipo da ética da responsabilidade. Fundamenta-se nas obras de Hans Jonas em *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (2006) sobre a responsabilidade parental como arquétipo da ética da responsabilidade; Paulo Freire com *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa* (2023) sobre a educação e seu caráter formativo; Erik Erikson e Jean Piaget com obras que refletem sobre a educação dos pais relacionadas ao desenvolvimento infanto-juvenil. Jonas argumenta que, diante dos avanços tecnológicos e das novas capacidades humanas, a ética deve ser ampliada para incluir a responsabilidade pelo futuro e pelas gerações vindouras e concorda com os demais pensadores quando pensa a responsabilidade parental como primeira e importante no processo de educação formativa de sujeitos conscientes, responsáveis e capacitados para a garantia de um mundo melhor e habitável para outras futuras gerações. A ética de Jonas em diálogo com a educação e psicologia, coloca em evidência a necessidade de um equilíbrio entre a autonomia parental e a responsabilidade social, sugerindo que o papel dos pais vai além do interesse individual e deve englobar uma preocupação ética com o futuro da humanidade. Assim, a filosofia de

Hans Jonas oferece um quadro ético profundo para a reflexão sobre as práticas parentais contemporâneas.

Palavras-chave: Educação. Responsabilidade parental. Ética da responsabilidade.

ABSTRACT

This is a bibliographic analysis of the theoretical contributions of authors in the fields of education and psychology in dialogue with the philosophy of Hans Jonas in relation to parental responsibility. It is based on Hans Jonas' work in *The Imperative of Responsibility: An Essay in Ethics for a Technological Civilization* (2006) on parental responsibility as an archetype of the ethics of responsibility; Paulo Freire with *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (2023) on education and its formative character; Erik Erikson and Jean Piaget with works that reflect on parental education related to child and adolescent development. Jonas argues that, in the face of technological advances and new human capacities, ethics must be expanded to include responsibility for the future and for future generations and agrees with the other thinkers when he considers parental responsibility as the first and most important in the process of formative education of conscious, responsible individuals capable of guaranteeing a better and habitable world for future generations. Jonas' ethics, in dialogue with education and psychology, highlights the need for a balance between parental autonomy and social responsibility, suggesting that the role of parents goes beyond individual interest and must encompass an ethical concern for the future of humanity. Thus, Hans Jonas' philosophy offers a profound ethical framework for reflecting on contemporary parenting practices.

Keywords: Education, Parental responsibility, Ethics of responsibility.

Introdução

Hans Jonas é o filósofo da ética da responsabilidade, uma nova proposição filosófica que apresenta como novidade o olhar sobre as ações humanas que afetam a vida presente e futura. Trata-se de uma responsabilidade que se faz necessária sobre os comportamentos e ações humanas influenciados pela ideia do progresso, ideia e anseios do poder e ideologias que têm modificado as práticas e representações dos seres humanos sobre a natureza, bem como os incontroláveis avanços tecnológicos. A questão dos impactos humanos por sobre a natureza em decorrência dos avanços técnicos, tecnológicos e científicos é o cerne das ideias de Hans Jonas

quanto às críticas a repensar uma nova ética¹.

A responsabilidade é pensada por Jonas como uma resposta para novos problemas. Os novos desafios surgidos como consequências das práticas humanas ao longo da modernidade até os dias atuais no que tange o uso do poder, apropriação da natureza e seus mais evidentes e negativos efeitos, entre tantos outros impactos se pode sentir ao fluxo crescente dos efeitos no decorrer de seu desenvolvimento, evidenciou-se a pertinência em se buscar a causa não para encontrar culpados, mas para repensar práticas responsáveis que são reconhecidas pelo sujeito ou vários sujeitos que as executam.

Tratar da ética da responsabilidade é, sobretudo, uma tarefa que envolve abordar a responsabilidade parental, intimamente relacionada à anterior. De início, pode-se refletir que a responsabilidade parental contempla as obrigações morais e legais que os pais têm para com os filhos, responsabilidade essa que se assume e se evidencia diante dos próprios filhos e da sociedade em que vive. Isso implica dizer que há uma ligação entre o dever da família no que se refere à educação dos filhos e ao Estado que, simultânea ou posteriormente, assumirá tal educação em sentido formal, a partir de seus níveis de ensino.

A responsabilidade educativa em Hans Jonas

Vale dizer que essencialmente no interior da vocação parental o necessário cuidado tem em suas manifestações "[...] o 'cuidar do outro' [que] se transforma num papel educacional, que tem responsabilidades específicas, da mesma forma que os papéis do político e do estadista" (Tibaldeo, 2021, p. 187). A ética da responsabilidade passa pelo viés educacional, que, não mais importante que o cuidado parental, manifesta-se como cuidado no que se refere ao processo de aprendizagem e apreensão dos conhecimentos para a vida e suas práticas, sobretudo quando se pressupõe nessa relação o caráter de sujeitos e sujeitas que são responsáveis e responsabilizados por outros.

¹ O autor em seu livro *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (2006), não se exime de aclamar a sua filosofia como correspondente aos anseios atuais, morais e também ela inovadora; isso se justifica por ser uma ética que reflete as modificações dos comportamentos em relação à natureza (compreendida aqui a vida humana e extra-humana) (Jonas, 2006, p. 29), caracteriza-se pela sua inovação como uma filosofia previdente que procura refletir os impactos a longo prazos e às consequências futuras que venham a comprometer a vida das gerações que ainda virão (Jonas, 2006, p. 35-36).

Diante da responsabilidade do dever como o cuidado, é relevante o que Hans Jonas aborda como um dever incumbente tanto aos pais como ao Estado, pensando na continuidade do processo de formação dos sujeitos,

[...] assim como os pais educam os filhos 'para o Estado' (e para muitas outras coisas), o Estado assume para si a educação das crianças. Na maioria das sociedades, a primeira fase da educação é confiada à família, mas todas as demais são submetidas a supervisão, regulamentação e assistência do Estado, de modo que pode haver algo como uma 'política educacional'. Ou seja, o Estado não quer apenas receber os cidadãos já formados, quer participar da sua formação. Ele pode inclusive, em casos especiais, assumir a defesa da criança *contra* os pais dela, forçando-os, por exemplo, a cumprir os seus deveres, intervindo até na fase mais precoce da educação (Jonas, 2006, p. 181, grifo do autor).

A partir dessa análise, pode-se presumir que esse viés a que interpela o cuidado e a responsabilidade dos pais corresponde a uma obrigação. Ademais, evidencia-se uma espécie de vocação dos pais, na qual, em sua natureza se expressa, natural e originariamente, uma ética da responsabilidade como pedagogização no primeiro estágio de ensino: "[...] é a origem genuína da ideia da responsabilidade; sua esfera de ação, com sua exigência contínua, é o lugar mais original de seu exercício" (Jonas, 2006, p. 90); entre outras realidades, seu dever se traduz sob a tarefa de educar, os cuidados básicos conferidos e a possibilidade de um ambiente saudável e seguro, o que contribui o desenvolvimento da criança, constitui-se, pois, como a primeira fase da educação.

Esse aspecto da responsabilidade parental vai além da simples compreensão de atender as necessidades biológicas da criança, como a alimentação e seu desenvolvimento físico; inclui também as necessidades emocionais e psicológicas da criança, como diz Jonas, "Seu objeto é a criança como um todo [...]" (Jonas, 2006, p. 180), garantindo que ela possa crescer em um ambiente onde existe o apoio ao seu bem-estar e desenvolvimento autônomo.

Esse tipo de responsabilidade é a preparação do sujeito para ética da responsabilidade e se torna, assim, por suas características, um exemplo mais próximo e claro da proposta geral da ética da responsabilidade. Além de ser ela um tipo de responsabilidade exercida ao significar procriação, cuidado e educação dos filhos diante do desenvolvimento de cada um; a responsabilidade parental é, em particular, um exemplo claro de como se estabelece essa concepção filosófica de Jonas por apresentar em seu interior características que desenham como a ética da

responsabilidade pode se concretizar, é o arquétipo da responsabilidade, uma vez que, por excelência se apresenta como exemplo da responsabilidade do humano pelo outro humano (Cf. Jonas, 2006, p. 175).

Assim, com a finalidade de exemplificar e demonstrar a aproximação que existe entre as responsabilidades anteriormente esboçadas e a responsabilidade parental, Jonas (2006) faz uma análise das características que lhes são correlatas. O que há em comum entre ambas as responsabilidades pode ser resumido em três conceitos: 'totalidade', 'continuidade' e 'futuro', referidos à existência e à sorte de seres humanos [...] Ele tem o caráter precário, vulnerável, revogável – o modo peculiar de transitoriedade – de todos os seres viventes, o que por si só o torna objeto de proteção (Jonas, 2006, p. 175).

A responsabilidade parental em pesquisadores do desenvolvimento humano

Em relação à compreensão da responsabilidade para com a criança como um todo, outros pensadores fazem alusão não só à questão imbricada do ponto de vista moral do futuro indivíduo, mas também do próprio ambiente propício para o seu desenvolvimento. Se Hans Jonas reflete o papel da responsabilidade tendo em vista o desenvolvimento próprio da ética da responsabilidade nos sujeitos e, portanto, uma responsabilidade parental pela criança como toda, Erik Erikson (1963) enfatiza a importância do papel dos pais no desenvolvimento psicossocial da criança, destacando a necessidade de um ambiente seguro e emocionalmente estável. Segundo o pensador,

O desenvolvimento psicossocial da criança depende amplamente do ambiente que os pais proporcionam. A responsabilidade parental não se limita a garantir as necessidades físicas, mas também envolve a construção de um ambiente emocionalmente seguro que permita à criança explorar e crescer (Erikson, 1963, p. 247).

Essa visão se alinha com a "ética da responsabilidade" de Hans Jonas, que sugere que a responsabilidade dos pais vai além da mera proteção física e se estende à criação de um ambiente que permita à criança desenvolver sua identidade e confiança. Para Jonas, essa responsabilidade é imperativa, pois a vulnerabilidade da criança exige que os pais ajam com uma profunda consideração pelas consequências

de suas ações, antecipando o impacto a longo prazo no desenvolvimento do ser humano em formação.

De acordo com a Teoria do Apego de J. Bowlby, os primeiros vínculos que acontecem ainda na primeiríssima infância com a figura de cuidado, por meio das capacidades emocionais e cognitivas do bebê, mas também pela sensibilidade, atenção e responsividade parental de atender às necessidades físicas, cognitivas e afetivas da criança, esboçam modelo do estilo de apego que o sujeito desenvolverá ao longo da vida (Bowlby, 1989).

Assim, a responsabilidade parental, segundo os autores, envolve não apenas o cuidado imediato, mas uma visão prospectiva que visa garantir o bem-estar futuro da criança. Jonas faz uma análise em que responsabilidade parental a partir de suas características melhor representa a ideia central da ética da responsabilidade ou para sua finalidade. Quando pensamos em responsabilidade para com a vida e seu futuro e a responsabilidade,

O que há em comum entre ambas as responsabilidades pode ser resumido em três conceitos: 'totalidade', 'continuidade' e 'futuro', referidos à existência e à sorte de seres humanos [...] Ele tem o caráter precário, vulnerável, revogável – o modo peculiar de transitoriedade – de todos os seres viventes, o que por si só o torna objeto de proteção (Jonas, 2006, p. 175).

Das características que são semelhantes, pode-se elencar, a antecipação das consequências. Os pais devem antecipar as possíveis consequências de suas ações e decisões em relação aos seus filhos; essa responsabilidade diz também sobre o dever dos pais em assumir a responsabilidade por suas ações e decisões, mesmo que isso implique sacrifícios pessoais, além de servir como uma iniciativa altruísta, trata-se de um tipo de entrega sem reservas e sem a espera da reciprocidade², ou seja, que os filhos correspondam da mesma forma; outra característica, é que as decisões e ações dos pais devem sempre priorizar o bem-estar físico, emocional e social da criança; mais um detalhe, é o fato de que à medida que a criança cresce, os pais devem respeitar sua crescente autonomia e capacidade de tomar decisões.

De acordo com Hans Jonas, assim como a humanidade tem entre seus muitos deveres o de proteger o bem-estar do planeta; os pais têm o dever de proteger o bem-

²Na obra *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores* (2012) da autora Luciana Maria Caetano, apresenta em seu artigo intitulado *Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral* que "A relação entre pais e filhos não é recíproca, pois se constitui uma relação de desigualdade pela presença da autoridade" (Caetano, 2012, p. 18).

estar atual e futuro dos seus filhos, e esse dever pode ser a causa para as consequências do primeiro. A responsabilidade parental e a proposição ética de Jonas partilham de uma preocupação com o futuro; dado que, tomar decisões hoje que impactam a vida dos filhos amanhã, os pais devem garantir que seus filhos tenham um futuro, futuro esse que muito depende dos filhos (em termos de formação de consciência) que se pode ofertar para o mundo.

Isso é reforçado nos estudos de Jonas, pois, a responsabilidade parental não implica apenas um dever de formar e cuidar das crianças e jovens, formando a consciência, a comunicação, os valores, etc (Cf. Jonas, 2006, p. 181); além de tudo isso, prepará-los para o mundo e de forma responsabilmente ética, prepará-los para atitudes que sejam compatíveis à existência desse mundo.

A partir dessa reflexão, pode-se apresentar o que Jean Piaget fala quanto à inserção da criança no mundo a partir daquilo que lhe orientará suas escolhas e o dever em detrimento de suas decisões e ações tomadas conscientes e responsáveis. Dessa forma, a responsabilidade parental, além de assumir como uma responsabilidade do dever e um dever moral para um agir ético e responsável de seres em constante desenvolvimento, também o desenvolvimento cognitivo está relacionado e é uma das facetas importantes especialmente a se considerar a formação consciente de cada criança e jovem. De acordo com Piaget,

O papel dos pais no desenvolvimento cognitivo da criança é fundamental, pois são eles que introduzem a criança ao mundo social e às normas que regem o comportamento. A maneira como os pais interagem com a criança influencia diretamente a construção de esquemas de conhecimento (Piaget, 1951, p. 45).

A responsabilidade que aqui se expõe inclui uma relação de dever moral e educativo para os pais e, além disso, de direito de existência por sobre os filhos e seus futuros, bem como ao mundo que deverá existir para esses. É nesse pensamento que Hans Jonas, trata do direito à existência como uma responsabilidade moralista dos pais,

[...] o direito de trazer ao mundo seres como nós, sem que estes nos tenham solicitado isso. O direito em cada caso singular é consequência aqui do direito em geral, e não o contrário. E como o exercício desse direito atrai para si deveres particulares para com aqueles que trouxemos ao mundo e cujo princípio já nos é familiar, tais deveres particulares, incluindo o seu princípio, dependem integralmente desse dever primário que nos autoriza não tanto a conceder existência, de forma totalmente unilateral, a todos os que

virão depois de nós (o que não combina bem com uma imposição), mas na verdade a lhes impor uma existência capaz de arcar com ônus de perpetuar esse dever (Jonas, 2006, p. 93).

Essa afirmação de Jonas, aponta para as responsabilidades éticas e morais dos pais para com seus filhos, uma vez que são os responsáveis por trazê-los à existência. Os deveres para com os filhos derivam do dever primário da própria gestação, possibilitar ao mundo uma nova vida. Hans Jonas sugere com isso que o ato de procriar implica assumir responsabilidades inerentes à criação e cuidado dos filhos. A fala de Jonas expressa a profundidade moral e ética envolvida na decisão que tem os pais ao ter filhos e que essa decisão não se trata um direito individual apenas, mas também uma responsabilidade que implica cuidado, deveres e respostas para o mundo e para as futuras gerações.

As críticas e reflexões de Hans Jonas têm se apresentado como uma mensagem sobre a responsabilidade de garantir um meio ambiente sustentável para as gerações futuras, assim como os pais devem garantir um ambiente saudável e seguro para seus filhos como postulam os diálogos entre Erikson e Jonas. Significa, pois, a adoção de práticas responsáveis e conscientes que não prejudicam o mundo nem os recursos naturais, mesmo que deles se continue a usufruir.

É uma responsabilidade que assume acima de tudo a existência e sua promoção como dever, valor e finalidade para o qual se procria e cuida; "Em primeiro lugar, isso significa um dever para com a existência da humanidade futura, independentemente do fato de que nossos descendentes diretos estejam entre ela; em segundo lugar, um dever em relação ao seu modo de ser, à sua condição" (Jonas, 2006, p. 90). É, portanto, uma responsabilidade para além do próprio ato de procriar, estendendo-se à garantia de uma vida, de um mundo suscetível às condições básicas promoventes ao ser e a isso se relaciona a questão educativa, tanto formação de valores como incentivo ao agir humano frente ao mundo e suas concepções; sem essa dimensão a procriação perece (Jonas, 2006, p. 189).

A responsabilidade abrange o direito individual e coletivo que os seres humanos têm de viver, nessa concepção de viver está o bem-estar compreendida em sua totalidade. Os pais devem garantir bem-estar físico, emocional e psicológico dos filhos para que seus filhos possam ser felizes. Promover a felicidade é um papel importante que ocupa a educação. Os pais devem ensinar aos filhos moral, habilidades sociais para que possam superar os desafios da vida de forma construtiva.

Um aspecto no centro da responsabilidade parental está a educação dos filhos e nessa a transmissão de valores e conhecimentos que permitam que as crianças se tornem adultos responsáveis. Na responsabilidade parental está o cerne da educação no entendimento de que o bem-estar de cada membro afeta todos os outros, assim, reconhecer e conscientizar os seus sobre as ações de terem impactos significativos nas gerações subsequentes é fundamental na educação dos pais para com os filhos. Em tudo isso, visa-se a preparação do melhor no ser humano para um futuro habitável e o melhor futuro para os seres que ainda virão, segundo Hans Jonas isso é um caráter educativo da responsabilidade parental:

Naturalmente, o aspecto físico é primordial; no início, talvez só ele importe. Mas, em seguida, acrescenta-se paulatinamente tudo aquilo que entendemos por 'educação': habilidades, comportamento, relações, caráter, conhecimento, os quais devem ser supervisionados e estimulados durante o desenvolvimento da criança; junto com tudo isso, se possível, sua felicidade. Em uma palavra: o cuidado parental visa à pura existência da criança e, em seguida, visa a fazer da criança o melhor dos seres (Jonas, 2006, p. 180).

A relação entre essa responsabilidade, a educação e a ética da responsabilidade em Hans Jonas tende a mostrar como os princípios éticos podem ser aplicados desde a família, espaço privado, até a vida pública. O cuidado e a responsabilidade dos pais com os filhos e a responsabilidade política pensada a partir do ser humano concebido como ser social que age e intervém, e ao que isso implica a coletividade, Jonas acredita serem tipos de responsabilidades necessárias em maior escala para garantir a continuidade da vida e a integridade do planeta.

A ética da responsabilidade enfatiza a importância de agir de forma responsável e consciente, considerando as consequências das próprias ações para os outros e para a sociedade. No contexto da parentalidade, isso significa que os pais devem estar cientes de seus deveres e obrigações em relação aos seus filhos e agir de forma a promover seu bem-estar e desenvolvimento.

A ética da responsabilidade e o agir no mundo

A princípio, a consideração do ser indissociável à ação, essa como indispensável à ética como reflexão e como orientação para o agir humano. O simples fato de existir no mundo já se estabelece como um requisito para a ética, pois, agir significa existir, existir significa oferecer ao mundo respostas pelo próprio agir (Freire,

2023, p. 20). O autor sugere que a consciência de se está no mundo já pressupõe ao ser humano sua responsabilidade pelos atos que faz, pelo outro e pelo meio em que vive e que não lhe pode contestar, a natureza. Ao se perceber como um ser existente, o ser humano se reconhece, e nesse reconhecimento está o que Freire afirma: “E ao reconhecer a si como presença no mundo que interage, valora, decide, avalia e transforma; instaura-se a necessidade da ética e, portanto, da responsabilidade” (Freire, 2023, p. 20).

É através de suas ações que o ser humano vai se fazendo presença no mundo e essa como uma interferência é a construção de sua própria presença. Paulo Freire considera que diante das ações humanas, seja a partir dos inventos que o ser humano tem elaborado para a sua sobrevivência e necessidade ou mesmo diante do ascendente e imprudente poder de domínio, coisa que tem afetado a natureza de seu agir, a natureza e a vida em suas mais diversificadas manifestações; o ser tem externado ao mundo sua verdadeira imagem³. Para Freire, a percepção da existência já prenuncia uma compreensão da própria ação alteradora que permeia o mundo e permeia outras pessoas.

Isso está diretamente associado ao que Hans Jonas evoca sobre um dos papéis da responsabilidade parental. É justamente no ponto em que se trata da percepção do mundo, de ser e de atuar nesse que os pais têm a constante tarefa de intervir com um trabalho educativo para a construção de uma consciência em seus filhos que seja ela capaz em suas ações de modificar as ações que comprometem à vida humana e extra-humana e seu futuro, mais ainda, a capacidade de evitá-las.

A pessoa toma consciência da sua própria existência e do ambiente em que vive, aprende sobre o seu papel e se envolve com o mundo exterior. Quando uma pessoa toma consciência da sua própria presença no mundo, ao perceber é despertada capacidade e o poder de moldar e construir sua própria vida. Essa consciência envolve a compreensão das próprias possibilidades e limitações, bem como da influência mundial que as suas ações têm.

Ao tratar sobre o agir e os impactos desses na vida, Freire faz um adendo sobre

³Paulo Freire trata de tal imagem como a do “ser mais”, o desejo de poder, de agir e de dominar; mas ainda configura como um desejo do melhor. (Cf. 2023, p. 20) Esse tipo de compreensão freiriana vai de encontro com a perspectiva crítica de Jonas sobre o progresso, enquanto o primeiro trata o “ser mais” como uma vocação indispensável do ser que age e interage sobre o mundo a partir das coisas que comunica, necessita, inventa, recria e adapta; o segundo faz alusão a influência catastrófica que tais ações têm causado à natureza e a todas as vidas ou mesmo o potencial que todas essas ações podem infligir sobre as vidas.

as realidades que impactam os seres humanos no sentido de os condicionarem. Os impactos que acometem o ser humano como os eventos catastróficos, os contextos socioambientais e socioeconômicos e as consequências das ações humanas que não param apenas em seus causadores, mas desencadeiam sobre outros seres semelhantes seus e outras vidas, justificam o condicionamento para a problemática da continuidade da vida e a possibilidade de transformação ou contenção de tais eventos.

Sobre isso e apontando o papel da educação, Paulo Freire traz a concepção de se "[...] reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*" (Freire, 2023, p. 20, grifos do autor). Paulo Freire sinaliza à educação a tarefa de que possa formar o indivíduo nesse sentido, o de intervir e transformar a realidade que não venha a ser catastrófica e negativa para a vida e inclusive para a promoção de continuar ela a agir sobre o mundo.

É a educação que, como prática, dá-se como processo de resposta para o mundo e para os seres que habitam nele. Na responsabilidade parental dos pais e também a educação escolar Freire demonstra que o "[...] sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora" (Freire, 2023, p. 17). Para Freire, a educação é uma prática formadora, isto é, uma atividade que desenvolve e molda as pessoas para um agir responsável e também que afete outros com essa responsabilidade como um caráter promovedor, a que a reflexão encontrada no filósofo Hans Jonas instiga.

Considerações Finais

A ética está profundamente implicada na prática formadora devido ao impacto significativo que exerce no desenvolvimento moral e social dos indivíduos através da educação. Paulo Freire, com sua visão de que a educação é um processo integral que molda indivíduos, argumenta que a prática educativa deve preparar crianças e jovens para a atuação de cidadãos conscientes e responsáveis. Para Freire, a educação não se limita ao ensino formal, mas se estende ao âmbito familiar, onde pais também desempenham um papel crucial na formação ética de seus filhos.

Hans Jonas complementa essa visão ao afirmar que a educação deve ter como fim último a formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos, capazes de assumir responsabilidade por suas ações e pelo mundo que irão herdar. Para Jonas,

"[...] a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se," é o objetivo final da educação, marcando o ponto em que a formação educativa atinge sua plenitude (Jonas, 2006, p. 189). Ele dialoga com Freire ao ressaltar que a autonomia é um fator indispensável, promovendo a curiosidade, criticidade e criatividade necessárias para que os indivíduos possam transformar a realidade.

Erik Erikson, ao discutir o desenvolvimento psicossocial, concorda que a formação ética é central no processo de construção da identidade. Isso se faz pertinente ao enfatizar a responsabilidade que os pais têm em proporcionar um ambiente seguro e emocionalmente estável com a finalidade de que a criança desenvolva confiança e uma identidade sólida. Essa perspectiva se associa tanto às ideias de Paulo Freire quanto às de Hans Jonas, quando também percebem na responsabilidade parental uma dimensão ética que transcende o simples cuidado físico, envolvendo a formação de cidadãos éticos e conscientes.

Jean Piaget, por sua vez, acrescenta ainda a essa discussão ao focar no desenvolvimento cognitivo da criança, destacando como os pais influenciam a construção do conhecimento e da realidade. Ele argumenta que os pais, ao guiar a criança na distinção entre fantasia e realidade, desempenham um papel vital na formação de esquemas cognitivos que permitirão à criança navegar pelo mundo com autonomia e responsabilidade (Piaget, 1955, p. 78). Essa visão se conecta diretamente com a ideia de Jonas de que a educação é fundamental para preparar indivíduos que possam agir com responsabilidade, considerando as consequências de suas ações para as gerações futuras.

As ideias postas em diálogos convergem para a compreensão de que a responsabilidade parental vai além do cuidado imediato dos filhos, incorporando uma dimensão ética e educativa que transcende o individualismo. Ambos entendem que os pais e educadores têm o compromisso de formar seres humanos capazes de atuar em prol do bem comum, conscientes de seu papel na sociedade e no mundo. Como Jonas nos lembra, essa responsabilidade também envolve uma preocupação com as futuras gerações e o meio ambiente, sublinhando a importância de educar indivíduos que possam garantir a continuidade da vida em condições estáveis e sustentáveis.

Essa reflexão entrelaça as visões de Freire, Jonas, Erikson e Piaget, que a educação é uma prática formadora essencial para o desenvolvimento moral e social dos seres humanos. Através da responsabilidade parental, preparamos não apenas

indivíduos autônomos e críticos, mas também cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo e o futuro do planeta.

Referências

BOWLBY, J. **Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAETANO, Luciana Maria. **A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores**. São Paulo: Editora Paulinas, 2013, pp. 16-18.

ERIK, Erik Homburger. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

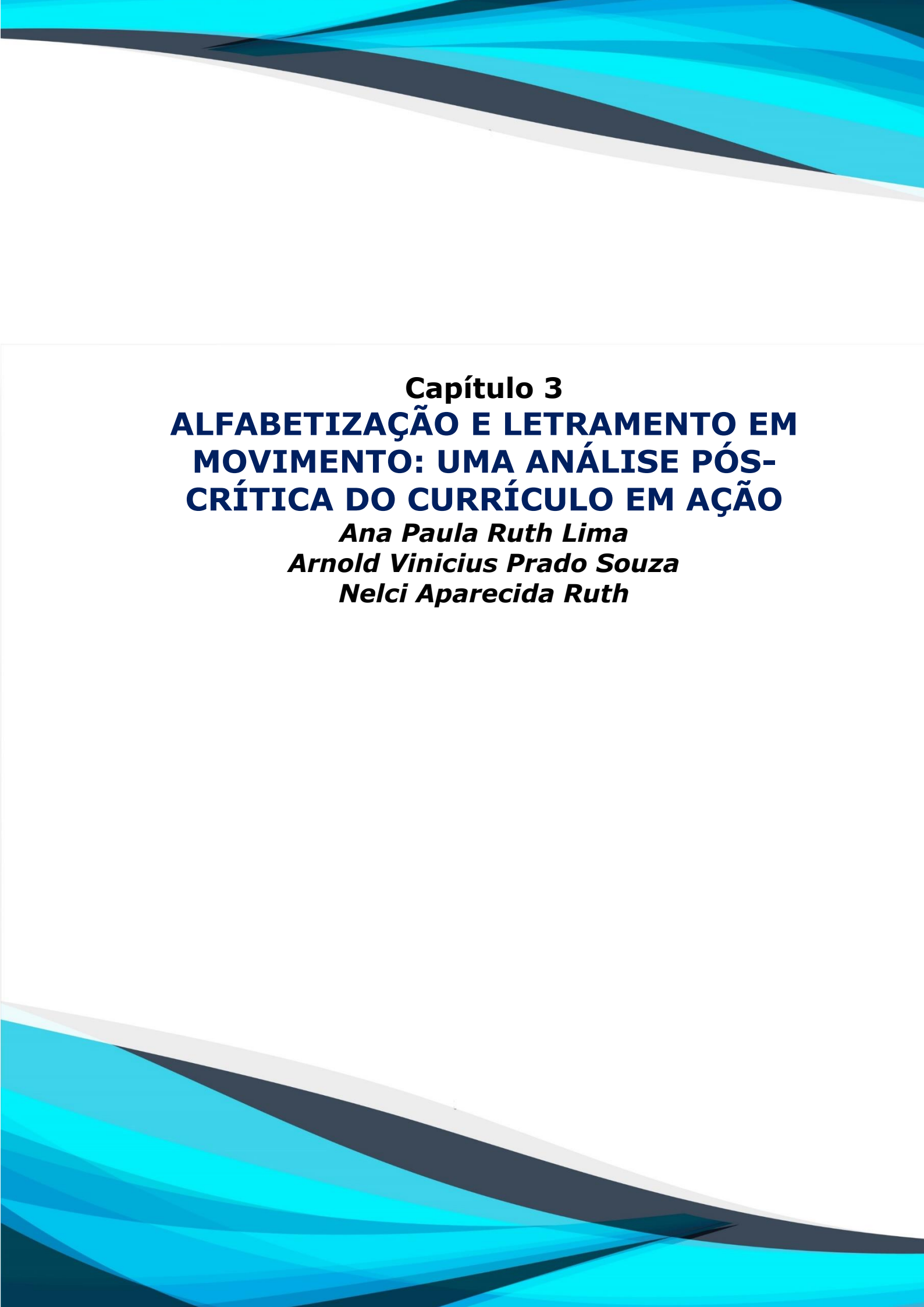
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Trad. Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1951.



PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1955.

SOUZA, Grégori de; BUGALSKI, Miguel; VASCONCELOS, Thiago (org). **Hans Jonas: desafios para uma filosofia do futuro**. Paraná: CRV, 2021.



