



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.5 - 2025



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.5 - 2025

2025 - Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

Ma. Dayane Cristina Guarneri, 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)

Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 5

S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 185 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-134-3

DOI: 10.5281/zenodo.15576709

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104

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/2025/06/educacao-infinita-ensino-e-aprendizagem.html>



AUTORES

Auzuir Ripardo de Alexandria
Carla Silvino de Oliveira
Cristina Mendes de Araújo
Fabiana Soares Fernandes Leal
Fernanda Ferreira de Sousa
Hemetério Segundo Pereira Araújo
Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça
Jörn Seemann
Kassia Becker de Oliveira
Leandro Damasceno Kreutzfeld
Lourany da Silva Borges
Lúcia Miranda Gouvêa
Luiz Felipe Rodrigues dos Santos
Manuela Engelmann dos Santos
Marcilene de Souza Silva
Maria Cristina Cavalcanti Araújo
Maria José Sanabria Correa
Marlene Schüssler D'Aroz
Mirella Thaís Araújo Santos
Mylena Magalhães Oliveira
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha
Patrícia Cristina de Aragão
Patrícia da Silva Souza
Raquel Rinco Dutra Pereira
Ricardo Fajardo
Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes
Sandrelena da Silva Monteiro
Sinei Barbosa Tenório
Solonildo Almeida da Silva
Tatiane Schneider Neukamp
Waldir Ferreira de Abreu

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendizado. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.

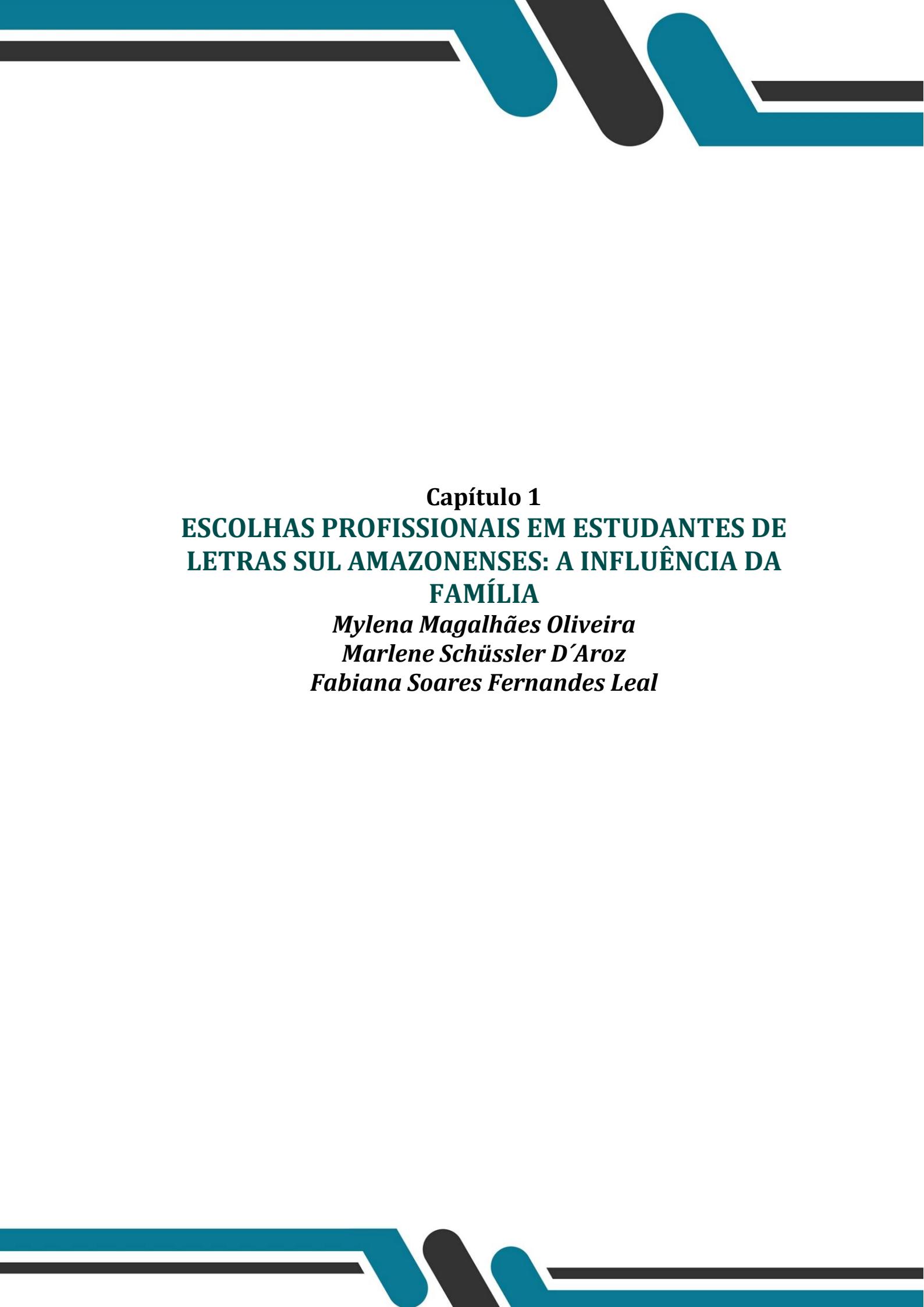
Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 ESCOLHAS PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DE LETRAS SUL AMAZONENSES: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA <i>Mylena Magalhães Oliveira; Marlene Schüssler D'Aroz; Fabiana Soares Fernandes Leal</i>	10
<hr/>	
Capítulo 2 O OPRIMIDO E SUA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES PERMANENTEMENTE NECESSÁRIAS <i>Hemeterio Segundo Pereira Araújo; Patrícia Campêlo do Amaral Façanha; Jörn Seemann; Auzuir Ripardo de Alexandria; Solonildo Almeida da Silva</i>	29
<hr/>	
Capítulo 3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E REALIDADES <i>Leandro Damasceno Kreutzfeld; Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes; Kassia Becker de Oliveira; Raquel Rinco Dutra Pereira; Lúcia Miranda Gouvêa; Sandrelena da Silva Monteiro</i>	37
<hr/>	
Capítulo 4 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA META 9 DO PNE (2014-2024) <i>Fernanda Ferreira de Sousa; Sinei Barbosa Tenório</i>	50
<hr/>	
Capítulo 5 A HISTÓRIA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) <i>Lourany da Silva Borges; Carla Silvino de Oliveira</i>	67
<hr/>	
Capítulo 6 PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL EM PRÁTICAS DECOLONIAIS: ESCRITURAS LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Patrícia da Silva Souza; Patrícia Cristina de Aragão</i>	82
<hr/>	
Capítulo 7 CAMINHOS “OUTROS” PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA NA AMAZÔNIA <i>Luiz Felipe Rodrigues dos Santos; Waldir Ferreira de Abreu</i>	97
<hr/>	
Capítulo 8 MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA <i>Maria José Sanabria Correa</i>	105
<hr/>	
Capítulo 9 INCLUSÃO E AUTISMO: DIÁLOGOS DE PROFESSORES EM SEU FAZER PEDAGÓGICO DIÁRIO <i>Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça; Maria Cristina Cavalcanti Araújo</i>	123
<hr/>	
Capítulo 10 OFICINA DE MATEMÁGICAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Maria José Sanabria Correa; Manuela Engelmann dos Santos; Ricardo Fajardo</i>	136

Capítulo 11	
JOGOS INTERATIVOS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	150
<i>Cristina Mendes de Araújo; Marcilene de Souza Silva</i>	
<hr/>	
Capítulo 12	
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PERFIL DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO PAEVs DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI) – CAMPUS PIRIPIRI	154
<i>Mirella Thaís Araújo Santos</i>	
<hr/>	
Capítulo 13	
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE	171
<i>Tatiane Schneider Neukamp</i>	
<hr/>	
AUTORES	180



Capítulo 1

ESCOLHAS PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DE LETRAS SUL AMAZONENSES: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Mylena Magalhães Oliveira

Marlene Schüssler D'Aroz

Fabiana Soares Fernandes Leal

ESCOLHAS PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DE LETRAS SUL AMAZONENSES: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Mylena Magalhães Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Marlene Schüssler D'Aroz

Professora da Universidade Federal do Amazonas em cursos de Graduação e Mestrado.

Fabiana Soares Fernandes Leal

Professora da Universidade Federal do Amazonas em cursos de Graduação e Mestrado.

RESUMO

A família é o primeiro núcleo de socialização dos filhos, alicerce fundamental para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Nesse sentido, participa, direta e ou indiretamente, do desenvolvimento vocacional dos seus membros, da construção de seus projetos de vida e, consequentemente, das escolhas de carreira que irão fazer no momento oportuno (Super, 1957; Fernandes, 2014). Partiu-se da questão investigativa do Desenvolvimento Vocacional cujo objetivo foi investigar a influência da família na escolha profissional de estudantes de graduação de Licenciatura em Letras do IEAA/UFAM. Participaram do estudo 12 estudantes selecionados por estarem cursando o 2º período do curso de Letras e convidados por meio de carta convite para a turma. A pesquisa está ancorada nas abordagens qualitativa e exploratória do tipo descritiva (Creswell, 2014). A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional-EEIV-BR composto por 28 itens respondidos de acordo com uma escala do tipo Likert de 6 pontos, que avalia o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens; um questionário sociodemográfico e do desenho do Genoprofissiograma envolvendo a família de cada estudante, instrumentos analisados com base na Análise Temática (Braun e Clarke, 2006). Os dados investigados e analisados sugerem que a variedade de influências que moldam as escolhas educacionais dos estudantes destaca a complexidade do processo decisório e ressalta a importância de considerar não apenas os aspectos familiares no momento do Desenvolvimento Vocacional. A família e demais parentescos

influenciam nas escolhas, mas não é deles a decisão de o estudante seguir uma profissão, mas de uma série de fatores. Se faz necessário refletir sobre o tema ao longo da formação do estudante para que o curso escolhido no ensino superior não resulte em frustração.

Palavras-chave: Genoprofissiograma; Desenvolvimento Vocacional; Famílias; Letras; Ensino Superior.

ABSTRACT

The family is the first socialization nucleus for children, serving as a fundamental foundation for the development of all human dimensions. In this sense, it directly or indirectly participates in the vocational development of its members, the construction of their life projects, and consequently, the career choices they will make at the appropriate time (Super, 1957; Fernandes, 2014). The investigative question focused on Vocational Development aimed to investigate the influence of family on the professional choices of undergraduate students in the Bachelor's Degree in Languages at IEAA/UFAM. Twelve students were selected for the study because they were enrolled in the second semester of the Language course and were invited through a letter to their class. The research is grounded in qualitative and exploratory approaches of a descriptive type (Creswell, 2014). Data collection occurred through the application of the Vocational Exploration and Investment Scale-EEIV-BR, composed of 28 items answered according to a 6-point Likert scale, which evaluates the vocational development process of young people; a sociodemographic questionnaire; and a Genoprofissiogram drawing involving each student's family. These instruments were analyzed based on Thematic Analysis (Braun and Clarke, 2006). The investigated and analyzed data suggest that the variety of influences shaping students' educational choices highlights the complexity of the decision-making process and emphasizes the importance of considering not only familial aspects during Vocational Development. Family and other relatives influence choices, but they do not make the decision for students to pursue a profession; rather, it is influenced by a series of factors. It is necessary to reflect on this topic throughout students' education so that their chosen course in higher education does not result in frustration.

Keywords: Genoprofissiogram; Vocational Development; Families; Languages; Higher Education.

INTRODUÇÃO

A família é o primeiro ambiente de socialização das crianças, servindo como base crucial para o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, ela desempenha um papel tanto direto quanto indireto no crescimento vocacional de seus integrantes, na formação de seus projetos de vida e, por consequência, nas escolhas profissionais que

farão em momentos futuros (Super, 1957; Fernandes, 2014).

A fim de aprofundar a compreensão do que envolve o Desenvolvimento Vocacional e como a família influencia essas decisões, esta pesquisa¹ revisitou obras de autores que estudam essa temática, como Donald Super (1957), Dessen e Polônia (2007) e Fernandes (2014). O principal objetivo deste estudo foi investigar a influência familiar nas decisões profissionais dos alunos ingressantes do Ensino Superior, no curso de Letras, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá.

Ao examinar a influência das famílias nas decisões profissionais desses estudantes, foi essencial adotar uma abordagem multifacetada que considerasse não apenas as influências familiares, mas também outros fatores individuais e contextuais que possam afetar essas escolhas.

O interesse por investigar esse tema surgiu ao ouvir estudantes expressando que “não optaram pelo curso” ou que “não desejavam estar ali”. Diante das poucas opções disponíveis na cidade, com apenas duas universidades públicas e gratuitas — a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) — muitos sentem-se obrigados a não desperdiçar tempo e oportunidades. Esse dilema despertou a curiosidade: por que escolher Letras em vez de outros cursos disponíveis na UFAM? O que leva esses estudantes a se inscreverem em um curso que aparentemente não corresponde ao seu desejo ou aspiração? Quais fatores, pessoas ou situações os conduziram até esse momento no ingresso ao Ensino Superior?

Com base em leituras introdutórias de Freud (1990), Filomeno (1997), Santos (2005), Pinto e Castanho (2011) e Silva (2016), é possível notar que diversos fatores influenciam o percurso dos acadêmicos. Assim, decidiu-se por iniciar essa análise explorando as relações familiares e a participação delas nas escolhas vocacionais dos filhos.

Desenvolvimento Vocacional e Orientação Profissional: Influência Familiar

O Desenvolvimento Vocacional (DV) é um processo dinâmico e contínuo que ocorre ao longo da vida, influenciado por uma variedade de fatores sociais, culturais,

¹ Parte deste texto foi apresentado no X Congresso Nacional de Educação-CONEDU-realizado em Fortaleza-se em setembro de 2024.

econômicos e pessoais. Donald Super (1957, 1984) é um dos principais pesquisadores da área do DV, conhecido por definir o processo de maneira clara e acessível. Nesse sentido, Super afirma que Desenvolvimento Vocacional:

[...] é um processo contínuo desde a infância até a velhice. O desenvolvimento é, geralmente, ordenado e previsível, assim como dinâmico no sentido de que ele resulta da interação entre as características dos indivíduos e as demandas da cultura, o que torna claro também o fato de se tratar de um processo psicossocial (Super, 1957, p. 12).

Desde a infância até a idade adulta, as experiências acumuladas e as interações com o ambiente ao redor moldam as aspirações e as habilidades de cada indivíduo. Fernandes (2014), inspirada nas ideias de Donald Super (1984) conceitua:

O desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento humano, sob o impacto de diversas influências contextuais micro e macrossociais, atingindo um dos pontos mais decisivos quanto o adolescente\jovem decide qual o curso superior a que se irá candidatar e irá frequentar. Esta decisão vai interferir no estilo de vida e projetos vocacionais que o jovem passará a construir, podendo ou não responder às expectativas e investimentos que o realizem e lhe permitam estar de forma empenhada e confiante face aos desafios do futuro (Fernandes, 2014, p. 77).

Desenvolver profissionalmente não se restringe apenas à escolha de uma profissão; abrange também a construção de uma identidade profissional e a adaptação às mudanças do mercado de trabalho, refletindo as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem ao longo do tempo.

Ser orientado para a escolha de uma profissão é vital para que os indivíduos possam explorar suas habilidades, interesses e valores na busca por uma carreira satisfatória. No entanto, a influência da família nesse processo é inegável e desempenha um papel fundamental nas decisões profissionais dos jovens. De acordo com Dessen e Polônia (2007):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relações interpessoal e de construção individual e coletiva (Dessen; Polonia, 2007, p. 2).

É fato que a família, como o primeiro ambiente social que uma pessoa experimenta, molda as crenças e expectativas que influenciam as escolhas, especialmente de carreira.

Os valores transmitidos pelos pais, juntamente com suas próprias experiências profissionais, podem incentivar ou desestimular os filhos em relação a determinadas áreas de atuação. Assim, um diálogo aberto sobre aspirações profissionais dentro do núcleo familiar pode promover uma maior compreensão e apoio nas decisões que os jovens precisam tomar. Além disso, a orientação profissional pode se beneficiar enormemente do envolvimento da família. Quando os pais participam ativamente desse processo, seja através de conversas sobre interesses ou apoiando a participação em atividades de orientação, eles ajudam a criar um ambiente propício para que os filhos se sintam confiantes em explorar suas opções. Essa colaboração não apenas fortalece o vínculo familiar, mas também proporciona aos jovens uma base sólida para desenvolver seus projetos profissionais.

A influência positiva da família baseado nas ideias de Erickson (1968), começa na adolescência envolvendo apoio emocional, encorajamento e orientação em relação à escolha profissional do indivíduo. A esse respeito, a família pode propiciar um ambiente seguro onde o adolescente se senta confortável para explorar diferentes interesses e habilidades. Com o suporte emocional e encorajamento dos pais, o adolescente pode desenvolver confiança e autoestima, o que é essencial para o processo de desenvolvimento da identidade e da escolha profissional.

Ainda baseado em Erikson, a influência negativa da família na escolha profissional de um indivíduo pode ocorrer de várias formas, como a imposição de expectativas e pressões que levam o jovem a seguir uma carreira que não corresponde aos seus interesses ou aptidão. Conforme descrito por Ferreira, Farias e Silvares (2003), isso pode resultar em sentimento de frustração, caracterizado como uma "crise de exploração". A "crise" segundo os autores, pode ser vista como um período de conflito e tensão, muitas vezes acompanhado por um sentimento de rebeldia contra os pais, enquanto a "exploração" é considerada uma abordagem mais favorável para descrever essa fase de busca e autodescoberta. Em resumo, "crise ou exploração" representa o processo de descoberta e definição da identidade que ocorre durante a adolescência. Nesse contexto, "[...] julgam preferível utilizar a palavra exploração" (Ferreira; Farias; Silvares, 2003, p. 108).