Capítulo 3
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM
MOVIMENTO: UMA ANÁLISE PÓS-
CRÍTICA DO CURRÍCULO EM AÇÃO


Ana Paula Ruth Lima
Arnold Vinicius Prado Souza
Nelci Aparecida Ruth



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Ana Paula Ruth Lima

*Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade
SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com*




Arnold Vinicius Prado Souza


*Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail:
arnold.prado@hotmail.com*

Nelci Aparecida Ruth

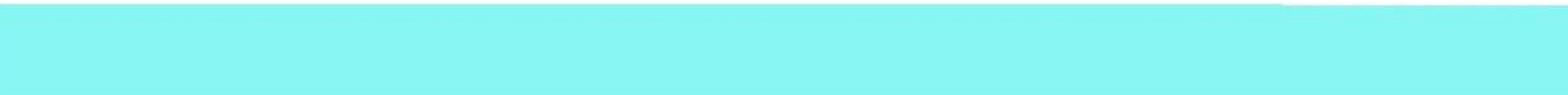
*Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail:
profnelciruth@gmail.com*



RESUMO



Este estudo procura analisar as mudanças históricas nos métodos de alfabetização e letramento no Brasil, destacando a evolução das práticas pedagógicas desde o século XX até o contexto contemporâneo. A pesquisa enfatiza a transição de abordagens tradicionais para a perspectiva pós-crítica, que tem influenciado significativamente o currículo atual. Ao longo do estudo, são discutidas as transformações curriculares e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando como esses processos têm impactado diretamente a prática pedagógica nas escolas brasileiras. Utilizando uma análise textual crítica, o artigo examina as contribuições de teóricos, como Freire (1979; 1987), Mortatti (2000; 2006; 2015), Silva (2003; 2017), Soares (2001; 2003) e Vigotsky (2000; 2009), para compreender as complexidades envolvidas na construção de um currículo que seja verdadeiramente



emancipatório. O estudo argumenta que a alfabetização e o letramento devem ser vistos não apenas como processos de decodificação de símbolos, mas como instrumentos essenciais para a promoção de uma educação crítica e significativa, capaz de promover a transformação social. Ademais, o estudo ressalta a necessidade de uma colaboração intrínseca entre gestores, professores e comunidades escolares, destacando que a construção de um currículo emancipatório requer um esforço conjunto e contínuo para se adaptar às demandas sociais e educacionais contemporâneas. Ao final, a pesquisa sugere que o papel da educação deve ser reavaliado para que, através de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, seja possível formar cidadãos conscientes e capazes de atuar ativamente na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Currículo Pós-Crítico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the historical changes in literacy and reading methods in Brazil, highlighting the evolution of pedagogical practices from the 20th century to the contemporary context. The research emphasizes the transition from traditional approaches to the post-critical perspective, which has significantly influenced the current curriculum. Throughout the study, curricular transformations and the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) are discussed, considering how these processes have directly impacted pedagogical practice in Brazilian schools. Using critical textual analysis, the article examines the contributions of theorists such as Freire (1979; 1987), Mortatti (2000; 2006; 2015), Silva (2003; 2017), Soares (2001; 2003), and Vigotsky (2000; 2009) to understand the complexities involved in constructing a truly emancipated curriculum. The study argues that literacy should be seen as a process of decoding symbols and an essential tool for promoting a critical and meaningful education capable of fostering social transformation. Moreover, the study highlights the need for intrinsic collaboration between administrators, teachers, and school communities, emphasizing that building an emancipator curriculum requires a continuous and collective effort to adapt to contemporary social and educational demands. Finally, the research suggests that the role of education should be reevaluated so that, through more inclusive and critical pedagogical practices, it is possible to form conscious citizens capable of actively participating in society.

Keywords: Education. Literacy. Literacy. Post-Critical Curriculum.

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga o processo de alfabetização no Brasil sob a ótica da teoria pós-crítica do currículo, com foco na análise das transformações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto educacional brasileiro, a BNCC surge como um marco normativo que busca unificar os conteúdos essenciais para a Educação Básica, introduzindo novas perspectivas e abordagens para diversas áreas do conhecimento, incluindo a alfabetização e o letramento. A pesquisa tem como objetivo compreender como a BNCC aborda esses temas centrais, investigando, em particular, as mudanças conceituais e terminológicas propostas, como a substituição da nomenclatura tradicional por termos como "ortografização" e "relações grafofônicas", o que sinaliza uma possível reorientação das práticas pedagógicas. Partindo de uma revisão bibliográfica aprofundada sobre os métodos de alfabetização historicamente utilizados no Brasil e a evolução do conceito de letramento, o estudo recorre à análise temática de obras e autores, como Freire (1979; 1987), Mortatti (2000; 2006; 2015), Silva (2003; 2017), Soares (2001; 2003) e Vygotsky (2000; 2009).

Esses autores oferecem bases teóricas para entender as implicações das novas diretrizes da BNCC, especialmente no que tange à prática pedagógica e à possibilidade de enfrentar e superar as desigualdades sociais e políticas ainda presentes no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a análise crítica do texto da BNCC busca não apenas identificar as transformações no discurso oficial sobre alfabetização, mas também refletir sobre as consequências práticas dessas mudanças para professores, alunos e o futuro da educação no país.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RECONFIGURAÇÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O conceito de alfabetização tem evoluído significativamente ao longo do tempo. Inicialmente, estava diretamente associado à habilidade de ler e escrever, sendo considerado um instrumento de libertação e compreensão da sociedade brasileira. Em certa época, bastava saber assinar o próprio nome para ser considerado "alfabetizado". Com o passar do tempo, no entanto, esse conceito foi se ampliando. A alfabetização passou a ter como objetivo principal inserir os alunos no mundo da cultura letrada, capacitando-os a fazer representações fonéticas por meio da escrita, oferecendo um processo de alfabetização com significado e que transcendesse a simples decodificação.

Soares (2004) argumenta que a alfabetização e o letramento não seguem uma trajetória linear, mas são processos complexos e contínuos que se estendem ao longo

da vida. Esse processo vai além da mera aquisição do alfabeto, envolvendo uma compreensão mais ampla da leitura e da escrita.

Entre 1880 e 1920, a alfabetização era vista como um meio de adquirir novos e variados conhecimentos. Escrever não se limitava à boa caligrafia ou à comunicação; era uma forma de civilizar, disciplinar e iluminar uma sociedade teológica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais racional e positiva (Morais; Silva, 2012).

Mortatti (2000) observa que, nesse período, houve um embate teórico entre os defensores dos métodos tradicionais e os proponentes de novas abordagens de alfabetização. Ele destaca Antonio da Silva Jardim como um importante divulgador do Método João de Deus. Os métodos tradicionais, classificados como sintéticos, incluíam o método alfabético ou da soletração, o silábico e o fônico. Em contrapartida, o Método João de Deus, de natureza analítica, era considerado moderno, intuitivo e objetivo, com a intenção de contribuir para a construção de um sistema educacional nacional capaz de aculturar todas as populações.

A articulação entre alfabetização e letramento é fundamental e tem sido amplamente discutida, especialmente no contexto atual. Boto (2011) ressalta que o estudo da alfabetização é essencial, pois se trata de um dos elementos mais significativos no campo da educação, enfatizando que é impossível pensar o conceito de escola sem considerar a importância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita. Embora a alfabetização e letramento sejam processos distintos, estão intrinsecamente interligados. A diferenciação conceitual entre eles é importante, mas a proximidade ocorre porque a alfabetização se insere no conceito de letramento, com um processo influenciando o outro. Entretanto, percebe-se que é possível alfabetizar sem necessariamente letrar.

Soares (2001) ressalta que nem todo sujeito alfabetizado é letrado, explicando que “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, enquanto o letrado é aquele “[...] que vive em estado de letramento, não apenas sabendo ler e escrever, mas utilizando essas habilidades socialmente, respondendo às demandas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2001, p. 39).

Torna-se importante considerar que a criança pode entrar em contato com práticas de letramento sem dominar completamente as técnicas de escrita. Além disso, a exposição a diferentes práticas de letramento, sem a presença de pedagogias que promovam a alfabetização sistemática, pode ser insuficiente. Segundo Soares

(2003), "A alfabetização deve ser ensinada de forma sistemática, sem ser diluída no processo de letramento" (p. 16). O letramento, por sua vez, envolve a "apropriação da cultura escrita através do uso real da leitura e da escrita como práticas sociais" (Soares, 2004, p. 24).

De acordo com Soares (2004), alfabetizar envolve orientar a criança no domínio da escrita, enquanto letrar significa integrá-la às práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada adquire a habilidade de ler e escrever, mas a criança letrada desenvolve o hábito, as competências e até mesmo o prazer de lidar com diferentes gêneros textuais em variados contextos. Dessa forma, alfabetizar letrando implica ensinar a ler e escrever de maneira que a criança também seja exposta a práticas reais de leitura e escrita em seu cotidiano.

A alfabetização vai muito além do simples domínio das habilidades de leitura e escrita. Na verdade, é um processo contínuo que se estende por toda a vida, oferecendo sempre novas possibilidades de aprendizado. As práticas de letramento, por sua vez, capacitam os indivíduos a utilizarem a leitura e a escrita, além de os envolver em atividades sociais que fazem uso dessas habilidades.

Na próxima seção, será exposto a forma como a BNCC propõe o processo de alfabetização e letramento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, usando o termo de ortografização e relações grafofônicas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA BNCC: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Nesta seção serão abordadas as proposições da BNCC sobre alfabetização e letramento, destacando tanto os aspectos aceitos quanto as críticas levantadas. Trabalhando com a versão que entrou em vigor em 2020, serão examinadas as mudanças no currículo. Alguns estudiosos defendem que, sem a BNCC, as disparidades no sistema educacional poderiam aumentar devido à diversidade de propostas curriculares e orientações pedagógicas. Contudo, há quem argumente que a implementação da BNCC apenas disfarça essas desigualdades, resultando em um currículo que carece de significado e que não consegue atender adequadamente às demandas e necessidades dos indivíduos que deveriam ser beneficiados pelo documento.

Silva (2003) observa que a teoria pós-crítica, que começou a ganhar destaque nas décadas de 1970 e 1980, baseia-se nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Essas teorias vão além das questões de classe social, concentrando-se principalmente no sujeito. Além de serem teorias, são também modos de leitura que enfatizam questões relacionadas a estigmas étnicos, culturais, de gênero e de orientação sexual, entre outros. Nesse contexto, é essencial combater a opressão de indivíduos marginalizados e lutar por sua inclusão na sociedade.

A BNCC (Brasil, 2017), vigente desde 2020, visa promover o desenvolvimento das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e na preparação dos alunos, para que possam competir em testes padronizados em condições de igualdade, independentemente de sua origem social ou escolar.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017). Além disso, a BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Guiada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC contribui para os objetivos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Um dos principais pontos da BNCC, relevante para este artigo, é a definição de direitos de aprendizagem específicos para cada etapa de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a antecipação da alfabetização para o final do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Diversos pesquisadores têm criticado a BNCC por adotar uma visão limitada e tecnicista do currículo, caracterizada por conhecimentos fragmentados sob uma aparente neutralidade. Silva (2017) argumenta que o documento apresenta uma perspectiva restrita, remetendo ao modelo curricular tecnicista experimentado pelo Brasil nos anos 1970, onde os objetivos são descritos em listas que pretendem ser neutras e tecnicamente organizadas. No entanto, Silva ressalta que o currículo escolar não é neutro, pois envolve uma seleção de conteúdos a partir de um conjunto de

possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar, que orienta essa seleção, é também uma escolha sobre o tipo de indivíduo que se pretende formar, sendo, portanto, uma decisão de natureza política que a alegada neutralidade busca ocultar. Por essa razão, o modelo tecnicista foi amplamente criticado.

Lopes (2018) observa que a política curricular atual tende a operar com um discurso universalista que impõe uma imagem homogeneizante e negativa da escola. Nesse contexto, a BNCC é vista como uma solução para preencher as supostas lacunas do sistema educacional. Quanto mais se destaca a importância da base, mais a escola e os docentes são retratados como deficientes em algum aspecto, promovendo uma homogeneização das escolas como locais onde o ensino não é eficaz.

Lopes (2018) também argumenta que não é necessário que todas as escolas sigam o mesmo currículo, pois essa uniformidade não funciona igualmente em todo o Brasil. Mesmo que o documento seja detalhado, ele sempre será interpretado de maneiras diferentes nos contextos educacionais diversos. Por essa razão, a homogeneidade curricular proposta pela BNCC ou por qualquer outro documento é questionável. Além disso, a noção de qualidade da educação, muitas vezes reduzida à qualidade do ensino, dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem, acaba sendo identificada por meio de exames de larga escala, direcionando o currículo para essas avaliações.

Contra-pondo-se a essa visão tradicional, a escola deve ser entendida como um espaço de formação dos sujeitos, onde o currículo, os conteúdos, os objetivos e as práticas pedagógicas devem estar voltados para uma educação transformadora. Freire (1979) defende que a educação deve ser adaptada a um propósito maior: a formação do indivíduo como sujeito capaz de transformar o mundo, participar da construção cultural e histórica, e desenvolver-se como pessoa.

Com base nessa perspectiva freiriana, torna-se essencial refletir sobre o papel da alfabetização na BNCC, além de investigar as mudanças no processo de alfabetização e letramento nas escolas.

O que apareceu sobre a alfabetização na BNCC é a reafirmação da crença cristalizada no construtivismo e filtrada pelo discurso pedagógico (MORTATTI, 2015). De acordo com a autora, a alfabetização na BNCC revela, de um lado, as apropriações da teoria construtivista; de outro, a tradição pedagógica que resulta da formação de

professores e de sua atuação profissional. A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Bajard (2006, p. 493) já criticava em seu artigo “Nova embalagem, mercadoria antiga” a visão que concebe a leitura como uma sequência de dois processos distintos: primeiro, a extração da pronúncia e, em seguida, a extração da compreensão. Essa perspectiva reafirma a abordagem saussuriana, que considera a língua escrita como uma mera “representação da língua oral”, onde os grafemas traduzem apenas os fonemas, reduzindo a leitura a um ato de decodificação e codificação do código alfabético. Essa argumentação se baseia em uma linguística simplista e ignora a complexidade da linguagem escrita, recorrendo a uma concepção autoritária e mecânica do aprender a ler.

Ao abordar as “relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua”, referindo-se à conexão entre letras (grafemas) e sons, a BNCC (Brasil, 2017, p. 88) desconsidera o histórico do alfabeto. Segundo Bajard (2016), o alfabeto “nasceu da transposição dos fonemas em letras por meio de várias metamorfoses” ao longo de sua trajetória (Bajard, 2016, p. 498).

As relações grafofônicas definem as correspondências entre letras (grafemas) e sons, sendo que os sons pertencem à modalidade oral da linguagem, enquanto as letras representam a modalidade escrita.

Reduzir a alfabetização, ou seja, o ensino da escrita a grafemas e fonemas, é inadequado, conforme argumenta Vygotsky (2000). Ele ressalta que dominar a linguagem escrita implica para a criança a compreensão de um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. Esse domínio não pode ser alcançado de maneira meramente mecânica, por meio de uma simples pronúncia ou de uma aprendizagem artificial. Na verdade, o domínio da linguagem escrita resulta de um

desenvolvimento significativo das funções psíquicas superiores no comportamento infantil.

Vygotsky (2000) critica a abordagem do ensino da escrita que se limita ao traçado de letras, sílabas e palavras desprovidas de significado, destacando o caráter mecanicista desse comportamento repetitivo, que se transforma em um hábito psicofísico. Esse método ensina apenas a mecânica do sistema de escrita alfabética, sem aprofundar-se no espírito da língua, que se revela por meio de enunciados interligados (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011).

É fundamental não encarar o processo de alfabetização como um comportamento condicionado ou uma técnica. A escrita deve ser entendida como uma atividade criativa, na qual se atribuem significados e sentidos. Para Vygotsky (2000, p. 201), “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança”.

Além disso, o autor aponta a importância de um eixo orientador na aprendizagem da escrita e seu significado. Vygotsky (2009, p. 246) esclarece que a criança não aprende apenas por meio de associações memorizadas; aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento”. Escrever abrange muito mais do que o que é proposto pela BNCC, vista como uma habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas associados aos fonemas.

Afirmações que limitam a alfabetização ao conhecimento do “funcionamento da escrita alfabética” para ler e escrever representam um retrocesso. A BNCC ignora o processo complexo pelo qual a criança percebe como os sons se separam e se combinam em novas palavras, devendo ser direcionado a partir dos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para distintos grupos e indivíduos.

A BNCC denomina de processo básico de alfabetização a construção do conhecimento “das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes como mostra a figura 01:

Figura 01- Relações de Conhecimento



Adaptado de (Brasil, 2017, p. 89).

Essa abordagem relaciona a alfabetização à ortografização, enquanto anteriormente o processo de letramento estava associado à alfabetização.

Ainda, conforme Brasil (2017, p. 91), as capacidades e habilidades envolvidas no processo de alfabetização podem ser definidas como competências de (de)codificação, que incluem conforme mostradas na figura 02

Figura 02- Competências de (De) Codificação na Alfabetização: Um Mapa Visual



Fonte: Adaptado (BRASIL, 2017).

De fato a BNCC apresenta lacunas também nas discussões sobre a leitura, deixando ela afastada da prática social, pois, descreve que durante a atividade de leitura, são trabalhadas habilidades de forma articulada, em uma sequência de evolução, “[...] à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”. Mas que, ao mesmo tempo, Brasil (2017) afirma:

“[...] o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 74)

Destaca-se ainda na BNCC que o eixo de leitura envolve práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, além da sua interpretação. Exemplos dessas práticas incluem leituras voltadas para a fruição estética de textos e obras literárias, a pesquisa e fundamentação de trabalhos escolares e acadêmicos, a realização de procedimentos, o conhecimento e debate sobre temas sociais relevantes, a defesa de reivindicações no âmbito da vida pública, e a busca de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras possibilidades Brasil (2017, p. 69).

Além disso, a leitura é concebida como uma atividade de linguagem, refletindo a ação e a atuação do leitor. Essa abordagem se distancia da concepção de leitura defendida por Chartier (1990), que a vê como uma prática criadora e produtora de sentidos únicos, não redutíveis às intenções dos autores ou criadores dos textos. Para Chartier (1996), são os atos de leitura que conferem aos textos significados plurais e dinâmicos, situando-se na interseção de modos de ler coletivos e individuais, herdados ou inovadores, íntimos ou públicos. Ele argumenta que esses atos de leitura envolvem protocolos depositados no texto, não apenas pelas intenções do autor, mas também pela influência do impressor, que organiza as formas tipográficas com objetivos explícitos ou inconscientes, alinhados aos hábitos de sua época.

Conclui-se essa segunda parte, a partir da observação realizada na BNCC em relação ao que a mesma propõe sobre a alfabetização, e a contradição de estudiosos da área sobre as mudanças curriculares nas escolas do Brasil. Finaliza-se com a percepção da necessidade de se olhar de fato para o principal objetivo da alfabetização e qual foi, é ou será o melhor método, não ignorando que a junção da alfabetização com o letramento, mesmo que em outra nomenclatura, apresenta inúmeros resultados positivos, além de incluir a ortografização e as relações grafofônicas.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma metodologia baseada no levantamento bibliográfico, com foco na investigação textual e na análise temática das obras de autores renomados no campo da alfabetização e letramento. A pesquisa centra-se nos estudos de Freire (1979; 1987), Mortatti (2000; 2006; 2015), Silva (2003; 2017), Soares (2001; 2003) e Vygotsky (2000; 2009), cujas contribuições são fundamentais para compreender as complexidades desses processos.

A análise proposta não se limita a uma simples revisão da literatura, mas busca examinar criticamente o conhecimento científico já consolidado, destacando sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional atual. Dessa forma, a pesquisa pretende oferecer uma visão aprofundada e contextualizada das práticas de alfabetização e letramento, contribuindo para o debate acadêmico e a melhoria das práticas pedagógicas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita, sob a perspectiva histórico-cultural, é um processo intrinsecamente ligado à atribuição de sentido e significado no ato de ler e escrever. Contudo, a BNCC apresenta uma abordagem que reduz o processo de alfabetização a uma mera construção de conhecimento sobre as relações entre fonemas e grafemas, culminando na ortografização. Essa abordagem limita o potencial da letra, transformando-a em um elemento desprovido de significado para a criança.

Além disso, nossa análise ressalta a importância da escrita, da linguagem e dos processos de ensino escolar na formação integral do sujeito. As mudanças nas normativas educacionais devem acompanhar as transformações sociais, históricas, econômicas e culturais, refletindo as dinâmicas da sociedade contemporânea.

É crucial entender que o sujeito se desenvolve a partir desse contexto; se ele inicia o processo de alfabetização de maneira inadequada na Educação Infantil, as dificuldades tendem a se agravar ao longo dos anos. Portanto, a educação deve priorizar a qualidade da alfabetização em todas as etapas da escolarização das crianças brasileiras, assegurando que cada aluno tenha a oportunidade de

desenvolver habilidades de leitura e escrita que sejam significativas e relevantes para sua formação e inserção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de currículo apresentada na BNCC deve ser considerada em processo de construção, para que as mudanças vão acontecendo de acordo com as necessidades, e não se resumem a uma perspectiva tecnicista. Se as escolas seguirem essa última perspectiva, elas podem não assumir um espaço de igualdade e de construção do pensamento crítico, que esteja alinhada em uma educação crítica e transformadora como propõe Freire (1979) quando afirma “É preciso que a educação esteja, [...] adaptada ao fim que se persegue: ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo”.

A BNCC direciona a educação para um ato pedagógico construtivista e a formação pedagógica associada à nova proposta, onde a alfabetização aparece como um processo de codificação e decodificação em que as relações grafofônicas são vistas como “dois sistemas de materialização da língua”. Dividindo o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se a linguagem escrita representasse a linguagem oral, deixando de considerar as funções das mesmas, e o processo de aprendizagem do português no desenvolvimento da alfabetização.

Não podemos esquecer da importância de se trabalhar a alfabetização, na perspectiva do letramento, como afirma Freire (1987, p. 7):

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1987, p. 7)

É perceptível a necessidade de compreender a alfabetização assim como suas especificidades enquanto processo de aquisição da leitura e escrita, sendo preciso que ela seja planejada e desenvolvida no letramento, além dessas práticas devem estar ligadas com as experiências diárias dos sujeitos e o seu contexto letrado.

Finaliza-se com a seguinte indagação, a BNCC apresenta inúmeros desafios a serem (re)pensados, dependerá de como as escolas e professores transformarão a alfabetização em um instrumento para uma educação crítica e transformadora. A BNCC é uma diretriz, com orientações ao currículo, que dá liberdade para os gestores,

professores e comunidade escolar construirão juntos a maneira como será instituída essa normatização em cada contexto, para que assim se busque uma educação de qualidade, emancipatória, libertadora e que considere a construção individual e única de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, 2006.

BAJARD, É. O signo gráfico, chave da aprendizagem para a escrita. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 23, n.1, p. 201-225, jan. /jun. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/ CNE, 2017.

BOTELHO, L. CUNHA, C. MACEDO, M. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, p. 121- 136, 2011.

BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23- 27

MORAIS, M. A. C. d; SILVA, F. de L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: uma História de sua História**. Marília: UNESP, 2012. p. 265-281.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876 - 1994**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

Acesso em: 20/08/2024

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, M. R. D. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a--terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo--mec/> Acesso em: 18/08/ 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul. /ago. 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 34. ed. São Paulo: 2017.



Capítulo 4
O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: O
ENTRELAÇAR DAS MEMÓRIAS
INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Kátia Cilene Souza Alcântara



Karla Patrícia Costa Braga

Darcy dos Santos

Acimar Ribeiro de Freitas

Robério Manoel da Silva





O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: O ENTRELAÇAR DAS MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Kátia Cilene Souza Alcântara

Doutoranda em Crítica Cultural. UNEB. Professora Educação Básica.

Karla Patrícia Costa Braga

Especialista em Gestão Escolar. UFBA. Coordenadora Pedagógica Educação Básica.

Darcy dos Santos

Mestra em Letras. PROFLETRAS. Professora Educação Básica.

Acimar Ribeiro de Freitas

Mestre em Educação Agrícola. UFRRJ. Professora do Instituto Federal Baiano Catu.


Robério Manoel da Silva

Doutorando em Crítica Cultural. UNEB. Professor Faculdade Santíssimo Sacramento.



RESUMO

Este artigo pretende tencionar o privilégio da branquitude a partir do reconhecimento da importância das narrativas silenciadas pelo sistema colonial e capitalista. O ponto de partida foram memórias individuais e coletivas embasadas por Halbwachs (1990). Por estarmos falando de memórias, e partirmos das memórias da pesquisadora, o método utilizada é o autoetnográfico. O mito da democracia racial é posto em xeque a partir do pensamento de Lélia Gonzalez (2020), onde é exposta a engendragem do projeto



de discriminação racial que ainda permeia o Brasil. Percebemos com esse estudo a importância de sankofear, pois só a partir do conhecimento da nossa ancestralidade podemos nos reconhecer e nos potencializarmos para o enfrentamento que tenta silenciar e invisibilizar o negro no Brasil.

Palavra-chave: Memórias individuais e coletivas. Mito da democracia racial. Sankofear

Algumas palavras iniciais

Este artigo não se propõe a exaurir uma temática tão complexa, pois a narrativa do mito da democracia racial atravessa a sociedade brasileira de forma naturalizada. Irei trazer reflexões sobre como esse projeto foi implementado e as consequências para a emancipação do povo negro. Parto das minhas memórias individuais e das coletivas permeando as narrativas dos negros que foram silenciadas pelo sistema eurocêntrico. Trago como embasamento teórico para a abordagem das memórias individuais e coletivas Maurice Halbwachs(1990).

O texto tem um viés subjetivo, por isso o método utilizado é o autoetnográfico. A autoetnografia permite ao pesquisador não se manter distante do objeto estudado. Trago as dores e as inquietações de uma menina que não se percebia negra, e que ao descobrir, preferiu viver o mito da democracia racial e fingir que não sentia a dor do preconceito que vivenciava.

Como aporte teórico para abordagem do mito da democracia racial me amparo em Lelia Gonzalez(2020). O mito da democracia racial foi um projeto muito bem articulado pelo sistema colonial e capitalista para impedir o negro de adentrar os setores mais privilegiados da sociedade. Para romper essa engendragem é necessário sankofear, visitar as memórias da nossa ancestralidade e perlaborar uma nova narrativa.

O entrelaçar das narrativas individuais e coletivas

Este artigo tem como proposição lançar um olhar nas minhas memórias individuais, mas fazendo um mergulho nas memórias coletivas, omitidas por narrativas coloniais e eurocênicas. Segundo Maurice Halbwachs(1990), a memória individual está relacionada as nossas subjetividades. A nossa vivência

sofre impactos culturais porque a sociedade que fazemos parte influencia nos elementos que devem ser lembrados. É necessário enfatizar que as nossas lembranças individuais são atravessadas por quadros coletivos, pois organizamos e contextualizamos as nossas memórias individuais a partir de memórias coletivas.

A memória coletiva ultrapassa a nossa individualidade, se relaciona aos feitos de grupos que fazemos parte, mesmo que não tenhamos vivenciado, sentimos que temos pertencimento a memória de determinado grupo. Ainda segundo Halbwachs (1990), podemos fazer parte de diversas coletividades. Eu pertença ao grupo de mulher, negra, nordestina, baiana, professora. No entanto, neste artigo irei me pautar apenas em um marcador que é a raça. Ser negro no Brasil é extremamente desafiador, pois é necessária muita busca para encontrar o não dito, e, ter muita coragem para desafiar o mito da democracia racial que está enraizada na sociedade.

Fecho os olhos e revisito as minhas reminiscências. Percebo que até nos momentos onde eu deveria sentir leveza e felicidade, por muitas vezes não era possível, pois o marcador raça deixava os meus olhos sempre baixos. Em outros momentos que reviro os armários da minha memória percebo haver sempre o medo de ser descoberta como negra. Sou filha de um pai pardo, mas que devido à tonalidade da pele era considerado branco. O meu pai foi mais um homem do interior que teve que fugir da sua cidade devido à fome. A cidade de Castro Alves não deu ao meu pai e os seus irmãos o direito de viver e crescer naquele lugar que ele tanto amava. Mas, fazendo uma releitura das vivências do meu pai, observo que apesar de ter vivido a fome e a miséria, o marcador classe não deixou dores cravadas capaz de fazê-lo rememorar com tristeza. Ao contar as suas narrativas sempre havia muito brilho nos olhos.

Minha mãe é uma mulher preta que quando bebê fora dada como bicho, pois a sua mãe não queria abdicar da juventude para assumir a responsabilidade de uma criança. Fora tomada por pena por uma tia recém casada para cuidar dos seus filhos que iam chegando e dos serviços domésticos. Sempre que eu e minha mãe nos permitimos conversas mais profundas, encontro a dor daquela menina preta que foi dada. Minha mãe em momento algum fala explicitamente sobre o racismo vivenciado, mas está nas entrelinhas das suas memórias como o processo de discriminação racial marcou a sua vida. O marcador raça nos prende em dores profundas, em memórias individuais, que estão entrelaçadas em memórias

coletivas que não vivemos, que se não forem ressignificadas nos põem no lugar da subalternização. Meu pai e a minha mãe tiveram duas filhas, minha irmã e eu. Minhairmã nasceu com o fenótipo do meu pai, uma menina branca. Eu tenho o marcador da minha mãe, uma mulher preta. Por fazer parte de uma família que fingia não enxergar a cor como um marcador que nos impede de adentrar alguns espaços, eu por muito tempo fui “moreninha cor de jambo” como dizia o meu pai. O Brasil vive a triste história de camuflar preconceito racial, vive o mito da democracia racial. Segundo Lélia Gonzalez(2020):

O mito da democracia racial enquanto modo representação/discurso que encobrem a realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia intra-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. (GONZALEZ, p.38, 2020)

Viver o mito da democracia racial para muitos pretos é uma forma de se blindar, de fingir que não é negro. Uma venda que não nos faz entender quando os movimentos sociais negros falam que o Brasil é segregador. Como muitas brasileiras e brasileiros, por muito tempo tive narrativas individuais que me permitiam viver a mentira da democracia racial. Porém, a escola é o local onde descobrimos as nossas diferenças, é o espaço onde retiram as nossas máscaras para tripudiar das nossas dores. As educandas e educandos parecem que têm uma “protomemória racial”, pois de forma natural aprendem a discriminar e diminuir os colegas negros, por muitas vezes da forma mais cruel. E o currículo reforça a narrativa dos colonizadores. De acordo Lélia Gonzalez(2020), a escola é um aparelho ideológico do Estado, que serve para manutenção do poder do branco e reforça a discriminação. Segundo Abdias Nascimento(1978):

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (ABDIAS NASCIMENTO, pag. 95, 2001)

Os valores sociais do Brasil foram construídos a partir de uma história única, inventada pelos colonizadores. Há a manipulação e o apagamento da memória pelos brancos, para manter a memória da escravização como uma forma de nos engessarem em um local de inferioridade. Os espaços escolares que deveriam ser potências para as minorias, o local de questionamento e quebra de valores burgueses, por muitas vezes é o espaço de afirmação de valores que põe o negro em um local de subalternidade.

Quando estudei a sétima série do ginásio a professora fez a leitura de um texto que fazia parte do livro didático. O texto tinha como título “Será que a minha cor vai sujar a água?” Durante a leitura a classe toda ria, debochava. A professora conduziu a aula da pior forma possível. Lembro-me que só havia eu e outra colega negra na sala de aula. A partir daquele momento passei a perceber coisas que eu não percebia anteriormente. Colegas que não queriam sentar próximo a mim, pois eu era a preta da sala. Assim, eu vi que não era a moreninha cor de jambo que o meu pai falava e passei a entender como era difícil ser negro no Brasil. Durante muito tempo da minha vida preferi fingir que não entendia mensagem da sétima série. E calei. Nada dizia, nada expressava, mas muito sofria.

Quando os nossos irmãos eram capturados e sequestrados pelos traficantes de gente em África passavam pela Porta do Não Retorno. Acredito que todos nós, afro brasileiro metaforicamente passamos por essa porta ao nascer. Se nascemos negros não conseguimos ser gente, já somos marcados a lutas profundas para ter o direito básico que é a dignidade humana. Frantz Fanon (2008) disse que “o negro não é um homem”, dado que o adjetivo negro é marca para a subalternização.

Apesar da academia ser uma instituição embranquecida, avalio que ela foi o elemento fundamental para que eu quebrasse as minhas correntes, para ir de encontro ao discurso que põe o negro em um lugar de conformismo e de gratidão ao Deus ocidental. Aproveitei a vida acadêmica para me aquilombar, rebelar-me contra narrativas entranhadas em mim, nos meus e na sociedade. Para trilhar esse caminho foi necessário buscar arquivos que estavam escondidos em minha memória individual, da minha família e a história silenciada e omitida do meu povo, o povo preto. Abrir esses arquivos não é fácil, pois encontramos violência, apagamento, dores e fragilidades. Mas também encontramos reexistência.

Segundo Joel Candau(2011), a metamemória é a representação que o indivíduo faz da sua própria memória e do outro, levando-nos a um envolvimento com o passado. A metamemória nos impulsiona para o embate identitário, pois nos leva a pensar e reivindicar a nossa narrativa e da nossa ancestralidade. A partir da metamemória pude buscar ferramentas para ir de encontro ao mito da democracia racial, esse projeto muito bem matriculado, que teve e tem o objetivo silenciar o povo negro.

O Mito da democracia racial: um projeto para silenciar

O mito da democracia racial foi uma das estratégias utilizada pelo colonialismo e pelo capitalismo para nos silenciar. Para não buscarmos a nossa verdadeira história. Devido a esse mito, por muito tempo a luta pelos direitos dos corpos negros foi visto como uma pauta de problemáticos. Com o mito da democracia racial o colonizador mudou de viés, retirou o chicote da mão e partiu para o jogo psicológico. A narrativa que o processo escravagista “já passou” e “hoje está tudo bem” é uma forma de ludibriar o povo negro através do discurso que somos todos iguais perante a lei. Segundo Lélia (2020),

O interessante a se ressaltar, nessas formas racionalizadas da dominação da dominação/opressão racial, é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista, o mesmo processo de interpretação etnocêntrica. Ou seja, apesar de sua denúncia em face das injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas, não se apercebem como reprodutoras de uma injustiça racial paralela que tem por objetivo exatamente sua reprodução/perpetuação. (GONZALEZ, p.48, 2020)

As nossas memórias individuais são impactadas pelas memórias coletivas do grupo que fazemos parte, por isso entendo de suma importância buscarmos a história que nos fora negada pelo sistema colonial. Ao adentrar na memória histórica que nos foi perpassada nos espaços escolares que fizemos parte, percebemos como foi usurpado o direito de conhecer a verdadeira história dos negros, sequestrados e trazidos para o Brasil. É um ato de rebeldia furarmos a bolha e entrar nas narrativas omitidas pelos colonizadores .

Conforme Foucault(2010):

Com efeito, que é o racismo? É primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defesa, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. (FOUCAULT, 2010, p.214)

A partir do conhecimento da história que nos fora negada, não cairemos na cilada acreditarmos que temos os mesmos direitos que os brancos. As favelas, os presídios, as piores colocações no setor de trabalho são espaços marcados para o negro. Não é necessário um olhar mais profundo para vermos o privilégio branco, como essa raça se beneficiou da escravização do povo negro.

Segundo Petterson (2009):

A escravidão como uma "morte social", na qual o cativo é arrancado do seu lugar de moradia, de sua língua, suas crenças, seus laços familiares e seus ancestrais, sua comunidade e seus costumes, uma espécie de desenraizamento, ou excomunhão da família e da sociedade originais. O resultado é a completa obliteração de sua identidade antiga para a construção de uma nova, dependente e condicionada pelo senhor. O escravo passa a não ter vida própria. Sua nova existência dependeria por completo do poder do seu dono. O simbolismo dessa nova identidade estaria nos rituais que, em geral acompanhavam os processos de escravização, como marca feitas a ferro quente no corpo do cativo, ou uso de colares e pulseiras metálicas que indicavam quem eram seus donos, o batismo em uma nova religião, o aprendizado de uma nova língua e de uma nova maneira de vestir e se comportar, por fim, a atribuição de um novo nome. (PATTERSON, p 105, 2009)

Petterson (2009) evidencia a situação de violência social sofrida pelos escravizados. Além de toda violação dos seus corpos, da sua língua, tinham que abdicar de toda sua história para servir aos seus donos após serem sequestrados. Nós negros somos os descendentes da morte social colocada por Petterson (2009). E quando há leis sancionadas na perspectiva de reparar os direitos que nos foram negados, como a Lei da Cota Racial, há muita celeuma social. Muitos acreditam que estão nos privilegiando, retirando direitos que são deles, dos brancos. O cantor Lazzo Matumbi (2019) mostra na música 14 de março a situação de vulnerabilidade imposta ao negro após o dito processo abolicionista.

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci
Zanzei zonzó em todas as zonas da grande agonia
Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver
No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder
Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu

(MATUMBI, 2021)

Nós negros, vivemos na contemporaneidade as marcas de um processo escravagista violento e a construção da história de uma nação excludente. Não podemos nos limitar a uma narrativa única, visto que os fatos do passado determinam o nosso local na atualidade. A distribuição geográfica do Brasil evidencia a hegemonia do branco, pois a maioria da população preta está nas regiões consideradas como o Brasil subdesenvolvido e dentro dessas regiões o povo negro é maioria nas favelas. O negro foi e continua marcado pela biopolítica, que nos impõe os lugares de menor relevância na sociedade. Não podemos fingir que não percebemos que o Estado institucionalizou a necropolítica, em que o corpo negro é marcado para morrer social e fisicamente.

A memória individual não tem uma durabilidade de mais de três gerações, no entanto, a memória coletiva perdura. A memória coletiva da escravização é como um carimbo. Para nós negros ela é como um ferrão, parece que o ferro é colocado diariamente e cravado em nossos corpos, pois por mais que queiramos, não há como nos desvincularmos dessa marca. O espaço acadêmico é um dos locais de maior apartheid, pois apesar das cotas raciais para um negro conseguir entrar numa universidade, ainda enfrenta muitas dificuldades, visto que os governos municipais, estaduais e federal não criam estratégias para que as escolas públicas potencializem os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio a fim de que tenham as aprendizagens consolidadas. As interseccionalidades que atravessam o povo negro é também elemento de desmotivação para os que conseguem furar essa bolha.

De acordo Halbwachs (1990), a memória tem o jogo do poder que diz o que dever ser lembrado, ocultado e silenciado. Para nós negros esse jogo de poder é muito perverso, pois nos impõe a subalternidade. Muitas leis foram implementadas, mas o mesmo Estado que implementa leis, é o mesmo que não cria estratégias fortes para que essas leis sejam respeitadas.

A narrativa que nos é passada é tão forte que pedimos mil licenças e desculpas para entrar nos lugares que entendemos como do branco e nos encolhemos para não sermos vistos, para não incomodar os brancos. Percebo a divergência da minha postura na licenciatura e na pós-graduação. Olho para a minha graduação e vejo uma pessoa, que não entendia porque estava ali, ao invés de querer demarcar o meu espaço, tinha medo de perceberem a minha presença. A narrativa da coletividade, a história de violência do meu povo estava internalizada em mim. Não a história de luta e resistência, o que estava em mim era a história única contada pelo colonizador, do negro como subalterno, e eu era uma subalterna em um lugar que não era meu. Segundo Maurice Halbwachs, as lembranças individuais estão em quadros coletivos que sustentam e contribui para organizá-los. Os indivíduos contextualizam a sua memória individual com base na memória coletiva.

Como citado anteriormente, Halbwachs diz que o indivíduo pode possuir várias memórias, pois pertencem a diversos grupos, no entanto, acionamos uma coletividade conforme o momento que estamos vivendo. Porém, algo que é importante ser relevado é que o marcador raça é sempre acionado pela sociedade em relação a nós pretos. Um exemplo que me é familiar citar, é quando estou com os meus amigos em um espaço de diversão e estamos construindo as nossas narrativas e futuras memórias, não estamos naquele local pensando no marcador raça e gênero, mas na hora de pagar a conta geralmente o garço entrega a conta para o amigo branco e do sexo masculino. A narrativa da subalternidade feminina e negra foi acionada no garço.

Sankofear para quebrar as correntes

A Sankofa faz parte da mitologia africana. É representada por um pássaro com a cabeça voltada para trás, segurando um grande ovo, que simboliza o mundo. Sankofear é revisitar o passado, beber das narrativas dos nossos

ancestrais para aprendizagem e fortalecimento. A sankofa colabora para que os erros do passado não se repitam e também para nos fortalecer na luta contra o discurso eurocêntrico enraizado. Por isso, é muito importante rompermos a história única contada pelos colonizadores, porque nos permite fazer um enfrentamento contra ideologias racistas naturalizadas. Lutar contra o domínio das versões das narrativas criadas pelos colonizadores, que impõe ao negro um processo de apagamento e invisibilidade social é de suma importância para ocuparmos espaços que sempre nos foi negado.

Nos apropriarmos da narrativa de luta e reexistência da nossa ancestralidade é uma forma de entendermos a nossa história e nos fortificarmos para lutarmos pelo nosso espaço no presente e para o futuro. No dia 11 de janeiro de 2023 o presidente Luiz Inácio da Silva sancionou a Lei 14.532/2023 que equipara o crime de injúria racial ao de racismo. No entanto, é visível o número crescente de casos de racismo, visto que ainda vivemos as consequências da polarização criada pela extrema-direita durante os quatro anos na presidência do Brasil.

O racismo é um sentimento muito presente, mas que é invisibilizado, devido ao constrangimento de se assumir racista. No início de 2022 o Instituto de Pesquisa Ideia constatou que 98,5% das pessoas entrevistadas diziam que acreditam que existe racismo no Brasil. Dos entrevistados, 81,6% consideram haver “muito racismo” no Brasil, mas 85% desses, não se reconhecem racistas. Os brancos enxergam o racismo no outro, mas não se percebem racistas para não admitir que faz parte de um grupo que ascendeu explorando a força física, intelectual e afetiva do povo negro.

Por mais que o mito da democracia racial e algumas leis tenham sido sancionadas, as consequências do processo de escravidão e do abolicionismo sem um plano de apoio efetivo para a população negra são visíveis atualmente, conforme apontado por Laurentino Gomes (2019):

- Negros e pardos, uma categoria que engloba mulatos e uma ampla gama de mestiços, representam 54% da população brasileira. Entretanto, a participação deles entre os 10% mais pobres é significativamente maior, chegando a 78%. Já na faixa dos 1% mais ricos da população, essa proporção se inverte: apenas 17,8% têm ancestralidade africana.
- Na educação, 22,2% da população têm 12 anos de estudo ou mais, a taxa é de

9,4% para a população negra. O índice de analfabetismo entre os negros em 2016 era de 9,9%, mais que o dobro do índice entre os brancos.

- Nos cursos superiores, em 2010, os negros representavam apenas 29% dos estudantes de mestrado e doutorado, 0,03% no total de aproximadamente 200 mil doutores nas mais diversas áreas do conhecimento.
- Um homem negro no Brasil tem oito vezes mais probabilidade de ser vítima de homicídio em comparação com um homem branco. Os afrodescendentes compõem a maior parcela da população carcerária e estão mais expostos à criminalidade. Além disso, eles constituem a maioria esmagadora nos habitantes de bairros carentes de infraestrutura básica, como fornecimento de eletricidade, saneamento, segurança, saúde e educação.
- Entre os 1.626 deputados distritais, estaduais, federais e senadores brasileiros eleitos em 2018, apenas 65 — menos de 4% do total eram negros. Incluindo os pardos, o número chegava a 27%. No Senado, a mais alta câmara legislativa do país, dos 81 senadores, apenas 3,7% se declaravam negros. Entre os governadores dos Estados e do Distrito Federal, não havia nenhum. E também nenhum entre os ministros do Supremo Tribunal Federal, desde Joaquim Barbosa se aposentou, em 2014.
- Nas quinhentas maiores empresas que operam no Brasil, somente 4,7% dos cargos de direção e 6,3% das posições de gerência são ocupados por negros. Apenas 10% dos livros publicados no Brasil entre 1965 e 2014 são de autoria de autores negros. Entre os diretores de filmes nacionais produzidos de 2002 a 2012, apenas 2% são negros.
- Só 10% dos livros publicados no Brasil entre 1965 e 2014 são de autores negros. Entre os diretores de filmes nacionais produzidos de 2002 a 2012, apenas 2%.

Não podemos fingir que o processo escravista não deixou fortes marcas para a raça negra. Kabengele Munanga (2005) diz que precisamos ter consciência da nossa situação para não cairmos na cilada da democracia racial. O sankofear nos potencializa para a luta por nossos direitos e para entendermos que nenhuma lei conseguirá reparar o que o sistema colonial fez com o povo negro traficando do continente africano e com o povo afro-brasileiro. Não há como encarar esse embate de forma individual, pois para o povo negro, por mais que haja divergências nas narrativas individuais em determinado momento, há convergências em suas

narrativas devido às memórias coletivas. Nós negros, somos as herdeiras e os herdeiros da história mais violenta do Brasil. A minha narrativa de mulher preta adentra nos “túmbeiros” que trazia crianças, mulheres e homens pretos para o apagamento da sua história individual e coletiva.

Nascemos do sequestro. Viemos dos “túmbeiros” que eram perseguidos por tubarões famintos que ficavam a espera do povo preto ser jogado ao mar. Viemos do banzo, dessa tristeza profunda que fazia muitos dos nossos adoecer e morrer. Somos frutos de estupros de mulheres pretas que tinham os seus corpos violados. Não vivemos o período da escravização, mas é impossível esquecer essa narrativa quando você se descobre preta ou preto. Os valores ocidentais, que estão enraizados na sociedade nos lembra cotidianamente a partir do preconceito velado ou explícito.

Algumas palavras finais

Por fim, pensamos ser necessário tencionar dentro dos espaços escolares em todos os níveis a pauta dos direitos usurpados do povo negro. E para isso o ponto de partida é trazer a tona a narrativa sobre o povo negro que foi silenciada e omitida pelo sistema de opressão colonial e capitalista.

A sociedade brasileira deve refletir sobre a biopolítica e a necropolítica que mata o povo negro física e socialmente. O compositor Marcelo Yuki(2003) diz que “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. O povo preto vive as consequências de uma abolição fraudulenta, que jogou o povo negro nas ruas, e até os dias atuais é isso que o Estado afirma de forma institucionalizada. Cria leis para amparar o povo preto, mas não dá aporte para que as mesmas sejam cumpridas.

E assim vamos tentando ressignificar as nossas narrativas, sankofeando. Olhando para o passado para nos potencializarmos para o embate contra a subalternidade que nos é imposta. O não dito na história do negro é a nossa afropotência para tentarmos retirar as correntes que o capitalismo e o discurso eurocêntrico teima em nos colocar.

Referências

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo:Contexto, 2018.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora UFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976), trad. Maria Ermantina Galvão. 2ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**. Volume I. Do primeiro leilão de cativos em Portugalaté a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019

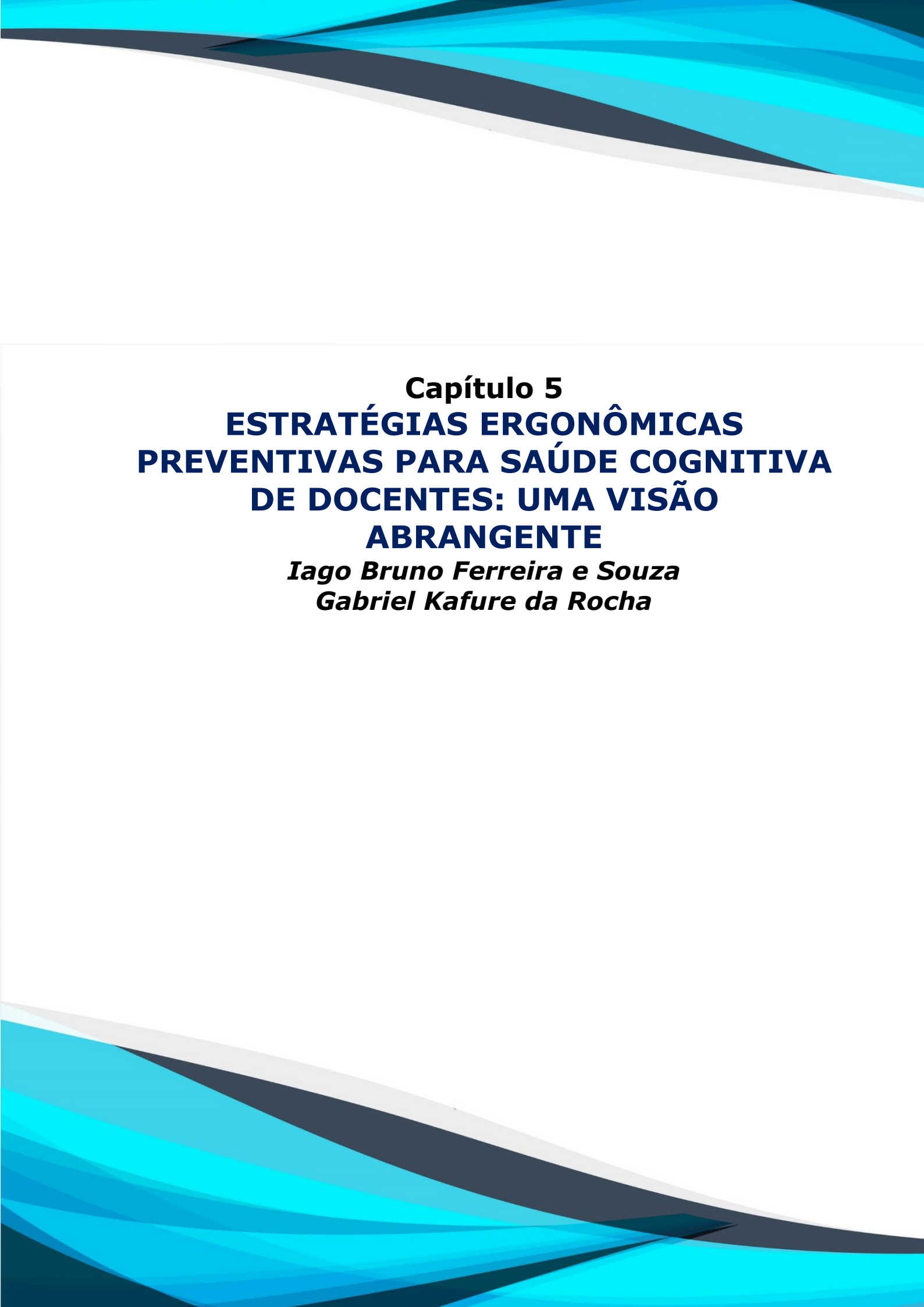
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo:Centauro, 2004; HEIDEGGER, Martin.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br>.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Reflexões sobre o movimento negro no Brasil**. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn(orgs.).Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



PATTERSON, Orlando. **Escravidão e morte social - Um estudo comparativo** (trad. port.). São Paulo: Edusp, 2009.

RIOS, Flavia Lima (orgs.)(2020). Lélia Gonzalez. **Por um feminismo afro-latino –americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar




Capítulo 5
ESTRATÉGIAS ERGONÔMICAS
PREVENTIVAS PARA SAÚDE COGNITIVA
DE DOCENTES: UMA VISÃO
ABRANGENTE

Iago Bruno Ferreira e Souza
Gabriel Kafure da Rocha




ESTRATÉGIAS ERGONÔMICAS PREVENTIVAS PARA SAÚDE COGNITIVA DE DOCENTES: UMA VISÃO ABRANGENTE

Iago Bruno Ferreira e Souza




Graduado em Engenharia de Produção com especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (FIC/UNIFAL). Atualmente, atua como professor dos cursos técnicos em Administração e Segurança do Trabalho na Escola Técnica Estadual Prof. Francisco Jonas Feitosa Costa (ETE/Arcoverde-PE). Concluiu a especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão), aprimorando suas competências no campo da educação profissionalizante. Atualmente está cursando Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo IF Sertão, campus Salgueiro, onde aprofunda seus estudos e pesquisas focadas na saúde e segurança no ambiente de trabalho docente.

Gabriel Kafure da Rocha



Possui graduação em Filosofia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Especialização em Metodologia do Ensino Superior na UFMA (2012), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ética e Epistemologia da UFPI (2015) e Doutorado em Filosofia pela UFRN (2020), Pós-doutorado no PPG Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste (2022). Professor efetivo do Instituto Federal do Sertão Pernambucano em Petrolina - PE, Campus Zona Rural e Docente Permanente nos PPGs Mestrado Profissional em Educação Tecnológica PROF-EPT Salgueiro IFSertãoPE, no PPGFIL UECE e atualmente Coordena atualmente o Núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO IFSertãoPE. Tem experiência na área de Ética, Estética, Ontologia e Ensino de



Filosofia com ênfase em questões que vão do existencialismo de Kierkegaard até ao estudo do Espaço em Bachelard e Heidegger. Editor-chefe das revistas: Kalagatos, Cadernos Cajuína e Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online. Bolsista produtividade da FACEPE/SECTI 2024/2026.

RESUMO

Este artigo explora a importância da ergonomia cognitiva na promoção da saúde mental e física dos professores, com foco na identificação de fatores que influenciam a qualidade de vida dos docentes em seus espaços de trabalho. A ergonomia, como ciência que estuda as interações entre pessoas e sistemas, desempenha um papel crucial na adaptação de ambientes laborais para garantir maior conforto, segurança e bem-estar dos trabalhadores. Este estudo enfatiza a ergonomia cognitiva, que analisa como as condições ocupacionais impactam a estabilidade mental dos professores, incluindo aspectos como estresse, *burnout* e outros riscos psicossociais. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica e descritiva, envolvendo a análise de publicações recentes nas áreas de ergonomia, bem-estar ocupacional e educação. A revisão de literatura foi conduzida a partir de duas bases de dados: 1) Anais do Congresso Brasileiro de Ergonomia e Fatores Humanos e 2) Periódico Educação em Revista. Foram considerados estudos publicados a partir de 2020, para que aspectos recentes pudessem ser analisados. As questões de pesquisa abordam a relação entre carga horária, condições de emprego e demandas emocionais dos docentes; as estratégias de enfrentamento e intervenções ergonômicas eficazes; e as políticas organizacionais que podem apoiar o equilíbrio psicológico dos professores. Os resultados indicam que a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas no ambiente escolar estão diretamente ligadas ao aumento dos níveis de estresse e *burnout* entre os docentes. Estudos mostram que a falta de momentos de descanso e a pressão para cumprir metas de produtividade intensificam esses problemas, especialmente durante eventos de crise, como a pandemia de COVID-19. A análise também destaca a eficácia de programas de suporte psicológico, atividades de autocuidado e a criação de ambientes de trabalho mais acolhedores e colaborativos para a mitigação desses riscos. O artigo conclui que, embora existam várias estratégias de prevenção e intervenção, a aplicação dessas práticas ainda é limitada, especialmente no contexto da educação básica e profissional. A falta de políticas organizacionais robustas que tratem das necessidades de saúde mental dos docentes representa uma lacuna significativa. Recomenda-se que se invista em políticas educacionais e de saúde que condicionem maior atenção às condições de trabalho do professor, a fim de criar um ambiente laboral mais saudável e sustentável. Essas medidas são fundamentais não apenas para o bem-estar dos docentes, mas também para assegurar

a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ergonomia cognitiva, saúde mental, educação, estresse ocupacional, *burnout*.

ABSTRACT

This article explores the importance of cognitive ergonomics in promoting the mental and physical health of teachers, focusing on identifying factors that influence the quality of life of educators in their work environments. Ergonomics, as a science that studies the interactions between people and systems, plays a crucial role in adapting workplaces to ensure greater comfort, safety, and well-being for workers. This study emphasizes cognitive ergonomics, analyzing how occupational conditions impact teachers' mental stability, including aspects such as stress, burnout, and other psychosocial risks. The methodology employed is bibliographic and descriptive in nature, involving the analysis of recent publications in the fields of ergonomics, occupational well-being, and education. The literature review was conducted using two databases: the Brazilian Congress on Ergonomics and Human Factors and the journal *Educação em Revista*, focusing on studies published since 2020. The research questions address the relationship between workload, employment conditions, and emotional demands on teachers; effective ergonomic coping strategies and interventions; and organizational policies that can support teachers' psychological balance. The results indicate that work overload and inadequate school environments are directly linked to increased levels of stress and burnout among teachers. Studies show that the lack of rest periods and the pressure to meet productivity goals exacerbate these issues, especially during crisis events such as the COVID-19 pandemic. The analysis also highlights the effectiveness of psychological support programs, self-care activities, and the creation of more welcoming and collaborative work environments in mitigating these risks. The article concludes that, although several preventive and intervention strategies exist, their application remains limited, particularly in the context of basic and professional education. The lack of robust organizational policies addressing the mental health needs of teachers represents a significant gap. It is recommended that educational and health policies invest in greater attention to teachers' working conditions to create a healthier and more sustainable work environment. These measures are essential not only for the well-being of teachers but also for ensuring the quality of education and the integral development of students.

Keywords: Cognitive ergonomics, mental health, education, occupational stress, burnout.

1. INTRODUÇÃO

Os riscos atrelados à ergonomia enfrentados pelos docentes vêm ganhando cada vez mais notoriedade nas discussões referentes à saúde do professor. O discurso se observa ainda mais relevante quando considerado seu impacto na qualidade da educação e a necessidade de avaliar as características dos ambientes laborais dos professores e como tais condições podem contribuir para a formação adequada dos estudantes (SOUZA, 2003).

A Ergonomia se apresenta como ciência que estuda de forma sistemática as conexões entre as pessoas e os sistemas, buscando fazer modificações nas concepções de produtos e processos. Seu objetivo é garantir que o usuário desfrute não apenas de maior conforto, mas também de segurança aprimorada nas interações com máquinas e dispositivos (IEA, 2022). Dentro dessa esfera, os princípios da ergonomia se originam da interação entre fatores técnicos e sociais, desempenhando um papel crucial na elaboração de projetos para locais de trabalho e recintos residenciais. Isso inclui a adaptação de recursos tecnológicos e mobiliários, todos direcionados à promoção de uma melhor qualidade de vida (READ et al., 2018; OIT, 2019).

De acordo com BRASIL (2020) os riscos relacionados à ergonomia envolvem os fatores que podem interferir nas características psicofisiológicas do trabalhador, causando desconforto físico e psicológico. Rotinas estressantes, labor monótono, repetitivo e com equipamentos inadequados são caracterizados como riscos ergonômicos. De acordo com a *International Ergonomics Association* (IEA), a pesquisa em ergonomia é dividida em três grandes áreas: a física, que analisa as características corporais dos indivíduos e sua movimentação nos postos de trabalho, levando em consideração fatores das ciências da antropometria, biomecânica e fisiologia; a cognitiva, que estuda a relação do indivíduo com seu fazer ocupacional, incluindo reações motoras decorrentes de pensamentos, linguagens, socialização com colegas e outros aspectos cognitivos, além de considerar riscos ocupacionais como metas intangíveis, estresse laboral e excesso de responsabilidade, que podem levar ao adoecimento psicológico; e a organizacional, que aborda recursos de gerenciamento de processos, equipes, cultura empresarial, emprego remoto e outros aspectos relacionados às ocupações dentro de uma organização. A partir dessa

perspectiva, este estudo busca apresentar estratégias cognitivas como prática preventiva dentro dos espaços escolares.

Os riscos psicofisiológicos, que estão atrelados ao estado emocional e mental e podem impactar a integridade física das pessoas, assim como os riscos psicossociais, inerentes às relações de socialização nos recintos laborais e às interações decorrentes desse processo, afetam as condições mentais dos indivíduos (SANTOS; MILHOME, 2016), são os fatores que devem ser considerados dentro da ergonomia cognitiva, tais fatores vêm chamando a atenção das autoridades públicas, empresas e pesquisadores para seus impactos à saúde dos colaboradores nos mais variados setores produtivos da economia desde a década de 1970 (Rodrigues, 2020). Nesse sentido, em Dantas (2021) é analisado o esgotamento físico e mental (*burnout*) de profissionais da saúde em sua rotina durante a pandemia de COVID-19. Em Silva (2017) tem-se analisada a rotina estressante associada aos docentes, envolvendo atividades burocráticas, como lidar com cadernetas e planejamento de conteúdos, além de ações afetivas relacionadas ao incentivo dos estudantes.

Considerando as características da prática docente, Diehl e Carlotto (2020) apontam que os níveis de problemas de cunho cognitivo, em específico da síndrome de *burnout*, experimentados pelos docentes variam dependendo do nível de ensino, idade dos estudantes, tipo de escola, dentre outras variáveis. Dessa forma, considerar tais especificações se mostra um ponto fundamental para análise de possíveis atitudes preventivas relacionadas ao trabalho docente. Este estudo busca identificar quais fatores interferem na qualidade de vida do trabalhador docente em seu ambiente de trabalho e quais as possíveis estratégias preventivas dentro do contexto da ergonomia cognitiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Norma Regulamentadora NR-17 (BRASIL, 2007), estabelece parâmetros e diretrizes ergonômicas no ambiente organizacional, visando definir orientações e critérios para adaptar as condições laborais às características psicofisiológicas dos colaboradores. O objetivo é garantir conforto, segurança, bem-estar e eficiência no desempenho laboral. No item 17.4.3.1, a NR 17 propõe medidas preventivas abrangentes, incluindo pausas integradas como tempo de trabalho efetivo para favorecer a recuperação psicofisiológica dos colaboradores, a intercalação de

atividades com outras tarefas permitindo variação de posturas, grupos musculares ou ritmo de execução de tarefas, e ajustes na execução ou organização da tarefa. Quando se destaca o estudo das interferências cognitivas, pode-se observar a análise da exposição dos trabalhadores aos riscos psicossociais (ex.: ansiedade, depressão e *burnout*) e psicofisiológicos (ex.: gastrite, úlcera e dermatites) inerentes ao ambiente laboral.

Segundo TOSTES et al. (2018), um estudo realizado com professores da rede estadual de educação do Paraná, foram identificados altos níveis de sofrimento emocional, incluindo depressão, ansiedade e distúrbios psiquiátricos menores. O estudo realizado revelou que 44,04% dos professores apresentaram sintomas depressivos, sendo 25,06% com depressão leve (disforia) e 18,98% com depressão moderada ou grave. No que diz respeito à ansiedade, 29,89% manifestaram níveis mínimos, enquanto os demais foram agrupados em ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%).

O ensino técnico se destaca nessa questão, pois apresenta particularidades que evidenciam os desafios ergonômicos enfrentados pelo trabalhador docente. A constante necessidade de atualização tecnológica e a gestão de equipamentos complexos, como ferramentas de laboratórios, softwares, hardwares, e novos métodos de ensino, intensificam esses desafios. A sobrecarga cognitiva pode ser agravada pela pressão para adotar rapidamente novas ferramentas e metodologias de ensino, muitas vezes sem o suporte adequado. Além disso, os docentes frequentemente lidam com turmas diversificadas e grandes números de alunos, o que exige atenção constante e a habilidade de gerenciar situações variadas. Muitos desses alunos já possuem carreiras estabelecidas e enfrentam questões relacionadas à família e emprego, o que pode levar a uma maior taxa de desistência entre os estudantes mais velhos. A dificuldade de conciliar o estágio exigido pelas instituições de ensino com as demais responsabilidades da vida civil, como o emprego e a família, é um dos principais motivos que levam à desistência dos alunos (FREIBERGER; BERBEL, 2010; LINKE; NOGUEIRA; LINKE, 2017)."

Tostes et al. (2018) ressalta que os profissionais da educação, nos últimos anos, vêm sendo especialmente expostos a situações de estresse psicológico em seu ambiente ocupacional, esses profissionais enfrentam uma crescente desvalorização, assumindo responsabilidades além das tradicionais, enquanto lidam com baixos salários, tarefas exaustivas, falta de segurança no emprego e desafios na relação

com alunos e pais. Esses fatores contribuem para um intenso sofrimento docente, exacerbado pela pressão por metas de produtividade, contratos temporários, falta de preparo durante a formação e a exigência de adotar pedagogias que não correspondem ao modelo escolar estabelecido.