Em ênfase sobre a negatividade, Santos (2005) cita "a família como um dos principais núcleos que tanto podem ajudar como dificultar no momento da escolha e na decisão do jovem" (p. 58) A família pode transmitir mensagens negativas ou

desencorajadoras em relação às ambições e aspirações dos filhos. E ainda, pode fazer comentários depreciativos sobre determinadas áreas de trabalho, ou podem subestimar as habilidades e capacidades do jovem, o que pode afetar negativamente sua autoconfiança e autoestima.

Devido a falta de conhecimento, muitos pais não sabem o que dizer ou o que fazer no momento de aconselhar seu filho(a) sobre a melhor escolha da sua profissão e acabam por desencorajá-los ao relacionar o curso com a facilidade em conseguir emprego ou status que a profissão pode trazer. Sobre a empregabilidade, podemos citar os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior 2021/2022, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), ao informarem que optar cursar Licenciatura em Letras está entre as 15 licenciaturas mais buscadas no Brasil. Além disso, a escolha por essa graduação pode ser vista como uma das áreas de educação que oferece muitas oportunidades de emprego, podendo assim o graduando atuar em diversas áreas profissionais como “revisor oficial, escritor, tradutor, intérprete e secretário executivo, dentre outros” (Alves, p. 14, 2019).

O Curso de Licenciatura em Letras, objeto desse estudo, é uma licenciatura com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, incluindo suas respectivas literaturas. Foi criado em 2005, junto com a Unidade Acadêmica da UFAM em Humaitá, antes conhecida como *Campus Universitário do Polo Vale do Rio Madeira* que passou a ser denominado como *Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA*. O curso é oferecido no período diurno e recentemente no período noturno.

Em geral, muitas famílias apoiam os filhos na escolha pelo curso de Letras por reconhecerem a importância da comunicação e do domínio de idiomas estrangeiros no mercado de trabalho atual. Além disso, eles podem valorizar a paixão dos filhos pela literatura, pela escrita e pela língua, e perceberem o potencial de realização pessoal e profissional que essa área pode oferecer. A ampla gama de oportunidades profissionais e a possibilidade de atuação em diferentes contextos também são fatores que podem influenciar o apoio dos pais ao curso de acordo com Silva (2003).

Por outro lado, segundo Mascarenhas (2015), há pais que não apoiam a escolha pelo curso de Letras devido a preocupações sobre as perspectivas de emprego e estabilidade financeira na área, indicando carreiras em cursos que segundo eles, o filho(a) tem melhores oportunidades no mercado de trabalho, levando-os a desencorajar a escolha do curso de Letras. Além disso diz o autor, questões culturais e sociais também podem influenciar a falta de apoio, especialmente se o curso não é valorizado ou

compreendido dentro do contexto familiar. A partir de estudos de Mascarenhas (2015) percebe-se que a influência da família é inegável para mitigar a chamada "exploração" dos estudantes, proporcionando apoio emocional ao longo da graduação:

[...] pesquisas têm demonstrado até o momento que a influência da família continua sendo decisiva para o desenvolvimento do sentimento de autovalor, de identidade, de motivação e autoconceito, bem como para os êxitos e fracassos nos contextos escolares em todas as esferas (p. 2).

Em ênfase, como descreve Mascarenhas, a falta de apoio familiar na escolha do curso pode resultar em frustrações durante e após a conclusão da faculdade, especialmente quando os familiares têm visões negativas sobre a área, considerando-a pouco valorizada ou sem perspectivas de carreira. Este cenário pode impactar significativamente o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante.

De fato é crucial levar em consideração a influência de múltiplos fatores na decisão profissional dos jovens, conforme ressaltado por Santos (2005). A escolha em ingressar no curso de Letras, ou em qualquer outra carreira, é moldada por uma gama de elementos individuais, experiências pessoais e orientações que transcendem a influência direta da família. “Mesmo motivados e fazendo uso de habilidades próprias nas suas decisões profissionais, muitos jovens se deixam influenciar pelos familiares, seja por respeito, seja por concordância” (Mota; Carvalho; Tanure, 2017, p. 101). Sendo assim, é imperativo reconhecer a autonomia e individualidade dos jovens nesse processo decisivo.

Nepomuceno e Witter (2010) ressaltam que na seleção profissional dos jovens pode ressurgir conflitos não resolvidos no seio familiar. Os pais podem projetar suas próprias aspirações não realizadas nos filhos, criando uma complexa interação entre as expectativas familiares e a busca de realização pessoal dos jovens.

Nesta mesma linha de raciocínio citamos Lucchiari referenciado por Santos:

A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. As escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões (Lucchiari, 1997, apud Santos, 2005, p. 59).

A família, como o primeiro núcleo social com o qual os indivíduos interagem, é responsável pela transmissão de valores, crenças e ideais que influenciam profundamente

as decisões dos filhos, sendo assim, “ela pode ser considerada como um dos ambientes que mais exercem influência nas escolhas dos filhos” (Ambiel et al., 2019, p. 91).

As expectativas familiares em relação à carreira podem moldar as aspirações dos jovens, criando um ambiente onde certas profissões são valorizadas ou desestimuladas. A comunicação aberta dentro da família sobre interesses profissionais e experiências pode facilitar escolhas mais alinhadas com o verdadeiro desejo dos filhos. Fernandes (2014) analisou as maneiras pelas quais os pais educam seus filhos (estilos de parentalidade) e como essa abordagem educacional impactou as decisões dos filhos. A pesquisa, que incluiu a participação de 1461 estudantes, evidenciou a relevância desse ambiente familiar nas atitudes relacionadas à elaboração de planos profissionais dos jovens.

Além disso, de acordo com Filomeno (1997), o suporte emocional oferecido pela família é vital durante momentos decisivos da vida acadêmica e profissional pois ela representa um conjunto de indivíduos unidos pela missão de criar, educar e socializar os filhos, estabelecendo relações permeadas por afeto e sentimentos. A confiança transmitida pelos pais pode encorajar os jovens a explorarem novas possibilidades e a correrem riscos calculados na busca por suas paixões. Por outro lado, pressões excessivas ou expectativas irrealistas podem levar a sentimentos de ansiedade e insegurança, impactando negativamente o Desenvolvimento Vocacional.

Para Silva (2016), a trajetória social, acadêmica e profissional de um universitário é fortemente influenciada pela dinâmica familiar e pelas relações estabelecidas naquele contexto, pois, “os pais tornam-se importantes no apoio à tomada de decisões” (Silva, 2016, p. 240). Nessa mesma perspectiva, Pinto e Castanho (2011) afirmam que a influência da família é considerada uma das mais importantes na vida de uma pessoa: “Desde o ingresso na graduação, a partir da escolha profissional até sua efetivação, há um caminho repleto de fatores que determinam o processo de formação do universitário até a conclusão de curso e a consolidação da profissão desejada” (p. 396).

A interação entre a Orientação Profissional e a dinâmica familiar é crucial para o desenvolvimento vocacional dos jovens. Juntos, esses elementos formam uma rede de suporte que pode guiar os indivíduos em direção a escolhas de carreira mais informadas e gratificantes. Portanto, ao considerar o Desenvolvimento Vocacional dos estudantes, é fundamental reconhecer a interação entre suas experiências individuais, o suporte da orientação profissional e as influências familiares. Juntos, esses elementos formam um sistema complexo que moldam as escolhas profissionais dos jovens.

METODOLOGIA

O estudo apresentado é de natureza qualitativa e exploratória. De acordo com Serapioni (2000), o principal objetivo da pesquisa exploratória é investigar e compreender um tema de forma abrangente, sem a necessidade de análises estatísticas complexas. O foco está em explorar novas ideias, conceitos e perspectivas para oferecer uma visão introdutória e geral sobre o assunto em questão. Já a pesquisa quantitativa segundo Souza (2019) se concentra na coleta e análise de dados numéricos.

Os objetivos foram: (a) verificar em que etapa do Desenvolvimento Vocacional os estudantes se encontram e (b) conhecer se os familiares influenciaram nas escolhas realizadas. Neste estudo, participaram (12 alunos) do segundo período do curso de Licenciatura em Letras do IEAA-UFAM. Os alunos deste curso foram convidados a integrar a pesquisa durante a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Com o aceite da participação, cada estudante recebeu explicações sobre os objetivos e desdobramentos da pesquisa, e na sequencia, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. A coleta de dados foi realizada com dois instrumentos: a Escala de Exploração e Investimento Vocacional Versão Brasileira- EEIV-BR (Fernandes; Gonçalves; Oliveira, 2014) e um questionário sóciodemográfico.

A EEIV-BR (Fernandes; Gonçalves; Oliveira, 2014) é uma escala de autorrelato, composta por 28 itens distribuídos em cinco dimensões: Exploração Vocacional; Investimento; Difusão; Foreclosure (Tendência a Excluir Escolhas); Foreclosure (em relação aos Significativos), respondidos de acordo com uma escala do tipo Likert de 6 pontos, que avalia o processo de Desenvolvimento Vocacional dos jovens.

Os dados quantitivos forma analisados com o uso do Statistical Packge for the Social Sciences (SPSS), já os dados qualitativos foram analisados por meio da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Essa análise permite “identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados, apresenta uma postura analítica não definida pelo referencial teórico, mas sim associada diretamente ao texto (escrito ou falado), podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador” (Rosa; Mackedanz, 2021, s/p). Cada etapa analisada acima referenciada será descrita no texto a seguir.

O estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa no projeto principal- CAAE: 67486622.9.0000.5020.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos para este estudo e apresentados nessa seção dizem respeito aos achados a partir dos instrumentos investigados com estudantes do Curso de Licenciatura em Letras do IEAA- UFAM, com o intuito de responder à problemática que vem norteando o estudo e atender aos objetivos propostos. Dos participantes, 75% eram do sexo feminino. A fim de manter o anonimato dos participantes, neste estudo, os acadêmicos estão identificados pela letra E (de estudante) seguida de uma numeração de 1 a 12, correspondente à ordem alfabética dos nomes de cada participante.

Sobre a etapa do Desenvolvimento Vocacional que os estudantes se encontram, encontramos os seguintes resultandos: **Exploração:** M= 2,15; DP= 1,21; **Investimento:** M= 4,47; DP= 0,82; **Difusão:** M= 1,35; DP= 0,40; **Foreclosure TEE:** M= 2,20; DP= 1,35; **Foreclosure SIG:** M= 1,31; DP= 0,56.

A média mais alta é em **Investimento** (M= 4,47; DP=0,82), o que é um ótimo resultado. Indica que de fato os acadêmicos já passaram pelo processo de Exploração que normalmente acontece ao longo do Ensino Médio e estão investindo na carreira profissional que escolheram. Um exemplo dessa dimensão é o comentário do estudante (E1), que quando questionados sobre a influência dos pais na escolha da profissão respondeu: *"Sim, pois para minha mãe, seria melhor ser professor do que desempregado"*.

A segunda média mais alta, embora represente um valor baixo, foi encontrada na dimensão **Foreclosure-TEE** (M= 2,20; DP= 1,35). Essa dimensão apresenta estudantes que estão dispostos a fazer investimentos em uma carreira sem ter explorado várias possibilidades, tendendo a excluir escolhas. Isso está relacionado, na prática, com alunos que escolheram cursar Letras porque seu curso desejado não existe na cidade e ele não tem condições de ir morar em outra cidade para realizar seu sonho. Esse aspecto pode ser observado em alguns comentários reproduzidos a seguir por E3 e E4: *"Escolhi o curso de letras por ser segunda opção, já que o curso que eu queria não tinha na minha cidade (E3)"*; *"Resolvi cursar Letras, pois foi o que pude dentro da minha realidade (E4)"*.

Também com uma média baixa temos a dimensão de **Exploração Vocacional** (M= 2,15; DP= 1,21). A média baixa observada faz sentido, considerando que os alunos já realizaram uma escolha e estão finalizando o primeiro ano do curso de Letras. Médias mais altas nessa dimensão são esperadas durante o Ensino Fundamental e Médio,

períodos em que os jovens ainda estão explorando as opções de formação que atendem às suas expectativas. Essa realidade reflete a transição dos estudantes para um momento em que as decisões vocacionais se tornam mais concretas, diminuindo assim a necessidade de exploração vocacional.

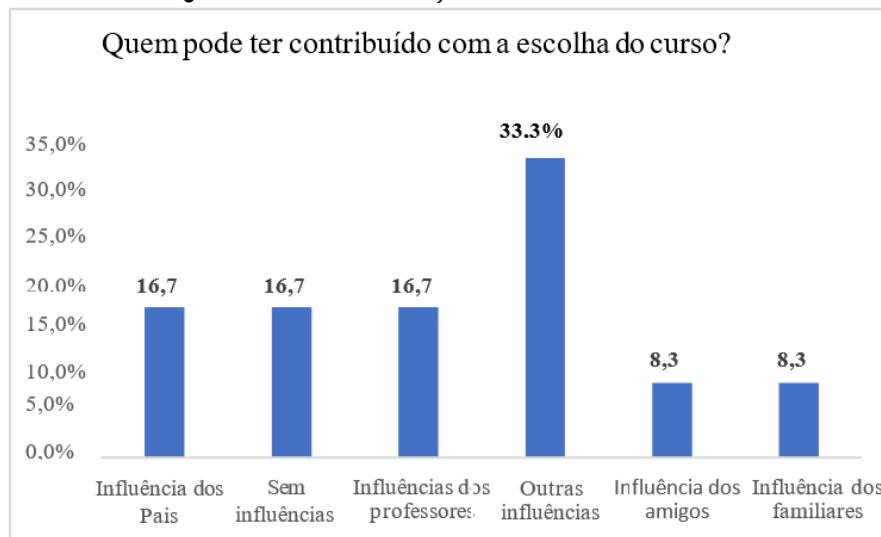
As menores médias indicam que os alunos que, no momento da coleta de dados, não possuíam certeza quanto à escolha realizada e se encontravam em Difusão ($M = 1,35$; $DP = 0,40$) ou em Foreclosure-SIG ($M = 1,31$; $DP = 0,56$) representam uma proporção de 17% da amostra. A Difusão está relacionada à inexistência de processos de exploração e de investimento vocacional, refletindo a ausência de projetos profissionais futuros. Por outro lado, a Foreclosure-SIG ($M = 2,24$; $DP = 0,97$) indica que o jovem demonstra disposição para realizar investimentos em uma carreira, baseando-se em projetos orientados por pessoas significativas, como os pais. Nesse sentido, Fernandes (2014) afirma que:

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados, e por isso tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. Como primeira mediadora entre o homem e cultura, é a base da aprendizagem humana, com significados e práticas e específicas a um contexto histórico e cultural, gera modelos de relação interpessoal e de construção individual, coletiva (Fernandes, 2014, p. 39).

De acordo com o exposto, as famílias desempenham papel crucial na formação e no desenvolvimento dos seus pares. É das relações desse ambiente que se inicia as aprendizagens, as interrelações, a compreensão de mundo e a internalização de valores importantes. A influência da família é realmente significativa e molda grande parte do nosso comportamento e visão de mundo.

Vejaso a seguir o que os jovens falam diretamente sobre a influência da família. Quando interrogados sobre “O que pode ter contribuído para essa escolha do curso?” as respostas encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 1- Contribuição na escolha do curso



Fonte: Oliveira (2024).

Observando o quadro acima, dos achados, 16,7% dos estudantes citaram os pais e professores (respectivamente) como incentivadores das escolhas profissionais. Já para 8,3% são amigos e familiares, e 33,3% outras pessoas. A partir desses números, podemos observar que os pais e professores desempenham um papel significativo na decisão dos estudantes, seguidos pelos amigos e familiares.

No entanto, é interessante notar que um terço dos entrevistados mencionou outras pessoas como influência. Isso sugere que as escolhas profissionais podem ser influenciadas por uma variedade de fontes, e que cada indivíduo pode ter experiências e fatores únicos a considerar. Essa diversidade de influências pode ser um ponto importante a ser explorado em futuras análises ou discussões sobre orientação profissional.

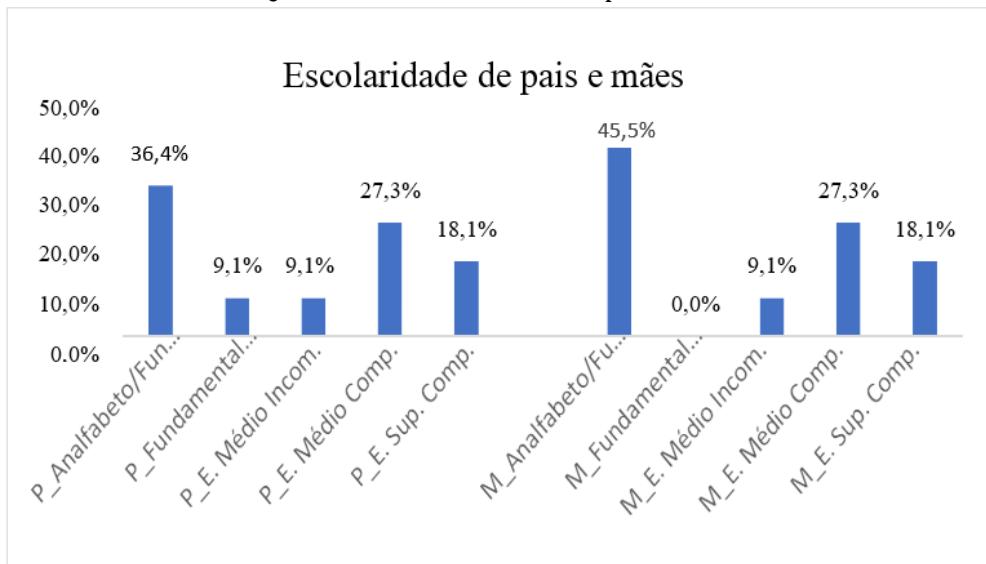
Com base na pesquisa, as influências mais comuns na escolha do curso são apontadas como sendo os pais e professores. No entanto, é interessante notar que uma parcela significativa indica não receber influência direta de nenhuma fonte específica. Além disso, a maior influência, representada por 33,3%, é caracterizada por motivações extrínsecas, tais como "fatores econômicos". Por exemplo, um estudante pode optar pelo curso de Letras devido à falta de condições financeiras para se deslocar para outra cidade e cursar a área desejada.