Algumas estratégias advindas da ergonomia podem ser apresentadas como aliadas ao trabalhador docente, entre elas pode se destacar a análise cuidadosa dos elementos dos espaços escolares e das tarefas realizadas pelos docentes. Por exemplo, um lugar onde o professor realiza suas tarefas cotidianas dentro do âmbito escolar que está sempre desorganizado, sem mobiliário adequado ou higienização, além de não contemplar requisitos básicos de vivência podem ser ser fatores que atrapalhem os processos cerebrais, causando distrações que comprometem a eficiência e a qualidade do ensino. A reorganização do espaço físico e a implementação de pausas regulares para descanso mental são estratégias que podem reduzir a carga cognitiva e melhorar o bem-estar dos professores (SANTAELLA; NÖTH, 2020).

De acordo com o acima citado. Entende-se que a criação de células ocupacionais com características acolhedoras e colaborativas são responsáveis por reduzir o estresse e a ansiedade entre os trabalhadores docentes, promovendo um senso de pertencimento e suporte mútuo. Quando os trabalhadores se sentem valorizados e incluídos, há uma redução significativa no risco de adoecimento psicossocial e psicofisiológico. Além disso, a comunicação aberta e a confiança entre colegas e superiores desempenham um papel crucial na manutenção da saúde dos trabalhadores (Santos e Milhome, 2016).

A formação continuada é outra estratégia fundamental na prevenção de transtornos mentais e administração emocional. Empregados que passam por momentos regulares de preparação têm mais recursos para lidar com as pressões derivadas de suas ocupações, o que diminui a probabilidade de desenvolverem estresse crônico ou burnout. A capacitação contínua também contribui para o fortalecimento da capacidade dos professores em lidar com suas tarefas cotidianas e contribuir com a formação humana e crítica dos alunos (Vieira, 2020; Souza et al., 2016).

Dantas (2021), destaca a importância da organização de plantões de atendimento psicológico e a disponibilização de materiais educativos sobre gestão do estresse e da ansiedade nos espaços escolares. Essas são medidas práticas que

podem ser implementadas em instituições de ensino. Esses recursos fornecem suporte imediato aos trabalhadores, ajudando-os a gerenciar momentos de crise e a evitar o acúmulo de tensão emocional. Em momentos de alta demanda, como durante uma pandemia, esses recursos são ainda mais cruciais para a manutenção das características psicofisiológicas dos profissionais

A integração através de parcerias entre os setores de saúde e educação são vitais para o bem-estar dentro do âmbito escolar, essa prática pode ser vivenciada através de palestras, formações, campanhas e atividades externas. A colaboração entre esses setores pode ajudar a traduzir queixas e problemas enfrentados pelos trabalhadores, garantindo que as intervenções sejam mais eficazes e adequadas às necessidades específicas de cada contexto. Essa integração facilita o encaminhamento adequado dos profissionais para serviços de saúde mental, quando necessário, e promove uma abordagem de caráter preventivo, ao invés de corretivo (Lopes Silva et al., 2020).

Outra prática importante é a resiliência psicológica, uma ação voltada à preservação psicológica dos indivíduos, que deve ser constantemente reforçada por meio de programas de treinamento e suporte. A resiliência permite que os profissionais lidem melhor com situações de estresse laboral e mantenham um bom desempenho, principalmente quando algumas situações fogem do controle. Programas que focam no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e na construção de uma mentalidade capaz de lidar com situações adversas são essenciais para manter a estabilidade cognitiva dos trabalhadores docentes (Dantas, 2021).

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é de cunho bibliográfico e descritivo (BRITO; OLIVEIRA; DA SILVA, 2021), visando estabelecer uma visão geral sobre o tema através de um embasamento teórico. Tem-se então uma pesquisa bibliográfica pois envolve a identificação e organização de fontes relevantes sobre um determinado tópico, além de visar esquematizar, de maneira abrangente, as publicações existentes em uma área específica. O estudo também se encaixa como uma pesquisa descritiva, pois pode ser utilizado para descrever de forma geral as pesquisas relativas a uma determinada área de conhecimento. Em suma, o desenvolvimento desse estudo

justifica-se por contribuir para uma compreensão mais profunda das características e tendências relacionadas a um fenômeno em questão. A metodologia aplicada para a análise baseou-se em técnicas de análise de conteúdo e categorização temática, conforme recomendado por Bardin (2011) e Marconi e Lakatos (2010), para estudos de natureza bibliográfica e descritiva.

Esse estudo consiste em uma revisão da literatura. O processo de desenvolvimento envolveu a pesquisa e análise de obras relevantes nas áreas de ergonomia, saúde ocupacional e educação. Foram consultadas as seguintes bases de dados: 1) Congresso Brasileiro de Ergonomia e Fatores Humanos e; 2) Educação em Revista (ISSN 1982-6621). As buscas consideraram publicações recentes, a partir de 2020.

Para a composição da revisão de literatura com uma visão abrangente, foram consideradas as seguintes etapas, sugeridas por Falbo (2018):

1. Elaboração das questões de pesquisa;
2. Definição das fontes de pesquisa;
3. Seleção das palavras que deverão compor a *string* de busca;
4. Definição dos critérios de inclusão e exclusão baseado nos títulos e resumos das obras;
5. Extração e categorização de dados

3.1 Elaboração das questões orientadoras para realização da revisão abrangente da literatura

Considerando as etapas supracitadas, tem-se elaboradas as seguintes questões de pesquisa (QP):

QP1. Quais as condições laborais que podem afetar a saúde mental dos docentes?

QP2. Quais estratégias de enfrentamento e intervenções psicossociais se mostram eficazes na prevenção ou mitigação das doenças psicossociais entre professores?

QP3. Quais políticas e práticas organizacionais podem ser implementadas para apoiar a saúde mental dos professores e reduzir o risco de doenças psicossociais?

3.2 Definição das fontes de pesquisa e String de Busca

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram consultados as bases de dados do Congresso Brasileiro de Ergonomia e Fatores Humanos e Educação em Revista da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

A string de busca definida para a realização da pesquisa foi: (("professor" OR "docente") AND ("saúde mental" OR "transtornos psicossociais" OR "bem-estar psicossocial" OR "estresse ocupacional") NOT ("estudante" OR "adolescente" OR "criança")).

3.3 Definição dos critérios de inclusão e exclusão

A partir da base de dados obtida, serão considerados os títulos e resumos para seleção apenas de pesquisas relevantes, para tal serão considerados os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão
Estudos que se concentram apenas em professores	Estudos que não se concentram em professores.
Artigos que abordam doenças psicossociais ou questões de saúde mental entre professores.	Artigos que não abordam doenças psicossociais ou questões de saúde mental entre professores.
Publicações que apresentem conteúdos relevantes ao contexto do trabalho docente no ensino médio.	Publicações que não contenham informações relevantes para o contexto do trabalho docente.
Estudos que apresentem conteúdos originais e únicos.	Estudos duplicados ou informações redundantes.
Artigos escritos em língua portuguesa.	Artigos que não estão escritos em língua portuguesa.

Tabela 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Fonte: Próprio autor

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados neste estudo foi conduzida de maneira a sintetizar e interpretar as informações obtidas por meio da revisão bibliográfica, visando responder às questões de pesquisa formuladas. Como resultado das buscas específicas para o Congresso Brasileiro de Ergonomia e Fatores Humanos, foram identificados 9 estudos. Destes, 6 foram considerados pertinentes e aproveitados dentro do contexto desta pesquisa, por apresentarem dados e discussões alinhados aos objetivos do estudo. Para o periódico Educação em Revista, foram encontrados 6

estudos. Após a aplicação dos critérios de seleção, 2 desses trabalhos foram incorporados à pesquisa, conforme detalha as subseções a seguir.

4.1 QP1: Quais as condições laborais que podem afetar a saúde mental dos docentes?

Os estudos analisados mostram uma clara relação entre a carga horária, as condições de emprego e os aspectos psicológicos dos docentes. Segundo Alves et al. (2020) a sobrecarga de trabalho, combinada com condições inadequadas, como salas de aula mal ventiladas e falta de momentos de descanso, resulta em um alto nível de estresse e esgotamento emocional. Além disso, o estudo Andara et al. (2023a) aponta que o aumento da carga horária, agravado pelo ensino remoto emergencial, intensificou os problemas psicológicos entre os professores, especialmente durante a pandemia.

4.2 QP2: Quais estratégias de enfrentamento e intervenções psicossociais se mostram eficazes na prevenção ou mitigação das doenças psicossociais entre professores?

Os trabalhos analisados apresentam diversas estratégias de enfrentamento e intervenções eficazes. No estudo Toledo e Campos (2023), foi evidenciado que o apoio psicológico e a realização de práticas de autocuidado, como exercícios físicos e momentos de lazer, são fundamentais para mitigar os efeitos das doenças psicossociais. Além disso, o artigo Andrade et al. (2023b) reforça a importância de programas de apoio psicológico institucionalizados, como plantões de atendimento e campanhas de conscientização, com medidas preventivas e de suporte.

4.3: Quais políticas e práticas organizacionais podem ser implementadas para apoiar a saúde mental dos professores e reduzir o risco de doenças psicossociais?

O estudo Cunha et al. (2024) oferece uma análise das políticas e práticas organizacionais que podem ser implementadas. Entre as propostas, destacam-se a criação de salas e áreas de vivência mais saudáveis, com adequações ergonômicas, como melhores condições de iluminação e ventilação, higienização, mobiliário adequado de uso comum e a implementação de programas de formação continuada focados na gestão do estresse e na promoção da resiliência. Além disso, a pesquisa

Bispo et al. (2023) sugere que a oferta de suporte psicológico e programas de prevenção de doenças psicossociais são essenciais para melhorar a saúde mental dos docentes.

4.4 Síntese dos resultados

Tabela 2 - Síntese dos resultados

Trabalho	Modalidade de Ensino	QP1:	QP2:	QP3:	Doenças Mais Presentes
Alves et al. (2020)	Ensino médio	Sim	Sim	Não	Estresse, <i>Burnout</i> e Ansiedade
Andrade et al. (2023)	Ensino fundamental, médio e superior	Sim	Sim	Não	<i>Burnout</i> , Estresse, Conflito Trabalho-Família
Toledo e Campos (2023)	Ensino superior	Não	Sim	Não	<i>Burnout</i> , Baixa Autoestima
Andrade et al. (2023)	Ensino superior	Não	Sim	Não	Estresse, Ansiedade, Baixa Capacidade de Trabalho
Cunha et al. (2024)	Ensino fundamental e médio	Sim	Sim	Sim	Depressão, Ansiedade, Estresse
Bispo et al. (2023)	Ensino fundamental, médio e superior	Sim	Não	Sim	Dor Osteomuscular, Estresse, Ansiedade
Triches et al. (2023)	Ensino superior	Sim	Sim	Não	<i>Burnout</i> , Estresse, Conflito Trabalho-Família
Araujo Junior e Neves (2021)	Ensino superior	Sim	Sim	Sim	Estresse, <i>Burnout</i> , Conflito Trabalho-Família, Demandas Emocionais

Fonte: Próprio autor

A análise dos oito trabalhos selecionados para esta pesquisa revelou uma lacuna significativa nas pesquisas voltadas para a saúde mental e as condições de trabalho dos docentes, especialmente daqueles que atuam na educação estadual, profissional, e integral. Observou-se que quatro dos estudos abordam professores do ensino médio, mas apenas um deles foca exclusivamente nesta modalidade. Em relação ao ensino fundamental, apenas três estudos mencionam essa etapa, destacando a necessidade de pesquisas específicas para os docentes que atuam nos primeiros anos da educação. Dos oito estudos analisados, quatro estão concentrados exclusivamente no ensino superior, e em seis dos estudos, há uma ênfase significativa em professores universitários, o que indica uma predominância de pesquisas acadêmicas nesta modalidade de ensino. Esse enfoque pode estar relacionado ao fato de que, em ambientes universitários, a pesquisa científica é mais comum e recebe maior incentivo.

É importante destacar que nenhum dos estudos é direcionado especificamente aos professores que atuam na educação profissional ou técnica em modalidade integral. A ausência de pesquisas voltadas para essa demanda pode ser prejudicial tanto para os professores quanto para os alunos dessa classe educacional. A falta de estudos pode resultar no esquecimento dessa categoria, o que, por sua vez, impacta negativamente na alocação de recursos e no desenvolvimento de políticas de incentivo.

Importante ressaltar que as doenças mais presentes entre os professores, conforme os estudos analisados, são a síndrome de *burnout*, estresse, ansiedade e dores osteomusculares. No ensino superior, *burnout*, estresse e o conflito entre trabalho e família são predominantes, afetando significativamente a saúde mental dos docentes devido à alta carga de trabalho e pressões acadêmicas. No ensino fundamental e médio, além do *burnout* e estresse, a ansiedade é uma condição comum, agravada pela insegurança no emprego e a necessidade de atender a metas educacionais rigorosas. As dores osteomusculares, embora menos mencionadas, são notáveis nas modalidades de ensino fundamental, médio e superior, resultando de posturas inadequadas e falta de ergonomia nos ambientes de trabalho. Embora os estudos incluam aspectos importantes relacionados ao trabalhador docente e ao impacto das condições de trabalho na saúde mental, a quantidade de pesquisas disponíveis é significativamente limitada, especialmente considerando a

complexidade e a diversidade dos desafios enfrentados pelos professores nessas modalidades de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ressalta a importância e complexidade em relação aos desafios emocionais enfrentados pelos professores. O estudo também evidencia a necessidade de abordar os desafios ergonômicos enfrentados pelos docentes, com ênfase especial na ergonomia cognitiva e nos impactos que as condições de trabalho podem ter sobre a saúde mental e física desses profissionais. A partir de uma análise abrangente, verificou-se que a carga horária, as condições de emprego e as demandas cognitivas são fatores críticos que afetam diretamente o bem-estar dos professores, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de condições como estresse, *burnout*, ansiedade e conflitos entre vida profissional e pessoal.

Além disso, a investigação demonstrou que, embora existam estratégias de enfrentamento e intervenções psicossociais que podem mitigar os efeitos dessas condições, a aplicação de tais práticas ainda é insuficiente e muitas vezes limitada a contextos específicos, como o ensino superior. A falta de políticas organizacionais robustas e integradas que abordem as necessidades de saúde mental dos docentes na educação básica, profissional e integral representa uma lacuna importante que precisa ser preenchida para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e sustentável.

Em conclusão, o estudo reforça a importância de se investir em políticas educacionais e de saúde que não apenas reconheçam, mas também atuem sobre os desafios específicos enfrentados pelos docentes. Isso inclui a implementação de estratégias ergonômicas preventivas, a promoção de um espaços colaborativos e acolhedores, além da oferta contínua de suporte psicológico e formação profissional. Tais medidas são essenciais, principalmente para uma classe tão importante e necessária no país. O estudo em questão mostra que investir na saúde do professor é também investir na qualidade do ensino e no sucesso dos alunos. Uma rotina escolar saudável e equilibrada reflete diretamente no desempenho acadêmico, criando um ambiente mais produtivo e harmonioso, que beneficia toda a comunidade escolar.

6.REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia S. Monteiro; MANTA, Rafael Costa; BARKOKÉBAS JUNIOR, Béda; VASCONCELOS, Bianca M. **Saúde física e psíquica dos professores de escolas públicas estaduais**. Universidade de Pernambuco, 2020.

ANDRADE, Marcela Alves; TRICHES, Maria Isabel; FERREIRA, Jéssica Andrade Cardoso Scotti; FARIA, Beatriz Suelen Ferreira de; MARTINEZ, Carolina Luciane Nogueira; FUJIWARA, Vitória Ayumi; SCRIBONE, Letícia Figueiredo; SATO, Tatiana de Oliveira. **Aspectos Psicossociais e a Capacidade para o Trabalho em Professores Universitários ao Longo de Um Ano**. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2023.

ARAÚJO JUNIOR, Pedro Cabral de; NEVES, Júlio César Bispo. **Aspectos Estruturantes da Percepção de Professores do Ensino Superior Quanto ao Ensino Remoto Emergencial: A Dificuldade de Interação como Categoria Central da Demanda Ergonômica**. Universidade Federal Fluminense, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAGNARA, S.; TARTAGLIA, R.; ALBOLINO, S. **Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2018): Volume VI: Transport Ergonomics and Human Factors (TEHF), Aerospace Human Factors and Ergonomics**. Springer, 2018.

BISPO, Lucas Gomes Miranda; SILVA, Lara Karine Dias; AMARAL, Fernando Gonçalves; SILVA, Jonhatan Magno Norte da. **Influência de Fatores Biomecânicos e Psicossociais em Sintomas Osteomusculares nos Membros Inferiores de Professores**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego. NR 17 - Ergonomia**. Brasília: MTE, 2007. Disponível em: [<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-17-atualizada-2022.pdf>]. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas**. *Cartilha de Ergonomia: aspectos relacionados ao posto de trabalho* Brasília: Ministério da Saúde, 2020. 15 p.: il. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-do-trabalhador/cartilha-de-ergonomia-aspectos-relacionados-ao-posto-de-trabalho>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Brunna Alves. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; MATOS SOBRINHO, José de Andrade; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. *Vivências, Condições de Trabalho e Processo Saúde-Doença: Retratos da Realidade Docente*. Educação

em Revista, v. 40, e36820, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469836820>. Acesso em 22 ago. 2024

DANTAS, E. S. O. (2021). **Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19**. *Interface (Botucatu)*, 25(Supl. 1): e200203.

DE SOUSA, Valdirene Barbosa; MEDEIROS, Maria Gessi Leila. **A ergonomia e o trabalho docente**. *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades*, v. 4, n. 3, p. 01-14, 2022.

DIEHL, Liciane; CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout em professores: diferenças entre níveis de ensino**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 5, p. e62952623-e62952623, 2020.

FALBO, R. de A. **Mapeamento sistemático**. Retrieved October, v. 7, 2018

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. *Cadernos de Educação*, 37, 207-245, 2010.

IEA. **International Ergonomics Association**. Disponível em: <https://iea.cc/what-is-ergonomics> / Acesso em: 19 ago. 2024.

LINKE, Elizandra Campos; NOGUEIRA, Bárbara Campos; LINKE, Elisângela Campos. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizantes**. *Anais do 22º Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, p. 01-14, 2017.

LOPES SILVA, N. T.; FREITAS DE AMORIM, R.; FONTENELLE CATRIB, A. M.; ANDRADE LOURINHO, L. (2020). **Promoção da saúde mental na escola e os desafios dos laudos emitidos pelo CAPSi para justificar os entraves à aprendizagem**. *Revista Educação Pública*, 15(1), 65-68.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, A. L.; SOUZA, R. M. (2019). **A importância das relações interpessoais no contexto escolar: um estudo de caso**. *Educação e Pesquisa*, 45(3), e22413.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Guia de Melhoria da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho**. Genebra: OIT, 2019.

RODRIGUES, M. F. **Cognitive Ergonomics: Impacts on Health and Productivity Across Economic Sectors**. In: *Proceedings of the 28th International European Safety and Reliability Conference (ESREL 2020)*. Springer, 2020. p. 381-386.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

SANTOS, A. F. dos; MILHOME, M. T. (2016). **Saúde Mental e Trabalho: reflexões e práticas na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas.

SILVA, Lidiane Bruna; CUNHA, Alex Garcia. **Experiências de trabalho de professores experientes da educação básica: qualidade de vida e esgotamento profissional.** *Psicologia e Saúde em debate*, v. 2, n. 2, p. 76-95, 2017.


SOUZA, V. de; BATÍZ, E. C. **O trabalho em educação e a ergonomia.** *Seminário Nacional - Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, PR: Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003.

TOSTES, J. P., et al. (2018). **Saúde mental dos professores da rede estadual do Paraná: um estudo quantitativo.** *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 21(4), 789-799.

TOLEDO, Letícia Campos de; CAMPOS, Carolina Rosa. **Síndrome de Burnout, Satisfação de Vida, Autoestima e Otimismo em Docentes Universitários Durante o Ensino Remoto.** *Educação em Revista*, v. 39, e39136, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839136>. Acesso em: [23/08/2024].

TRICHES, Maria Isabel; ANDRADE, Marcela Alves; LEMES, Lorena Caligiuri; MASUDA, Helen Mami; CARDOSO, Beatriz Medeiros; FERREIRA DE FARIA, Beatriz Suelen; MENDES, Renata Gonçalves; SATO, Tatiana de Oliveira. **Aspectos Psicossociais de Professores em Cursos Superiores de Instituições Públicas do Brasil: Comparação entre Homens e Mulheres.** Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Paulo, 2023.



VIEIRA, M. H. P. (2020). **Ergonomia da Atividade como percepção do trabalho docente frente ao sistema avaliativo da CAPES.** *SciELO em Perspectiva: Humanas*.



Capítulo 6
INTEGRAÇÃO DA ETNOMATEMÁTICA NO
ENSINO DE EQUAÇÕES: UMA
EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO 7º ANO

Diogo Schröpfer
Patrícia Loriane Falk





INTEGRAÇÃO DA ETNOMATEMÁTICA NO ENSINO DE EQUAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO 7º ANO

Diogo Schröpfer

Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Universidade Federal de Santa Maria

Graduação completa - Licenciatura em Matemática - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. Mestrado PPGEMEF – UFSM. E-mail: diogosc.26@gmail.com

Patrícia Loriane Falk


Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Universidade Federal de Santa Maria

Graduação completa – Licenciatura em Matemática - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. Professora Concursada na Rede Estadual do Rio Grande do Sul desde 2024. Mestrado PPGEMEF – UFSM. E-mail: patricia.2020002623@aluno.iffar.edu.br



RESUMO

Este relato de experiência descreve uma atividade pedagógica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Arthur da Costa e Silva, com a turma do 7º ano, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. A prática integrou a cultura local com o ensino de matemática, focando em conceitos de Álgebra, especificamente Equações do 1º Grau, e utilizando a Etnomatemática como abordagem metodológica. Materiais manipuláveis, como frutas e verduras colhidas na horta da escola, foram empregados para contextualizar o conteúdo, proporcionando aos alunos uma experiência prática e significativa. O



projeto “Semeando o Futuro” serviu como um cenário ideal, onde os estudantes puderam aplicar seus conhecimentos matemáticos de maneira concreta, o que facilitou a compreensão das equações e das incógnitas. Através da orientação teórica e metodológica da Etnomatemática, foi possível conectar os conceitos matemáticos com a realidade dos alunos, aumentando o engajamento e o interesse pela disciplina. A avaliação da prática revelou que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, com os alunos demonstrando uma melhor compreensão das equações e maior confiança ao trabalhar com incógnitas. O relato destaca a importância da diversificação das metodologias de ensino e sugere a continuidade da integração entre teoria e prática, além de recomendar uma maior colaboração entre a comunidade escolar e os projetos educacionais para enriquecer a experiência de aprendizagem.

Palavras-chave: Etnomatemática; Ensino de Álgebra; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This experience report describes a pedagogical activity developed at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Arthur da Costa e Silva, with the 7th year class, in the context of the Supervised Curricular Internship II of the Degree in Mathematics course at the Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa . The practice integrated local culture with mathematics teaching, focusing on Algebra concepts, specifically 1st Grade Equations, and using Ethnomathematics as a methodological approach. Manipulative materials, such as fruits and vegetables harvested from the school garden, were used to contextualize the content, providing students with a practical and meaningful experience. The “Sowing the Future” project served as an ideal scenario, where students could apply their mathematical knowledge in a concrete way, which facilitated the understanding of the equations and unknowns. Through the theoretical and methodological guidance of Ethnomathematics, it was possible to connect mathematical concepts with the students' reality, increasing engagement and interest in the discipline. The evaluation of the practice revealed that the proposed objectives were fully achieved, with students demonstrating a better understanding of the equations and greater confidence when working with unknowns. The report highlights the importance of diversifying teaching methodologies and suggests continued integration between theory and practice, in addition to recommending greater collaboration between the school community and educational projects to enrich the learning experience.

Keywords: Ethnomathematics; Algebra Teaching; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Este Relato de Experiência apresenta uma atividade realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Arthur da Costa e Silva com a turma do 7º ano desenvolvidas para o Componente Curricular “Estágio Curricular Supervisionado II” do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha-Campus Santa Rosa.

De acordo com Tardif (2002), o Estágio Supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos estudantes de licenciatura, pois o Estágio Curricular Supervisionado II é um componente curricular que oportuniza aos acadêmicos vivenciar diversas experiências e conhecer melhor a realidade profissional em que irão atuar, como também possibilita a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução, a avaliação de diferentes atividades pedagógicas e uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 147) “o estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade”. Assim, o Estágio Supervisionado proporciona ao licenciando a reflexão e o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio dessa vivência, enriquecer a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso de Licenciatura em Matemática. Outros objetivos alcançados foram: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência, assim como criar condições para que o licenciando atue com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

Além disso, é inquestionável a importância de trabalhar com diferentes metodologias de ensino na matemática. A adoção de abordagens variadas não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também atende às necessidades diversificadas dos alunos. Conforme Silva et al. (2012, p. 1), “a utilização de variados recursos didáticos é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem e superar lacunas deixadas pelo ensino tradicional.” A integração de diferentes instrumentos pedagógicos facilita a compreensão de conceitos matemáticos, promove a participação ativa dos alunos e melhora os resultados educacionais, refletindo

diretamente na formação de professores capazes de inovar e adaptar-se a diferentes contextos educacionais.

REFERENCIAL

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que o educando desenvolva as habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental, é “imprescindível levar em conta as experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade” (BRASIL 2017, p. 298). É nessa perspectiva que a Etnomatemática atua, para D’Ambrósio

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comprando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (2009, p.22).

Muitas vezes a Matemática pode ser vista como uma disciplina desligada da realidade, contribuindo para que muitos alunos percam o interesse em seu estudo e a transformem em algo amedrontador. Assim a Etnomatemática se apresenta como uma alternativa para o ensino de matemática que considera as mais diversas manifestações do fazer matemático, inclusive na vida cotidiana do aluno. Ao reconhecer a matemática como parte da vida humana, entende-se a proposta da Etnomatemática com preocupação em abranger a “organização, transmissão, disseminação e uso de jogos, códigos, estilos de raciocínio, práticas, resultados e métodos, entre outros” (D’AMBROSIO 1992, p.184). Dessa forma, quando se compreende essa metodologia e suas possibilidades de solucionar problemas, tais como a resistência em relação à matemática, a desmotivação e o desinteresse dos alunos pela escola, elevando assim a qualificação da escola enquanto instrumento de transformação do meio social no qual o indivíduo está inserido (SILVA e QUEIROZ, 2018).

Ainda, a etnomatemática reconhece e valoriza as práticas matemáticas de diferentes culturas, proporcionando uma conexão entre o conhecimento matemático formal e as vivências cotidianas dos alunos. Incorporar a etnomatemática no ensino de álgebra no Ensino Fundamental pode promover uma compreensão mais profunda

e contextualizada dos conceitos matemáticos. De acordo com D'Ambrosio (2002, p.45), "a etnomatemática oferece uma perspectiva que enriquece o ensino, tornando-o mais significativo e relevante para os estudantes ao relacionar a matemática escolar com suas próprias experiências culturais", dessa forma este método pode ajudar os alunos a verem a álgebra não apenas como um conjunto de regras abstratas, mas como uma ferramenta útil e aplicável em suas vidas diárias.

Além disso, a etnomatemática pode ser um poderoso instrumento para engajar estudantes que tradicionalmente se sentem desconectados ou desmotivados em relação à matemática. Ao reconhecer e integrar os conhecimentos matemáticos oriundos das culturas dos alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso.

Dessa forma, ao envolver a etnomatemática no ensino de álgebra, os educadores podem não apenas melhorar o desempenho dos alunos, mas também fomentar um maior respeito e apreciação pela diversidade cultural dentro da sala de aula. A etnomatemática pode ser utilizada

para designar a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica e estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (KNIJNIK, 2006, p.148).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA

Inicialmente, cabe ressaltar o contexto cultural onde a prática foi realizada: trata-se de uma escola localizada no interior do município de Porto Xavier - RS, onde a grande maioria dos alunos é formada por residentes da zona rural. Algumas pessoas são da comunidade local, mas a maioria dos estudantes vem das comunidades vizinhas. A grande maioria dos alunos têm seus responsáveis trabalhando como agricultores; por isso, no ano de 2022, a escola iniciou o projeto "Semeando o Futuro" (Figura 1).

Figura 1: Imagem do projeto “Semeando o Futuro”



Fonte: Os autores (2022)

Esse projeto teve por objetivo ensinar aos estudantes os conceitos básicos e modos de cuidar de uma horta, que vai desde a preparação do solo até a colheita das hortaliças. A ideia é que os alunos ajudem seus familiares com a horta de casa e as plantações da família, podendo assim solucionar problemas e dificuldades que possam surgir no dia a dia, como, por exemplo, combater algumas pragas e encontrar soluções para melhorar a produção das verduras, entre outros.

Levando em conta esse cenário, através do Estágio Curricular Supervisionado II, decidi realizar uma prática pedagógica envolvendo essa cultura local com o sétimo ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a prática abordou conceitos de Álgebra, focando especificamente no conteúdo de Equações do 1º Grau. Esta abordagem foi escolhida para integrar os conhecimentos matemáticos aos contextos diários dos alunos, facilitando assim a compreensão e aplicação prática do conteúdo.

Durante a prática em um primeiro momento foram feitos questionamentos de como deixar a situação apresentada na balança em equilíbrio (Figura 2), em seguida foi explicado aos alunos o conceito de equações e quais os membros de uma equação.

Figura 2: Questionamento sobre a balança em equilíbrio.



Fonte: Dados do Estágio (2022)

Logo após esses momentos foi desenvolvida uma atividade utilizando a Etnomatemática e os materiais manipuláveis como frutas e verduras, O objetivo era que através dessa atividade eles ficassem motivados e pudessem perceber a importância do estudo das equações e das incógnitas, bem como sanar as dificuldades dos estudantes em relação a substituição da incógnita.

Os alunos foram até a horta da escola para colher frutas e verduras como repolho, alface, tomate, limão, laranja, entre outros e com o auxílio de frutas e verduras, foram desenvolvidas com os alunos situações para eles representarem utilizando equações e incógnitas. As verduras e frutas foram colocadas na mesa e foram pesadas com o auxílio de uma balança digital, a verdura não pesada foi representada por uma incógnita, assim como representaram a situação através de uma equação dizendo qual é a incógnita, o 1º membro e o 2º membro (Figura 3). Após essa representação eles substituíram o valor da incógnita pelo peso da verdura, dessa maneira os estudantes puderam compreender qual o valor de cada incógnita, bem como a maneira de substituí-la e realizar a simplificação das expressões numéricas.

Figura 3: Registros da prática



Fonte: Dados do Estágio (2022)

A avaliação da prática ocorreu no momento em que os estudantes representaram as situações propostas na aula, como também se analisou como foi o desenvolvimento dos exercícios. Logo depois dessa análise, verificou-se que os objetivos da prática foram alcançados em razão do desenvolvimento das situações propostas e dos exercícios realizados após a prática, respondidos de forma correta pelos alunos. Por isso, concordamos com Sarmiento (2010) quando ele menciona algumas das vantagens que uso de materiais manipuláveis podem proporcionar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática como, por exemplo: desperta a curiosidade; possibilita interações realizadas com os colegas e com o professor; contribui com a descoberta (redescoberta) dos conceitos matemáticos; é motivador e facilita a internalização das relações matemáticas.