De acordo com Benfatti (2012), a influência da família nas escolhas educacionais é fortemente marcada pela questão financeira, afetando tanto os estudantes de classes sociais mais abastadas quanto aqueles provenientes de meios menos privilegiados. O

nível socioeconômico representa um fator significativo nas decisões, já que indivíduos com maior poder aquisitivo buscam oportunidades que se alinhem com seus padrões de vida e lhes proporcionem retornos financeiros condizentes com suas expectativas.

Ainda buscando compreender a contribuição dos pais nas escolhas, verificou-se o nível de escolaridade desses, que se apresenta no quadro 2.

Quadro 2- Escolaridade de pais e mães



Fonte: Oliveira (2024).

O quadro 2 revela que a grande maioria dos pais e mães dos estudantes participantes dessa pesquisa não possuem Ensino Superior, representando 81,9% do total. Por outro lado, apenas 18,1% dos pais e mães foram identificadas como tendo concluído o Ensino Superior. Essa disparidade indica que a influência familiar na escolha do curso pode ser moldada, em grande parte, por experiências e perspectivas associadas a um plano de fundo educacional predominantemente não universitário. Isso pode impactar as expectativas, aspirações e orientações dos estudantes em relação ao Ensino Superior, refletindo-se nas escolhas de curso e carreira (Silva, 2016).

A alta porcentagem de pais e mães sem Ensino Superior (81,9%) pode ser explicada de acordo com Fernandes (2014), em parte, pela dificuldade enfrentada por indivíduos de origens socioeconômicas desfavorecidas em acessar a educação superior. Essas dificuldades incluem a necessidade de entrar mais cedo no mercado de trabalho, e na busca por uma profissão, optam por formações mais curtas que ofereçam retorno financeiro mais rapidamente. Também em parte, pela realidade de pais e mães que não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Superior devido a essas circunstâncias

socioeconômicas desafiadoras. A priorização do trabalho em detrimento da continuidade dos estudos, devido à necessidade urgente de suprir as necessidades básicas da família, pode contribuir para a baixa taxa de pais e mães sem ensino superior. Portanto, é possível inferir que as barreiras socioeconômicas enfrentadas por esses pais e mães podem ter impactado diretamente em suas próprias trajetórias educacionais, refletindo-se na realidade apresentada na pesquisa.

É interessante observar que, apesar de a maioria dos pais e mães não ter o Ensino Superior, os seus filhos optaram por aproveitar as oportunidades de cursos superiores e IES em Humaitá. Essa escolha pode ser explicada por diversos fatores que influenciam as decisões educacionais individuais. Segundo Oliveira e Dias (2013), é no meio familiar que se constroem percepções, valores e crenças sobre si e sobre o mundo, é importante considerar o ambiente familiar e a valorização da educação dentro do lar ou até mesmo da falta de oportunidade que os pais não tiveram, e devido ao processo de vida difícil que podem ter influenciado os filhos sobre a importância da educação e incentivado o desenvolvimento acadêmico.

Vejamos a fala das alunas E4, E5 e E1, ao serem questionados sobre a influência dos pais. “*Não. Simplesmente não queria a vida que meus pais tiveram*” (E4). “*O que me motivou foi o sofrimento da minha mãe*” (E5). “*Cresci com minha mãe, sempre vi ela dando duro para alimentar eu e minhas irmãs, então aquilo me motivou a ter que estudar para um dia dar um conforto melhor para ela, sempre dizia que estudar vinha em primeiro lugar*”. (E1)

As falas das E4, E5 e E1 revelam o desejo de trilhar um caminho diferente daquele seguido por seus pares. Essa declaração sugere uma aspiração por mudança e evolução, possivelmente motivada pela observação das dificuldades e limitações enfrentadas por seus pais. Além disso, evidencia uma motivação interna que se baseia na percepção do sofrimento materno, indicando que esses estudantes buscam superar obstáculos em suas próprias vidas, impulsionados pelo anseio de evitar o mesmo sofrimento que seus pares.

Santos (2005) destaca uma questão crucial: o papel da família na influência das escolhas profissionais e no desenvolvimento futuro dos indivíduos. A família pode, de fato, desempenhar um papel significativo ao oferecer apoio, encorajamento e exemplos inspiradores, ou ao apresentar obstáculos e restrições que influenciam as decisões profissionais dos indivíduos como afirma Erickson quando elas são positivas ou negativas.

Além disso, a influência de outros fatores externos, como professores inspiradores, experiências pessoais, pode ter desempenhado um papel crucial na escolha dos filhos pela

área de Letras. Também é relevante ponderar sobre as oportunidades educacionais e o acesso ao ensino superior. É possível que os filhos tenham tido acesso a mais recursos e orientação em relação à continuidade dos estudos, possibilitando-lhes seguir o caminho acadêmico que desejavam.

Portanto, a decisão dos filhos em cursar Letras mesmo diante da realidade educacional dos pais pode ser resultado de uma combinação de influências familiares, experiências individuais e oportunidades educacionais que contribuíram para essa escolha. Essa situação ilustra como as trajetórias educacionais podem ser moldadas por uma variedade de fatores e experiências pessoais (Simões; Silva, 2005) e (Santos, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa sobre a influência familiar na escolha profissional dos estudantes de Licenciatura em Letras do IEAA em Humaitá-AM, fica evidente a importância dos laços familiares na definição das aspirações educacionais. A presença marcante dos pais e familiares como influência primordial destaca a necessidade de compreender e valorizar o papel desempenhado por essas figuras na formação dos jovens.

Além disso, a relevância do contexto socioeconômico no direcionamento das escolhas educacionais dos estudantes não pode ser subestimada. A alta proporção de pais e mães sem formação superior indica um cenário no qual a busca por ascensão social e oportunidades de um futuro distinto se torna um motivador essencial para os jovens que optam por cursar Letras.

As etapas do Desenvolvimento Vocacional identificados na pesquisa apontam para a necessidade de oferecer suporte e orientação adequados aos estudantes em diferentes fases de sua trajetória acadêmica. A presença majoritária de estudantes na fase de Investimento ressalta a importância de consolidar o comprometimento com a carreira escolhida, enquanto a menor representatividade nos estágios iniciais indica a importância de estimular a exploração ampla de possibilidades antes da tomada de decisão.

A variedade de influências que moldam as escolhas educacionais dos estudantes destaca a complexidade do processo decisório e ressalta a importância de considerar não apenas os aspectos familiares, mas também as motivações pessoais e o papel dos professores como agentes inspiradores. Essa abordagem ampla para compreender as

escolhas dos estudantes pode contribuir para políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Os achados da pesquisa fornecem insights valiosos não apenas para a comunidade científica, mas também para gestores educacionais e formuladores de políticas públicas. A prospecção da aplicação empírica dessas conclusões destaca a necessidade contínua de investigações que ampliem o entendimento sobre o desenvolvimento vocacional dos estudantes, bem como promovam diálogos construtivos sobre equidade e acesso igualitário às oportunidades educacionais e profissionais.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo A. M et al. **Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares**. São Paulo, v.37, p.89-101, 2019.

ALVES, M. A. ed. Cognição, emoções e ações [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Logica, Epistemologia e História da Ciência, 2019. 368 p. **CLE collection**, vol. 84. ISBN: 978-85-7249-019-1.

BENFATTI, F.A.R. Gênero, raça e poder na literatura. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 186-207. **e-Classe series. Educação à distância series**, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n.2. p. 77-101. 2006. IN ROSA, L. S. da.; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8574, 2001.

DESEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. São Paulo, 2007.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. ed. Zahar, Rio de Janeiro (1968). FERNANDES, Fabiana. S. Estilo Parental e Desenvolvimento Vocacional: um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos adolescentes. São Paulo, SP: **Edições Loyola**, 2014.

FERNANDES, Fabiana. S.; GONÇALVES, Carlos. M; OLIVEIRA, Paula. Adaptação e validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) à população estudantil brasileira. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 27(2), 233-246, 2014.

FERREIRA. Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Paulo Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, 2003.

FLECK, C. F.; SILVA, A. M. P. B. M.; MACHADO, M. C. A influência da família na escolha da carreira: uma análise do genoprofissiograma de docentes da Unipampa. **Revista Electrónica de Investigación y Docênciia (REID)**, Enero, 2020.

FILOMENO, Karina. **Mitos Familiares e Escolha Profissional**: uma visão sistêmica. 1. ed. São Paulo: **Vetor**, 1997.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos**. ed. Imago, São Paulo, 1900.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. 18. ed. São Paulo: EPU, 1984.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2011.

NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010: 15-22.

NUNES, Denise Spilere Pisoni; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A Formação Superior como Instrumentos de Ascensão Social: Um estudo de Caso dos Egressos do Curso de Economia da UNESC. **VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Blumenau, SC 15 a 17 de novembro de 2006.

MASCARENHAS, Suely A. do N; ROAZZI, Antônio. Relações família-universidade, rendimento acadêmico e gênero no ensino superior brasileiro. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación** e ISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 5. DOI: 10.17979/reipe. 2015.0.05.272. 2015.

MONTEIRO, André Magalhães; GONÇALVES, Carlos Manuel. Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Vol. 12, No. 1, 15-27, jan.-jun. 2011.

MOTA, Carolina; CARVALHO, Neto Antonio; TANURE, Betania Influência da família e sucesso na carreira das executivas brasileiras. **Arquivos Brasileiros de Psicología**, vol. 69, núm. 3, 2017, pp. 100-115 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de. DIAS; Ana Cristina Garcia. Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.14, n.1, p.61-72,2013.

PINTO, Telma Maranhão Gomes; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Sentido da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. **Estudo de Psicología** (Campinas), 2011.

ROSA, L. S. da.; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8574, 2001.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SERAPIONI, Maur. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciênc. saúde coletiva** 5 (1) 2000.

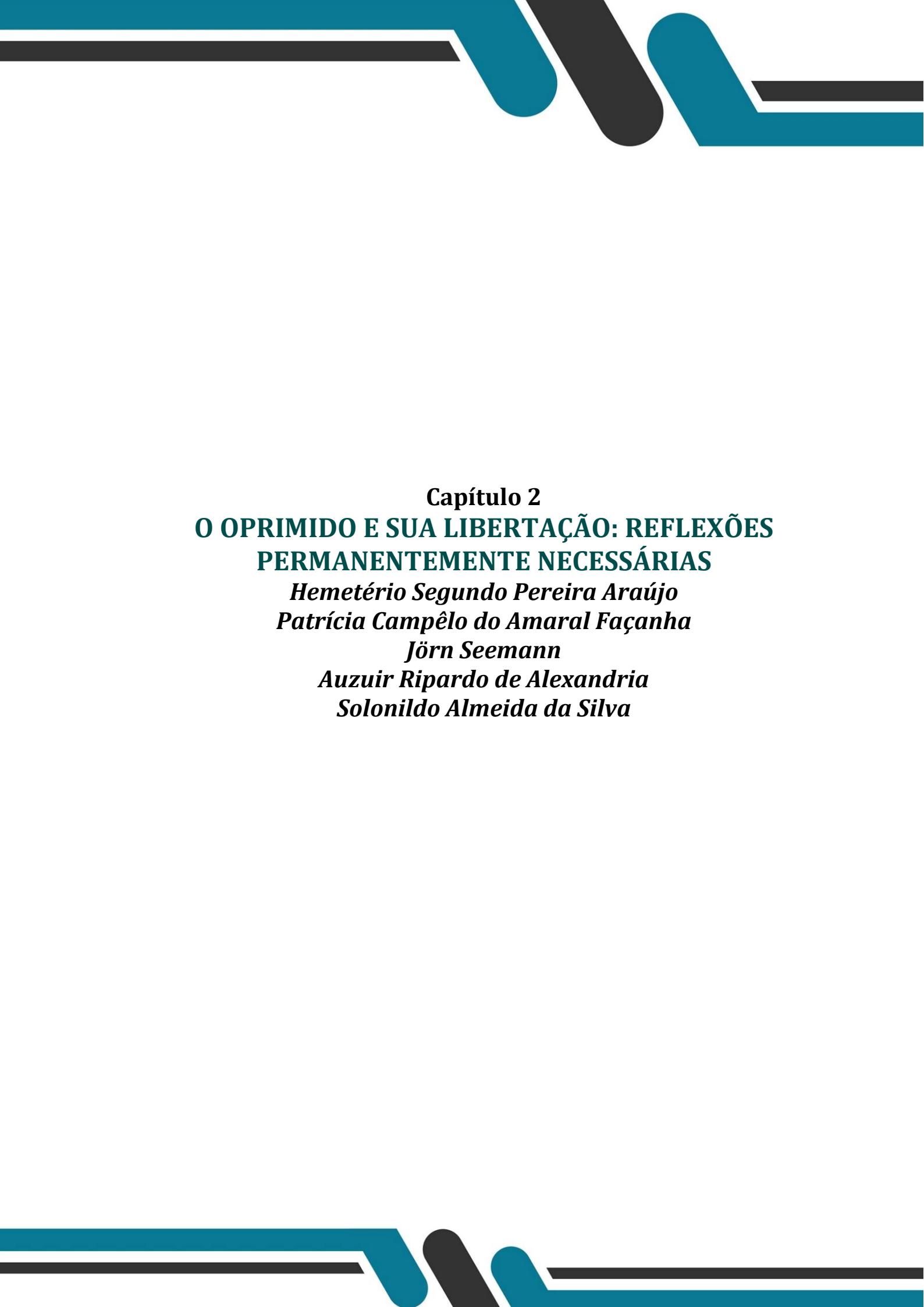
SILVA, Laura. Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissional – Escolhas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, maio/agosto de 2016: 239-244.

SIMÕES, Dulce. Pedro Silva. Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [S. l.], v. 5, n. 8, 2005. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/148>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67. 2019.

SUPER, Donald. **The psychology of careers**: An introduction to vocational development. New York: Harper & Row Publishers. 1957.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Humaitá, 2019.



Capítulo 2

O OPRIMIDO E SUA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES PERMANENTEMENTE NECESSÁRIAS

Hemetério Segundo Pereira Araújo

Patrícia Campêlo do Amaral Façanha

Jörn Seemann

Auzuir Ripardo de Alexandria

Solonildo Almeida da Silva

O OPRIMIDO E SUA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES PERMANENTEMENTE NECESSÁRIAS

Hemetério Segundo Pereira Araújo

Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, hemet.two@hotmail.com;

Patrícia Campêlo do Amaral Façanha

Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE,

patriciacampelo12@gmail.com;

Jörn Seemann

Doutor em Geografia pela Ball State University - BSU, jseemann@bsu.edu;

Auzuir Ripardo de Alexandria

Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará - UFC,

Professor do Instituto Federal do Ceará - IFCE, auzuir@gmail.com;

Solonildo Almeida da Silva

Professor Orientador: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC,

Professor do Instituto Federal do Ceará – IFCE, solonildo@ifce.edu.br.

RESUMO

Para aqueles que são desfavorecidos e os que encontram sua identidade nesse contexto e, ao fazê-lo, compartilham de suas lutas e sofrimentos, mas acima de tudo, lutam ao lado deles. Eis o norte de um caminho libertador que, inexoravelmente, leva-nos a uma importante reflexão acerca da difícil missão do educador que, desde cedo, depara-se com diversos teóricos e suas teorias e, ao longo de sua *práxis* cotidiana confronta tudo o que aprendeu com a realidade que escancara as portas de sua sala de aula e lhe faz questionar entre a ação lecionar e a de libertar. Dessa forma, objetivamos neste trabalho elaborar reflexões permanentemente necessárias a respeito de duas obras de Paulo Freire

que se complementam em uma perspectiva crítica e emancipatória, são elas: Pedagogia do Oprimido - publicada em 1968 - que reflete tanto a opressão presente nas relações sociais e na realidade em que se vive, quanto no impacto que a educação pode ter sobre essa realidade; e Educação como Prática de Liberdade - publicada em 1967 - que representa tanto uma visão geral do pensamento pedagógico do autor e de sua *práxis*, quanto uma bandeira de luta na defesa de uma prática educacional que liberta o educando na medida em que o conscientiza. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, traçamos os devidos paralelos entre ambas as obras em questão, desde o embate entre a educação libertadora e o medo da própria liberdade, passando pela tomada de consciência do opressor, do oprimido e das situações de opressão vivenciadas, até a construção de um sujeito que se transforme com o outro, partindo de um aprendizado social, forjado em suas experiências de vida e a serviço da transformação do mundo que o cerca à luz deste verdadeiro legado deixado por Freire.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido; Educação como Prática de Liberdade; Paulo Freire; Práxis Emancipatória; Análise Crítica.

ABSTRACT

For those who are disadvantaged and for those who find their identity in this context. Sharing their struggles and sufferings, but above all, fighting alongside them. This is the north of a liberating path that leads us inexorably to an important reflection on the difficult mission of the educator who, from a young age, encounters different theorists and their theories and, in his daily practice, confronts everything he has learned with the reality that opens the doors of his classroom and makes him question between the action of teaching and that of liberation. In this way, the aim of this work is to develop a permanent reflection on two of Paulo Freire's works. They complement each other from a critical and emancipatory perspective: Pedagogy of the Oppressed - published in 1968 - which reflects both the oppression present in the social relations and reality in which we live, and the impact that education can have on this reality; and Education as a Practice of Freedom - published in 1967 - which represents both an overview of the author's pedagogical thought and practice, and a banner of struggle to defend an educational practice that liberates the learner to the extent that it raises his or her consciousness. Thus, from the clash between liberating education and the fear of freedom itself to the consciousness of the oppressor, the oppressed and the oppressed, we have drawn the appropriate parallels between the two works in question through qualitative and descriptive research.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed; Education as a Practice of Freedom; Paulo Freire; Emancipatory Praxis; Critical Analysis.

INTRODUÇÃO

Para aqueles que são desfavorecidos e os que encontram sua identidade nesse contexto e, ao fazê-lo, compartilham de seu sofrimento, mas acima de tudo lutam ao seu lado; eis o norte de um caminho libertador que, inexoravelmente, leva-nos a uma importante reflexão acerca da difícil missão do educador que, desde cedo, depara-se com diversos teóricos e suas teorias e, ao longo de sua práxis cotidiana confronta tudo o que aprendeu com a realidade que escancara as portas de sua sala de aula e lhe faz questionar entre a ação de lecionar e a de libertar.

Dessa forma, objetivamos neste trabalho elaborar reflexões permanentemente necessárias a respeito de duas obras de Paulo Freire que se complementam em uma perspectiva crítica e emancipatória, são elas: *Pedagogia do Oprimido* (publicada inicialmente em 1968) e *Educação como Prática de Liberdade* (publicada inicialmente em 1967).

METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e na *Educação como Prática de Liberdade* (Freire, 1992), onde, por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva (Bastos, 2007), traçamos os devidos paralelos entre ambas as obras em questão, desde o embate entre a educação libertadora e o medo da própria liberdade, passando pela tomada de consciência do opressor, do oprimido e das situações de opressão vivenciadas, até a construção de um sujeito que se transforme com o outro, partindo de um aprendizado social, forjado em suas experiências de vida e a serviço da transformação do mundo que o cerca à luz deste verdadeiro legado deixado por Freire.

ANÁLISE DE DADOS

Dentre os resultados obtidos neste trabalho temos o impacto da tomada de consciência quando o oprimido, ao se perceber nesta condição, por conta do senso crítico adquirido na práxis de uma educação libertadora, questiona a própria liberdade, por vezes, temendo-a, como expresso em Freire (1987, p. 16) quando o próprio autor afirma

que “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe”; revelando assim a batalha ferrenha e permanente entre o processo porque passa o aprendiz e o temor frente ao resultado deste processo, muitas vezes “destrutivo”.

O referido medo nos remete a uma necessária quebra de paradigmas, que precisa ser efetivada, onde o oprimido, por sua própria condição, não reconhece os novos horizontes à sua frente, mesmo que tais horizontes lhe ofereçam a liberdade tão sonhada, pois ele já assimilou essa dita condição e a assumiu como verdade, por estar imerso em um meio de impossibilidades ou mesmo por se identificar com o seu opressor.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (Freire, 1987, p.32).

Outro resultado obtido é, também por conta da experimentação da liberdade, a percepção do oprimido quanto a identificação do seu opressor, a sua própria condição de oprimido e, igualmente importante, as situações de opressão vivenciadas, ratificadas em Freire (1987, p. 27) quando o autor diz que “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma”, gestando o que o mesmo diz ser os “demitidos da vida”.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo (Freire, 1987, p.27-28).

Entendemos aqui a importância do reconhecimento, por parte do oprimido, de sua condição de opressão e, mais ainda, daquele ou daqueles que são responsáveis por lhe conformar em sua condição de opressão, uma vez que ele não conseguirá lutar contra aquilo que não vê, pois não há luta sem consciência.

Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a idéia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é “a alavanca do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta

mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os “cultos” (Freire, 1967, p.13).

Por fim, mas não menos importante, ou até mais, porque denota uma saída possível e necessária, é o reconhecimento do oprimido de que sua construção como sujeito, agente de transformação, se dá com o outro, parte de um aprendizado social, construído politicamente e a muitas mãos, fundamentado em suas experiências de vida e, obviamente, à luz de Freire (1992), a serviço da transformação do mundo, da promoção da própria liberdade.

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (Freire, 1992, p.16).

Como entedemos no próprio legado de Freire, ninguém se transforma sozinho, tudo, para ser efetivo e duradouro, para ser transformador e centrar na liberdade almejada, parte de uma articulação conjunta e social, tudo parte das trocas sociais e intepessoais, justamente para se chega a um mesmo sonho, a um ideal coletivo, a um objetivo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extraímos daqui uma inexorável reflexão sobre o poder da educação e os impactos que esta tem sobre a vida de todos aqueles que, em alguma proporção, enfrentam a opressão, seja de forma real ou figurativa.

Entendemos assim que a educação liberta, inspira, transforma, que ela é o caminho mais potente para se promover a justa libertação de todos que, de uma forma ou de outra provam do sabor amargo da opressão em algum nível ou espectro de sua jornada, seja pessoal, social ou profissional.

Entendemos também os impactos que a educação tem sobre a vida de um ser humano são intangíveis, principalmente se olharmos para o campo das relações, para os encontros proporcionados pelo próprio viver, pois, à luz do legado deste grande educador brasileiro, todos somos resultados dos encontros, principalmente daqueles que nos permitem vislumbrar, por meio da arte do educar, caminhos novos, saídas possíveis e um norte rumo a oportunidade de provar o doce sabor da liberdade.

Constatamos ainda a vivacidade e a atemporalidade da obra deste grande pensador brasileiro, patrono de nossa educação, que, mesmo com o avanço civilizatório e tecnológico, não perde o viés das discussões, muito menos sua profundidade.

Reconhecemos que, Paulo Freire, por tudo o que fez e representa, e seu legado, por todos os impactos provocados, estão no panteão da educação nacional e, porque não dizer, internacional, uma vez que a opressão e sonho de liberdade de quem prova, em algum aspecto, o gosto amargo de ser oprimido, não são privilégios nossos – povo brasileiro – pois, infelizmente e de maneira inexorável, acontecem em escala mundial.

Esperançamos com isso, reacender essa permanente e necessária reflexão, vislumbrando novos tempos, onde, um dia, quem sabe, a distância entre o oprimido e a sua liberdade diminua tanto, e a tal ponto, que quase inexista, ou mesmo, atendendo aos anseios de todos que, como nós, acreditamos e apostamos em dias melhores e em um futuro mais bonito e possível, finalmente seja superada.

Por fim, mas não menos importante, emanamos a todos, professores, educadores e sociedade em geral, o desejo de que as reflexões construídas neste trabalho, extrapolem a escrita e caiam no gosto e nas ações de todos que acreditam na educação e no próprio educar, motivando cotidianamente o encontro do oprimido com sua liberdade, tornando tais reflexões permanentemente necessárias.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Rede Nordeste de Ensino (Renoen - Polo IFCE) e da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE); submetido, aprovado e publicado no X Congresso Nacional de Educação/CONEDU.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico.** 4. ed. Fortaleza: Nacional. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.



Capítulo 3

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
EXPECTATIVAS E REALIDADES**

Leandro Damasceno Kreutzfeld
Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes
Kassia Becker de Oliveira
Raquel Rincó Dutra Pereira
Lúcia Miranda Gouvêa
Sandrelena da Silva Monteiro



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E REALIDADES

Leandro Damasceno Kreutzfeld

Professor da rede municipal, mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, leandrodk@yahoo.com.br

Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes

Professora da rede municipal, mestrande em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, ruthmaryjf@gmail.com

Kassia Becker de Oliveira

Professora da rede municipal, mestrande em educação pela universidade federal de Juiz de Fora - UFJF, kassiaabecker@hotmail.com

Raquel Rincodutra Pereira

Professora da rede municipal, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, raquelrincodutra@gmail.com

Lúcia Miranda Gouvea

Professora da rede estadual, graduada em letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, luciagouvea@hotmail.com

Sandrelena da Silva Monteiro

*Professora da faculdade de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, doutora em educação pela universidade federal de juiz de fora,
sandrelenamonteiro@uff.br*

RESUMO

A educação brasileira passou por diversas mudanças ao longo da sua história. Sendo pensada inicialmente para a classe rica e dominante, hoje, educação se constitui enquanto direito para todas as pessoas, e para tanto, temos a educação pública. Muitas lutas foram e ainda são travadas para que isso aconteça de maneira garantida e com qualidade para todos e todas. Não obstante, por vezes, notamos o sucateamento e a desvalorização dos profissionais e da escola como instituição pública onde deve ser realizado o direito à educação. No trabalho em questão, iremos abordar a formação docente e o contraste entre as expectativas e realidades vividas no processo de formação inicial de professores, ressaltando a diversidade humana e a unidade do ser humano em meio à multiplicidade social. O trabalho tem por objetivo abordar e discutir sobre as conquistas e retrocessos que afetam a formação inicial de licenciandos, seus desafios, obstáculos, possibilidades e as distintas afetações que a academia pode provocar ao discente durante sua formação inicial. Para tanto, a abordagem parte de autores como Gatti et al (2019), que formula sobre a educação superior, António Nóvoa (2017) no que diz à formação de professores e Frankl (2008) que colabora com o texto trazendo sobre o “Sentido de Vida”. Para tornar-se professor é necessário abrir-se para a profissão, reconhecer as possibilidades e desafios do magistério e travar as lutas necessárias para garantir os direitos educacionais de toda e qualquer pessoa.

Palavras-chave: Formação Docente. Sentido de vida. Docência.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, com urgência de satisfazer seus desejos e com interesses cada vez mais individualizados. Sociedade essa, globalizada, tecnológica e massificante, a qual coisifica pessoas, levando em conta apenas sua produção e seu consumo. Além disso, é formada por contrastes sociais e crescente diversidade de seres humanos, interagindo e atuando na mais ampla esfera social. Esses sujeitos, supostos atores de suas histórias de vida, devem ter seus direitos respeitados e resguardados por todos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 regulamentam a educação como direito de todos, através dos princípios da equidade e da qualidade do ensino. Assim, a educação deve também estar estreitamente relacionada à qualidade da formação (inicial e continuada dos professores). Cabe frisar que a legislação garante os direitos, mas sua efetivação depende de políticas

públicas, as quais representam o conjunto de projetos e ações que visam assegurar os direitos previstos em lei.

Após a promulgação da LDB, tem-se a exigência da certificação em nível superior para o exercício da docência e a implantação de diversas políticas públicas, com vistas a fomentar a formação de professores. O aumento dos cursos de licenciatura e o crescimento do número de professores, não denota, necessariamente, o incremento da qualidade da educação brasileira.

A educação brasileira passou por diversas mudanças até os dias atuais. Sendo pensada inicialmente para a classe rica e dominante, hoje a educação se constitui enquanto direito para todas as pessoas, e para tanto, temos a educação pública. Muitas lutas são travadas para que essa aconteça de maneira garantida e de qualidade para todos, embora, por vezes, nota-se o sucateamento e a desvalorização da área.

No Brasil de hoje, também observamos a perda de conquistas e de direitos e ainda podemos dizer que os desafios face aos direitos humanos são inúmeros, mas não podemos desistir jamais. Ideologias neoliberais que priorizam direitos individuais, que desagregam e excluem, não podem se sobrepor a valores inclusivos, sustentáveis e plurais que devem formar uma sociedade democrática e solidária.

Ao abordar sobre educação sistematizada no Brasil, encontramos diversas etapas e agentes. Para este artigo, nos debruçaremos à formação docente, processo esse que pode ocorrer de forma distinta e, portanto, afetar diretamente a prática docente.

A formação inicial é o momento em que o estudante se dedica a aprender pedagogicamente como ensinar e tem vislumbres da prática docente, contudo, essa formação por vezes pode se dar de forma adoecedora, já que o educando vive em uma sociedade e múltiplos fatores perpassam sua vida enquanto discente.

Para esse artigo, algumas questões se fazem presentes: Qual é o campo da formação de professores? Como se dá a formação profissional dos professores? Como a formação inicial pode afetar a vida da pessoa? Qual é o objetivo da educação? É possível uma educação diferente ao modelo existente e largamente empregado?

O artigo objetiva abordar e discutir brevemente sobre o percurso histórico da formação docente, as conquistas e retrocessos que afetam o campo educacional, a formação inicial de licenciandos, seus desafios, obstáculos e possibilidades e as distintas afetações que a academia pode proporcionar ao discente enquanto sua formação inicial.

Para isso, através de revisão bibliográfica, buscamos autores e autoras que abordassem as temáticas propostas, com destaque para Gatti et al (2019), que formula sobre a educação superior, António Nóvoa (2017) no que diz à formação de professores e Frankl (2008) que alicerça com o texto trazendo suas contribuições sobre o “Sentido de Vida”.

Através das discussões realizadas, foi possível, além de destacar algumas das dificuldades existentes na formação e atuação docente, trazer outras perspectivas, pautadas principalmente na questão do sentido de vida, objetivando o exercício profissional esperançoso e responsável pelas mudanças que desejamos na Educação como um todo.

METODOLOGIA

Precisamos estabelecer um caminho metodológico para buscar reflexões sobre os questionamentos levantados. Sendo assim, fizemos uma revisão bibliográfica sistemática acerca dos assuntos e, nos artigos encontrados, havia a predominância de uma autora, Bernardete Angelina Gatti, e de um autor, António Sampaio da Nóvoa. A partir disso, selecionamos trabalhos específicos de ambos, que estão presentes no decorrer do artigo e na seção bibliográfica, para leitura, apreciação e fichamento. Adicionamos às reflexões as contribuições de Viktor Emil Frankl, autor que, apesar de não estar diretamente ligado à área da educação, traz contribuições pertinentes.

Portanto, através da revisão bibliográfica sistemática, estabelecemos o caminho a ser trilhado na construção do artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre as partes fundamentais da área de Educação, existe a formação de professores. Para o professor e pesquisador António Nóvoa (2017, p. 1109)

O campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente. Mas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação

(ZEICHNER, 2010a). Em conjunto, estas tendências configuraram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMITH et al., 2015, p. 117).

A educação básica é uma área de grande importância na sociedade. Ela tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Apreende-se, portanto, que a educação básica interfere diretamente na qualidade de vida dos cidadãos e, consequentemente, na estrutura, organização e desenvolvimento da sociedade. Deste modo, é imprescindível assegurar uma formação de qualidade para os licenciandos que posteriormente atuarão na área, todavia, essa não é a realidade brasileira. De acordo Gatti et al (2019) a educação superior, período de formação inicial para se tornar um docente, sempre foi privilegiada em relação aos financiamentos, mas sem projeto e foco específico nas licenciaturas.

Frankl nos ajuda a pensar em outros objetivos para a Educação. Para o autor, “mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos. [...] [A educação] deve sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões, autênticas e independentes” (Frankl, 2011, p.84).

No que tange ao Ensino, as instituições privadas notaram uma possibilidade de se inserirem para fins lucrativos. De acordo com Gatti et al,

Nas primeiras décadas do século XXI o aumento de recursos na área da educação, o alargamento dos direitos educacionais e as novas demandas de formação que induziram à formulação de metas ambiciosas para a expansão do ensino superior, deram também azo ao favorecimento do ensino privado com alentados subsídios públicos. A maior expansão do setor privado do que a do setor público nos anos 2000 se beneficia em larga medida de programas de financiamento do governo federal destinados a subsidiar estudantes de baixa renda como o Fies e o Prouni (2019, p.117).

Dessa forma, instituições privadas recebem dinheiro público, enquanto universidades públicas são sucateadas e operam com recursos de mínimos investimentos. Faz-se necessário ressaltar que “o principal elemento diferenciador do ensino privado no país tem sido o modo como as instituições se relacionam com o mercado, mobilizando recursos para suprir a demanda das populações majoritárias pelo ensino superior” (GATTI ET AL, 2019, p.116).

As empresas buscam arrolar cada vez mais matrículas e, focadas no lucro e formação para o mercado de trabalho, elas ofertam um curso sem espaço para pesquisa e crítica, com estágios insatisfatórios e consequências desastrosas para a educação brasileira. A exemplo temos os cursos EAD, que são amplamente divulgados pelas instituições privadas.

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EAD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características. Mas, as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas (GATTI ET AL, 2019, p.54).

Não se pode negar a realidade sociodemográfica brasileira (extensão territorial e população) e, também por isso, certamente a Educação à Distância é de basilar importância para a formação de muitos cidadãos que têm dificuldade de acesso às instituições de ensino, entretanto, não da forma que ocorre na atualidade. Hoje, a EAD acontece como um meio enxugado de formação inicial, elaborada para pessoas que desejam ter um diploma de curso superior, mas que não podem se debruçar nos estudos de forma presencial. Dessa forma, a educação crítica e o estímulo à pesquisa podem estar sendo deixados de lado, causando impactos no estudante que inicia sua carreira na docência e participa na formação de outras pessoas. A área da licenciatura é ignorada cada vez mais pela política e pela elite, uma vez que cidadãos críticos podem mudar a sociedade e lutar por igualdade e justiça social.

Nóvoa (2017) ressalta as cinco posições para uma formação profissional dos professores: Na primeira, o autor aborda acerca da “Disposição pessoal: como aprender a ser professor?” Partindo da escolha do curso, muitas pessoas vão para a licenciatura, como uma segunda opção, como consequência de uma frustração de um desejo inicial ou por falta de alternativa, “a primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial” (p. 1121).

Na segunda posição temos a “Interposição profissional: Como aprender a sentir como professor?” Neste momento o autor defende a importância da identidade no curso, do estudante sentir-se pertencente ao ato de sua formação, “por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos

professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor (p.123)."