Além disso, na prática pedagógica é importante “conectar a matemática ensinada nas escolas com a matemática presente em seus cotidianos” (D’AMBROSIO 1993, p.27), portanto, considerando que os estudantes estão diretamente ligados com a cultura agrícola, seja na escola ou em casa, foi utilizada a Etnomatemática com o objetivo de ensinar matemática levando em conta o conhecimento do aluno agricultor, aproveitando o saber do dia a dia e valorizando o contexto dos conteúdos de matemática relacionando-os com as práticas agrícolas.

Ainda, Pontes (2017) cita que por meio de atividades práticas é possível minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, atividades relacionadas com o cotidiano do aprendiz, faz despertar seu interesse em compreender o modelo matemático. Desse modo, a conexão estabelecida entre o conteúdo das equações e incógnitas com a realidade vivenciada por eles no momento em que as incógnitas e os números foram substituídos por frutas e verduras, permitiu que os alunos compreendessem os conceitos.

O impacto positivo da prática pedagógica foi evidenciado através dos resultados das avaliações e do feedback dos alunos. As atividades realizadas mostraram-se eficazes não apenas pela melhoria das atividades, mas também pelo aumento do interesse e participação dos alunos nas aulas. Durante a prática, muitos estudantes relataram que a abordagem etnomatemática facilitou a compreensão dos conceitos algébricos, conectando-os de maneira significativa com suas vivências diárias. Além disso, o uso de materiais manipuláveis, como frutas e verduras, ajudou os alunos a visualizar e resolver problemas matemáticos de forma mais concreta e intuitiva, resultando em um melhor desempenho nas avaliações subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, no momento em que o discente aproxima-se da realidade escolar, ele percebe os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá e obtendo informações e trocas de experiências. Nesse período também os acadêmicos conhecem um pouco sobre sua área de atuação, desenvolver conhecimento de quais métodos e técnicas são mais adequados para uma transposição didática eficaz.

Segundo Pimenta e Lima (2004) o modo de aprender a fazer algo na profissão docente parte da observação, da reprodução daquilo que é visto e observado. No entanto, os licenciandos devem a partir da observação elaborar sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir dos docentes. Assim, nota-se que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e saber prático.

A partir da vivência foi possível repensar sobre a prática com diferentes materiais, os alunos demonstraram um alto nível de engajamento e interesse toda vez que algo diferente foi introduzido na aula, como uma metodologia diferenciada, por exemplo. Dessa forma, a aula se tornou divertida, prazerosa e significativa para os alunos e o professor deve repensar as escolhas de métodos de aprendizagens, a fim de optar por aquela em que os alunos mais se envolvam e participem ativamente durante todo o processo.

Foi possível entender a importância de trabalhar com diferentes metodologias e recursos didáticos, pois fazendo isso o aluno tem oportunidade de tornar-se um sujeito ativo durante o processo ensino-aprendizagem da Matemática, e o professor torna-se o mediador do conhecimento. Além disso, toda essa experiência permitiu uma aproximação significativa com a realidade escolar, preparando-nos também para as práticas como futuros docentes.

Para futuras implementações, é aconselhável continuar a explorar e incorporar metodologias que envolvam a contextualização dos conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos, como a etnomatemática. Além disso, a introdução de projetos interdisciplinares pode enriquecer ainda mais a experiência de aprendizado, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. É

importante também estabelecer uma rotina de avaliação contínua das práticas pedagógicas, por meio de autoavaliações e feedbacks estruturados dos alunos, para ajustar e aprimorar constantemente as abordagens utilizadas. Outra sugestão é promover oficinas e seminários regulares para troca de experiências entre os docentes, visando a disseminação de boas práticas e a atualização constante das metodologias de ensino. Por fim, fortalecer parcerias com as famílias e a comunidade local pode criar um ambiente mais colaborativo e solidário, aumentando o engajamento dos alunos e tornando o processo de ensino-aprendizagem ainda mais relevante e significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Acesso em: 04 nov. 2022.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: um programa a educação matemática**. São Paulo: Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, M. A. S. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.


KNIJNIK, G. **Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. M. S. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, C. N. P.; QUEIROZ, J. C. S. **A Etnomatemática: uma proposta pedagógica na educação matemática**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2018.



PONTES, E. A. e S. et al. **Raciocínio lógico matemático no desenvolvimento do intelecto de crianças através das operações adição e subtração**. Diversitas Journal, 2017.



Capítulo 7
"EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE
FILOSOFIA: IMAGINÁRIOS DA SALA DE
AULA"

Ana Patrícia Gadelha da Costa Silva
Gabriel Kafure da Rocha





"EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: IMAGINÁRIOS DA SALA DE AULA"

Ana Patrícia Gadelha da Costa Silva

*Professora da Escola Referência em Ensino Médio Professor Humberto Soares,
Mestranda em filosofia - PROF-FILO/Instituto Federal Pernambucano – Zona Rural –
Petrolina – PE.*



Gabriel Kafure da Rocha

*Doutor em Filosofia pela UFRN, Professor de Filosofia do Instituto Federal
Pernambucano – Zona Rural – Petrolina – PE, Coordenador do Mestrado
Profissional Em Filosofia - PROF-FILO/Instituto Federal Pernambucano – Zona Rural
– Petrolina – PE. Bolsista Produtividade FACEPE/SECTI-PE 2024-2026*

RESUMO

Nesse trabalho procuramos destacar instrumentos didáticos, com aportes teóricos, para o desenvolvimento das capacidades de pensar criticamente os conceitos de imaginários no ensino de filosofia ou em cursos de formação de docentes. Na metodologia expomos e correlacionamos algumas possibilidades didático-instrumentais que consideramos plausíveis e contributivas, sobretudo, em razão das nossas experiências docentes. Como resultados, concluímos que algumas aberturas epistemológicas e conceituais, cabíveis ao ensino de filosofia, assim como nos cursos de formações, enriquecem os conhecimentos críticos e analíticos sobre os fenômenos sociais e os quadros mentais, concomitantemente, coletivos e individuais que fazem parte dos imaginários.

Palavras-chave: Conceitualização. Imaginário. Didática.



ABSTRACT

In this work we seek to highlight didactic instruments, with theoretical contributions, for the development of the skills to think critically about the concepts of imaginaries in the teaching of philosophy or in teacher training courses. In the methodology, we expose and correlate some didactic-instrumental possibilities that we consider plausible and contributive, especially due to our teaching experiences. As a result, we conclude that some epistemological and conceptual openings, applicable to the teaching of philosophy, as well as in training courses, enrich critical and analytical knowledge about social phenomena and mental frameworks, concomitantly, collective and individual that are part of the imaginary.

Keywords: Conceptualization. Imaginary. Teaching.

INTRODUÇÃO

Os campos multifuncionais do ensino de Filosofia exigem distinções revisadoras dos instrumentos didático-metodológicos, com aportes teóricos, para a construção de conhecimentos que auxiliam na capacidade de pensar criticamente os imaginários. Por essas razões, procuramos expor e correlacionar possibilidades instrumentais e teóricas cabíveis no ensino de Filosofia e nos cursos de formações de professores.

Ao relacionarmos algumas perspectivas filosóficas semelhantes, distintas ou opostas, ampliamos as possibilidades de articulações e de especulações de conteúdos e ideias que, indubitavelmente, podem evitar conclusões precipitadas, seja pela noção de relação causal ou não. Com relação ao papel da filosofia, nesse sentido, contemplemos a seguinte conclusão:

O fato é que de uma coisa suceder a outra no tempo não implica necessariamente uma relação causal. Advertir as pessoas do perigo de tirar conclusões precipitadas é uma das tarefas primordiais da filosofia. De fato, esse tipo de conclusão é a causa de muitas formas de superstição (Gaarder, 2012, p. 300).

Com as práticas de ampliações articuladas, conseqüentemente, conheceremos novas visões, novas conjunturas e outros contextos que forneceram materiais enriquecedores para as nossas práticas de ensino. Com os exames incessantes de possibilidades instrumentais, teóricas e didáticas de trabalhos, para pesquisas e ensinos, é possível rompermos com perspectivas disciplinares, fechadas e incomunicáveis com outros campos de estudos.

Talvez tenha sido as preocupações com as visões unilaterais, reducionistas, empobrecidas e empobrecedoras dos horizontes educacionais, que instigaram Pitta (2017), a valorizar o imaginário como uma “encruzilhada das diversas ciências”. Com efeito, pelas aberturas de diálogos, favorecemos aos esclarecimentos dos conteúdos mais visivelmente tradutores das enriquecidas realidades sociais educacionais. Nesse caso, o conceito de imaginário tem por base principal, o trabalho de Durand (2012). Contudo, vale destacar que as realidades podem se conectarem com fantasias, tal como podemos observar nas colocações da perspectiva filosófica de Hume, referente ao conceito de anjo.

Segundo Hume, um anjo é um conceito complexo. Ele consiste em duas experiências que estão ligadas na realidade, mas que assim se conectam na fantasia humana. Em outras palavras, é uma noção falsa e deve imediatamente ser jogada fora. É isso que devemos fazer com as ideias e pensamentos, uma faxina. (Gaarder, 2012, p. 290).

Independentemente da visão teórica e das metodologias, ressaltamos o caráter imprescindível das variações. Feyerabend (2007), dentre tantos estudiosos⁴, também defendeu não somente as variações de metodologias, em detrimento de uma particularidade metodológica, como também, assegurou as necessidades de proliferações teóricas, em detrimento da uniformidade e da padronicidade. Então, as apropriações dessas proposições teóricas também viabilizam revisarmos, incessantemente, os níveis teóricos e práticos, as nossas metodologias de ensinos e as suas limitações.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMÁTICAS E CONCEITOS

Os estudantes do Ensino Médio da Escola de Referência Professor Humberto Soares, encararam, em seus cotidianos, as práticas docentes que se mostram, muitas vezes, conservadoras dos modelos mais “tradicionais” de ensino e aprendizagens. Em outras palavras, as tradicionais formas de ensino, centralizadas na leitura, na escrita e nas respostas de questionários fechados ou semiabertos são, de certa forma, limitações dos modelos de ensino e aprendizagem.

⁴ Temos como exemplos, os antigos polímatas, além dos estudiosos ressaltados Feyerabend (2007): E. Cartwright (1743-1823), Michel Polanyi (1891-1976), Imre Lakatos (1922-1974), o historiador e sociólogo Andrew Pickering, Van Fraasem, dentre outros.

Em razão desse conservadorismo, que muitas vezes mantém uniformidades no ensino, e em face das complexidades das realidades dos cotidianos de ensino, compreendemos as viabilidades dos empregos de outros métodos, de outras didáticas que venham agregar valores ao ensino de Filosofia, no Ensino Médio. A investigação conceitual, iniciada pelo professor, configura apenas uma, dentre tantas outras alternativas que podemos utilizar Santos (2019), ao reportar ao ambiente de sala de aula, no ensino de Filosofia, destacou “quatro pilares estruturadores” da docência: a sensibilidade, a problematização, a investigação e a conceitualização. Para o autor, a “sensibilidade” diz respeito às motivações, pelas quais somos responsáveis por essas tonificações de interesses.

Enquanto, a “problematização” sempre se volta, como a temática central, que abordamos em salas de aulas. Com efeito, nas “investigações”, de acordo com Santos (2019), o pensamento filosófico auxiliará na compreensão das temáticas. E, por último, a “conceitualização”, irá conferir uma certa autonomia para os alunos, a partir de suas próprias revisões e reelaborações filosóficas. Em síntese, esses “pilares estruturadores” do ensino de Filosofia também demonstram que o nosso interesse, em revisar o conceito de imaginário, partindo das perspectivas de Durand (2012), configura apenas pontos de partidas, tanto para o ensino de filosofia, quanto para os aprendizados dirigidos e organizados por produções, como por exemplo, desenhos, estudos de símbolos, signos simbologias, imagens, pinturas, dentre tantas outras possibilidades de diálogos e novas aberturas.

O ensino de Filosofia, assim como também algumas pesquisas que se voltam para as concepções do imaginário se relacionam, em certas medidas, com imagens, símbolos e signos, que são, segundo Durand (2004), objetos do imaginário. Inúmeras vezes o exercício da docência nos conduzem aos imaginários dos domínios religiosos, tal como demonstramos, ao destacar obras peculiares ao universo religioso. Em outras ocasiões nos repostamos ao mundo helênico, com suas concepções míticas, seus universos políticos, suas peculiaridades que também agregam os imaginários apolíneos e dionisíacos, colocados em destaques pelo próprio Durand (2004).

O professor de filosofia, muitas vezes, trabalha com diversos aspectos e elementos dos imaginários dos períodos Renascentistas, do Barroco, dos medievais, do classicismo, do Romantismo, do Positivismo, dentre outros que nos envolvemos de formas perceptíveis ou sutis. Em certa medida, trabalham-se trajetórias, históricos, com períodos, com representações de objetos e de fatos assimilados pelos indivíduos

e pelos grupos socioculturais, que constituem, na visão de Durand (2012), os imaginários. Nessa concepção no imaginário, enquanto “trajeto antropológico”, ocorrem representações de objetos que são assimilados e modelados pelos “imperativos pulsionais dos sujeitos”, segundo Pitta (2017).

Notamos, assim, o quanto se mostram determinantes, para estudos dos imaginários, as representações, as compreensões, as apropriações, as aquisições de conhecimento e as integralidades que fogem das limitações e circunscrições que pouco dizem sobre as complexidades da vida e dos fenômenos socioculturais. [...] “O esforço classificatório de Gilbert Durand é realmente globalizante no sentido de que ele faz nascer o imaginário na confluência do sujeito e do objetivo do mundo pessoal e do meio cósmico ambiente” (Pitta, 2017, p.82). Muito embora inúmeras análises dessas aproximações das pessoas com seus ambientes, assim como também, do subjetivo com o objeto, que foram elencados e associados ao imaginário, já tenham sido densamente discutidos ao longo do tempo, por diversos teóricos, as dinâmicas e as indagações científicas, contemporâneas, do ensino de filosofia e das pesquisas mostram o caráter inesgotável desses conjuntos de problemas.

As dinâmicas da vida social e dos cotidianos interessam aos estudos das sociedades e das culturas, assim com os dinamismos da educação interessam, de forma direta, aos professores e aos estudiosos dos diversos processos educativos. Aqui, torna-se pertinente destacar a própria inquietude e a insatisfação da personagem Sofia, de Jostein Gaarder, com relação a uma filosofia que deixa lacunas nas discussões e nas análises da vida social. Podemos observar o fragmento seguinte que demonstra tal insatisfação de Sofia, com a relação à filosofia.

Primeiramente, todos os filósofos de que você me falou eram homens. E homens vive num mundo bem específico, só deles. Eu me interesso mais pelo mundo real. De flores, de animais, de crianças, que nascem e crescem. Os seus filósofos costuma falar de “homens”, e de quando em quando surge uma obra sobre a “natureza humana”. Mas quase como se esses “homens” estivessem sempre na meia-idade. A vida começa, a apesar de tudo, com a gravidez e o nascimento. Eu vi poucas fraudas e choro de bebê até aqui. E talvez também haja um pouco de amor e amizade (Gaarder, 2012, p. 289).

De imediato, a indicação da filosofia de David Hume (1711-1776) surge como uma alternativa viável para consideração dos cotidianos sociais, muitas vezes desprezados ou ignorados pelas observações filosóficas, quando se volta exclusivamente para os conceitos e linguagens mais rebuscadas. “Como empirista,

Hume percebeu que era tarefa sua livrar-se de todos os conceitos e pensamentos rebuscados que os homens haviam chegado” (Gaarder, 2012, p. 289). Além disso, a citação seguinte afirma que Sofia tem razão de demonstrar suas insatisfações com relação a filosofia, nesse sentido.

Você obviamente está coberta de razão. Mas talvez o próprio Hume seja o filósofo que pensa um pouco diferente. Mais que qualquer outro filósofo, para ele o ponto de partida é o mundo cotidiano. Eu creio também que Hume tem uma preocupação muito forte com o modo como as crianças, que são novos habitantes do mundo, experimentam a existência (Gaarder, 2012, p. 289).

Referente aos interesses dos fenômenos sociais e culturais. Eliade (2016) indica a necessidade de reconhecermos nas formas de condutas humanas, sobretudo no que diz respeito aos mitos. Para o autor, as substâncias místicas são conservadas nas sociedades contemporâneas e, além disso, a compreensão dos antecedentes míticos é indispensável, em meio as narrativas recontadas, modificadas, articuladas por poetas e mitógrafos, nas remanipulações de mitos. Sendo assim, o ensino disciplinar da filosofia, que se debruça sobre o conceito de imaginário, levando em conta a concepção de Durand (2012), depara-se com dinâmicas e realidades culturais que são constitutivas e essenciais para se refletir tal conceito. Então, os contatos com as realidades também podem viabilizar raciocínios para novas ideias e novas impressões. Podemos obter uma breve noção, nesse sentido, na qual Hume está sendo referenciado na citação abaixo:

Hume começa dizendo que os homens têm dois tipos de raciocínio, que são as “impressões” e as “ideias”. Por “impressões” ele entende a percepção imediata da realidade exterior. Por “ideia” ele entende a lembrança que temos dessa impressão. (Gaarder, 2012, p. 290).

As ideias também sugeridas por Freitas e Maquine (2018), referente aos conceitos, voltam-se para as gêneses e para a intenção de esclarecer, para os estudantes de Ensino Médio, os múltiplos e variados conceitos existentes na filosofia. Os autores fazem questão de mostrar, por um lado o caráter aberto dos conceitos, que não são prontos, acabados e fechados. E, por outro lado, o professor não deve ter por objetivo a intenção de fazer com que os alunos decorem tais conceitos, mas sim as oportunidades de problematizar os conceitos.

Com relação do ato de utilizar de um conceito, problematizando-o, no ensino de Filosofia, podemos citar as ideias de Mendes (2014), que propõe uma “atitude

problematizadora”, que na sua ótica, configura um modo no qual os alunos se posionam com um conhecimento essencial na formação do seu senso crítico. Nessa atitude a aceitação da própria filosofia poderá auxiliar nos questionamentos das coisas abstratas e concretas dos cotidianos de ensino.

Para Mendes (2014), o cotidiano escolar é formado a partir de um conjunto de atividades heterogêneas, caracterizadas pelas ações ligadas aos conteúdos de ensino, seus significados, suas importâncias, frente aos estudantes. Os significados dos conteúdos de ensino caracterizam utilidades das quais Santos (2019) fez questão de frisar: no que se refere a importância da leitura, associada à vida do estudante, a autora defende as ultrapassagens dos conteúdos apresentados pela escola, incluindo os diferentes gêneros textuais e as diversas finalidades. É válido conceber uma associação dos conteúdos escolares ou extra escolares com os modos de vida dos estudantes, talvez como instigadores para os passos determinantes na construção do conhecimento. Aqui também refletimos sobre os valores imprescindíveis das experiências individuais, sublinhados por Rocha (2017), no que diz respeito às perspectivas filosóficas de Bachelard e de Deleuze.

Além disso, as participações afetivas dos grupos sociais, dentro e fora da escola, os usos de tecnologias e os intercâmbios, com suas hierarquias, não rígidas, formam essas heterogeneidades, na concepção do autor.

Frisamos, por fim, ainda a chamada “pressão pedagógica” e a “pressão ocorrencial das ideologias”, destacados por Falcão (2020), baseando-se nas ideias de Gilbert Durand. Enquanto essa, corresponde as forças ideológicas que pressionam os indivíduos em determinados instantes da civilização, àquela, diz respeito às motivações que colocam em dinâmicas certas noções míticas que caracterizam um período histórico específico. Devemos, assim, levar em consideração os níveis de educação, que segundo Falcão (2020), eles se sobrepõem na constituição do imaginário, nessa perspectiva de Gilbert Durand. Além disso, a autora evidencia o ambiente geográfico, incluindo as questões climáticas, as relações simbólicas da educação, os aspectos lúdicos, os níveis de aprendizados sistêmicos e os símbolos convencionais encontrados no corpo social.

POSSIBILIDADES INSTRUMENTAIS: TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Os instrumentos didáticos que auxiliam nas aulas, nos estudos e para os desenvolvimentos das formas de pensamentos, mais aprofundados e articulados, são fundamentais para a construção do conhecimento. As convergências de vários instrumentos didáticos, como textos, imagens, documentos, mapas, dicionários, fichas, cadernetas, canetas, blocos de notas, lápis, serão indispensáveis para os estudos críticos de vários conceitos importantes, estudados no ensino de filosofia e em várias circunstâncias e contextos específicos.

Com o conceito de imaginário, os alargamentos e as aberturas dos domínios investigativos serão fundamentais, sendo que só serão viabilizadas pelas contribuições de teorias e de metodologias utilizadas e reutilizadas na filosofia. O próprio conceito de imaginário, aproximado das delimitações e das orientações que encontramos em Bachelard (2009) e em Durand (2012), mostra que a filosofia oferece aberturas para a antropologia, para história, para sociologia, para geografia, para a teologia, para a semiologia e para outras disciplinas, nos campos diálogos, que se entrelaçam nos cotidianos da vida real, assim como também nos campos análises mais holísticos.

As aberturas epistemológicas que contribuem para estudos de conceitos e de fenômenos sociais poderão enriquecer as perspectivas colocadas em pautas. Estudar esse conceito de imaginário requer, de certa forma, considerar as origens e os desenvolvimentos dos processos que formam os quadros mentais coletivos e individuais. As dinâmicas, as inquietações, as rupturas e as continuidades dos acontecimentos culturais, políticas, econômicas e históricas, assim como os desenvolvimentos das perspectivas filosóficas, que exercem diversas influências nos imaginários, mostram-se essenciais e indispensáveis para essas investigações.

Wunenburger (1990) também reorienta remontar estilos especulativos e tradições de escolas para externarmos instrumentos conceituais mais apurados, pelos quais as problemáticas atuais, em suas complexidades, podem se mostrarem reorientadas e mais esclarecidas. Com essas racionalidades pluralizadas, podemos nos esquivar de atrofiarmos a estrutura do real, explorando extrações de esquemas morfológicos. Então, nota-se que Wunenburger (1990) insiste em afirmar que não se deve subestimar ou atrofiar as diferenças, uma vez que, numa “razão pluralizada” só poderia abordar um ordenamento pluridimensional do mundo se permitir em fazer

saltar a divisão dos saberes, em depurar as línguas dialéticas das disciplinas, com o reexame dos referenciais.

As buscas por um entendimento mais completo dos problemas exigirão muito mais do que as imprescindíveis visitas de campos em bibliotecas, em museus, em cemitérios e em arquivos. As simbologias e os signos sociais que regulam a vida social, de certo modo, agregados a uma infinidade de elementos diferentes formam conjuntos complexos, que fazem parte dos imaginários. Sendo assim o ensino e a formação, tal como determinadas pesquisas reivindicam essas flexibilidades interativas.

Em algumas visitas de campo, no cemitério, podemos constatar com alunos do Ensino Médio, configurações simbólicas, estéticas e de arquiteturas de túmulos que trazem traços e elementos do cristianismo. Além disso, notamos aspectos e configurações de sepulturas e valas comuns catolicizadas e de características peculiares de quadros demográficos, sociais e políticos que também reivindicam estudos do imaginário e de outras naturezas.

O imaginário também é constituído de conceitos, palavras, ideias e imagens individuais e coletivas, que são construídas e reconstruídas. É possível confirmar uma parte dessa constituição conceitual do imaginário, em Menezes *et al.* (2021), ao destacar algumas iconografias populares, em forma de pinturas que retratavam uma memória sinestésica capaz de restabelecer contatos entre as reminiscências pessoais e as cores das pinturas, presentes no inconsciente, por uma memória panorâmica que se mantém avivada no imaginário coletivo e individual.

Roger Bastide (1898-1974), ao afirmar que a psique individual e sociedade estão inextricavelmente misturadas, agindo e reagindo um sobre as outras, confirma a ruptura com a lógica dicotômica individual e social, demonstrada por Escóssia e Kastrup (2005). Essas destacam conceitos importantes como a “noção de rede coletiva” de Bruno Latuor (1947-2022), o conceito de “práticas” e “relações” de Paul Veyne (1930-2022), que refletiam as dicotomias e os dualismos, nesse sentido, que coloca de um lado o sujeito e do outro a sociedade. Nesse caso, a importância das distinções, que, como sublinham Escóssia e Kastrup (2005), não significam tentativas de separações entre instâncias inseparáveis. E nessas instâncias do sujeito e do coletivo, entrelaçados, encontramos compreensões de imaginários específicos, mentalidades coletivas e formas de socializações. Sendo assim, dentro das nossas limitações, também buscamos, como proposta pedagógica, uma relativa consideração

das dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, específicas, dentre outras dimensões, que compõe os modos de pensar e de agir.

Cortina (2006), ao compreender a obra “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, como uma “proposta pedagógica”, também acabou colocando em pauta a forma da narrativa empregada para a construção do conhecimento, em função de um imaginário específico, nesse caso, o imaginário de uma adolescente, frente às complexidades da filosofia. Tivemos, com relação a obra “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, as oportunidades de realizar alguns sorteios nos quais alguns alunos foram contemplados com o livro. Sempre que possível vivenciamos essas experiências de poder sortear e contemplar estudantes, com obras específicas de filosofia, visando aguçar a curiosidade para novos horizontes de leituras complementares.

Assim, os ajustes dos métodos, e das formas de ensinos, visam o alcance pleno dos objetivos que foram traçados cuidadosamente. E esses ajustes, quase sempre, pleitearão novas metodologias e novas relações simétricas, referentes aos estudantes e aos professores. Muitas vezes, necessitamos abrir mão de certas formas de abordagens e de certos modelos de ensinos.

Em alguns casos, necessitamos empreender orientações individuais e coletivas, inserir imagens inusitadas⁵, conceitos, metodologias e valores de outras disciplinas. Em outras circunstâncias, devemos fazer visitas de campos, fazer agregações ou rupturas contínuas, dentre tantas outras ações educadoras que serão contributivas. Seguindo um caminho similar, Murcho (2008), ao destacar as possibilidades teóricas, sublinhou uma “finalidade de resolução de problemas”. Para ele, as teorias - perspectivas, teses e filosofias precisam resolver problemas reais ou ilusórios, pois as teorias não são meras literaturas. Com efeito, em face dessas possibilidades reais, podemos delimitar várias vias para o ensino de filosofia. Percebe-se que esses cuidados delimitativos e semânticos também aparecem nas indicações relacionadas ao estudo o imaginário.

Não devemos jamais perder de vista a prudência limitativa quanto à escolha de amostragens. Depois destas preocupações examinaremos com precisão as fases da bacia semântica. A primeira denominamos escoamentos. Em qualquer conjunto imaginário delimitado sob os

⁵ Fazemos referências as “imagens percebidas” e as “imagens criadas”, que em Bachelard (2019), caracterizam duas instâncias psíquicas demasiadamente diferentes. A imaginação criadora terá funções distintas da imaginação reprodutora.

movimentos gerais oficiais institucionalizados transparece uma eflorescência de pequenas correntes coordenadas, disparatadas e frequentemente antagonistas. Elas ressurgem do setor “marginalizado” da nossa tópica e testemunham a usura de um imaginário localizado, cada vez mais mobilizado em códigos, regras e convenções (Durand, 2004, p. 104).

Destacamos, essencialmente, três vias essenciais e fundamentais, para o que propomos nesse trabalho: “Instrumentos pedagógicos”; “Ensino e formações de professores”; O conceito de imaginário.

Sugerimos, dentre os “instrumentos pedagógicos”, alguns que consideramos imprescindíveis, tanto para o ensino de filosofia, quanto para os cursos de formações: a) Livros didáticos e não didáticos; b) Fichas pautadas; c) Cadernos, cadernetas e agendas para anotações de conceitos e ênfases em termos específicos; d) Dicionários de filosofia e de outras áreas; e) Visitas para o conhecimento e reconhecimento de campos de estudos, essenciais ao ensino de Filosofia – museus, bibliotecas, cemitérios, teatros, instituições, templos religiosos etc.

Referente ao “Ensino e formações de professores”, destacamos dois aspectos suscetíveis de vários enfoques analíticos: a) O professor condicionado ao Estado; b) o professor detentor do poder e do controle em sala de aula. Podemos constatar algumas observações referentes a esses dois aspectos. Cordeiro (2017) demonstrou dois lados desses aspectos, com “imagens conflitantes” da figura do professor. Por um lado, tem o professor que tem sido apresentado como mais um assalariado, submetido às condições semelhantes às dos operários, sendo que, no seu caso, está subjugado pelo poder do Estado capitalista. E, por outro lado, tem o professor que tem sido apresentado como uma figura despótica que detém o controle da situação, mediante as hierarquias, em sala de aula. Pela complexidade que perpassa esse dualismo, que não deve ser simplificado, da figura do docente, devemos analisar, de forma mais pontual, cada situação. Vale lembrar que os professores, de certa forma, parecem separados por categorias, por faixas salariais, por áreas de ensinamentos, por titulações, por setores públicos e privados. Além disso, devemos observar as mudanças e o desenvolvimento históricos ocorridos nos sistemas de ensino. Sendo assim, a simplificação ou uniformidade de uma figura do docente, construída, acabará ignorando uma infinidade de fatores circunstanciais e de contextos distintos⁶.

⁶ Cordeiro (2017) mencionou as etapas em que foram instaurados os “grupos escolares”, os “sistemas de escolas isoladas”, os “sistemas de escolas estatais, seriadas”, sob os controles de inspetores, dentre outras formas do chamado “ensino tradicional” e do “ensino simultâneo”.

Com relação às condições dos docentes condicionados, de certa forma, ao Estado, elas geraram muitos trabalhos rigorosamente críticos, ao longo do tempo. O educador, suíço, Henri Roorda (1870-1925) manteve, por muito tempo, um desencanto total, com relação aos pedagogos franceses, que na sua visão, eram meros “serviçais do Estado”. Para ele, o povo não devia esperar muita coisa desses pedagogos.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), ao avaliar as contradições dos sistemas de valores escolares, na França, demonstrou que os valores das classes dominantes eram reconhecidos e muito valorizados pelos sistemas escolares, que atendiam as expectativas das classes abastadas, totalmente exaltadores da facilidade e das abundâncias⁷.

Quanto ao “professor detentor do poder e do controle em sala de aula”, podemos destacar, por um lado, uma perspectiva mais específica, referente ao poder. Um exemplo preciso está na concepção de Michel Foucault (1926-1984), que entendeu que o poder está presente, muitas vezes de maneira sutil e imperceptível, em várias partes da sociedade, inclusive, nos campos educacionais e na própria detenção do saber, por parte dos eruditos e dos letrados. Além disso, ainda podemos sublinhar as hierarquias ou sobrepujanças consolidadas, inclusive, entre as disciplinas, nas quais, algumas tendem a sobrepujarem as cargas horárias de outras. Então, a partir desses contrapontos que salientamos, ficam evidenciadas algumas visões contrastantes que refutam direto a indiretamente, um consenso teórico universal, uma teoria ou metodologia única, exclusiva ou excludente. Além disso, tais perspectivas filosóficas acabam exigindo entendimentos mais amplos e completos dos problemas, considerando, dentro do possível, os quadros histórico-filosóficos, seus aspectos políticos, culturais e econômicos, assim como propõem o “trajeto do imaginário”, em Durand (2012).

Sugerimos algumas observações, referentes ao conceito de imaginário, pautadas em dois horizontes específicos: 1 – O “imaginário escolarizado”, enfatizando os cotidianos escolares; 2 – O “imaginário mercadológico”, destacando o campo de trabalho, como objetivo.

⁷ Cf. “As contradições do sistema de contradições dos valores escolares”, em Bourdieu (2007) mostrou que o “culto escolar da precocidade” deixou visíveis as afinidades que harmonizam os valores das classes dominantes aos valores escolares.

Com relação a um universo educacional e mental, no qual se elaboram e se compartilham ideias, concepções teóricas, metodologias e instrumentos didáticos, talvez seja possível falar de um “imaginário escolar” ou “imaginário escolarizado”. Notamos padronizações e despadronizações de medidas e posturas, assumidas por professores e estudantes. As ligações mais estreitas entre as pessoas nos cotidianos escolares, também sugerem flexibilidades e aberturas, que, muitas vezes, apelam para as multiplicidades e para os diálogos frutíferos entre as disciplinas e os saberes.

O IMAGINÁRIO ESCOLARIZADO

As possibilidades de se trabalhar com múltiplos instrumentos didáticos, no ensino de filosofia e nas formações de professores, serão favorecidas pelo pensamento conceitual e simbólico. Os trabalhos em sala de aula ou nas formações de docentes decorrem dos sentidos conceituais e, ao mesmo tempo, das formas de representações, por ideias, imagens⁸ e signos⁹, gerados pelas relações entre os “significados” – conceitos e ideias e o “significante” – as palavras escritas ou faladas.

Então adotamos e consideramos as relações entre imaginários, símbolos e imagens, que de acordo com Pitta (2017), configuram “encruzilhadas das diversas ciências”, desenvolvendo teorias, a partir do pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962), de Henry Corbin (1903-1978), de Mircea Eliade (1907-1986) e Edgar Morin (1921-).

Na visão Bachelardiana, em razão do imaginário, a imaginação se amplia, massivamente, e esse conceito também corresponderá à imaginação na qual, pelos atos simbólicos, damos significados aos fatos e as coisas, adentrando em planos abstratos ou simbólicos. Sendo assim, partindo das perceptivas bachelardiana e das concepções de Durand (2012), nas quais o imaginário é composto de uma totalidade do universo humano e de suas relações com o ambiente social, procuramos expor e analisar alguns quadros possíveis de imaginários.

Baseando-se em Ivan Illich (1926-2002), Thune e Prestes (2020) acreditam que a escolarização¹⁰ ou mentalidade escolarizada está fortemente presente na vida

⁸ Para Bachelard (2019), pelas imagens diagnosticamos precisamente vários temperamentos humanos.

⁹ Aqui, também fazemos referências aos signos, com descreveu Blikstein (1995), como uma unidade formada por letras, imagens, sons e gestos e etc.

¹⁰ Haddad (2022) chamou à atenção para a “escolarização” como uma das exigências do Estado, na

cotidiana social, e ela é caracterizada pela impossibilidade de distinguir diplomação com competência, processos com substâncias. Nessa mesma perspectiva, tanto a “mentalidade escolarizada”, quanto à “escolarização” acabaram sendo demasiadamente citadas pelo estudioso Ivan Illich, na década de 1968. Naquele momento histórico, ele resolveu questionar as essências e as bases, estabelecidas e legitimadas, de modelos e de algumas formas da educação, que, muitas vezes, pareciam inquestionáveis. “O processo de escolarização produz muitas certezas. Uma delas, por exemplo, é a de que a frequência à escola é indispensável para que o indivíduo se torne útil à sociedade, e tanto mais útil será quanto mais tempo frequentar a escola” (Thune e Prestes, 2020, p. 1861.) Notamos, com decorrer dos tempos, que os equívocos de uma suposta certeza insustentável, mostram-se, tantas vezes, impeditivos e contrários aos compromissos instrutivos, peculiares da construção do conhecimento e do ensino escolar.

Assumimos algumas reflexões nas quais podemos admitir que o desenvolvimento histórico dos nossos cotidianos escolares não deve ser ignorado pelos educadores e pelos estudantes. A busca por esse reconhecimento mais vasto e integrativo não somente ampliará os horizontes intelectuais do conhecimento, como também favorecerá ao desenvolvimento cognitivo. O ensino mais amplo, segundo Mella (2019), ocorre do reconhecimento do desenvolvimento mental e histórico, abraçando sucessivas ideias, sem os quais o conhecimento será ineficaz e incompleto. No entanto, não devemos ignorar uma infinidade de problemas derivados das heranças recebidas.

Perrenoud (2001), ao destacar as heranças rentáveis e as heranças não rentáveis do campo escolar, indaga se a cultura escolar seria ou não uma cultura elitista. Ele mostra que, por um lado, alguns estudantes que crescem entre os livros e ambientes de conversas intelectuais, quando ingressam na escola, só não estão familiarizados com particularidades dos trabalhos escolares e as relações pedagógicas. Mas, por outro lado, os estudantes que crescem em estádios, terrenos baldios e diante das telas, terão que percorrer distâncias infinitamente maiores, pois na escola, quase nada terá sentido, nem os objetos e nem as atividades.

No século XIX, o filósofo Alemão Max Stirner (1806-1856) desenvolveu várias críticas às formas de educação escolar, alemã, na qual condenava também o

qual a filosofia, enquanto disciplina também se encontra atrelada as essas exigências.

professor prussiano, com uma disciplina brutal e autoritarismo aplicados nas escolas. A escola, na sua visão, não poderia ser o túmulo da personalidade original. Sua obra, “O falso princípio da educação”, de 1842, segundo Ferrer (2016), ainda continua muito atual. Mesmo após alguns progressos que foram alcançados, o pensamento de Max Stirner permanece penetrante, em vários aspectos, e apropriados para diversos enfoques de análises, sobre tudo, do imaginário escolarizado e da cultura escolar.

Sublinhamos o exemplo de uma cultura escolar, especializada, que negligencia as culturas gerais, afastando-se delas e dos estudos dos numerosos problemas que a vida nos impõe. “A escola, diz-se, deve conciliar-nos efetivamente com a vida, e preocupar-se bastante com ela para que os assuntos que um dia nos interessarão não nos sejam totalmente estranhos, nem impossíveis de compreender” (Stirner, 2016, p. 66). Para Stirner (2016), a escola não consegue fabricar homens verdadeiros, uma vez que, pelo humanismo, ela estaria formando apenas eruditos, enquanto que “o realismo formou apenas cidadãos utilizáveis, e nos dois casos, homens servis” (Stirner, 2016, p. 22). Em sua visão, os produtos do humanismo, certamente, cheios de espíritos e de culturas, seriam apenas mestres de escravos e eles próprios não passavam de escravos. Os produtos do realismo são bem vinculados à vida prática, mas não concebem a atividade prática do homem – a práxis, senão num sentido vulgar. “A verdadeira práxis não consiste, em absoluto, no êxito ou nas frutuosas carreiras, ela é aquela pelo qual um homem livre manifesta-se; o saber que sabe morrer é a liberdade que gera vida.” (Stirner, 2016, p. 22).

Então, como podemos observar, nesses registros de obras distintas, impugnações aos modelos escolares, em épocas e lugares diferentes. Entendemos que esses trabalhos, abertos a outras perspectivas agregadoras, serão fundamentais para se reconstituir, de modo introdutório, um pequeno esboço de um imaginário do universo escolarizado.

O IMAGINÁRIO MERCADOLÓGICO

Fazemos referência a um imaginário que se entrelaça com os mercados de trabalhos, que também possuem classificações, como “formais” e “informais”. Mercados que são preenchidos por muitos indivíduos egressos das escolas, que se norteiam, dentre outras bases, nas diretrizes do artigo 22 da LDB – “Lei de Diretrizes

e Bases da Educação”, na EPT – Educação Profissional e Tecnológica, com finalidade para exercícios profissionais.

É fundamental destacar algumas ocorrências de críticas à escola (republicana, cantonal, clerical, autoritária) encontradas em diversos autores e educadores, desde o século XIX. Leonir (2017) traçou vários paralelos das críticas à escola, desde o filósofo Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), na obra, “Da capacidade política das classes operárias”, que refutava a ideia de crianças, enviadas as escolas, na quais elas seriam futuros jovens, adestrados a servidão, para interesses das classes superiores. A reivindicação dessa perspectiva filosófica era que a escola transformasse os estudantes, em trabalhadores livres e civilizados.

Posteriormente, o educador, libertário, Sébastien Faure (1858-1942), repudia a escola cristã, organizada pela igreja. Segundo Lenoir (2017), ele teria exigido uma escola laica, como a escola do tempo presente, preterindo os modelos de escolas religiosas. Suas ideias também influenciaram o educador suíço Henri Roorda (1870-1925), dentre outros. Lenoir (2017) afirma que a escola, na visão de Henri Roorda, é um freio à curiosidade e a criatividade, por isso sua crítica se baseava também no pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que reivindicava, da escola, a construção de homens, e não cidadãos que não resistem à ordem estabelecida.

As “Escolas Ferrer” ou as “Escolas Modernas”, estabelecidas após a execução de Francisco Ferrer (1870-1925), em Barcelona, na Espanha, também merecem destaques numa análise de discurso da escola e do imaginário mercadológico. Enckell (2017) sublinhou mais de uma década de atuação da escola Ferrer, na Espanha, garantindo a educação dos alunos. E após a condenação de Francisco Ferrer, acusado por instigar os operários, a comoção foi praticamente a nível mundial, fazendo florescer as “Escolas Modernas” ou “Escolas Ferrer”.

Com relação às escolas contemporâneas, sobretudo, no Brasil, após a obrigatoriedade da escola pública, gratuita e obrigatória, a partir do século XIX, Galuch (2005), baseando-se na “cultura escolar”, do pesquisador André Chervel, ressalta as lentas e gradativas mudanças dos métodos e das próprias disciplinas escolares, visando alcançar seus objetivos e suas finalidades de acordo com o tempo e os lugares.

No tocante as finalidades escolares contemporâneas, Haddad (2022) entende que o Estado não estando sob os domínios autoritários, à escola seria plenamente capaz de favorecer construções de conhecimentos emancipadores e críticos, com a

conscientização de suas próprias posturas. Mas, caso contrário, a escola estaria condenada as concepções produtivistas, conservadoras, nacionalistas e liberais. Nessas circunstâncias, as contradições apresentadas pelo autor se restringem aos resultados propiciados por um possível controle despótico do Estado, mas os próprios aparatos históricos, políticos, culturais, jurídicos, sociais e filosóficos, associados ao Estado não foram submetidos a nenhuma análise crítica.

Oliveira (2009), afirma que a educação, nos setores privados, transformou-se num objeto de interesse de grande capital, resultado nas comercializações nesses setores. Para ele a educação, no âmbito privado, teria se transformado numa mercadoria. A transformação das atividades educacionais em atividades mercantis incluem, sobretudo, empresas educacionais no mercado financeiro.

Alves e Gonçalves (2019) apresentam um processo no qual o mercado se apoderou dos ambientes universitários, visando lucros e produtividades, deixando, gradativamente, de ser um bem público, que visava democratizar o saber, de modo a emancipar as pessoas. As autoras, também defendem a ideia da transição do ensino superior, de um direto adquirido, para uma mercadoria do universo mercadológico e financeiro.

COTIDIANOS ESCOLARES

Aos cotidianos escolares interessam dimensões teóricas e práticas, preceitos e normas educacionais delineadas, ou não, pelos diversos e dinâmicos segmentos educacionais. As experiências coletivas e individuais também compõem esses cotidianos e, ao mesmo tempo, serão capazes de provocarem, nos professores de filosofia, instigações que carecem de aprofundamentos conceituais e de perspectivas. Gottschalk (2017) mostra que, em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem, atribuímos diferentes e variados sentidos, a depender dos contextos utilizados. Então, o fato de não haver, por traz dos conceitos, uma base imutável reivindicando visibilidade, segundo a autora, isso indica possibilidades de questionar regras que geralmente são cumpridas, sem nenhuma reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e, sobretudo, as dimensões teóricas e práticas nos provocam e nos obrigam a transpor concepções, assim como o personagem Cálicles, criado por Platão (428-348 a. C), em Górgias, que provoca o filósofo a se interessar profundamente pelos conceitos e pelos problemas dos cotidianos. Podemos observar outros exemplos nas supostas perguntas “elaboradas por Platão” a personagem Sofia, da obra “O Mundo de Sofia, de Gaarder (2012). As indagações foram: “Por que todos os cavalos são iguais?” e “como assar cinquenta pães, todos iguais”? Então, tais indagações obrigavam o filósofo a um aprofundamento intenso nas investigações dos problemas filosóficos. Em Platão, o cavalo observado é uma mera aparência e uma imitação rudimentar, enquanto que o verdadeiro cavalo só vai realmente existir no mundo das ideias. Como observou Châtelet (1994), a essência do cavalo ou da cavaliagem está, nesse caso, no além - no mundo das aparências, assim como também observou Sofia, que a essência – as formas dos pães ou biscoitos conservavam uma semelhança entre todos os pães e todos os biscoitos, apesar das pequenas discrepâncias entre eles. “A essência é uma realidade sensível qualquer, aquilo que é permanente, que não muda; que subsiste, qualquer que sejam os acidentes.” (Châtelet, 1994, p.45). Podemos constatar que as orientações indagativas da filosofia, tanto nessa perspectiva platônica, quanto no imaginário adolescente de Sofia, instigadas pelo pensamento platônico, justificam, legitimam e, de certa forma, norteiam, fundamentando as nossas indagações contemporâneas dos cotidianos escolares, através das exigências e tentativas de aperfeiçoamentos das eficácias didáticas, conceituais e metodológicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, E, M.; GONÇALVES, R.M. de P. **Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise: Ver. Inter. Educação Superior.** Campinas, São Paulo, p. 02-26. 2019.

BACHELARD, G. **A Terra e os Devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens na intimidade.** 3ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BACHELARD, G. **A Terra e os Devaneios da Vontade: ensaio sobre a imaginação das forças.** Trad. Maria E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

- BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. 13ª ed. São Paulo: ática, 1995.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRUGGER, W. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1987.
- CHÂTELET, F. **Uma história da Razão: entrevistas com Émile Noël**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- CORDEIRO, J. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CORTINA, A. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos do Brasil, de 1996 a 2004**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2006.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. Helder Godinho: São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ENCKELL, M. **Zebra Humorística: Henri Roorda, pedagogo libertário, cronista facecioso**. In: ROORDA, H. O pedagogo não ama as crianças e outros ensaios. Trad. Plínio. A. Coelho, São Paulo; Intermezzo, 2017.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6ª ed. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- ESCÓSSIA, L. de.; KASTRUP, V. **O Conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo e sociedade**. Art. Psicologia em Estado, Maringá, V.10, p. 295-304. 2005.
- FALCÃO, L. **A caminho de uma filosofia do imaginário**. Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.
- FERRER, C. **Max Stirner, autor de um único livro**. In: STIRNER, M. **O falso princípio da educação**. Trad. Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo, 2016.
- FREITAS, F. L. C.; MAQUINE, L. S. **O Conceito de Filosofia como problema filosófico no Ensino Médio**. SABERES, Natal, RN, V. 19, n.2. 2018.
- GALUCH, M. T. B. **Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o ensino de ciência na escola pública do século XIX**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 17, p. 24-32. 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2023.
- GOTTSCHALK, C. M. C. **A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional**. In: GOTTSCHALK, C. M. C.;

CARVALHO, S. F.; AQUINO, J. G. Filosofia, educação e formação. São Paulo: FEUSP, p. 309-326, 2017.

HADDAD, S. **Educação e Filosofia**. Cad. Nietzsche, Guarulhos/ Porto Seguro, v. 43, p. 145-164. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/3DJtskQXmqnCcYSm83Q9jjD/?format=pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

LENOIR, H. **Henri Roorda, ou a Zebra Pedagógica**. In: ROORDA, H. O pedagogo não ama as crianças e outros ensaios. Trad. Plínio. A. Coelho, São Paulo; Intermezzo, 2017.

MENEZES, L, S.; MENEZES, F.J. de S. **Iconografias Populares, evidências históricas e visuais da Velha Petrolândia**. In: SOUZA, E. S. R. Pesquisas em termos de ciências humanas. v. 04. Belém, PA: RFB, p. 141-154, 2021.

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

MURCHO, D. O. F. **A natureza da Filosofia e o seu ensino**. Educação e Filosofia. Vol. 23, nº 44, p. 79-99, 2008. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5397/1/ARTIGO_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2023.

OLIVEIRA, R. P de. **A transformação da Educação e Mercadoria**. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Soc. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/>. Acesso em 11 de dez. 2023.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário**. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2017.


ROCHA, G. K, da. **Bachelard e Deleuze**: (des) continuidades geofilosóficas. Caderno Cajuína. V.2, n-2, p. 85-93, 2017.

SANTOS, A. C. das. **Práticas sociais de leitura e escrita de alunos na educação de Jovens e Adultos e suas implicações no universo da cultura letrado**. Caderno Cajuína. V.4, n 1, p.138-152, 2019.

SANTOS, F. R. M dos. **Ensino de Filosofia**: desafios e possibilidades da docência no ensino médio e na contemporaneidade. REFILLO – Revista Digital de Ensino de Filosofia. Vol. 05, n.2, 2019.

STIRNER, M. **O falso princípio da educação**. Trad. Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo, 2016.

THUNE, E.; PRESTES, Z. **A autoridade do professor sociedade escolarizada.** 2020. Revista de Psicologia V. 32. M. Esp. p.185-189.





Capítulo 8
A LUDICIDADE NO ENSINO DA
MATEMÁTICA: VIVÊNCIAS,
CONSTRUÇÕES, APRENDIZADOS E
SENTIDOS NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniella Antunes Pereira


Ricardo Tadeu Barbosa





A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: VIVÊNCIAS, CONSTRUÇÕES, APRENDIZADOS E SENTIDOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Daniella Antunes Pereira



Graduada em Administração, especialista em Gestão Pública e em Didática, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais. Pesquisadora do campo da didática e da ludicidade no ensino da matemática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7493971765145532>.

daniella_antunes@hotmail.com

Ricardo Tadeu Barbosa




Doutor e Mestre em Educação. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Pirapora. Pesquisador da História do pensamento social negro no Brasil nos séculos XIX e XX e das intercessões entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola. Possui especial interesse nas interfaces entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais, com experiência docente na área de Formação de Professores, com foco na luta antirracista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6650708594631518>.

ricardotb.barbosa@gmail.com



RESUMO

O presente trabalho busca aprofundar os conhecimentos sobre a ludicidade na matemática. Para isso, foram realizadas visitas à biblioteca da Escola Estadual Péricles Coelho (EEPC), localizada no distrito de Vila Pereira, Nanuque-MG, com o intuito de se verificar quais são os materiais lúdicos disponíveis para o ensino de matemática na instituição. Fez-se uma pesquisa descritiva e exploratória, com instrumentos metodológicos ligados à vertente qualitativa. Como procedimento técnico de pesquisa utilizou-se o Estudo de Caso. A coleta das informações se deu a partir da



observação e análise dos dados coletados pelo levantamento descritivo e exploratório. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade no ensino da matemática onde entendemos a importância desse procedimento pedagógico no ensino matemático. No campo teórico, esse trabalho se utilizou, principalmente, das contribuições de Luckesi (2000) e Santos (2000). As perguntas de pesquisa giraram em torno de quais são os materiais disponíveis como recurso didático, no âmbito do ensino lúdico da matemática, na EEPC e como eles são utilizados nas aulas de matemática na referida instituição. Constatou-se que a escola pesquisada possui um farto material lúdico para a utilização da disciplina no ensino fundamental, principalmente, nos anos iniciais da formação escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino da Matemática. Educação Básica.

ABSTRACT

The present work seeks to deepen the knowledge about ludicity in mathematics. For this, visits were made to the library of the Péricles Coelho State School (EEPC), located in the district of Vila Pereira, Nanuque-MG, in order to verify which are the playful materials available for teaching mathematics in the institution. A descriptive and exploratory research was carried out, with methodological instruments linked to the qualitative aspect. As a technical research procedure, the Case Study was used. The collection of information took place from the observation and analysis of the data collected by the descriptive and exploratory survey. A bibliographic research was carried out on playfulness in mathematics teaching where we understand the importance of this pedagogical procedure in mathematics teaching. In the theoretical field, this work used, mainly, the contributions of Luckesi (2000) and Santos (2000). The research questions revolved around which materials are available as a didactic resource, within the ambit of ludic teaching of mathematics, at the EEPC and how they are used in mathematics classes at that institution. It was found that the researched school has a large amount of ludic material for the use of the discipline in fundamental education, mainly in the initial years of school formation.

Keywords: Ludicity. Mathematics Teaching. Basic education.

INTRODUÇÃO

A docência da matemática é um grande desafio no Brasil e no mundo. A crença de que o aprendizado em matemática é para poucos e para superdotados ainda povoa o imaginário de grande parte dos discentes e faz com que parte dos/as alunos/a tenham dificuldades em aprendê-la. Acredita-se que o grande problema seja a metodologia aplicada em sala de aula, nesse aspecto, salienta Siqueira (2013) que

um grande número de docentes trabalham com métodos antigos, que desmotivam os alunos. Para ele:

Reflexos desse quadro alarmante é o fato de que em muitas escolas, o que se tem visto são alunos desinteressados com os estudos e saindo do ensino básico cada vez mais com menos conhecimento e professores cansados, repetindo suas mesmas aulas, até mesmo as aulas dos seus antigos professores. Mas isso não seria tão ruim se as aulas fossem atrativas aos alunos e proporcionassem um aprendizado satisfatório (SIQUEIRA, 2013, p.22)

Nesse labirinto complexo de desafios e preconceitos, os/as alunos/as chegam ao ensino médio com grandes dificuldades, até mesmo em relação a conteúdos considerados básicos nos estudos matemáticos. Por estas razões, o ensino da disciplina e dos novos conteúdos, muitas vezes, passam a ser considerados grandes desafios aos/às docentes. Inobstante, é comum aos/às professores/as de matemática, no ensino médio, se depararem com situações extremas, em que são obrigados/as a voltar em conteúdos básicos do ensino fundamental para desenvolver a matéria. Evidentemente, que estas situações atrasam o desenvolvimento curricular, haja vista que costumam ser recorrentes, e colocam em risco todo o planejamento docente.

METODOLOGIA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Maia e Miyata (2021), o ensino médio deveria ser inundado de ludicidade, haja vista que nesta fase da vida, os alunos precisam saber comunicar o conhecimento aprendido e contextualizá-lo social e culturalmente. Ainda segundo estes autores, é esperado que o aluno secundarista seja capaz de articular, criticamente, os conhecimentos que circulam nas variadas disciplinas. Dessa forma, é imprescindível que o professor tenha recursos didáticos para trabalhar com diversas formas de intervenção e aplicação de instrumentos pedagógicos e não fique, quase que exclusivamente, atrelado ao livro didático. Esse direcionamento é corroborado por Luckesi (2000) quando apregoa que:

[...] a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo (LUCKESI, 2000, p. 21).

Mendes e Souza (2020) ressaltam que os/as professores/as têm papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de seus/as alunos/as, precisando ser criativos/as, usando a ludicidade para planejar as suas aulas, haja vista que eles/as precisam tornar a disciplina atraente para que os alunos/as tomem gosto por ela. Levar os/as aluno/as ao aprendizado de forma divertida, oportunizando a capacidade de organização mútua e inventiva entre os discentes é um dos caminhos encontrados na docência da matemática no ensino básico. Nessa tessitura, o/a professor/a precisa fazer um detalhado planejamento acerca dos objetivos a serem alcançados, permitindo a escolha acertada da atividade a ser proposta.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Segundo Ribeiro e Paz (2012) estão incluídos nesse processo os jogos, os brinquedos e os divertimentos, ressaltando que a ludicidade permite aos alunos aprenderem, jogarem, brincarem e se divertirem ao mesmo tempo em que aprendem e se instigam habilidades intelectuais e competências associativas de colaboração e coletivismo. Assim, os jogos assumem funções múltiplas na formação educativa e possibilitam a aprendizagem matemática, o conhecimento das relações sociais e a compreensão de mundo. Para Friedman (1996):

os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41, *apud* RIBEIRO; PAZ, 2013, p.3).

A ludicidade no Brasil tem características diferentes. Conforme assinalam Anna e Nascimento (2011), a própria miscigenação cultural e étnica do país demanda por abordagens diversas. De acordo com estes autores:

Toda herança cultural e educacional deve ser utilizada para o aprendizado universal de nossos alunos, haja vista que lidamos com várias etnias, raças e povos e, portanto, devemos resgatar e desenvolver o que de mais importante houver de cada uma para o ensino dos alunos nos dias atuais. Os jogos e brincadeiras que temos hoje são originários dessa miscigenação que ocorreu nesse período, mas é incerto afirmar de qual povo exatamente seriam suas origens. O que devemos ressaltar é justamente que, o que temos é um material importante trazido como herança dos nossos antepassados e que devem ser preservados, valorizados e utilizados para o ensino dos nossos alunos, sempre estimulando o resgate histórico que merece cada um deles (ANNA; NASCIMENTO, 2022, p.05).

Pensando nas principais culturas e etnias que formam a população brasileira, vale assinalar que os povos indígenas passam seus costumes, culturas, saberes e fazeres para os seus descendentes. Os atos de pesca, caça, dança, pintura, entre outros, são exemplos de educação e ensinamentos que se perpetuam na tradição de seus povos. Nesse viés, os brinquedos são viabilizados por manufaturas de materiais extraídos da natureza, que passam para o domínio coletivo da aldeia. Da mesma forma, os afrodescendentes receberam de seus ancestrais africanos as suas culturas, as reelaboram e continuam cultuando-as em seus cotidianos. Muitos dos seus brinquedos também são fabricados artesanalmente no âmbito da reprodução de suas culturas. Quanto aos portugueses, principalmente no que diz respeito à assimilação e a reprodução de culturas na infância, assevera-se que de brincadeiras como a tradição de se empinar pipas, que também são conhecidas como papagaio ou raia, a amarelinha, os jogos de botão, pião, bolinhas de gude, entre outras, foram introduzidas por eles. De forma geral, este apanhado acerca da memória dos jogos na produção das infâncias se mesclam e se articulam no imaginário popular brasileiro, fazendo parte do desenvolvimento de nossas habilidades lúdicas, historicamente. De acordo com Benjamim (1984, p. 74), "o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo". Assim, apontamos que as brincadeiras e os jogos presentes nas culturas indígenas, africanas e portuguesas fundiram-se, propiciando o florescimento da cultura lúdica brasileira.

No imaginário coletivo da docência em matemática coexiste a ideia de que o aluno que tem um bom desempenho na área das ciências humanas não têm a mesma performance nas ciências exatas. Quando trabalhamos com o lúdico, essa ideia tende a dar lugar à consolidação da promoção da motivação da aprendizagem em outras dimensões do ensino, tais como o desenvolvimento da escrita e da oralidade. De acordo com Lapa (2017), nas atividades lúdicas realizadas em grupo, os alunos podem desenvolver a capacidade de argumentar, criar hipóteses, testá-las e de reelaborar seus próprios comentários, justificando os caminhos por ele escolhidos.

É necessário mudar a ideia de que a matemática se limita a apenas cálculos. Isso é um erro recorrente. Pensar assim, impossibilita a resolução de problemas, desprezando a sua interpretação. Essa ideia também se aplica à utilização de gráficos. De acordo com Calistro (2016), os jogos são caminhos que levam à motivação dos alunos, para o desenvolvimento da sua criatividade e o aprimoramento de seus conhecimentos. Não obstante, também são responsáveis pela busca de

novas metodologias e práticas pedagógicas que ajudam a dinamizar as aulas de matemática, instigando o aluno a resolver problemas. Essa autora defende que as atividades lúdicas permitem momentos de união consigo mesmo e com os outros, de significação e ressignificação, autoconhecimento e conhecimento do outro. Nesse sentido, os jogos, segundo a autora, são associados à diversão, distração e entretenimento, tendo também relevância no desenvolvimento da autoconfiança, na ampliação da concentração, no aperfeiçoamento do raciocínio lógico e na estimulação da criatividade e da afetividade.

Souza, Silva e Cruz (2018) destacam que a utilização de atividades lúdicas ultrapassa o sentido da utilização de jogos e de brincadeiras pedagógicas. Para eles, a aula ludicamente inspirada é aquela que apresenta as características do brincar embutidas no assunto em discussão. Dessa forma, a aula pode ser lúdica de acordo como o professor conduz as temáticas, o discurso e o tom de voz. Nesse particular, esses autores asseveram que:

a educação lúdica está distante da percepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial, como bem nos apresenta Almeida (1998). Ela não é ação exclusiva da criança, pelo contrário, o adolescente, o jovem e o adulto incluem-se nessa relação, de forma que “aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1998, p.13 *apud* SOUZA; SILVA; CRUZ, 2018, p.05).

Ao observar a dificuldade dos alunos com a matemática e o desinteresse, notou-se a necessidade de elaborar um artigo que abordasse a ludicidade no ensino, pois é necessário a compreensão que ensinar não se resume apenas um método, mas em uma infinidade de formas que basta o professor compreender a necessidade e a realidade de seus alunos e elaborar a aula. Entendemos que é necessário que haja em uma discussão em torno desse tema, pois só dessa maneira será possível um ensino de qualidade, em que os alunos e os professores tenham prazer de estarem em sala de aula, haja vista que o problema não está na disciplina, mas, na forma de se ensinar e de repassá-la. Nesse direcionamento, muitos dos que dizem não gostar de matemática, na verdade, não tiveram um ensino de qualidade e não aprenderem bem a disciplina. Por estes motivos, é muito comum encontrarmos os que dizem, no decorrer da vida, que não gostam da matemática. Urge mudarmos essa falsa ideia e demonstrar a importância e a beleza contidas no aprendizado da disciplina. A adoção

dessas medidas podem melhorar bastante as formas com que os discentes se relacionam com a matemática.

Isto posto, ressalta-se que o objetivo deste artigo se concentra na apresentação dos aspectos da ludicidade no ensino de matemática, que proporcionem aos professores da disciplina mecanismos que façam com que os alunos tenham mais interesse em estudar, aprender e a lidar com a matemática, identificando novas formas de ensinar e relatando as principais dificuldades da docência na referida disciplina.

A metodologia adotada neste trabalho se assenta na abordagem qualitativa. Martins (2004) assinala que o método qualitativo se associa, umbilicalmente, ao conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, propondo ao investigador a indagação e o questionamento constantes dos limites e possibilidades do objeto pesquisado. Nesse direcionamento, o autor corrobora que a metodologia qualitativa possibilita ao pesquisador a utilização de variados métodos e aquisição de inúmeras fontes que ampliam sua investigação. No entendimento de Minayo (2014), na construção de uma pesquisa não é suficiente compreendê-la como uma operação lógica, em que os caminhos se colocam inalteravelmente concatenados. Ao contrário, a pesquisa qualitativa se estende no sentido histórico e sociológico de sua definição e das combinações que produzem (MINAYO, 2014, p.177).

De modo geral, a metodologia qualitativa sempre relaciona as qualidades do objeto, que nascem das condições e relações nas quais se encontram em cada momento, por isso ela é uma pesquisa minuciosa que envolve tempo e dedicação do pesquisador.

O procedimento técnico que será utilizado é o Estudo de Caso. Como instrumento de coleta de dados, utilizar-se-á a observação assistemática. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), existe um conjunto de características que torna mais fácil compreender a metodologia, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.52). Para estes autores, poucos estudos de casos terminam exatamente como foram planejados:

O projecto de estudo de caso, para este autor, pode modificar-se por novas informações ou constatações, que possam ser importantes, durante a recolha de dados. Contudo, para Yin (2005), a modificação

do projecto não deve significar a alteração das questões iniciais de investigação. Para este autor, a reformulação das questões iniciais de investigação também pode aceitar-se, mas apenas nos casos holísticos, e não deve ser vista como um ponto forte da metodologia dos estudos de caso. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.56).