Na terceira, a "Composição pedagógica: Como aprender a agir como professor? O autor relata que

A entrada de um professor impreparado na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o primeiro género de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo género de conhecimento. A capacidade de compreender a "essência" do ensino, e sobre ela falar, representa o terceiro género de conhecimento. Este último género é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente (NÓVOA, 2017, p.1127).

Assim sendo, é possível perceber que "não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria" (NÓVOA, 2017, p.1125).

Na quarta posição temos a "Recomposição investigativa: como aprender a conhecer como professor?" Aqui, é válida a reflexão sobre a formação continuada, uma vez que a sociedade passa por diversas transformações e contempla evoluções na ciência e tecnologia, que apenas a formação inicial não contempla. Por esse fato, a formação precisa ser continuada, o aprendizado constante permite inovação na prática e o ensino atual e mais efetivo. Para o autor,

É necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos "fora" da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p.1128).

A formação continuada se dá a partir das buscas do professor, das inquietações geradas em sala de aula e pelo desejo de aprimorar o exercício da profissão.

E, por fim, "Exposição pública: Como aprender a intervir como professor?" A educação vai muito além da sala de aula, o ser professor intervém de formas diferentes na sociedade, seja dentro da escola ou fora dela. Para Nóvoa (2017), comunidade é aquilo que fazemos em comum,

É esta última definição que permite compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. (p.130)

O profissional, a partir da tomada de consciência da responsabilidade em relação à comunidade, pela justiça e pela democracia, intervém de forma a lutar pelo interesse da maioria, incentivando a reflexão e o apoio de todos pelas causas comuns.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como base o referencial teórico acima, desenvolvemos diálogos com outros autores, destacando as duas primeiras posições das cinco enunciadas por Nôvoa.

Para o autor, a primeira posição “Disposição pessoal: Como aprender a ser Professor?” aborda a questão inicial da escolha de profissão, e a carreira docente como primeira ou segunda opção. Já a segunda posição, “Interposição Profissional: Como aprender a sentir como Professor?”

O ingresso no ensino superior para muitos se constitui em um sonho. Contudo, por vezes, ele é transformado em um pesadelo. A falta de motivação, o desinteresse, não conseguir encontrar sentido no curso e se sentir pertencente, são motivos que, por vezes, causam sofrimento psíquico e podem levar à um adoecimento, como no caso da depressão. Para Nôvoa (2017, p.1121),

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Para tornar-se professor é necessário abrir-se para a profissão, reconhecer as possibilidades e desafios do magistério e travar as lutas necessárias para garantir os diretos educacionais, é necessário encontrar sentido na vivência docente.

Trazendo a perspectiva de Frankl sobre a educação, podemos dizer que, entre suas potências, está a de estabelecer a busca do sentido na vida. Além disso, pressupõe uma tarefa educacional a qual “não se esgota na aquisição intelectual de conhecimentos.

Abrange também as ações, o lado afetivo, as posturas, as convicções e tudo o que as sustenta" (Röhr, 2012, p.157). Cumpre que acrescentemos então, que em uma relação de encontro, de troca recíproca que envolva EU-TU, entre educando e educador, na qual compartilhem de experiências ético-pedagógicas, seja possível vivenciar o florescer de valores significativos de amor, alegria, fé e esperança, no desenvolvimento de competências, habilidades e possibilidades educacionais.

Só há razão de continuar seguindo na vida se o ser humano atribuir sentido a isso. Para Frankl (FRANKL, 2008, p. 203), "a pessoa conhece a si mesma na medida em que vai cumprindo suas tarefas cotidianas e que vive o que tem sentido em cada situação". Para muitos "a vida ter sentido" significa "na vida ter tarefas a cumprir" (FRANKL, 2017, p.88). "O sentido precisa ser encontrado, descoberto, e não criado" (FRANKL, 2017, p.223).

Seguindo neste raciocínio, Frankl afirma que, quando não há um sentido para se estar vivendo, ocorre o Vazio Existencial, isto é, a pessoa não atribui sentido a nada que faz, não atribui sentido no estar vivendo. Para Aquino et al (2011, p.149)

Frankl (2005) concebe que, atualmente, o fenômeno de massa que caracteriza a juventude é o vazio existencial ocasionado pela impossibilidade de atender a motivação primária do ser humano: a vontade de sentido. Esse mal-estar de nossa civilização se manifesta através do tédio e da sensação de que a vida não tem sentido. Na dimensão societal, apresenta-se através dos seguintes sintomas: drogadição, agressão e suicídio.

Estas manifestações do vazio existencial podem ser prejudiciais para a vida humana e cada pessoa tem a opção de escolha de adentrar ou não nestes caminhos perigosos dos vícios, tentativas e consumação de atentados contra a própria vida, já que "o homem não é livre de suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que sejam apresentadas a ele" (FRANKL, 2011, p.26). Essa liberdade se manifesta na dimensão noética do ser humano. Este princípio opõe-se ao determinismo, posto que o homem é um ser livre e responsável pelas suas próprias decisões. A tensão existencial entre dever ser e ser ocorre a cada momento que a vida pede algo, pois o ser humano é atraído por aquilo que mais tem sentido.

Por conseguinte, cabe outro elemento importante da relação descrita acima: a responsabilidade, valor essencial ao desenvolvimento educacional. "A responsabilidade pertence aos fenômenos irredutíveis e impassíveis de serem deduzidos no ser humano" (Frankl, 2012, p. 11). Assim sendo, o homem é detentor de liberdade, embora essa liberdade precise ser com responsabilidade. Para tal, sempre é possível mudar, é

necessário mudar, só cabe ao ser humano querer mudar. É imprescindível, no entanto, que o homem perceba que o uso de sua liberdade precisa estar em consonância com a responsabilidade para consigo próprio e para com o outro. Quanto mais a humanidade assumir responsabilidade pelos seus atos, mais próximos estaremos de um mundo mais inclusivo, cujos contrastes serão apenas características inerentes à diversidade na qual estamos todos(as) inseridos.

Vale ressaltar, neste momento, que a formação inicial ocorre de formas diferentes entre instituições públicas e privadas, entre o ensino presencial e a Educação a Distância, contudo, em todas as suas formas, é necessário que o estudante encontre sentido na carreira docente, pois o exercício da profissão pode ser doloroso caso não seja compreendido pelo professor.

Por fim, há uma citação de Frankl pertinente para se pensar e agir de outra forma em relação à formação inicial e continuada de professores, pois indica um sentimento do qual acreditamos ser basilar no exercício da profissão. Segundo o autor, o “Amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade. Ninguém consegue ter consciência plena da essência última de outro ser humano sem amá-lo” (FRANKL, 2991, p.100). Partindo dessa premissa, acreditamos que o amor seja o primeiro passo a ser dado em prol de uma convivência respeitosa, comprometida com as diferenças, sempre em busca de uma formação educacional de qualidade e uma prática voltada para a necessidade do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora avanços sejam perceptíveis na área de educação, muito ainda há para ser feito, em especial no que tange à formação de professores. É necessário que haja o redimensionamento dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, o monitoramento e avaliação dos cursos de formação de professores por órgãos competentes, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAIS. Da mesma forma, urge a efetivação do diálogo do currículo envolvendo teoria e prática como forma de alimentar os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente e que os currículos sejam menos fragmentados. Cabe ainda, a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, com disciplinas teórico-práticas contemplando as reais

demandas educacionais contemporâneas. É relevante que os estágios sejam monitorados, possibilitando ao licenciando um olhar crítico sobre a realidade escolar, sendo por sua vez, incentivado nos espaços de formação, além da graduação, a vivenciar a formação para a cidadania e ampliar seu capital cultural, frequentando espaços de produção de cultura.

Embora as perspectivas educacionais ainda sejam incertas, precisamos defender que a educação em direitos humanos deva ser inserida na escola básica, nos ensinos fundamental e médio, além de promover a formação inicial e continuada dos professores como um todo. É fundamental o resgate da importância dos direitos humanos para a democracia e a formação cidadã. É necessário acreditar na educação para a construção de uma sociedade mais justa, com igualdade de direitos e oportunidades para o exercício pleno da democracia.

As demandas e os desafios por uma formação docente continuam. Acreditar e lutar para que sejam superados é nosso dever. Sendo assim, desacreditar de uma educação de qualidade não é uma possibilidade!

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. A. A. de; SILVA, J. P. da; FIGUEIRÊDO, A. T. B. de; DOURADO, É. T. S.; FARIAS, E. C. S. de. Avaliação de uma Proposta de Prevenção do Vazio Existencial com Adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 31, núm. 1, 2011, pp. 146-159. Conselho Federal de Psicologia Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bVTqbTKMtny4c7TbMYTtFDj/abstract/?lang=pt> Acesso em 07 de jan. 2024.

Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jan. 2024.

FRANKL, V. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia** [tradução Ivo Studart Pereira]. - Ed. ampl., incluindo o posfácio "A desguruficação da logoterapia". - São Paulo: Paulus, 2011. - Coleção Logoterapia.
Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s1cn15s>. Acesso em 08 de jan. 2024.

FRANKL, V. **A presença ignorada de Deus**. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 18. ed. rev.-São Leopoldo: Sinodal: Petrópolis: Vozes, 2017.
Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s1cn15s>. Acesso em 08 de jan. 2024.

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. [Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Avelino], 2^a ed. São Leopoldo: Sinodal. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANKL, V. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, V. **Logoterapia e análise existencial:** textos de seis décadas. [Tradução: Marcos Antônio Casanova], Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Cap. I - História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras.** In: GATTI, Bernardete Angelina et al.

Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 15-44.

Disponível em:

https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

Acesso em: 18/01/2024.

Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, ou./dez. 2017.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>

Acesso em 13 de jan. 2024.

RÖHR, F. **Espiritualidade e educação.** Em Röhr, A. L. Ferreira, J. P. Junior, M. B. N. Santiago. Diálogos em educação e espiritualidade. (pp.7-12). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.



Capítulo 4

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA META 9 DO PNE (2014-2024)

*Fernanda Ferreira de Sousa
Sinei Barbosa Tenório*

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA META 9 DO PNE (2014-2024)

Fernanda Ferreira de Sousa

Licenciada em Pedagogia, e-mail: fernandaferreira.ueap@gmail.com

Sinei Barbosa Tenório

Licenciando em Pedagogia, e-mail: sineibarbosa.97@gmail

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre o panorama do alfabetismo das pessoas jovens e adultas a partir da vigência do atual PNE, particularmente sobre o cumprimento da meta 9. Para tanto, a pesquisa se fundamentou na abordagem qualiquantitativa, do tipo documental, utilizando-se como fontes de coleta de dados principal o Painel de Monitoramento do PNE e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, dentre outras fontes complementares. Os resultados evidenciam que, embora tenha havido um aumento na taxa de alfabetização e uma redução no quadro de analfabetismo funcional desde a implementação do PNE, o ritmo de progresso tem sido insuficiente para atingir as metas estabelecidas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos. Alfabetização. Meta 9 do PNE.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the literacy landscape of young and adult populations since the implementation of the current National Education Plan (PNE), with particular emphasis on the fulfillment of Goal 9. The research is based on a quantitative and qualitative approach, of a documental nature, using as main data sources the PNE Monitoring Panel, the National Household Sample Survey (PNAD), among other complementary sources. The results show that, although there has been an increase in literacy rates and a reduction in functional illiteracy since the implementation of the PNE, the pace of progress has been insufficient to achieve the established goals.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Goal 9 of the National Education Plan (PNE).

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, especialmente no tocante à educação de jovens e adultos, é marcada pela omissão do Estado em incluir e oferecer adequadamente e de forma a atender as demandas e heranças históricas de negação desse direito. Decorridos séculos dessa história, ainda no século XXI a alfabetização das pessoas jovens adultas e idosas continua sendo um desafio, haja visto que ainda existem milhões de brasileiros analfabetos e um significativo percentual de pessoas analfabetas funcionais.

Apesar de inegáveis avanços no que se refere a EJA, chama a atenção o significativo número absoluto de pessoas não alfabetizadas, em 2021 eram 9.893.636 de pessoas no Brasil, sendo 9.428.868 dessas pessoas são adultos e idosos com 30 anos ou mais, conforme evidenciou Oliveira (2022). Em contrapartida, as matrículas nessa modalidade de ensino, as quais são majoritariamente ofertadas pela rede pública de ensino, seguem diminuindo, assim como o número de escolas que ofertam turmas da EJA. Logo, é uma contradição que o número de matrículas e o número de escolas públicas estejam reduzindo consideravelmente frente ao incentivo de universalização do ensino básico desde a década de 1990 e estímulo à expansão da rede de oferta e frente ao quantitativo de adultos e idosos que estão fora da escola.

Diante desse cenário, e somado ao fato de que a alfabetização de jovens e adultos está na pauta das políticas educacionais há décadas, a meta e estratégias projetadas pelo PNE (2014-2024) tem se mostrado insuficientes para atender a essa projeção, pois segundo a meta 9 da Lei n. 13.005/2014, que determinou “Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até de 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

Tendo isso em vista, somada a histórica importância de políticas de alfabetização para jovens e adultos, e considerando que a vigência do PNE encerra em 2024, emerge a seguinte questão problema: **Qual o cenário do alfabetismo de jovens e adultos durante a vigência do PNE (2014-2024) a partir da meta 9 e suas estratégias?** A busca por responder a essa indagação será orientada pelas seguintes questões norteadoras: Como estão configuradas as políticas de alfabetização voltadas para a EJA nas últimas três décadas? Que avanços foram identificados no cumprimento da meta 9 e

as estratégias do PNE em vigência? Qual o panorama do alfabetismo da EJA está materializado nos dados educacionais no período de 2014 a 2022?

Como objetivo geral buscou-se identificar o panorama do alfabetismo das pessoas jovens e adultas a partir da vigência do PNE por meio do cumprimento da meta 9. Para tanto, a pesquisa se fundamentou numa abordagem quali-quantitativa do tipo documental, em que foi realizado, primeiramente, um levantamento bibliográfico sobre o tema, seguido pela realização de sinopses estatísticas da educação básica, tendo como fonte principal o painel de monitoramento e relatórios de monitoramento do PNE, dentre outras fontes complementares. Por fim, realizou-se a sistematização em gráficos e tabelas dos dados coletados e a discussão dos cenários identificados.

A QUESTÃO DO ANALFABETISMO E SUA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS)

Ao analisar o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificou-se que por longos períodos o Estado Brasileiro se isentou de destinar iniciativas mais concretas para esse público. Ainda que na constituição de 1934 já houvesse menção da necessidade de uma educação para adultos, foi somente ao fim da década de 1940 que houve o aumento das atribuições e responsabilidades do Estado em garantir estratégias concretas que visem o seu atendimento, uma vez que partir desse momento a educação de adultos constituiu-se como problema de política nacional dado o elevado número de pessoas analfabetas. (Haddad, Di Pierro, 2000, p. 109-110).

Nesse sentido, a partir de 1945, com a aprovação do decreto nº 19.513 o qual assegura oficialmente a Educação de jovens e adultos, inicia-se uma série de campanhas e projetos em prol da alfabetização daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular. Dentre estes, Maria e Vera (2001, p. 59), destacam as seguintes: Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CEAA), em 1947, Campanha de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Todavia, apesar da Campanha de 1947 instaurar no Brasil um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica.

Somente com a chegada do Educador Brasileiro Paulo Freire para o campo dessa modalidade, em meados dos anos 60, que começou a se desenhar novas proposições de alfabetização focadas na conscientização dos sujeitos, voltadas para a realização de uma

educação crítica e visando a transformação social. Contudo, com a intervenção militar iniciada em 1964, instaurou-se uma nova política de escolarização destinada à EJA, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que se consagrou no país devido a sua presença maciça em todo o território nacional, mas foi extinto em 1985, após ser desacreditado nos meios políticos e educacionais. (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001, p. 60-61).

Ao focalizar o estudo da Educação de Jovens e Adultos nas três últimas décadas, tendo como ponto de partida o início dos anos 90, autores como Maria, Orlando e Vera (2001) destacam que esse período foi marcado por tentativas mal-sucedidas de implementar novos programas e pela extinção de outros já existentes. Além disso, também houve o declínio na destinação de recursos financeiros para a manutenção de programas sobreviventes e a aprovação da Emenda Constitucional 14, em 1996. Outro marco importante para a década, ocorrida ainda nesse mesmo ano, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e bases em 20 de novembro de 1996 (Lei nº 9.3494/96) a qual trouxe como benefício a formalização da educação de jovens e adultos enquanto modalidade da educação básica, passando a chamar-se de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante do novo cenário empregado ao ensino de jovens e adultos, já com título de modalidade da educação básica, em 2000, por meio do Parecer 11, aprovado pela Câmara de Educação Básica, regulamentaram-se as Diretrizes Curriculares para a EJA, a qual teve sua elaboração motivado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V) realizada no período de 14 à 18 de julho de 1997. À vista disso, as Diretrizes Curriculares para a EJA vêm para fornecer um referencial pedagógico para subsidiar os sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos e define suas funções como: a reparadora, que significa a restauração de um direito negado historicamente a uma escola de qualidade, a equalizadora, no sentido de dar cobertura para a reinserção de diversos grupos minoritários ao ensino formal que tiveram uma interrupção forçada devido à repetência, evasão, entre outras situações e que deve ser saudada para possibilitar a entrada, mesmo que tardia, desses indivíduos no mercado de trabalho. Essa tarefa de propiciar essa educação permanente aos conhecimentos durante toda a vida é caracterizada como a terceira função da EJA, a qualificadora (Brasil, 2000, p. 04-38).

Além dessa, outras iniciativas são travadas ainda no mesmo governo, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), implantado em 2005.