Cabe ainda ressaltar que o Estudo de Caso parte do princípio de que o leitor vá usar seu conhecimento tácito ou científico para fazer generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões da realidade abordada no estudo. Assim, o pesquisador não parte de esquemas rígidos e concebidos “a priori”.

De forma geral, o Estudo de Caso não privilegia apenas um estilo de apresentação. Tanto pode utilizar uma linguagem simples, coloquial, com figuras de estilo, transmitindo as experiências do autor e evocando o conhecimento pessoal, tácito e experiencial do leitor, como pode incluir terminologias mais sofisticadas e concepções mais abstratas.

A partir das delimitações teóricas acima, este artigo pretende visitar a biblioteca da Escola Estadual Péricles Coelho (EEPC), localizada no distrito de Vila Pereira, no município de Nanuque, estado de Minas Gerais¹¹, e fazer um levantamento descritivo e exploratório acerca do acervo que envolve a temática do ensino de matemática e conhecer os materiais didáticos disponíveis (ou não) que dialogam com o prisma da ludicidade no âmbito da docência em matemática. Em face desses procedimentos, este estudo será conduzido pela seguinte questão: quais os materiais disponíveis no âmbito do ensino lúdico da matemática, como recurso didático, na EEPC e como eles são utilizados nas aulas de matemática na referida instituição?

Conhecendo os materiais disponíveis na biblioteca será possível saber se o professor tem apoio para diversificar suas aulas e/ou se há investimentos públicos na área do ensino da matemática lúdica. Com estes dados, teremos condições de entender como está situado a ludicidade no ensino da matemática na instituição pesquisada.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CAMINHOS ABERTOS PARA NOVOS ENTENDIMENTOS E FORMAS DE SE ENSINAR A DISCIPLINA

O método de ensino baseado em memorização e na transmissão oral de conteúdos, ao longo dos tempos, tem se mostrado infrutífero, haja vista que,

¹¹ A instituição escolar pesquisada está situada à Rua Teófilo Otoni, nº 665, Centro, Nanuque/MG.

atualmente, as formas de acesso e difusão do conhecimento acontecem, ao contrário do passado, de maneiras diversas. Assim, salienta-se que para cada momento histórico houve necessidades diferentes de se desenvolver ferramentas com a função de ajudar no desenvolvimento da matemática, como exemplos temos ábaco e a calculadora. Essa evolução continua e novas ferramentas têm surgido, como os programas de computador, os aplicativos de celulares, as planilhas eletrônicas, dentre outros. Dessa forma é preciso desenvolver novas maneiras de ensinar a matemática e apreender a matemática.

Sutherland (2009) salienta que cada aluno traz para a sala de aula sua própria história de aprendizagem e, quando ocorrer uma nova situação, os sentidos se dão a partir de suas próprias experiências e modo de conhecer e entender o mundo. O insucesso de muitos professores passa, justamente, por não saberem interpretar essas histórias e contextos, ou mesmo não querer adentrar nesses caminhos, pois podem acreditar que não ajudam no aprendizado e continuam com as aulas padronizadas, monótonas; o que causa o desinteresse dos alunos.

Por essa razão, é importante enfatizar a necessidade de utilizar o que já faz parte da cultura e da vida dos/as discentes, principalmente, durante a Educação Básica. Trazer a realidade deles para sala de aula em uma perspectiva pedagógica é o grande desafio a ser superado. Fainguelernt e Nunes (2012) destacam que as palavras diálogo, interação, vivência e participação precisam estar presentes nesse espaço. Nesse sentido, torna-se necessário deixar de dar ênfase ao quadro e abrir espaços para o desenvolvimento da intuição, da criatividade, da imaginação e da criação, fazendo desses lugares locais de pesquisa e investigação, dando autonomia aos alunos. Porém, é importante ressaltar que por si só esses recursos não mudam o ensino e a aprendizagem. É necessário que sejam implantados em contextos específicos e de forma pedagógica.

A LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL PÉRICLES COELHO: UM ESTUDO DE CASO

Em visita à biblioteca da Escola Estadual Péricles Coelho, já citada como fonte de pesquisa exploratória, observamos quais os materiais disponíveis para que os professores trabalhem com a disciplina de matemática assim como, se eles condizem com a realidade dos alunos matriculados nesta escola. Antes, porém, situaremos a

instituição escolar, destacando alguns pontos que consideramos relevantes à construção deste trabalho.

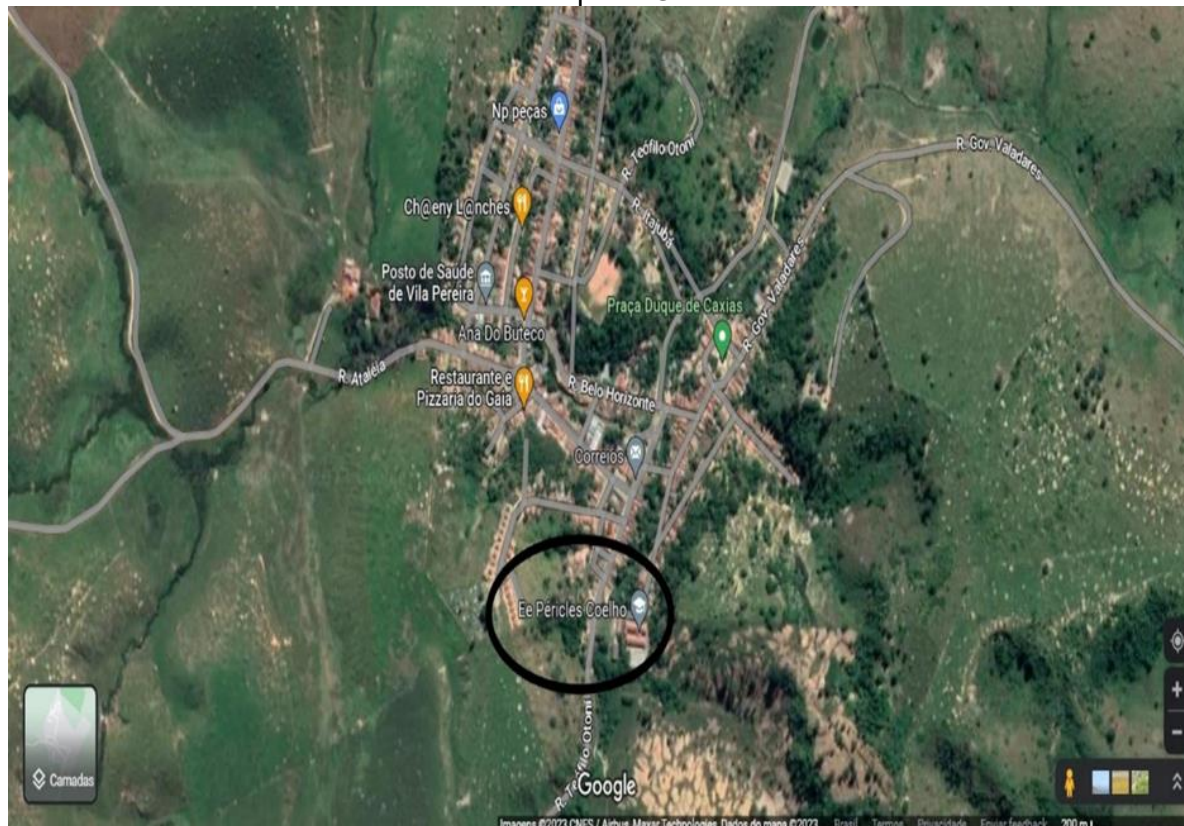
Como é possível demonstrar nos mapas abaixo, a referida escola se encontra localizada no município de Nanuque, interior do Estado de Minas Gerais, mais precisamente, no distrito de Vila Pereira, que se localiza na divisa com o Estado do Espírito Santo.

Figura 01 – Imagem de satélite do distrito de Vila Pereira, em Nanuque-MG.



Fonte: Os autores, a partir do Google Maps. Acessado em 26 ago. 2024.

Figura 02- Imagem da aérea da Escola Estadual Péricles Coelho, distrito de Vila Pereira, Nanuque-MG.



Fonte: Os autores, a partir do Google Maps. Acessado em 26 ago. 2024.

Sendo uma cidade fronteira, a instituição escolar recebe alunos de ambos estados federativos, Minas Gerais e Espírito Santo. O distrito de Vila Pereira, tem mil oitocentos e trinta e três habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010. A localidade se encontra rodeada por grandes fazendas e dois assentamentos rurais. A Escola Estadual Péricles Coelho possui trezentos e dez alunos matriculados entre o ensino fundamental e o ensino médio¹². A economia distrital gira em torno da agropecuária de leite e de corte. A maioria das famílias residentes e pais de alunos da escola vivem do trabalho no campo.

A biblioteca da instituição escolar pesquisada possui um acervo considerável, principalmente, no tocante ao campo da literatura brasileira. Entretanto, não foram encontrados exemplares de livros que adentram ou abordam a especificidade da ludicidade na educação matemática. A obra livresca que mais se aproxima do assunto tratado neste estudo foram os livros didáticos do sexto ano do ensino fundamental, que apresentam em alguns (poucos) capítulos a abordagem do campo lúdico no

¹² Dados obtidos da Diretoria da Escola Estadual Péricles Coelho, em 18 de abril de 2023.

ensino de matemática. Procuramos no acervo da biblioteca os livros didáticos do ensino médio, sendo que esta investida não localizou nenhuma obra que abordasse a temática em questão. Nesse horizonte, percebemos que, mesmo se tratando de livros de novas edições, há imensas defasagens nos conteúdos que deveriam abordar a ludicidade no campo da educação matemática.

Figura 03- Parte do acervo da Biblioteca da Escola Estadual Péricles Coelho



Cumprе salientar que muitas das sugestões de exercícios que os livros trazem não condizem com a realidade social e cultural dos alunos do distrito de Vila Pereira. Como exemplo, alguns livros didáticos de ensino médio trazem imagens de rodas gigantes para o ensino dos ângulos. Porém, muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de ver uma pessoalmente, haja vista que nenhuma cidade próxima da localidade possui um parque de diversões que tenha uma roda gigante como opção de lazer. Outro exemplo concreto se situa na apresentação de programas de computador nos livros didáticos pesquisados. Neste caso, a escola não possui laboratórios de informática para que o conteúdo livresco possa ser aplicado na prática da educação matemática. Não obstante, assevera-se que muitos dos alunos atendidos pela instituição não possuem aparelhos celulares com acesso direto à internet, desta forma, a realidade local não se adequa totalmente à conjuntura local.

Os recursos lúdicos disponíveis na biblioteca são relógio de algarismos romanos. Com ele é possível avançar no ensino do sistema de numeração romano,

ábaco e no material dourado que são usados no entendimento de representação de um número no sistema de numeração; os jogos como dominó de divisão, que tornam possíveis o ensino lúdico da adição, de subtração e uma loto numérica, que consiste em uma adaptação do bingo, que pode ser utilizado para exemplificar a aritmética das operações numéricas de somas e subtrações.

Figura 04: Material Dourado de Maria Montessori



O material dourado foi idealizado pela médica e educadora Maria Montessori¹³. Esse jogo é utilizado para compreender os algoritmos básicos, quanto a sua ordem ou classe. O aluno deve, primeiramente, se familiarizar com o material. Após a familiarização, o professor pode introduzir a atividade matemática, pedindo que os alunos formem dezenas e indagando com quantos cubos ou unidades são necessários para se formar unidades, dezenas, centenas e assim por diante. Após compreender as ordens numéricas, as classes podem começar a desenvolver as operações com esse material e a desenvolver a concentração, a coordenação motora, as ordens numéricas, desenvolvendo experiências concretas acerca destes assuntos.

¹³ Nascida em Chiaravalle, na Província de Ancona, na Itália, em 31 de Agosto de 1870, Maria Tecla Artemisia Montessori, notabilizou-se como médica, filósofa, pedagoga e educadora que desenvolveu método de relevo para a instrução e alfabetização, trazendo o seu pensamento em livros, artigos, projetos, conferências e palestras. Para um exame mais acurado, ver, entre outros: MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Lisboa: Portugalia, 1987, 316 p.

Outro exemplo de jogo que pode ser utilizado como repertório lúdico pelos docentes da EEPC é o dominó de subtração, adição e divisão. Independentemente da operação a ser efetuada, eles têm a mesma configuração, ou seja, um lado da peça tem um número e do outro lado uma operação. As peças são distribuídas da mesma forma que o dominó convencional e o jogo ocorre da mesma maneira. Porém, um jogador coloca a peça e o outro deve escolher se encaixa no resultado ou na operação. Esse jogo facilita o conhecimento das diversas possibilidades de se realizar as operações através do cálculo mental.

Figura 05: Dominó de Adição.



Figura 06: Dominó de Subtração.



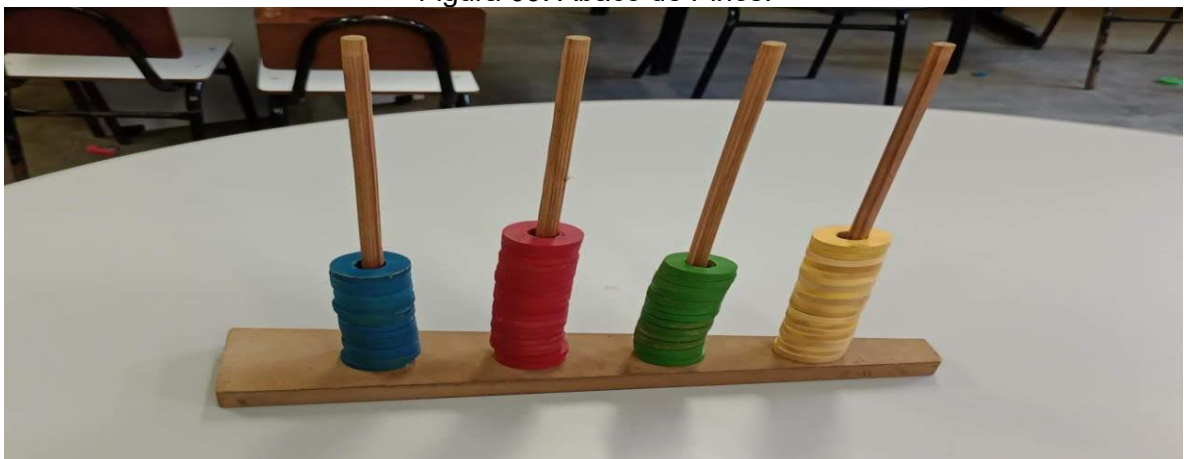
A loto numérica, jogo lúdico matemático também disponível para utilização docente e discente na Escola Estadual Péricles Coelho, é uma adaptação do jogo do bingo, mas que o amplia, podendo envolver o conjunto básico das operações matemáticas. Pode-se jogar até seis alunos. Nesse caso, cinco discentes pegam uma cartela e um participante sorteia os números. O participante que tiver a operação cujo o resultado for o número sorteado, deverá pegar esse número, colocar sobre a operação e efetuará-la. Vence o jogo quem completar a cartela primeiro.

Figura 08: Loto Numérica.



Mais um jogo matemático disponível para uso docente e discente na EEPC, é o ábaco de pinos. Ele é utilizado para desenvolver atividades envolvendo o Sistema de Numeração Decimal. Neste jogo, agrupam-se as peças em um pino à direita, no qual representam as unidades. Ao atingirem 10 peças, deve-se retirá-las e colocá-las no próximo pino, imediatamente à esquerda, que representará uma dezena, e assim sucessivamente, representando a ordem decimal unidade, dezena, centena e milhar.

Figura 09: Ábaco de Pinos.



Durante o desenvolvimento do Estudo de Caso na Escola Estadual Péricles Coelho, observou-se que existem muitos materiais lúdicos para o ensino fundamental, principalmente, para o ensino nas séries iniciais. No entanto, quando tratamos do ensino médio, percebemos que a ludicidade não se encontra inserida nesse contexto. Mesmo os livros didáticos não trazem essa abordagem. É um vácuo. Nesse viés, salienta-se que a atividade docente fica prejudicada, pois não há material disponível para o auxílio dos professores.

No caso dos anos finais do ensino fundamental, o material lúdico encontrado nos livros didáticos de matemática se resume ao sexto ano. Chamou-nos a atenção o fato de que muitas vezes o recurso didático básico das escolas de periferias ou do interior, como é o caso da Escola Estadual Péricles Coelho, é o livro didático. Percebe-se que a falta de diversidade de materiais disponíveis afeta parte das experiências de ensino, principalmente, a matemática, que carece de instrumentos pedagógicos para se estabelecer contatos para além das abstrações numéricas, gráficas e geométricas.

Muitos materiais lúdicos usados na Escola Estadual Péricles Coelho são construídos pelos próprios alunos como o relógio de algarismo romano, figuras geométricas com palitos de picolés ou palitos de fósforos. Esse tipo de atividade, gera engajamento entre os educandos, pois, os discentes se unem para construir jogos que levam ao conhecimento matemático.

Outro ponto importante nas observações deste estudo se relaciona à existência de várias maneiras de se trabalhar o ensino da matemática de forma lúdica. Porém os materiais disponibilizados para o ensino da matemática na EEPC, não atendem as necessidades básicas de alunos e professores da disciplinas. Esse fato, cria lacunas, muitas vezes impenetráveis, na formação discente, prejudicando o desenvolvimento do seu pensamento matemático e deixando hiatos na sua formação.

Finalmente, salienta-se que os jogos encontrados na biblioteca da Escola Estadual Péricles Coelho são usados no ensino fundamental, principalmente, nas séries iniciais. Além de interessantes, facilitam o desenvolvimento das crianças e resultam na criação de novas competências entre os alunos. No caso das séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, à docência lúdica em matemática fica extremamente prejudicada. Alunos e professores destas etapas do ensino básico, que desejam trabalhar a ludicidade em sala de aula, precisam disponibilizar recursos próprios para intervenções didáticas e criarem ambientes e situações, muitas vezes

inusitadas, para o desenvolvimento e a prática da ludicidade no âmbito das suas atuações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas no ensino, como um todo, se encontram, muitas vezes, centradas na perspectiva do repasse de conteúdos e conceitos, em detrimento do processo do pensar e refletir as ações pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano da maioria das escolas brasileiras.

Sem dúvidas que a especificidade e a própria razão da existência das instituições de ensino se dão pela preocupação constante com os aspectos da aprendizagem, associadas ao prazer de ensinar e se aprender, visando o pleno desenvolvimento do educando. Freire (1996, p.25) se remeteu à ideia acima quando escreveu que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Neste particular, salienta-se a necessidade de se dispor de profissionais conscientes da importância do entrelaçamento dos conteúdos trabalhados nas salas de aula com o desenvolvimento das atividades lúdicas integradas aos processos ligados ao campo do ensinar e do aprender reciprocamente.

O campo da ludicidade, ligado às esferas da Educação, se constitui como um dos caminhos capazes de levar aos educandos, significativas e prazerosas oportunidades de aprendizagens. A adoção dos aspectos lúdicos no ensino da matemática colaboram para o desenvolvimento das potencialidades integrais dos discentes. Observa-se, porém, que o ato de brincar no contexto educacional é muitas vezes subjugado, chegando a ser considerado por boa parte das escolas de viés tradicional com uma subversão indesejada e inapropriada para ser trabalhada pelas instituições.

Cabe o destaque que o ato de brincar permite momentos de pura inspiração, tanto por parte dos educandos, quanto por parte dos educadores. Através dos jogos e brincadeiras lúdicas, a ação educativa se faz presente nas situações cotidianas, liberando os discentes dos obstáculos e receios presentes no imaginário coletivo do ensino de matemática. Ao estimular a ludicidade, os educandos se desenvolvem e passam a reconstruir suas histórias de vida e mudando as relações de poder notadamente estabelecidas nos padrões mais rígidos dos estabelecimentos de ensino. Nesse direcionamento, os aspectos lúdicos, o aprender e o ensinar com jogos

e brincadeiras, pressupõe aprendizagens sociais, pois no mesmo momento em que se instaura a ludicidade na Educação, aprende-se a criar, a imaginar, a desenvolver e a se relacionar com os aspectos da cultura das aprendizagens significativas. Nesse viés, é preciso que as escolas conheçam as realidades dos seus alunos. Só assim é possível envolvê-los e entrelaçá-los com pujança nas atividades escolares e pedagógicas da instituição.

Durante a pandemia do Covid-19 foi possível traçar um retrato próximo da realidade dos alunos do interior do município de Nanuque/MG. Nesse período, as aulas foram remotas. Para acompanhá-las, os alunos recebiam uma apostila e deviam seguir as aulas em casa, por meio de um aplicativo de celular. No entanto, muitas famílias não tinham a um aparelho. As que tinham, normalmente, não possuíam acesso à internet. Como já assinalamos, a escola e o Estado federativo precisam entender a realidade dos seus alunos. Não basta que os educadores, gestores e funcionários das instituições escolares assumam as suas responsabilidades, se utilizem das melhores intenções em ensinar e tentem promover uma educação emancipatória, sendo que a estrutura educacional não favoreça o aprendizado significativo e a criação de mecanismos de promoção e fortalecimento das culturas escolares que levem em conta as singularidades dos alunos e das regiões em que vivem.

Não foi encontrado material lúdico disponível para o ensino da matemática no ensino médio. Em visita à biblioteca da instituição escolar, verificou-se que não há livros para ajudar os professores e o pouco acervo acerca da ludicidade na educação matemática aparece nos livros didáticos da disciplina. O sexto ano do ensino fundamental é o mais contemplado com a disponibilidade de materiais lúdicos.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, constatamos que a ludicidade é entendida pela maioria dos professores como meio de aprendizado (quase) exclusivo de crianças e ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam da ludicidade no ensino médio. Quando encontrados, o foco recai, principalmente, sobre os jogos educativos. Alguns abordam os programas de computador, que também são extremamente relevantes. Mas, entendemos que o conceito de ludicidade na educação é amplo e que há outras maneiras de trabalhar com ela. Sabemos que este não é um caso isolado e que há outras lacunas a serem preenchidas em boa parte das escolas públicas do país. A falta de recursos físicos e instrumentos de laboratório

de física, química e biologia são somente a ponta deste enorme iceberg que obstaculiza oportunidades do avanço da ludicidade nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ANNA, A. S.; NASCIMENTO, P. R. do. **A história do Lúdico na Educação**. REVEMAT, ISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

BENJAMIM, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

DELGADO, O. T.; MENDOZA; H. J. G. **A Didática da Matemática Fundamentada na Teoria de Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin**, (2016).

FAINGUELERNT, E. K.; NUNES, K. R. A. **Matemática Práticas Pedagógicas Para o Ensino Médio**. Penso, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, A. **Utilizando o Material dourado na adição**. Canal do educador, 2023. Disponível em : < <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/utilizando-material-dourado-na-adicao.htm> >. Acesso em: 02 de março de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acessado em 19 de abril de 2023.

LUCKESI, C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In: LUCKESI, Cipriano (org.). Ensaio de ludopedagogia. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

MAIA, M. V. C. M.; MIYATA, E. S. **O Lúdico e as Ciências da Natureza no Ensino Médio**. O Lúdico em Redes, Reflexões e Práticas no Ensino de Ciências da Natureza. Joaquim Fernando Mendes da Silva (Org.). Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2021.

MARTINS, H. T. de S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/agosto. 2004.

MARTINS, M. C. F. N.; BÓGUS, C. M. **Considerações Sobre a Metodologia Qualitativa como Recurso para o Estudo das Ações de Humanização em Saúde**. Saúde e Sociedade v.13, n.3, p.44-57, setembro/dezembro, 2004.

MENDES, R. E.; SOUZA, S. R. S. O Lúdico no Ensino da Matemática. **Revista Multidebates**, v.4, n.4 Palmas-TO, outubro de 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MODESTO, Marco Antonio. **Formação Continuada de Professores de Matemática**: compreendendo perspectivas, buscando caminhos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Lisboa: Portugalia, 1987, 316 p.

MOURA, M. O. de. **Material Dourado**. Metodologia do Ensino da Matemática EDM 312, 2023. Disponível em: < <http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/index.htm> >. Acesso em: 02 de março de 2023.

RIBEIRO, F. M.; PAZ, M. G. O lúdico e o Ensino da Matemática nas Séries Finais do Ensino Fundamental. **Revista Modelos** – FACOS / CNECO sório Ano 2 – Vol. 2 –Nº 2. AGO/ 2012.

RIZZI, L.; HAYDT, C. R. **Atividades lúdicas na Educação da Criança**. São Paulo: ed. Ática; 7ª edição, 1998.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. São Paulo: ed. Vozes; 4ª edição, 1999.

SILVA, A. J. N. da; SOUZA, I. dos S. de; CRUZ, I. S. da. O ensino de Matemática nos Anos Finais e a ludicidade: o que pensam professora e alunos? **Educação Matemática. Debate**, Montes Claros (MG), Brasil. p. 1-19, 2020.

SILVA, D. A. de A. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

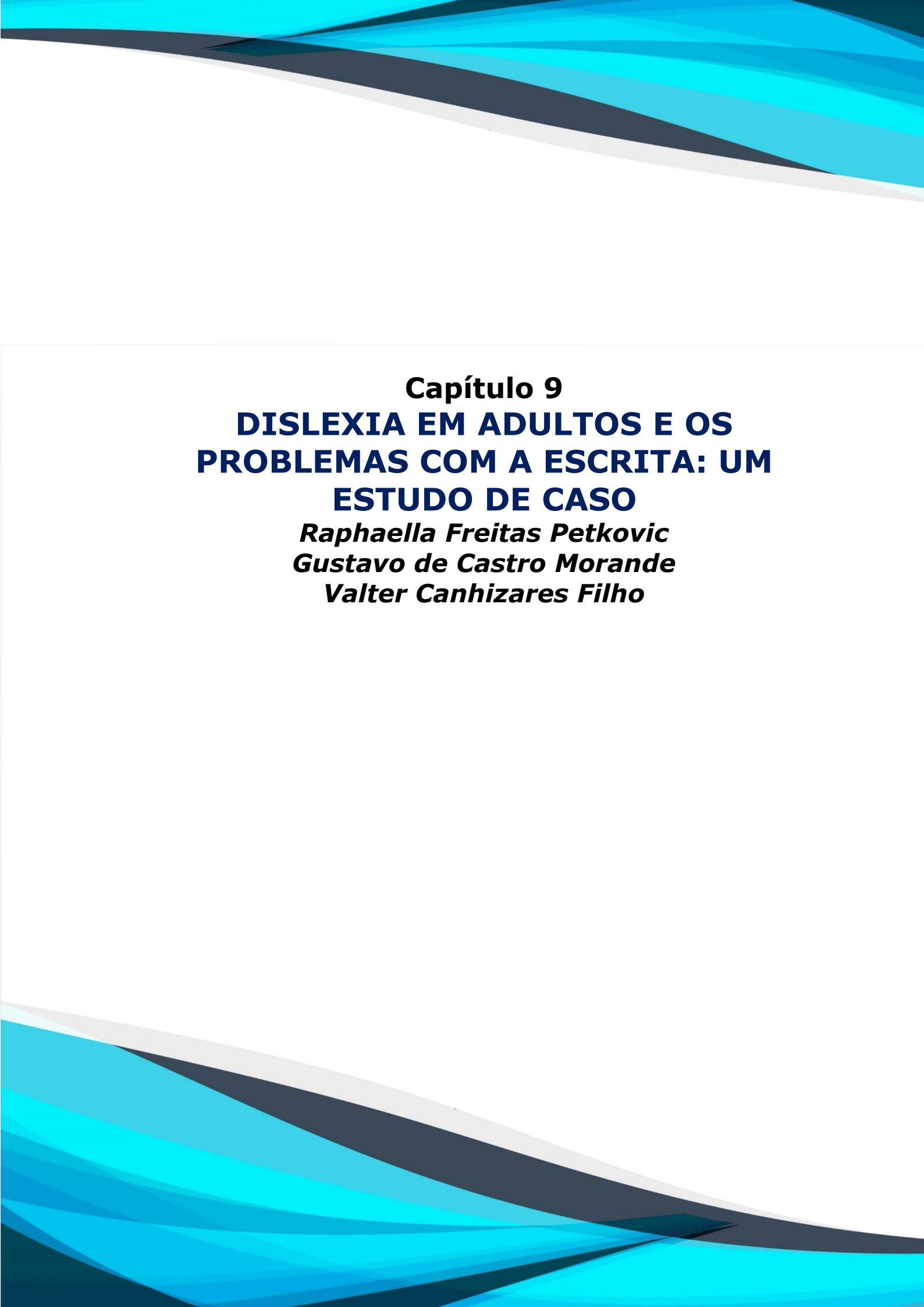
SILVA, J. L. S. da; EVANGELISTA, J. R.; SANTOS, R. B. dos; MENDES, P. M. **Matemática Lúdica Ensino Fundamental e Médio**. Educação em Foco, Edição nº 06 p.26-36. Maio de 2013.

SIQUEIRA, C. R. **Didática da matemática**: uma análise exploratória, teoria e prática em um curso de licenciatura. 2013, Dissertação (Mestre em ensino da Matemática) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática 2012-2013.

SUTHERLAND, R. **Ensino Eficaz de Matemática**. Tradutor Adriano Moraes Migliavaca. Porto Alegre. Artmed, 2009, p.183.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

VENTURA, M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Pedagogia Médica. Revista SOCERJ*, vol. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.




Capítulo 9
DISLEXIA EM ADULTOS E OS
PROBLEMAS COM A ESCRITA: UM
ESTUDO DE CASO

Raphaella Freitas Petkovic
Gustavo de Castro Morande
Valter Canhizares Filho




DISLEXIA EM ADULTOS E OS PROBLEMAS COM A ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO

Raphaella Freitas Petkovic




Graduação, Mestrado e Doutorado pela Universidade Paulista - UNIP. Professora na FATEC Rio Preto e na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto de disciplinas na área da Saúde, Psicologia e Humanidades. Psicoterapeuta com diversas publicações na área da Psicologia, Psiquiatria e Humanidades.

Gustavo de Castro Morande



Mestrado em Educação pela Universidade de Araraquara. Pedagogo e Licenciado em Informática. Professor na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto e na FATEC Rio Preto. Possui mais de 30 anos de experiência na área de Tecnologia da Informação e tem interesse em estudos voltados para tecnologia, aprendizagem e desenvolvimento humano.




Valter Canhizares Filho

Mestre em Ciência da Computação pela UNESP. Professor na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto e Senac São Paulo de disciplinas na área de Informática.

RESUMO

Este artigo busca abordar os reflexos que a dislexia, enquanto desordem de aprendizagem, pode trazer à vida adulta tanto no âmbito escolar e pessoal quanto no profissional. Tomando por base o relato de um indivíduo adulto, que aborda todos os problemas enfrentados desde criança até a fase adulta devido à dislexia, são feitos recortes importantes sempre comparados à literatura pertinente ao tema e enfatizando o reflexo que essa desordem traz ao indivíduo, negativa



ou positivamente. Considerou-se na análise desses recortes a importância de autores como Selikowitz (2001), Santos (1984), Lanhez e Nico (2002), entre outros, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento da relação dos acontecimentos na vida desse indivíduo com a dislexia. Com isso, conclui-se que um indivíduo disléxico adulto, ainda que consciente de suas dificuldades no âmbito de leitura e escrita, por exemplo, pode tornar-se uma grande pessoa em sua vida pessoal, profissional e acadêmica, desde que além de um diagnóstico e acompanhamento corretos possa-se desmistificar a dislexia, livrando-a de preconceitos e provando que através de pequenas adaptações pode-se despertar em um indivíduo grandes habilidades.

Palavras-chave: Dislexia. Adultos. Vida Escolar. Aluno. Professor.

Introdução

De acordo com o que primariamente dizia a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia era classificada como um “distúrbio ou transtorno do aprendizado da linguagem”. Com a nova definição adotada pela ABD, tomando por base uma diretriz da *International Dyslexia Association*, temos que dislexia é: “Uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração”. Com isso, basicamente temos que as dificuldades do indivíduo disléxico ocorrem principalmente nos aspectos fonológico e de decodificação e codificação da linguagem, que ficam aquém do esperado para a faixa etária.

Podemos defini-la, portanto, como uma alteração transitória ou permanente, da compreensão da leitura, soletração, escrita, comunicação expressiva e receptiva em crianças com adequada acuidade auditiva e visual.

Ainda, segundo Tomaso, Thomas e Stanley (2007 apud CHAMAT, 2008), ela é uma patologia de cunho neurológico, não resultando de audição ou visão pobres ou de baixa inteligência. Olivier (2008) defende que todas as dislexias partem de uma lesão, de forma que cada uma ocorre em um determinado ponto do cérebro e que o tratamento deve ser voltado ao controle desta lesão.

Justamente por isso defende-se que a dislexia seja diagnosticada o quanto antes por uma equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. De acordo com o caso, pode-se solicitar o auxílio de um neurologista ou psiquiatra, por exemplo. Valle e Valle (2005) concordam com estes procedimentos

e acrescentam que um diagnóstico correto da dislexia permite uma minuciosa intervenção nas dificuldades que forem apresentadas no decorrer da investigação, podendo inclusive descartar quaisquer outros distúrbios que também possam estar relacionados.

Porém, muitos indivíduos crescem com tais dificuldades e por diversos motivos não têm acesso a profissionais que possam lhe auxiliar com um possível diagnóstico ou com os obstáculos que lidam.

Nas fases iniciais de aprendizagem é que se faz imprescindível o papel de uma didática observadora do professor. Não basta ensinar, também é preciso observar. Afinal, é nessa fase que muitas vezes, através do exercício e aquisição da leitura, que identificamos a dislexia em uma criança. “Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática da leitura”. Valle e Valle (2005)

Ou seja, se o indivíduo não teve um acompanhamento correto nas fases pré-escolar ou escolar, possivelmente chegará à vida adulta com grandes dificuldades. Algumas literaturas defendem técnicas que podem ser utilizadas em qualquer fase da vida para o disléxico, como por exemplo, a chamada “reeducação”, que pretende acabar com a incapacidade neurológica do indivíduo disléxico para reconhecer e distinguir as letras do alfabeto e os sons que as mesmas representam. É, portanto, uma:

Atividade pedagógica planejada que se vale de técnicas e recursos organizados com o fim de ajudar certo tipo de leitor inábil a tornar-se hábil, quer reformando seus conhecimentos léxicos defeituosos, quer dando-lhes os que não conseguiu adquirir em razão das características que o definem como disléxico. (SANTOS, 1984, p.89).

É por isso que se faz necessário o presente estudo, pretendendo abordar os reflexos que a dislexia, enquanto desordem de aprendizagem pode trazer a um indivíduo em sua vida adulta, tanto escolar, pessoal como profissionalmente, mostrando que desde pais até professores atentos e observadores são atores fundamentais em um diagnóstico de dislexia. A falta de uma vasta literatura específica voltada à dislexia na fase adulta também embasa este trabalho, pois assim podemos oferecer subsídios para futuras pesquisas sobre o tema.

Para discorrer melhor a temática e corroborar as afirmações acerca da dislexia nesta fase da vida utilizou-se como recurso metodológico o relato pessoal de um indivíduo que se descobriu disléxico somente aos vinte e dois anos. Através das

informações coletadas, foram feitos recortes que ao serem confrontados e embasados na literatura pertinente e em uma defesa efetiva do tema, ofereceram subsídios e esclarecimentos acerca dos reflexos que a dislexia pode trazer à vida de um adulto, seja positiva ou negativamente.

O Papel do Professor no Diagnóstico da Dislexia

Sabemos que, no Brasil, há algum tempo a formação docente vem passando por problemas. Os professores precisam se atualizar, principalmente no que diz respeito a sua prática pedagógica, ainda mais quando possuem alunos com demasiada dificuldade de aprendizagem.

Se o professor não conseguir entender a dificuldade de seu aluno, tende a culpá-lo por isso. É preciso estar sempre aberto a pesquisar outros de aprendizagem, de forma que o aluno entenda suas particularidades e se perceba como ser atuante e pensante em sala de aula.

Sobre a prática docente, Ianhez e Nico (2002, p. 75) mencionam que: “Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula.”

A dislexia costuma ser percebida já na fase de alfabetização, e tende a ser muito difícil para o aluno, que ao ficar “para trás” em relação aos seus colegas, pode se retrair e acreditar que ele é o culpado pelo que está acontecendo. Se o professor não age com compreensão, sem perceber a dificuldade que o aluno está tendo para leitura e escrita, por exemplo, isso pode constranger ainda mais o estudante.

Frank menciona que o aluno disléxico muitas vezes decide manter segredo sobre seu problema porque se sente envergonhado, embaraçado ou "anormal". Isso provoca uma pressão interna sobre a criança, que passa então a evitar situações nas quais ela possa ser "descoberta", gerando medos que podem não ser identificados pelos professores. Além deste medo, a criança disléxica se sente frustrada, já que não consegue realizar as tarefas escolares da mesma forma que as outras crianças. O aluno disléxico também tem medo, insegurança e ansiedade cada vez que muda de professor ou de escola, já que ele terá que enfrentar várias situações novas, que causarão sempre um impacto emocional no seu dia a dia.

Na sociedade, a criança disléxica acaba lidando com outras crianças e adultos que propõem brincadeiras de leitura ou escrita, o que a estressa e provoca sentimentos de inferioridade e vergonha. Cabussú (2009) menciona que “O entendimento científico é fundamental, pois as dificuldades de leitura e de escrita das crianças com dislexia envolvem um funcionamento cerebral diferente, que precisa ser compreendido a partir de um enfoque neuropsicológico”.

Acerca do tratamento para a dislexia, Jardini (2003) menciona que, normalmente, a criança disléxica inicia o tratamento entre 7 e 10 anos, sendo a primeira etapa da intervenção a reconstituição do processo de leitura e escrita, o que corresponde à fase de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Na segunda fase da reabilitação, a criança encontra-se na fase da pré-adolescência, frequentando da 5ª à 8ª série, e a intervenção visa estruturar a linguagem escrita em todos os seus aspectos morfosintáticos e semânticos, propiciando ao disléxico uma produção de textos de boa qualidade, utilizando-se de todos os recursos disponíveis na língua portuguesa. A intervenção continua dando atenção à interpretação de textos, questões, linguagem figurativa, gráficos e outras formas de linguagem. Nos adultos., objeto de interesse deste artigo, a reabilitação visa ao restabelecimento da autoconfiança em suas potencialidades e inteligência e sua autoaceitação como ser pensante, pois geralmente envolve histórias de fracassos escolares e frustrações quanto ao seu desempenho. No entanto, o indivíduo disléxico adulto também revela uma série de soluções desenvolvidas criativamente por ele próprio para vencer suas dificuldades de leitura e escrita.

Ou seja, fica evidente que a escola, enquanto promotora de uma educação cidadã, deve sempre estar atenta a estas questões, preparada de fato para atender crianças com todos os tipos de dificuldades. Até porque, conforme ressaltado por Cabussú (2009), “esses vários contextos estressores (internos e externos) acabam muitas vezes comprometendo de forma negativa o desempenho escolar do disléxico, causando o estresse negativo chamado distresse”.

Dislexia na Fase Adulta

Quando a dislexia acompanha um indivíduo em sua fase adulta, muitos acreditam que não há mais o que ser feito, que não há tratamento eficaz para essa

desordem e que a única solução seria conviver com a dislexia para o resto da vida. Mas não é bem assim que funciona.

Inclusive, devemos destacar a individualidade de cada caso. Às vezes, com um aperfeiçoamento na aprendizagem, uma pessoa disléxica pode melhorar consideravelmente as habilidades de ler e escrever. Ter dificuldade com palavras e escrita não torna um indivíduo incapaz de ser excelente em outros campos do conhecimento, afinal:

Ter dislexia não faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a autoestima de todos os disléxicos saberem que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também é importante saberem que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas. (DAVIS, 2004, p.81)

Muitas vezes as pessoas disléxicas são ridicularizadas e com isso, acabam tendo vergonha de se expor ou até mesmo de se esforçar a ponto de superar esse obstáculo que vem lhe acompanhando ao longo da vida.

Segundo Frank (2003), os lados emocional e cognitivo da dislexia estão sempre entrelaçados, por isso que para o disléxico é importante o apoio, a compreensão, a paciência e a dedicação daqueles que o cercam, pois o fato de se sentir diferente dos demais já é um grande desafio, uma vez que este indivíduo terá de vivenciar os efeitos da dislexia, que é uma questão para a vida toda.

Quando um indivíduo chega à fase adulta, há uma grande pressão tanto pessoal, familiar como social em cima do mesmo. Há a necessidade de estudar e/ou trabalhar para conseguir seu próprio sustento, de lidar com outras pessoas, e principalmente, com situações cotidianas em que usamos as habilidades de leitura e escrita. A simples leitura e assinatura de um contrato, por exemplo, pode ser algo muito difícil para um indivíduo que sofre com a dislexia.

Isso pode tornar os indivíduos disléxicos isolados e com medo por não saberem lidar ao certo com isso, o que faz eles terem vergonha e receio de serem diferentes das demais pessoas ao seu redor.

Portanto, ainda que na fase adulta, é importante conscientizar as pessoas a ponto de que há a possibilidade de um diagnóstico e de um tratamento para a dislexia a ponto de minimizar os problemas que ela pode trazer à vida de um indivíduo.

Sujeito em Estudo e Metodologia

O presente estudo tem como base o conteúdo do relato pessoal de um sujeito que só descobriu ser disléxico aos vinte e dois anos. Neste relato, ele faz apontamentos sobre sua vida pessoal, profissional e escolar desde a infância até a fase adulta. O discurso foi obtido através de uma entrevista, realizada no ano de 2016 e acompanhada de um roteiro previamente elaborado.

O sujeito deste estudo é do sexo masculino e tem 25 anos. É casado há quatro anos e pai de uma garota de seis anos, fruto de um relacionamento anterior. Cresceu em uma família de classe média baixa, passando a alterar este status quando se casou com uma pessoa de classe economicamente superior à sua.

O sujeito desde pequeno lidou com problemas escolares. Já na fase inicial, repetiu o 1º ano (antiga Classe de Alfabetização) porque não era alfabetizado, indo para o 2º ano (antiga 1ª série do ensino fundamental) semianalfabeto. Mesmo com toda essa dificuldade de alfabetização e a escola estando ciente deste problema através da intervenção de sua mãe, ela nada fez quanto a isso.

Ainda no 1º ano apresentou problemas com a fala (não conseguia pronunciar “L” e “R” em algumas palavras), e sua bisavó o encaminhou para uma fonoaudióloga do SUS, a qual ele frequentou por um ano duas vezes por semana. Ao final, a fonoaudióloga disse que o problema com a fala estava sanado.

Sua vida escolar continuou com muitas dificuldades. Repetiu o 7º ano (antiga 6ª série do ensino fundamental) e já com 16 anos, começou a trabalhar. Por não conseguir se concentrar ao conciliar trabalho com estudo e dando prioridade ao trabalho, pois precisava de dinheiro, acabou por repetir o 8º ano (antiga 7ª série do ensino fundamental) e parou de estudar.

Quanto a outras atividades que não escolares, o indivíduo em questão se mostra diferente. Aos onze anos descobriu a vocação para o hóquei, chegando inclusive a participar de competições nacionais representando sua cidade (Petrópolis/RJ) e por lá permaneceu até os vinte anos. Fez grandes amigos e relata que era uma atividade a qual lhe fez muito bem, física e psicologicamente. Hoje ele não atua mais como jogador, pois fez curso e agora é juiz pela Federação Brasileira de Hóquei, apitando esporadicamente diversos jogos no Brasil.

Ainda como estudante (aos quinze anos), começou a tocar bumbo na banda marcial da escola onde estudava, e descobriu que tinha certa vocação musical. Tocou

até os vinte anos e mesmo tendo parado de estudar, atuou por dois anos como instrutor musical remunerado em um projeto da prefeitura de Petrópolis/RJ.

Na parte profissional, a carteira de trabalho mostra diversos empregos, todos com um curto período entre eles. Ele não parava nos empregos porque não se sentia valorizado e se frustrava facilmente ao ver que seu esforço não era reconhecido. Mas durante suas experiências, aprendeu a mexer com informática, sendo autodidata apenas observando os outros fazerem alguns trabalhos.

Aos vinte e dois anos, conheceu sua atual esposa, que é advogada e professora. Noivaram e ele mudou para o estado de São Paulo, mentindo para a noiva que havia terminado o Ensino Médio e que era Técnico em Informática. Porém, ao solicitar a documentação para dar prosseguimento nos estudos, ela descobriu que ele sequer havia terminado o ensino fundamental.

Casaram-se e com o incentivo da esposa, ele se deu conta de que precisava de estudos para poder crescer profissionalmente. Foi quando através de bilhetes e mensagens de texto enviadas por ele que a esposa percebeu a dificuldade dele com a leitura e escrita, diagnosticando uma possível dislexia. Ciente do problema, ambos estudaram e se aprofundaram no assunto, buscando inclusive auxílio médico. A esposa lhe deu aulas particulares e ele conseguiu concluir o Ensino Médio através de um exame supletivo.

Atualmente, cursa no período noturno o segundo período da graduação em Administração de Empresas e concomitantemente, no período matutino, o último semestre do Curso Técnico em Informática. Suas notas são sempre acima da média exigida nos regimentos escolares. Foi aprovado em diversos concursos públicos, mais especificamente em um da Polícia Civil do Estado de São Paulo e está aguardando ser convocado.

Análise do Discurso do Sujeito da Pesquisa

Analisando atentamente o discurso do sujeito da pesquisa, encontram-se alguns aspectos que podem ser explicados tomando como base a literatura do assunto e que caracterizam veementemente a dislexia. Durante a entrevista, podemos dizer que a baixa estima e o sentimento de frustração, característicos em indivíduos com dislexia, foram superados após o apoio da esposa e a verificação da sua capacidade de se superar.

O sujeito relatou que já no 1º ano (antiga Classe de Alfabetização) já apresentou problemas quanto à leitura e escrita, e que nada foi feito pela escola, mesmo com a intervenção de sua mãe:

[...] eu mesmo me achava culpado. Minha mãe disse que não era culpa minha, foi na escola e tudo, mas não adiantou. Disseram que eu “não havia aprendido por preguiça”, que eu era “disperso” e “não prestava atenção”. E que por isso eu tinha que fazer de novo.

Neste contexto há uma importante ressalva feita por Lima (in Araújo e Luna, 2005) onde ele diz que “Temos conhecimento de que a dislexia se manifesta durante a alfabetização, mas nem sempre as escolas conseguem detectar os sinais dos distúrbios.” (p. 26).

Devemos reconhecer que as escolas não estão preparadas para lidar com um indivíduo disléxico. Muitas sequer têm uma equipe de apoio pedagógico para lidar com situações de dificuldade de aprendizagem ou não têm um plano específico para isso. Daí se torna muito importante a figura do professor. É ele quem irá perceber na sala de aula a dificuldade do aluno com a decodificação e deverá ter uma postura atenta para possíveis intervenções. Quanto mais precoce forem a intervenção e o auxílio a um aluno com este tipo de dificuldade, melhor será o processo de aprendizagem e menos prejuízos isso trará ao aluno.

Porém, muitas vezes, professores despreparados e acostumados a uma pedagogia falha e antiga, acabam por rotular estes alunos, dizendo que são bagunceiros, desatentos, acabando por jogar a culpa de tudo em cima do próprio aluno, desestimulando-o e fazendo com que ele muitas vezes desista de estudar, como o caso em tela.

Seria muito importante que todos os professores soubessem o que é dislexia. Havendo suspeita de que um aluno esteja apresentando algum distúrbio de aprendizagem, o melhor é não tentar adivinhar ou diagnosticar, mas entrar em contato com a orientação pedagógica da escola para mais informações sobre o aluno (IANHEZ E NICO, 2002, p. 72).

Ao analisar mais atentamente o discurso, podemos perceber que depois de abandonar a escola devido à sua dificuldade com leitura e escrita, o autor desempenhou muitíssimo bem outras funções, como jogador de hóquei e instrutor de banda:

[...] o hóquei pra mim era uma segunda escola. Me esforçava pra ser sempre o melhor. Lá me valorizavam. Ganhei cinco campeonatos Cariocas, uma Copa Sudeste e um campeonato Brasileiro. Viajei pra caramba, dormia fora, conhecia gente. Joguei até um Campeonato Internacional na Argentina e ficamos em 4º lugar.

[...] aí eu toquei bumbo na escola e o responsável pela banda me chamou de canto e disse que eu tocava bem. Como eu não tinha emprego e me dava bem com as crianças, ele me indicou na Prefeitura e eu virei Instrutor de Banda.

Com isso, fica evidente que a dislexia se restringe às capacidades leitoras e escritas e não impossibilita o indivíduo de ter sucesso em outros campos de atuação que não utilizem diretamente essas habilidades. Afinal, o indivíduo em tela se mostrou um exímio jogador de hóquei, demonstrando suas habilidades esportivas e colecionando títulos, e ainda obteve destaque em sua escola tocando na banda, sendo convidado até para atuar como instrutor junto à prefeitura devido a suas habilidades musicais. Neste sentido, se faz muito relevante o comentário de Villamarin (2001), onde ele ressalta que “em sentido amplo, essa síndrome se caracteriza por dificuldade para pronunciar, ler ou escrever corretamente as palavras, porém em sentido estrito.” (p. 328-329).

Quando falamos de trabalho, o sujeito em tela relata bastante frustração, estresse e descontentamento com suas experiências profissionais:

[...] eu me dedicava e nunca me elogiavam. Tinha gente que roubava, sonegava impostos, fazia um monte de coisa errada e sempre sobrava pra mim. Parece que quem fazia o certo era o idiota. Achavam que eu era “lesado”. Mas eu era bem esperto, percebia tudo. Mas chega uma hora que estressa que a gente fica na “deprê”. Mas eu precisava trabalhar.

Mesmo com todos os percalços em sua vida profissional, podemos notar certa perseverança no discurso do sujeito em estudo. Por mais que houvesse dificuldades, estresse, depressão e desvalorização pessoal, ele seguia procurando outros empregos caso um ou outro não desse certo. Esse sentimento de frustração, próprio da dislexia, pode ser superado de diversas maneiras. Quanto ao estresse, também muito comum em indivíduos disléxicos, podemos citar Guimarães apud Lipp (2004), que diz “o estresse é uma consequência inevitável do processo de viver, sem o qual não haveria a própria vida”. A depressão também está presente em indivíduos com dislexia, e nesse sentido Selikowitz aborda que:

É a depressão que pode se manifestar por meio de outros sintomas como dor de cabeça, distúrbio de alimentação, comportamento agressivo e revoltado, regressão no desempenho escolar e abuso de droga ou álcool. (SELIKOWITZ, 2001, p. 99)

O casamento com a professora trouxe vários benefícios para o sujeito em estudo. Por se tratar de uma professora capacitada e atenta, lecionando inclusive a matéria de Língua Portuguesa, logo percebeu no marido as dificuldades com leitura e escrita e pôde atuar no sentido de ajudá-lo a descobrir a dislexia, conviver com ela e superar os obstáculos que ela traz. Além de auxiliá-lo diretamente com os estudos, em casa, buscou auxílio médico e pôde obter um diagnóstico preciso e proporcionar a ele tratamento adequado, fazendo com que o mesmo prosperasse conforme verificado em seu relato. Afinal, hoje ele cursa uma graduação e um curso técnico, e gosta de prestar concursos públicos, nos quais tem obtido aprovações.

Obviamente que, caso esta percepção e auxílio tivessem sido mais maciços no início da vida escolar do indivíduo em tela, as consequências poderiam ter sido minimizadas.

Uma criança que vive em ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada. (MARTINELLI, 2004, p. 14)

Contudo, podemos verificar que a estabilidade adquirida com o casamento trouxe ao indivíduo mais coragem e liberdade para problemas que até então ele não expressava por medo, vergonha ou até mesmo por receio de não ser aceito por uma garota ou um emprego. Ao fim, com o devido diagnóstico, a figura da mãe sendo substituída pela da esposa na questão do auxílio e com uma maior segurança, enfim esse indivíduo pôde prosperar e dar seguimento tanto em sua vida profissional como acadêmica, ciente de que tem uma desordem de aprendizagem, mas que ela não o torna incapaz em nada e muito menos impede de que ele tenha uma vida próspera.

Considerações Finais

Com base neste trabalho, podemos afirmar que a dislexia é um problema permanente e que afeta diretamente as capacidades de leitura e escrita. Retomando Cabussú:

A dislexia, por ser um transtorno de origem neurológica, acompanha o sujeito ao longo de sua vida. Os sintomas geralmente aparecem na fase de alfabetização ou nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança não acompanha o ritmo da sala, com dificuldades para aprender a ler e a escrever. A partir da indicação da escola, a família procura por atendimento especializado. Após muitas consultas com vários profissionais, o aluno inicia um acompanhamento psicopedagógico. A família e a criança passam por situações de estresse ao longo desse processo. Esses estressores têm origens internas e externas. Dentre os estressores de fontes externas pode-se citar o ambiente familiar, escolar, social e os atendimentos especializados. Em relação aos estressores internos podem-se citar ansiedades, medos, expectativas, as crenças em relação à própria dislexia, e valores da família e da criança (2009, p. 480).

Por se tratar de competências e habilidades fundamentais para a vida de um indivíduo (saber ler, interpretar e se expressar por escrito), quando não diagnosticada precocemente, essa desordem pode trazer sérios prejuízos à vida profissional, pessoal e acadêmica de um indivíduo adulto.

Este diagnóstico precoce mostra-se importante, porém muitas vezes não é o que ocorre. Muitas vezes joga-se a culpa no aluno, pois nem ele entende o que está acontecendo de fato. Conforme observado no relato do sujeito em estudo, tanto ele como sua família perceberam suas dificuldades escolares e até buscaram auxílio, porém de nada adiantou. Observou-se, portanto, uma falha no processo inicial de diagnóstico de dislexia neste aluno. Nesse sentido, podemos concluir que os professores devem estar preparados e extremamente capacitados para lidar com a dislexia, devem ser extremamente observadores e em caso de dúvidas, encaminhar o aluno a uma equipe de atendimento especializado, que pode envolver psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Pudemos perceber que ainda disléxico e sem um tratamento ou diagnóstico adequado, o sujeito em estudo conseguiu grande destaque nas áreas esportiva e musical, que não requeriam ou tinham por base atividades que envolvessem leitura ou escrita. Isso revela que os indivíduos com dislexia podem desempenhar outras atividades que não dependam diretamente das dificuldades que eles possuem em um campo específico, neste caso a leitura e escrita.

De fato, quando colocamos em tela o campo profissional, verificamos que o sujeito em estudo experimentou situações de frustração e descontentamento, pois a dificuldade que ele tinha com certas habilidades tornou-se evidente nos empregos, desestimulando-o e fazendo com que ele se sentisse desvalorizado em qualquer

emprego que fosse. Com isso, percebemos que o dislético também lida com sentimentos de frustração e depressão em sua vida, em todos os aspectos.

Neste interim, torna-se de suma importância a questão do apoio, paciência e manutenção da autoestima do indivíduo dislético. Ao se casar com uma professora que percebeu seu problema, ajudou-o com suas dificuldades, na superação de problemas e buscou auxílio médico, o sujeito do presente estudo conseguiu alavancar suas carreiras profissional e acadêmica. Podemos corroborar tal situação com base nas afirmações de Ianhez e Nico (2002) e na própria Associação Brasileira de Dislexia (ABD), ressaltando que a definição da causa das dificuldades de um indivíduo dislético traz de fato uma sensação de alívio e não mais de angústia, pois ciente de seu problema ele acaba perdendo os rótulos que tinha até então, como os de “preguiçoso” e “disperso”, conforme apontado no relato do sujeito em tela. Isso, de certo, deixa clara a tão esperada superação do problema.

Diante do exposto, concluiu-se que um indivíduo dislético adulto, ainda que ciente de seu problema e mesmo que não tenha tido um respaldo e diagnóstico precoces, é uma pessoa como outra qualquer e suas dificuldades não o impedem de ser criativo e desempenhar outras funções que promovam melhoras em sua autoestima e vida pessoal.

Mas não devemos olvidar que um diagnóstico e acompanhamento adequado por uma equipe especializada e que forneça subsídios para que este indivíduo compreenda e aprenda a lidar com suas dificuldades, é algo essencial para que ele possa evoluir, tornar-se uma pessoa vitoriosa e com uma história de superação em relação à dislexia.

Referências

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. *O que é dislexia?* Disponível em <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

ARAUJO, G. M. L. de; LUNA, M. J. de. M. (ORGS). *Formação em Língua Portuguesa – Novas experiências*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

BONINI, Flávia Vianna et al. *Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso*. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 83, p. 310-322, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 jan. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

CABUSSÚ M. A. S. T. Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. *Rev. Psicopedagogia* 2009; 26(81): 476-485

CHAMAT, Leila Sara José. *Técnicas de intervenção psicopedagógica para dificuldades e problemas de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2008.

DAVIS, Ronald D. *O dom da dislexia*. Editora Rocco, 2004.

FRANK, R. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2003.

IANHEZ M. E; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro, 2002.

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LIMA, Iris G. S. *A Dislexia e o Contexto Escolar*. Revista Anhanguera Educacional. São Paulo, volume X, número N. 2012. Disponível em: <<http://www.pixfolio.com.br/arq/1401825967.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LIPP, Men. *O stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVIER, L. *Distúrbios de aprendizagem e comportamento*. Rio de Janeiro: Waak, 2008.

SANTOS, Cacilda Cuba dos. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1984.

SELIKOWITZ, M. *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

VALLE E.L.R.; VALLE, M. R. *Dislexia: compreensão do distúrbio de leitura e escrita*. In: Valle ELR, Ed. *Neuropsicologia & aprendizagem, para viver melhor*. SBNP-Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. Ribeirão Preto: Tecmedd; 2005.

VILLAMARÍN, Alberto J. G. A. *Educação Racional*. Porto Alegre: AGE, 2001.



AUTORES



Acimar Ribeiro de Freitas

Mestre em Educação Agrícola. UFRRJ. Professora do Instituto Federal Baiano Catu.

Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva

Mestranda em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Email: ana.gadelha@aluno.ifsertao-pe.edu.br.

Ana Paula Ruth Lima

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com

Arnold Vinicius Prado Souza

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail: arnold.prado@hotmail.com

Daniella Antunes Pereira

Graduada em Administração, especialista em Gestão Pública e em Didática, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais. Pesquisadora do campo da didática e da ludicidade no ensino da matemática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7493971765145532>. daniella_antunes@hotmail.com

Darcy dos Santos

Mestra em Letras. PROFLETRAS. Professora Educação Básica.

Diogo Schröpfer

Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Universidade Federal de Santa Maria
Graduação completa - Licenciatura em Matemática - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. Mestrado PPGEMEF – UFSM. E-mail: diogosc.26@gmail.com

Gabriel Kafure da Rocha

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Metodologias do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro. Professor do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). <https://orcid.org/0000-0001-7088-6239>. E-mail: gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br.

Germano Alves Cavalcante

Mestrando em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), núcleo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1748-3136>. E-mail: germano.alves@aluno.ifsertao-pe.edu.br.

Gustavo de Castro Morande

Mestrado em Educação pela Universidade de Araraquara. Pedagogo e Licenciado em Informática. Professor na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto e na FATEC Rio Preto. Possui mais de 30 anos de experiência na área de Tecnologia da Informação e tem interesse em estudos voltados para tecnologia, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Iago Bruno Ferreira e Souza

Graduado em Engenharia de Produção com especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (FIC/UNIFAL). Atualmente, atua como professor dos cursos técnicos em Administração e Segurança do Trabalho na Escola Técnica Estadual Prof. Francisco Jonas Feitosa Costa (ETE/Arcoverde-PE). Concluiu a especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão), aprimorando suas competências no campo da educação

profissionalizante. Atualmente está cursando Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo IF Sertão, campus Salgueiro, onde aprofunda seus estudos e pesquisas focadas na saúde e segurança no ambiente de trabalho docente.

João Batista Farias Junior

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás; professor de Filosofia do Instituto Federal do Piauí. Licenciado e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Instituto Federal Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2924-5656>. Email: joabfariasjunior@gmail.com.

Karla Patrícia Costa Braga

Especialista em Gestão Escolar. UFBA. Coordenadora Pedagógica Educação Básica.

Kátia Cilene Souza Alcântara

Doutoranda em Crítica Cultural. UNEB. Professora Educação Básica.

Maria Gerlane Cavalcante

Psicóloga pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pós-graduanda em Neuropsicologia pela Faculdade de Minas. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7095-2036>. E-mail: gerlane_cavalcante@outlook.com.

Nelci Aparecida Ruth

Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail: profnelciruth@gmail.com

Patrícia Loriane Falk

Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Universidade Federal de Santa Maria. Graduação completa – Licenciatura em Matemática - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa.

Professora Concursada na Rede Estadual do Rio Grande do Sul desde 2024.
Mestrado PPGEMEF – UFSM. E-mail: patricia.2020002623@aluno.iffar.edu.br

Raphaella Freitas Petkovic

Graduação, Mestrado e Doutorado pela Universidade Paulista - UNIP. Professora na FATEC Rio Preto e na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto de disciplinas na área da Saúde, Psicologia e Humanidades. Psicoterapeuta com diversas publicações na área da Psicologia, Psiquiatria e Humanidades.

Ricardo Tadeu Barbosa

Doutor e Mestre em Educação. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Pirapora. Pesquisador da História do pensamento social negro no Brasil nos séculos XIX e XX e das intercessões entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola. Possui especial interesse nas interfaces entre História e Educação das Relações Étnico-Raciais, com experiência docente na área de Formação de Professores, com foco na luta antirracista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6650708594631518>. ricardotb.barbosa@gmail.com

Robério Manoel da Silva

Doutorando em Crítica Cultural. UNEB. Professor Faculdade Santíssimo Sacramento.

Valter Canhizares Filho

Mestre em Ciência da Computação pela UNESP. Professor na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto e Senac São Paulo de disciplinas na área de Informática.

A Educação do século XXI tem revolucionado a sala de aula ao promover mudanças profundas na forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Com o avanço das tecnologias digitais, a personalização do ensino, e a valorização de habilidades socioemocionais, o modelo tradicional está sendo transformado para se alinhar às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e conectado.

A sala de aula contemporânea passou a ser um espaço dinâmico, onde o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O uso de dispositivos eletrônicos, plataformas online, e ferramentas interativas permite maior flexibilidade e acessibilidade, possibilitando que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo. Além disso, a educação agora prioriza o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas — habilidades fundamentais para enfrentar os desafios do futuro.

Essa revolução na Educação não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também prepara os alunos para uma realidade em constante transformação, onde o aprendizado ao longo da vida é uma necessidade contínua.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492088-9



9 786554 920889