Ocorre ainda a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2006, e a extinção do Fundef para dar lugar ao Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007. (Carvalho, 2012).

Em relação a essas tendências políticas, Oliveira (2011, p. 17) comenta que “Apesar da abrangência socioeducacional desses Programas, a política de ações por meio de Programas na EJA vem sendo questionada pela sua fragmentação e situação temporária. Apesar de toda essa tendência de descontinuidades quando se trata da EJA, as políticas de alfabetização implementadas até este momento contribuíram na redução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais que caíram de 39,6% em 1960 para 8,3% em 2014, porém, este percentual ainda representava um grande quantitativo de não alfabetizados. (Haddad; Siqueira, 2015, p. 92).

Diante desse cenário, no ano de 2014, após 4 anos de tramitação, entrou em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deu mais um passo em busca da erradicação do analfabetismo no país, o PNE - Lei nº 13.005/2014 com vigência entre 2014 e 2024, dedicou entre as vinte metas estabelecidas, duas exclusivamente ao público da EJA. (Brasil, 2014), sendo que a meta 9 visa “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5 (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Na próxima sessão será feito um delhamento acerca do cenário identificado quanto ao avanço desta meta.

PANORAMA DO CUMPRIMENTO DA META 9

Para que os objetivos traçados nas metas do PNE(2014-2024) sejam alcançados, é essencial o monitoramento contínuo de seu cumprimento. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem papel central nesse processo, conforme determina o art. 5º da Lei do PNE, que atribui ao órgão a publicação bienal de estudos sobre a evolução das metas. A primeira ação nesse sentido foi a divulgação da linha de base, em 2015, que apresentou um panorama da educação brasileira no início da vigência do plano, servindo como ponto de partida para análises futuras. (Brasil, 2015, p. 10).

A Meta 9 possui dois objetivos: (1) elevar, até 2015, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e erradicar o analfabetismo até o fim do plano; (2) reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional da mesma faixa etária. Para monitorar esses objetivos, o INEP definiu dois indicadores: o 9A, que mede a taxa de alfabetização, e o 9B, que mede a taxa de analfabetismo funcional, considerando analfabetos funcionais os indivíduos com 15 anos ou mais que concluíram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 2015, p. 159-160).

Ambos os indicadores baseiam-se em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), composta por informações autodeclaradas pelos entrevistados. Assim, os indicadores avaliam a capacidade de “ler e escrever” a partir da percepção do próprio indivíduo, sem mensurar efetivamente habilidades de leitura, escrita e matemática, o que exigiria testes específicos de proficiência. (Brasil, 2015, p. 160-161).

Indicador 9A

A fim de averiguar o cumprimento do objetivo estipulado na meta 9 em relação ao analfabetismo absoluto no Brasil, este item analisa a progressão das taxas de alfabetização entre a população de 15 anos ou mais de idade. Para isso, serão apresentados os quantitativos em nível nacional, por região geográfica e localização rural e urbana por meio de tabelas entre os anos de 2013 a 2023. Além disso, serão mencionados em tópicos os índices de alfabetização por cor/raça e sexo no mesmo período. Vale destacar que todas as informações foram coletadas dos painéis e relatórios de monitoramento das metas do PNE (2014-2024) apresentados pelo Pnad contínua/IBGE.

Em relação ao panorama de alfabetização do país, a Tabela 1 a seguir apresenta dados relativos às taxas antes e ao longo de sua implementação contendo o número total de pessoas de 15 anos ou mais em cada região do país e a nível nacional, seguido pelo quantitativo e percentual de alfabetizados em cada ano de estudo.

Tabela 1- Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por região - Brasil - 2013-2023

Região	Norte		Nordeste		Sudeste		Alfabetizado (%)
	Ano	Número Total	Alfabetizados (%)	Número Total	Alfabetizados (%)	Número Total	
2013	11.674.333	91,10%	40.871.273	84,30%	66.606.710	95,80%	

2014	11.921.021	91,60%	41.308.251	84,80%	67.521.545	96,00%
2015	12.136.928	91,50%	41.948.892	85,30%	68.470.730	96,20%
2016	12.475.561	92,10%	42.439.071	86,10%	69.245.983	96,50%
2017	12.788.956	92,40%	43.057.739	86,30%	69.881.291	96,70%
2018	13.134.667	92,60%	43.541.866	87,00%	70.428.152	96,80%
2019	13.304.322	93,00%	43.913.038	87,10%	71.274.094	97,00%
2022	14.062.759	93,60%	45.083.647	88,30%	73.324.671	97,10%
2023	14.296.618	93,60%	45.414.542	88,80%	73.851.119	97,10%
Região	Sul		Centro-Oeste		Total	
Ano	Número Total	Alfabetizados (%)	Número Total	Alfabetizados (%)	Número Total	Alfabetizados (%)
2013	22.567.100	95,90%	11.323.083	94,20%	153.042.499	92,30%
2014	22.773.330	96,30%	11.508.471	94,40%	155.036.618	92,60%
2015	23.054.295	96,40%	11.685.301	94,60%	157.296.146	92,90%
2016	23.381.850	96,70%	11.943.194	94,80%	159.485.660	93,30%
2017	23.583.580	96,80%	12.158.602	95,20%	161.450.168	93,50%
2018	23.774.798	96,70%	12.397.734	95,10%	163.277.217	93,70%
2019	24.025.120	97,00%	12.559.265	95,60%	165.075.839	93,90%
2022	24.535.041	97,00%	13.090.789	96,00%	170.096.852	94,40%
2023	24.778.363	97,20%	13.314.956	96,30%	171.655.596	94,60%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados da Pnad contínua/IBGE (2013-2023).

Em 2013, antes da vigência do PNE, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais era de 92,3%, o que correspondia a cerca de 141 milhões de pessoas em um universo de aproximadamente 153 milhões. Com isso, o plano entrou em vigor em 2014 diante de um cenário de 7,7% de analfabetismo absoluto — mais de 12 milhões de brasileiros nessa faixa etária. Entre 2014 e 2023, a evolução da taxa de alfabetização foi modesta: passou de 92,6% (143 milhões) em 2014 para 94,6% (cerca de 162 milhões) em 2023, conforme mostrado na Tabela 1.

Nenhuma região brasileira atingiu 100% de alfabetização no período analisado. O Nordeste, apesar de ter registrado o maior crescimento percentual (4,5 p.p.), permaneceu com índices abaixo da média nacional. Destaque para os estados de Alagoas, Rio Grande do Norte, Maranhão e Paraíba. A região Norte teve o segundo maior aumento (2,5 p.p.), mas ainda concentra elevado número de analfabetos. Em contrapartida, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste mantiveram os melhores índices de alfabetização, embora com crescimentos inferiores a 2 p.p.

Ademais, quando deslocamos a análise considerando as taxas relativas à alfabetização por localidade, verificamos que este cenário de discrepância continua. Na

Tabela 2, a seguir, destacamos informações acerca do número total de pessoas de 15 anos ou mais por localidade rural e urbana, seguido pelo quantitativo e percentual de alfabetizados em cada ano de estudo:

Tabela 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por região - Brasil - 2013-2023.

Localização Ano	Urbano		Rural	
	Número Total	Alfabetizados (%)	Número Total	Alfabetizados (%)
2013	130.851.544	94,30%	22.190.956	80,40%
2014	133.518.758	94,40%	21.517.819	81,30%
2015	135.107.970	94,70%	22.188.176	81,90%
2016	137.235.088	95,00%	22.250.572	82,90%
2017	139.199.686	95,10%	22.330.482	83,40%
2018	140.780.433	95,30%	22.496.784	83,70%
2019	142.244.330	95,50%	22.831.509	84,20%
2020	144.108.831	96,10%	22.679.454	86,50%
2021	145.613.734	96,30%	22.808.533	87,00%
2022	147.664.259	95,80%	22.432.593	85,10%
2023	149.844.503	95,90%	21.811.095	85,30%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados da Pnad contínua/IBGE (2013-2023).

Nos dados indicados acima, identificamos que antes da vigência do novo PNE, já havia uma grande desproporcionalidade quanto às taxas de alfabetização pois, enquanto a zona rural possuía em 2013 o percentual de 80,4% de sua população de 15 anos ou mais alfabetizada, a taxa na zona urbana no mesmo período era de 94,3% de pessoas dessa mesma faixa etária que declararam saber ler e escrever. Ou seja, para que a meta fosse atingida, era necessário concentrar esforços para a elevação destes índices, em especial nas áreas em que encontravam-se a maior parcela de analfabetos absolutos, como cogitado na Linha de Base do plano (BRASIL, 2014, p. 164). E, embora a zona rural tenha apresentado um maior aumento em pontos percentuais ao longo de todo o período analisado (de 2013 até 2023, o aumento na zona rural foi de 4,9 p.p. contra 1,6 p.p. na zona urbana neste mesmo intervalo de tempo), essa localidade ainda possui índices bem inferiores quando comparada com a zona urbana.

Diante desse cenário, Ferraro e Kreidlow (2004) destacam que alguns fatores estruturais foram decisivos para a consolidação dessas desigualdades, dentre os quais está a concentração de latifúndios no Nordeste, visto como o principal empecilho no

processo de alfabetização. “No final do século XIX, numa inversão malabarista de causa e efeito, fez-se do analfabetismo, em vez do latifúndio, a grande vergonha nacional. E, para lavar a honra nacional, tirou-se do analfabeto o direito ao voto por mais de um século” (Ferraro, Kreidlow, 2004, p. 191). Por outro lado, o Sul e Sudeste, favorecidos por modelos econômicos mais dinâmicos, com pequenas propriedades rurais e industrialização mais precoce, avançaram mais rapidamente, o que explica as taxas elevadas na tabela 1. A respeito disso, Haddad e Siqueira (2015, p. 95) comentam que:

[...] se até aquele momento o latifúndio foi a forma principal de organização da sociedade brasileira, majoritariamente rural, com a industrialização a partir do século XX e o crescente setor de serviços e das burocracias estatais, houve o gradativo crescimento do mundo urbano no Brasil e com isso o incremento das formas desiguais de escolarização para o atendimento da sua população. [...] ao delegar o sistema público de ensino inicialmente às províncias no período Imperial, depois aos governos estaduais e posteriormente aos governos municipais, as elites do país acabaram por reforçar as desigualdades em função das capacidades desiguais de atendimento destas diversas instâncias de governos. Com o crescente processo de urbanização, o impacto das deficiências no atendimento escolar do mundo rural latifundiário deixa de ser hegemônico e passa a imperar a desigualdade no atendimento escolar pelo nível econômico desigual de estados e municípios.

Por meio da reflexão acima é possível perceber que as desigualdades estruturais, como a concentração de latifúndios no Nordeste, a urbanização desigual que aconteceu no país ajudaram a consolidar um cenário de alfabetismo identificado na tabela 1, pois em regiões historicamente mais favorecidas, como é o caso do Sul e Sudeste, há taxas de alfabetização mais elevadas, enquanto que o Norte e Nordeste avançam em ritmo mais lento, apenas 2,3 p. p. em dez anos quando consideramos sua média nacional. Isso evidencia como essas questões históricas e estruturais ainda impactam as capacidades dos esforços para reduzir o analfabetismo no Brasil e a necessidade de considerar esses fatores no planejamento dos novos planos decenais.

A fim de complementação de dados, quando aos aspectos relativos as taxas de alfabetização da população de 15 anos ou mais por sexo, cor/raça e renda per capita cabe mencionar que:

- No que concerne a relação de alfabetizados por sexo, percebe-se uma vantagem discreta do sexo feminino que apresentou-se acima do sexo masculina em todo o período. Em 2013, por exemplo, as taxas de alfabetização eram de 92,5% da população feminina contra 92% da masculina. Já em 2023, as taxas saltaram para

94,8% de alfabetizados no público feminino de 15 anos ou mais e 94,3% do sexo masculino considerando a mesma faixa etária. A variação percentual também manteve um ritmo semelhante, de 2,3 p.p. ao considerar os de 2013 até 2023.

- Em relação às taxas referentes à cor/raça, é possível identificar uma diminuição na desigualdade quanto à alfabetização de pessoas brancas e negras de 15 ou mais entre 2013 a 2023. Um exemplo disso é que no ano de 2013, o percentual de alfabetizados na população negra era de 89,3% contra 95,6% entre os brancos, já na data final da análise, o índice entre os negros cresceu para 92,9% (um aumento de 3,6 p.p.). Contudo, o crescente aumento das taxas não foi suficiente para igualar os níveis de alfabetização. Nesse sentido, a população branca ainda possui um maior quantitativo de alfabetizados, pois fechou o ano de 2023 com 96,8%, uma diferença de 3,9 p.p. comparada a população negra, consagrando, mais uma vez, as desigualdades entre elas.

Indicador 9B

Este tópico será dedicado a apresentar e discutir os dados relativos ao segundo objetivo da meta 9, o qual trata sobre a redução nos números de analfabetos funcionais em 50% até 2024, sendo que o ano de referência para essa meta são os dados coletados em 2012 em que a taxa de analfabetismo funcional era 17,7%. Sendo assim, para atingir o objetivo traçado no plano, é necessário reduzir para 8,9% o índice de analfabetos funcionais entre a população de 15 anos ou mais até o fim de sua vigência. Nesse sentido, será mantida a dinâmica do tópico anterior, com a apresentação dos dados por região geográfica e localização rural e urbana por meio de tabelas entre os anos de 2013 a 2023, e menções em tópicos dos índices de analfabetismo funcional por cor/raça e sexo no mesmo período.

Primeiramente, a tabela 4 apresenta dados relativos às taxas antes e ao longo da vigência do plano por região geográfica e nível Brasil com o número total de pessoas de 15 anos ou mais seguido pelo quantitativo e percentual de analfabetos funcionais em cada ano de estudo.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais, por região geográfica (2014 - 2024)

Região	Norte		Nordeste		Sudeste	
	Ano	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)	Número Total
2013	11.674.333	20,60%	40.871.273	26,6 %	66.606.710	11,80%
2014	11.921.021	19,70%	41.308.251	25,40%	67.521.545	11,00%
2015	12.136.928	18,80%	41.948.892	24,40%	68.470.730	10,50%
2016	12.475.561	19,20%	42.439.071	24,60%	69.245.983	10,80%
2017	12.788.956	17,30%	43.057.739	23,10%	69.881.291	9,60%
2018	13.134.667	16,30%	43.541.866	22,00%	70.428.152	9,20%
2019	13.304.322	15,70%	43.913.038	21,70%	71.274.094	8,80%
2022	14.062.759	14,40%	45.083.647	19,90%	73.324.617	8,50%
2023	14.2.96.618	14,4%	45.414.542	19,40%	73.851.119	8,70%
Região	Sul	Centro-Oeste			Total	
	Ano	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)	Analfabetos Funcionais (N)
2013	22.567.100	12,40%	11.323.083	14,90%	153.042.499	16,80%
2014	22.777.330	12,10%	11.508.471	14,40%	155.036.618	15,90%
2015	23.054.295	11,30%	11.685.301	13,50%	157.296.146	15,20%
2016	23.381.850	11,90%	11.943.194	14,90%	159.485.660	15,60%
2017	23.563.580	10,90%	12.158.602	12,90%	161.450.168	14,30%
2018	23.774.798	10,30%	12.397.734	12,20%	163.277.217	13,60%
2019	24.025.120	9,60%	12.559.265	11,70%	165.075.839	13,10%
2022	24.535.041	9,40%	13.090.789	10,50%	170.096.852	12,30%
2023	24.778.363	9,70%	13.314.956	10,10%	171.655.598	12,30%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados da Pnad contínua/IBGE (2013-2023).

A taxa nacional de analfabetismo funcional (Indicador 9B) seguiu tendência de queda entre 2013 e 2023, mas com avanços tímidos e alguns retrocessos, como o registrado em 2022. Regiões como Sul e Sudeste chegaram a atingir a meta, com 8,6% e 8,8% respectivamente, mas em 2023, a taxa do Sul voltou a subir, ultrapassando o limite proposto. O Centro-Oeste ficou em terceiro lugar na redução do analfabetismo funcional, embora apenas o estado de Mato Grosso tenha registrado percentual abaixo da média nacional em 2022 (13,1%). O Nordeste manteve os maiores índices ao longo do período, passando de 26,6% em 2013 para 19,4% em 2023 — redução de 7,2 p.p., mas ainda acima da média nacional. Destaque negativo para Piauí (22,7%), Paraíba (21,6%) e Alagoas (21,1%). A região Norte também não atingiu a meta, com exceção dos estados de Roraima,

Amapá e Amazonas, que apresentaram taxas abaixo da média nacional.

A desigualdade se acentua ao considerar a localização geográfica. Em 2013, a diferença entre zonas urbana e rural era de 22,3 p.p. Apesar da redução até 2023 — 3,5 p.p. na zona urbana e 7,9 p.p. na zona rural —, nenhuma das duas alcançou a meta de reduzir em 50% o analfabetismo funcional, evidenciando a persistência de desafios estruturais. (CONAE, 2024, p. 219).

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais, por localização.

Localização Ano	Urbano		Rural	
	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)	Número Total	Analfabetos Funcionais (%)
2013	130.851.544	13,50%	22.190.956	35,80%
2014	133.518.798	12,90%	21.517.819	34,50%
2015	135.107.970	12,30%	22.188.176	32,60%
2016	137.235.088	12,90%	22.250.572	32,60%
2017	139.119.686	11,60%	22.330.482	30,90%
2018	140.780.433	11,00%	22.496.784	29,90%
2019	142.244.330	10,50%	22.831.509	29,20%
2020	144.108.831	9,30%	22.679.454	25,60%
2021	145.613.734	9,20%	22.808.533	25,60%
2022	147.664.259	10,00%	22.432.593	27,70%
2023	149.844.503	10,00%	21.811.095	27,90%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados da Pnad contínua/IBGE (2013-2023).

Infelizmente, os dados coletados em ambos os indicadores da Meta 9 reforçam aspectos característicos da questão da persistência do quadro de analfabetismo absoluto e funcional no Brasil, dentre os quais consta a significativa diferença entre os indicadores em contextos urbanos e rurais. Esse fator destaca a necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação básica, especialmente nas regiões e localidades mais desfavorecidas. A qualidade do ensino é um dos principais problemas do sistema educativo brasileiro. De acordo com Correia et al. (2023), além dos desafios específicos da educação rural mencionados no tópico anterior, a falta de estímulo à leitura e à escrita é um fator complicador. Nesse sentido, a ausência de políticas efetivas de educação que valorizem a compreensão e a interpretação de texto impede o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, haja visto que isso não pode ser alcançado apenas com o ensino básico de leitura e escrita, sem garantir a continuidade dos indivíduos nas etapas seguintes de ensino.

O problema torna-se ainda mais evidente na EJA, onde os programas frequentemente são baseados em práticas aceleradas e desconectadas da vida cotidiana. Além disso, não há um direcionamento específico para atender as necessidades das populações vulneráveis, agravando as diferenças regionais e locais. Ademais, assim como no indicador 9A, os dados relativos às taxas de analfabetismo funcional também mostram disparidades significativas quando desagregados por cor/raça e sexo como indicam os dados abaixo:

- No que tange a categoria de cor/raça, observa-se que em 2013, antes da vigência do PNE, havia uma disparidade de 9,5 p.p. entre as populações negra (21,2%) e branca (11,7%), ou seja, haviam taxas significativamente mais altas entre os negros, refletindo não apenas a falta de acesso equitativo à educação, mas também desigualdades socioeconômicas e históricas mais amplas.. Em 2023, verificamos que houve uma redução de 3,7 p.p. nesta diferença entre os negros (14,8%) e a população branca (9,0%) ao decorrer da implementação do atual PNE. As reduções observadas são encorajadoras, mas ainda insuficientes para alcançar a equidade desejada. Sendo assim, o progresso alcançado deve ser mantido e ampliado.
- Por fim, quanto a desagregação por sexo durante o período de 2013 a 2023, houve uma redução nas taxas de analfabetismo funcional para ambos os sexos: Inicialmente, as taxas entre a população masculina e feminino eram de, respectivamente, 17,4% e 16,1% em 2013. Ao fim do período analisado os índices de analfabetos funcionais reduziram para 12,8% entre o sexo masculino (4,6 p.p.) e 11,8% na população feminina (4,1 p.p.). Esses resultados indicam uma uniformidade nas taxas de analfabetismo funcional entre os sexos masculino e feminino ao longo da década. A redução nas diferenças sugere que as políticas educacionais implementadas têm tido algum sucesso em abordar as desigualdades de gênero na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a alfabetização da EJA na política educacional brasileira, com ênfase na meta 9 do PNE (2014-2014), o qual buscou evidenciar o contexto político-educacional da alfabetização de jovens e adultos no cenário

nacional, especialmente nas três últimas décadas, analisar os planos decenais de educação e a inclusão da EJA em seu planejamento, além de avaliar o cumprimento da meta 9 do PNE relacionada ao alfabetismo e analfabetismo funcional do público de 15 anos ou mais de idade. Ao longo do estudo, que teve uma abordagem quali-quantitativa, investigamos os avanços e os desafios enfrentados na implementação das políticas públicas destinadas à EJA.

A partir desse percurso, foi possível visualizar algumas melhorias, porém muitos obstáculos que ainda precisam ser superados para alcançar a erradicação do analfabetismo absoluto e a significativa redução do analfabetismo funcional, pois embora tenha havido um aumento na taxa de alfabetização desde a implementação do PNE, o ritmo de progresso tem sido insuficiente para atingir as metas estabelecidas. Inicialmente, identificamos que a conjuntura histórica da EJA é marcada por um processo de rupturas e fragmentações, evidenciando que as políticas educacionais destinadas a esse público evoluíram de forma insuficiente para enfrentar os desafios do analfabetismo.

Ao longo das últimas três décadas é possível notar alguns avanços importantes, como a legitimação da EJA como modalidade da educação básica, reconhecimento de suas singularidades e a criação de programas como o Brasil alfabetizado e mais recente o pacto para a superação do analfabetismo. Mas apesar de iniciativas como os PNE's, que buscam consolidar diretrizes e metas para erradicar o analfabetismo, os avanços foram limitados por lacunas estruturais, insuficiência de recursos, descontinuidade e falta de solidez nas políticas e programas voltados ao público jovem e adulto.

A integração da alfabetização de jovens e adultos na agenda educacional nacional, especialmente no PNE 2014-2024, reflete tanto uma continuidade quanto uma ampliação do escopo das estratégias anteriormente estabelecidas com foco na erradicação do analfabetismo absoluto e funcional. No entanto, mesmo com uma abordagem centrada em metas quantitativas, focadas em atingir determinadas taxas de alfabetização e analfabetismo funcional, o país não conseguiu atingir o objetivo final. Isso evidencia uma falha na implementação, monitoramento e planejamento das estratégias que seguem negligenciando outros aspectos qualitativos que contribuem e influenciam para a permanência desse quadro de analfabetismo, que está intrinsecamente ligado com especificidades regionais, culturais, estruturais e econômicas.

A invisibilidade da EJA perante as políticas educacionais segue como uma das principais problemáticas, visto que mesmo quando reconhecida dentro de programas

voltados à alfabetização, o caráter artificial o qual é referida mantém a visão secundarizada que frequentemente foi utilizada para dirigir-se a educação de jovens e adultos no Brasil.

É importante destacar que este estudo centrou-se na análise dos indicadores de taxas de alfabetização e analfabetismo funcional disponibilizados pelo painel de monitoramento da Meta 9 do PNE, o que restringiu uma abordagem mais abrangente ou específica das implicações das políticas adotadas. Assim, tendo em vista que havia focos específicos a serem analisados, essas lacunas abrem possibilidades para que futuras investigações explorem aspectos pouco abordados no presente trabalho, como o impactos locais, na comunidade em que vivem, estudos voltados à investigação da trajetória de estudantes que frequentam a modalidade, ou que abordem sobre estratégias pedagógicas eficazes no contexto da EJA.

Espera-se que as ideias apresentadas neste estudo contribuam para o debate sobre a relevância da alfabetização de jovens e adultos, fomentando reflexões sobre a urgência na implementação de estratégias mais eficientes pois o desafio de erradicar o analfabetismo ainda permanece em pauta e somente com um compromisso renovado e ações estratégicas será possível atingir o objetivo esperado e promover a inclusão social plena e sanar as desigualdades educacionais existentes no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. 404 p.: il. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 10.172, de 09/01/2001.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 / 2014.** PNE em movimento. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 27 fev 2024.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010). In: Anpae–**Associação Nacional de Política e**

Administração da Educação. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza/Espanha. 2012. p. 01-15.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Plano Nacional de Educação (2024-2034): Política de Estado para a garantia da Educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da transformação material. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; DIAS, Alder de Sousa (Orgs.). **Educação e Diversidade na Amazônia:** práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba-PR: CRV, 2017 (No Prelo).

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Campinas: **Cadernos Cedex**, v. 35, p. 197-217, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em:

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, v. 21, p. 58-77, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 de jan. 2024.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil:** Configuração e gênese das desigualdades regionais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2024

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.]**, v. 1, n. 2, 2016. DOI: 10.47249/rba. 2015.v1.81. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

OLIVEIRA, Bolivar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no brasil até 2024?. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 6, 2022.

SILVA, Camila Vieira Genkawa. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): ORIGEM E CONCEPÇÕES. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 52-60, 2023.



Capítulo 5

A HISTÓRIA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM

CURRICULAR (BNCC)

Lourany da Silva Borges

Carla Silvino de Oliveira



A HISTÓRIA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Lourany da Silva Borges

Graduada em História (UFPI/CSHNB); Pós-Graduanda em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (UNIMINAS); louranyborges5@gmail.com

Carla Silvino de Oliveira

Doutora em Educação (USP); Mestre em História (UFC/UNICAMP); Especialista em docência em EAD (UNIFOR); carlasilvino@ufpi.edu.br

RESUMO

A história oficial, produzida por homens brancos de elite, configurou uma escrita nacional unilateral e homogênea. As consequências dessa perspectiva hegemônica ressoam por vários âmbitos da sociedade, especialmente, na área da educação. Dessa forma, as relações étnico-raciais são, por muitas vezes, invisibilizadas, ou ainda, tratadas de forma estereotipada. Essas omissões e noções equivocadas, cunhadas por uma perspectiva tradicional historiográfica, trazem diversas implicações negativas para o ensino e pesquisa no campo da história. Especificamente falando sobre os povos indígenas, é possível perceber que coexistem muitas lacunas e contrariedades, uma vez que houve a predominância de um olhar eurocêntrico. Nesse sentido, reconhecendo a importância da História como ferramenta primordial para as lutas sociais e antirracistas no campo educacional, o presente trabalho teve como objetivo identificar o conhecimento histórico referente a História Indígena escolhido no documento curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa identificou as contribuições historiográficas contemporâneas para a História Indígena, destacando conceitos, temas e novas abordagens que se fazem substanciais para a superação de uma concepção tradicional e problemática. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Edson Kaiapó (2019), Daniel Munduruku (2012), entre outros. Através da análise documental da BNCC (2017) à luz da discussão historiográfica contemporânea e da legislação educacional vigente, identificamos o conhecimento histórico escolar referente a História Indígena presente na base. Concluímos que a historiografia contemporânea instiga a valorização dos povos indígenas,

desvincilhando-se de ideais preconceituosos e propõe a problematização de abordagens e termos tradicionalmente utilizados. Além disso, enfatiza o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história e reconhece a sua sociodiversidade. Tal resultado, não se faz presente no documento da base, pois o conhecimento histórico referente a História Indígena apresenta-se de forma pontual, fragmentado e eurocêntrico, sem a atualização conceitual e procedimental da investigação histórica dos estudos contemporâneos, sinalizando um descompasso entre a historiografia e a Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Currículo. Base Nacional Comum Curricular. História Indígena. Relações Étnico-raciais. Ensino de História.

ABSTRACT

The official history, produced by elite white men, configured a unilateral and homogeneous national writing. The consequences of this hegemonic perspective resonate in various spheres of society, especially in the area of education. In this way, ethnic-racial relations are often made invisible, or even treated in a stereotyped way. These omissions and mistaken notions, coined by a traditional historiographical perspective, have several negative implications for teaching and research in the field of history. Specifically talking about indigenous peoples, it is possible to perceive that many gaps and setbacks coexist, since there was a predominance of a Eurocentric view. In this sense, recognizing the importance of History as a primordial tool for social and anti-racist struggles in the educational field, the present work aimed to identify the historical knowledge related to Indigenous History chosen in the curricular document of the National Common Curricular Base (BNCC). The research identified the contemporary historiographical contributions to Indigenous History, highlighting concepts, themes and new approaches that are substantial for overcoming a traditional and problematic conception. To this end, we rely on authors such as Edson Kaiapó (2019), Daniel Munduruku (2012), among others. Through the documentary analysis of the BNCC (2017) in the light of the contemporary historiographical discussion and the current educational legislation, we identified the school historical knowledge regarding Indigenous History present in the base. We conclude that contemporary historiography instigates the appreciation of indigenous peoples, getting rid of prejudiced ideals and proposes the problematization of approaches and terms traditionally used. In addition, it emphasizes the central role of indigenous peoples as authors of their own history and recognizes their sociodiversity. This result is not present in the base document, because the historical knowledge regarding Indigenous History is presented in a punctual, fragmented and Eurocentric way, without the conceptual and procedural updating of the historical investigation of contemporary studies, signaling a mismatch between historiography and the National Common Curricular Base.

Keywords: Curriculum. National Common Curricular Base. Indigenous History. Ethnic-racial relations. Teaching of History.

INTRODUÇÃO

A história oficial, produzida por homens brancos de elite, configurou uma escrita nacional unilateral e homogênea. As consequências dessa perspectiva hegemônica ressoam por vários âmbitos da sociedade, especialmente, na área da educação. Dessa forma, as relações étnico-raciais são, por muitas vezes, invisibilizadas, ou ainda, tratadas de forma estereotipada. Essas omissões e noções equivocadas, cunhadas por uma perspectiva tradicional historiográfica, trazem diversas implicações negativas para o ensino e pesquisa no campo da história. Especificamente falando sobre os povos indígenas, é possível perceber que coexistem muitas lacunas e contrariedades, uma vez que houve a predominância de um olhar eurocêntrico.

Tais questões reforçam as dissonâncias entre a Lei vigente e a prática educacional, pois enquanto a Lei 11.645/08 estabelece obrigatoriamente a inclusão do Ensino da Cultura e História Indígena, visando o respeito à pluralidade étnico-racial, a ampliação da temática e suas implicações político-pedagógicas no âmbito de ensino-aprendizagem, a realidade do cotidiano escolar, por outro lado, não promove sua aplicabilidade de forma coerente, cooperando para a invisibilização da história indígena.

De acordo com Edson Kayapó (2019), esses imbróglios configuram uma forma de “racismo institucional”, pois a escola ora nega a presença indígena, ora a coloca como homogênea e folclórica, de modo a difundir uma visão preconceituosa a seu respeito. Ademais, o currículo escolar, majoritariamente, respalda-se em torno da “descoberta”, limitando a participação do indígena apenas a um passado colonial. Em consonância a isso, Maria Regina Celestino de Almeida (2010), discorre como essa concepção predominou por meio de uma óptica tradicional, na qual destina aos indígenas um papel secundário, constituindo uma representação de submissão e de desaparecimento.

É necessário destacar também que os currículos, planejamentos escolares e materiais didáticos contribuem para que haja um pensamento fragmentado sobre os indígenas. Concernente a isso, Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014) traz, em sua pesquisa, as inconsistências que corroboram para a construção de uma imagem generalizante e eurocêntrica nos livros didáticos. Além disso, a negação da pluralidade étnico-racial e as noções evolucionistas de civilização, colocando o indígena como selvagem, colaboraram para a disseminação de preconceito e para o apagamento dos seus múltiplos aspectos culturais.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da História como ferramenta primordial para as lutas sociais e antirracistas no campo educacional, o presente trabalho teve como objetivo identificar o conhecimento histórico referente a História Indígena escolhido no documento curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a pesquisa também buscou identificar as contribuições historiográficas contemporâneas para a História Indígena.

À vista disso, fundamentamo-nos em autores como Edson Kayapó (2019), Daniel Munduruku (2012), Selva Guimarães Fonseca (2012), Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014), Edson Silva (2012), entre outros. Diante disso, utilizamos uma abordagem qualitativa, a partir da análise documental da BNCC (2017), à luz da discussão historiográfica contemporânea e da legislação educacional vigente, de maneira a alcançar as pretensões estabelecidas para este trabalho.

AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA PARA A HISTÓRIA INDÍGENA

Neste estudo, buscamos identificar as contribuições historiográficas contemporâneas para a história indígena, com foco nas novas perspectivas que emergiram nas últimas décadas. Os resultados revelam uma crescente valorização da narrativa indígena e uma crítica ao paradigma historiográfico tradicional, que muitas vezes marginaliza as vozes e experiências dos povos indígenas.

Isto porque compreendemos que “a História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural” (Fonseca, 2012, p. 80). Sendo assim, o processo de produção histórica deve buscar alinhar-se às lutas pela superação do racismo, de modo que, tendo um papel central, possa dialogar com os anseios de uma educação plural e inclusiva.

Dessa maneira, o historiador e antropólogo, Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014), ao discutir sobre os embates entre a Historiografia Tradicional e a Nova Historiografia, contribui com uma análise significativa acerca da predominância de posturas etnocêntricas que se expressam nas iconografias em livros didáticos. A partir disso, o autor propõe o desvencilhamento desses ideais genéricos e exóticos, a fim de que as novas concepções sejam exploradas, primando pelo reconhecimento das singularidades indígenas e o cumprimento eficiente da Lei.

De modo congruente, Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018), problematizam noções e termos difundidos na historiografia tradicional, levando em conta a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural e a desmistificação de noções pejorativas. Assim, os historiadores debatem sobre a importância da utilização de censos demográficos e informações que evidenciem “onde estão os indígenas”, para que a ideia de “desaparecimento” que muito se perpetua possa ser refutada.

Consoante a isso, Edson Silva (2012), traz algumas possibilidades que inspiram tais mudanças no ensino. O autor parte da necessidade de considerar a atualidade dos indígenas, para que seja possível desacentuar essa ideia de “sumiço”. Dessa forma, deve-se colocar o indígena no presente e, a partir dele, fazer pontos de contato com o passado e relacionar às lutas, mas não os limitando ao que passou, também mostrar onde estão, o que fazem, quais são os posicionamentos. Assim:

O ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena consiste em considerar sempre a atualidade dos povos indígenas. Ou seja, por meio de usos de mapas para localização dos povos indígenas atuais, desvincular a ideia de passado colonial em que todos os índios supostamente foram extermínados. O Censo do IBGE/2010 contabilizou a população indígena no Brasil em cerca de 900 mil indivíduos – os que se autodeclararam índios. (SILVA, 2012, p. 221)

Nessa percepção, Silva colabora de maneira pertinente, tendo em vista que busca confrontar, na prática, a visão unilateral que comumente se sobrepõe à realidade. Essa ideia de romper com esse desconhecimento e silenciamento a respeito dos povos indígenas é também apresentada por Edson Kayapó (2019). O autor coopera de modo relevante para a História Indígena, pois apresenta uma perspectiva crítica, na qual visa a ruptura com a incompreensão e com os preconceitos historicamente criados contra os indígenas. Diante disso, Kayapó destaca:

As novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade (Kayapó, 2019, p. 66)

É perceptível que a postura dos escritos contemporâneos direcionam-se à valorização dos povos indígenas, buscando trazer, para os âmbitos sociais e educacionais, aspectos que demonstrem sua atuação na sociedade e seu protagonismo histórico,

levando em consideração que não existe uniformidade, pois coexistem diferentes identidades, línguas e formas de organização sociocultural.

Em conformidade, Cristiano Augusto Durat (2018) versa sobre estratégias de aprendizado que permitem aos professores de história da educação básica ampliarem seu conhecimento referentes aos povos indígenas no Brasil. Com isso, é possível corroborar para a difusão desses novos saberes. Essa mobilização deve primar, por exemplo, pelo realce dos livros escritos e publicados por lideranças indígenas, políticas ou religiosas, de maneira a explicitar as distintas atuações desses sujeitos na atualidade. Essas práticas favorecem para os debates concernentes aos direitos, à memória e à tradição indígena.

Assim, ao criticar a historiografia tradicional por narrar a história “sob uma óptica eurocêntrica”, Daniel Munduruku (2012) propõe uma visão de mundo centrada no olhar indígena e exemplifica sua atuação na sociedade como sujeito histórico e autônomo. Outrossim, o autor contrasta com a percepção de “assimilação”, pois defende que “posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou” (Munduruku, 2012, p. 43), elucidando que as trocas culturais podem ocorrer sem que sua identidade seja perdida.

Em suma, com base na presente discussão, identificamos que a historiografia contemporânea contribui de forma significativa para pensarmos e repensarmos o lugar da História Indígena na sociedade, compreendendo os desafios e levando em conta os novos conceitos, temas e abordagens que se fazem imprescindíveis para a superação de uma concepção tradicional e problemática. Nesse sentido, a nova historiografia dá luz aos novos debates e ratifica o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história, uma vez que defender o respeito à biodiversidade é também defender os direitos e a memória de milhares de povos que existem e resistem continuamente.

O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR REFERENTE A HISTÓRIA INDÍGENA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compõe o conjunto de reformas curriculares mais recentes em andamento no Brasil. O documento foi fruto de um processo de elaboração no qual versões foram produzidas, analisadas, modificadas, descartadas e retomadas posições. Nesse processo, comissões de elaboração foram alteradas – membros saíram, outros ingressaram – e, assim, a cada versão, novos posicionamentos educacionais e políticos eram incorporados ou aprofundados.

Não traçamos a trajetória detalhada desse movimento que envolve permanências e transformações, diante das três versões preliminares e da última versão homologada. Aqui, nos interessou identificar o lugar da História Indígena, no texto da última versão. Para isso, realizamos a reflexão teórica sobre o caráter curricular do conhecimento e, a seguir, identificamos as propostas curriculares encaminhadas ao CNE, sobre o componente de História, com ênfase às questões indígenas.

Para identificar as disputas em torno do conhecimento para o Ensino de História, durante o processo de elaboração da BNCC, desenvolveu-se a análise documental voltada aos textos encaminhados e produzidos pela Associação Nacional de História (ANPUH) e os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE, nos pontos em que se contempla a discussão sobre a disciplina de História, com ênfase a História Indígena. Neste caso, a questão de investigação que guiou o trabalho foi: quais as perspectivas dos historiadores em relação aos conhecimentos históricos – no âmbito das temáticas da História e Cultura Indígena – que deveriam ser abordados na escola no processo de produção da BNCC?

Compreendemos que a discussão curricular sobre o conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas deve estar atrelado às noções de escola, educação e currículo. Dessa forma, a consideração dos posicionamentos dos profissionais do campo da Educação é necessária.

Nos estudos curriculares, a definição unívoca do termo currículo é apontada como um caminho inviável. Teóricos sinalizam a inviabilidade da definição pela própria transformação que ocorre no campo teórico dos estudos curriculares, principalmente os que compreendem o currículo como uma construção social, na qual sua significação estará condicionada ao contexto de produção, não se esquivando dos movimentos de rupturas e permanências dos processos históricos.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 14) afirma que o currículo é um movimento histórico no qual "uma determinada teoria pensa o que o currículo é". Para o autor, a definição de currículo é particularmente histórica, ao se apoiar em pistas sobre "como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido" (SILVA, 2014, p. 14). O autor conclui que, apesar da existência das diversas teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas), as questões permanentes a todas são: qual conhecimento deve ser ensinado para garantir a formação do cidadão que se busca em um dado contexto, e por quê?

Pacheco (2005, p. 38) também sinaliza a dificuldade em definir currículo, e alerta que qualquer tentativa de fazê-lo é um caminho para além da definição, “é algo que nos levará à identificação de contextos, actores e intenções”. Dessa forma, o autor corrobora também com a abordagem histórica da noção de currículo.

Para os teóricos do currículo, a dificuldade em defini-lo não é um problema para o campo dos estudos curriculares. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 126), a polissemia do conceito atribui riqueza à noção, pois o constante processo de construção conceitual possibilita perceber diferentes perspectivas da realidade. Eles argumentam que:

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em partes semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas (1998, p. 126).

Para os autores, a noção de currículo está diretamente relacionada à permanente preocupação com o conteúdo do ensino e com as finalidades da educação, bem como com o contexto no qual é construído e desenvolvido, por agentes e interesses específicos que lhe conferem, assim, características peculiares, conforme também ressalta Pacheco (2005, p. 38). É essa diversidade de conteúdos, agentes, contextos e interesses educacionais que possibilita compreender diferentes perspectivas da realidade que, consequentemente, ampliam e renovam o campo dos estudos curriculares.

A partir das reflexões sobre o campo curricular, buscamos identificar as justificativas para o conhecimento apontado como relevante nos documentos curriculares de História e, consequentemente, a definição de qual conhecimento não o é. Dessa forma, a pesquisa focalizou alguns dos agentes produtores do currículo e o seu contexto de elaboração, na tentativa de reconhecer os interesses em disputa e de discutir as preocupações ligadas ao papel assumido para a escola e ao tipo de cidadão que se deseja formar.

A participação dos historiadores e pesquisadores da educação no processo final de elaboração da BNCC é analisada através dos documentos encaminhados ao CNE e da sua participação nas audiências públicas. Em diálogo com as propostas curriculares encaminhadas ao CNE, analisamos os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo

CNE, nos pontos que se contempla a discussão sobre a disciplina de História. Nestes, por exemplo, com relação ao componente curricular de História, o Fórum de Educação Indígena (2017) versa exclusivamente sobre a escolha do conteúdo histórico, principalmente os relacionados às questões indígenas tratadas na terceira versão da BNCC. A crítica refere-se à abordagem homogeneizadora das populações indígenas, de modo a negar a diversidade cultural representada pelas diferentes etnias, e à perspectiva histórica centrada apenas na temporalidade do passado, negligenciando, assim, a atuação contemporânea indígena na História do tempo presente.

Na segunda audiência, realizada em Pernambuco, a ANPUH-PE (2017) critica o que se apresenta para o componente curricular na terceira versão da Base, pelas seguintes questões: eurocentrismo – ênfase à história ocidental, negligenciando as experiências das populações indígenas, africanas e latino-americanas; adoção do processo histórico cronológico – negligência em relação à complexidade temporal da história e restrição ao estudo do passado pelo passado, negando a história do tempo presente; e, por fim, desconsideração das inovações do campo da historiografia – não reconhecimento das diferentes temporalidades e espacialidades no contexto das diferenças sociais e culturais e colaboração com as teses das três raças, do homem cordial e do mito da democracia.

Além das críticas, propõe-se nas Audiências que: sejam integrados na BNCC os conceitos estruturantes da disciplina de História, tais como Historiografia, Fonte, Memória, Duração, Narrativa e Multicausalidade; seja cumprido o que estabelecem a lei nº 10.639/2003 e sua correlata lei nº 11.645/2008, que obrigam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e sejam afirmados os pressupostos metodológicos da escrita da História para compreensão do saber escolar, como produção científica e social.

Nesse mesmo caminho, a fala do representante da ANPUH Brasil (2017b), membro do Grupo de Trabalho – Ensino de História e Educação, na quinta e última audiência pública realizada em Brasília, reitera a fala da ANPUH-PE, apontando críticas à terceira versão e sugerindo:

Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças, sejam garantidos a implantação do Ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes.

A comparação das falas apresentadas nas audiências de Pernambuco e Brasília mostra a sintonia no tom das sugestões para a BNCC e o avanço, para além das críticas,

nos apontamentos apresentados nas falas, assim como nos dois documentos encaminhados ao CNE. Compreendemos o pouco detalhamento do que se propõe nos documentos apresentados, pois foram produzidos para exposição em um tempo regulamentar de três minutos, conforme estabelecido pelo CNE.

O não aprofundamento das questões ligadas às culturas indígenas, reforçam a desvalorização e o esvaziamento das discussões sobre identidade e diversidade na BNCC História. As contribuições encaminhadas pelos historiadores representantes da ANPUH e Fórum de Educação Indígena não foram acolhidas. Consequentemente, essas não estão expressas na versão final da BNCC, por não se alinharem com as questões de cunho político-econômico e, por vezes, por ferir os interesses de grupos conservadores, igualmente fortalecidos no atual cenário político brasileiro. Entretanto, compreendemos que, se o processo de elaboração do documento é afirmado como democrático, o primeiro passo seria ouvir as diferentes vozes – o que o Ministério da Educação (MEC) insiste que foi feito; mas isto não basta; como segundo passo seria preciso debater e realizar escolhas, realmente considerando todos os olhares sobre o tema. Para o MEC, porém, o primeiro passo parece ter sido considerado suficiente para declarar que o processo foi democrático.

O documento final da Base afirma a presença dos temas obrigatórios (BRASIL, 2017a, p. 354), no que definem a lei 11.645/2008 sobre o Ensino de História indígena, é tratado de forma pontual e eurocêntrica no currículo de História ao longo dos quatro anos. Optou-se por manter essas questões no campo da retórica, da afirmação genérica de princípios, pois o documento reconhece a exigência da lei em relação aos temas, mas a proposta apresentada chega a ser evasiva – ao tratar das questões indígenas sem amplitude e aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual do neoliberalismo projeta a escola para formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, que exigem que os sujeitos sejam capazes de resolver os problemas do cotidiano, em grande parte frutos desse mesmo contexto, e de se adaptarem obedientemente ao que lhes for demandado. Não cabe nessa perspectiva a ideia de aprofundamento de um repertório cultural para a compreensão e a participação críticas no mundo. Alcançar esse nível de adaptabilidade e

resiliência supõe que o aprendiz desenvolva o controle das suas emoções, para agir de forma alinhada aos interesses de cunho neoliberal. Dessa forma, a BNCC, no que tange ao componente de História, opera um movimento no sentido de atender aos interesses do mercado econômico, quando reduz a expectativa de desenvolvimento do pensamento relacional dos estudantes e limita a relação com o conhecimento às necessidades mais imediatas do cotidiano. No atual cenário, evidencia-se a crescente força dos setores empresariais para intervir diretamente nas políticas educacionais, a partir da ação de seus apoiadores.

As contribuições encaminhadas pelos historiadores representantes da ANPUH e ANPED não foram acolhidas de modo a se expressarem na versão final do documento. Consequentemente, por não se alinharem com as questões de cunho político-econômico e, por vezes, por ferir os interesses de grupos conservadores, igualmente fortalecidos no atual cenário político brasileiro, aspectos importantes para o campo do Ensino de História foram silenciados na elaboração da BNCC. Dessa forma, concluímos que as vozes silenciadas divergem das escolhas curriculares efetivadas, sustentadas por um contexto político-econômico favorável a perspectivas mais conservadoras. As vozes efetivamente ouvidas são legitimadas e alinhadas aos posicionamentos de entidades internacionais do capital neoliberal. Sabemos que o currículo é território de disputa e que os documentos curriculares expressam acordos possíveis e temporários. Mas a pesquisa de que trata este texto dá relevo a pontos sensivelmente fragilizados no contexto mais amplo da elaboração da BNCC, especificamente valorizados no campo do ensino de História: as marcas da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e as que remetem às relações de gênero. Importa enfatizar esse movimento para que as lutas em torno do currículo contem com a clareza dos ataques sofridos nesse cenário de um país que tanto perdeu nos últimos anos.

Concluímos que a historiografia contemporânea instiga a valorização dos povos indígenas, desvincilhando-se de ideais preconceituosos e propõe a problematização de abordagens e termos tradicionalmente utilizados. Além disso, enfatiza o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história e reconhece a sua sociodiversidade. Tal resultado, não se faz presente no documento da base, pois o conhecimento histórico referente a História Indígena apresenta-se de forma pontual, fragmentada e eurocêntrica, sem a atualização conceitual e procedimental da investigação histórica dos estudos contemporâneos, sinalizando um descompasso entre a historiografia e a base.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- DURAT, Cristiano Augusto. O ensino de história e o “novo” protagonismo indígena. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] **Aprendizagens Históricas:** debates e opiniões. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 69-81.
- FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena. In: _____. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 13^a edição. São Paulo: Papirus, 2012.
- KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.
- MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática:** a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014, p. 69-85.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012, p. 11-78 e 177-224.
- PACHECO, J. **Estudos Curriculares.** Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena:** possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p. 213-223, 2012.
- SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. Diversidade cultural indígena no Brasil contemporâneo: Quem são? Quantos são? Onde estão? In: _____. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p. 11-35. ANPED. Ofício 220 - 15 de janeiro de 2016, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 04 de abril de 2018.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FONTES

ANPEd. Ofício 211 - 11 de setembro de 2017, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 04 de abril de 2018.

ANPUH/BRASIL. Audiência Pública e a 3a. versão da BNCC: o lugar da ANPUH no debate. GT de Ensino de História e Educação pela Associação Nacional de História/ANPUH, 18 de setembro de 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/BRASIL. Falas direcionadas ao componente curricular de História. 5ª. Audiência Pública- CNE em Brasília (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/PE. Falas direcionadas ao componente curricular de História. 2ª. Audiência Pública- CNE em Recife (vídeo), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SC. 059 Ofício - Parecer da ANPUH-SC sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular de História. 3ª. Audiência Pública- CNE em Florianópolis, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SC. Falas direcionadas ao componente curricular de História. 3ª. Audiência Pública- CNE em Florianópolis (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SP. 070 Ofício - ANPUH-SP na audiência sobre a Base Nacional Comum Curricular: Conselho Nacional de Educação. 4ª. Audiência Pública em São Paulo, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SP. Falas direcionadas ao componente curricular de História. 4ª. Audiência Pública em São Paulo (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 de março de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017a. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Parecer CNE nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. p. 01-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017. Acesso em: 23 de junho de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Falas direcionadas ao componente curricular de História*. 1ª. Audiência Pública em Manaus, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.



Capítulo 6

**PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL EM PRÁTICAS
DECOLONIAIS: ESCRITURAS LITERÁRIAS DE
MULHERES NEGRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Patrícia da Silva Souza
Patrícia Cristina de Aragão*

PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL EM PRÁTICAS DECOLONIAIS: ESCRITURAS LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia da Silva Souza

Mestra em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia-UEPB; Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Membro Do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiro E Indígena da UEPB-Campus I. Professora Efetiva nos Municípios de Queimadas e Pocinhos-PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0785113939018184>; E-mail: pipatricia278@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>;

Patrícia Cristina de Aragão

Doutora em Educação. Professora do Departamento em História da universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós -Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós -Graduação em Serviço Social. Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352> E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>;

RESUMO

presente artigo referenda um recorte de pesquisa de Mestrado Profissional (PPGFP-UEPB), na Escola João XXIII, Instituição do Campo no município de Pocinhos-PB. Com objetivo discutir sobre a importância de autoria negro-feminina na literatura infantojuvenil, numa perspectiva antirracista e decolonial a partir da análise da obra literária o Black Power de Akin (2020), autoria de Kiusam de Oliveira e, enveredar o entrelace entre literatura e a pedagogia Eco – ancestral na construção literária infantojuvenil para (re) construções identitárias das crianças e infâncias de maneira positiva, de forma a combater o racismo vivenciado

no contexto da sociedade. Apresenta uma abordagem metodológica bibliográfica e descritiva, alicerçados na pesquisa-ação, partimos de estudos literários e análises de documentos relativos à temática étnico-racial, seguida, das narrativas vivenciadas com oficinas literárias numa turma de 5º ano, Escola do Campo, pertencente ao Município de Pocinhos-PB. O embasamento teórico na Lei Federal 10.639/2003, e autores como Oliveira (2020), Moreira (2019), Cosson (2009), Duarte (2011), entre outros. A partir deste estudo, reflexões e vivências constatamos o papel preponderante que a literatura infantojuvenil de escrita negra feminina exerce na (re) construção e (re) existência da identidade e dos corpos negros de meninos, como descontar o racismo ainda silenciado e camouflado, no contexto infanto-juvenil, corrobora na construção de pensamento crítico e reflexivo de forma positiva e empoderada da negritude e identidade negra, entrelaçada com a pedagogia eco- ancestral de forma a combater as multifases do racismo e a necropolítica social.

Palavras-chave: Escritoras Negras, Pedagogia Eco- ancestral, Empoderamento Negro, Infâncias, Literatura Afro-Brasileira.

INTRODUÇÃO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a pode ser um instrumento consciente e desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (2011, p. 188).

A literatura afrobrasileira apresenta possilita ações educação que visem promovem uma educação antirracista na perspectiva decolonial. A mesma apresenta um potencial formador contribuindo para uma perspectiva que provoque e envolva as pertenças étnicas a partir do ambiente de sala de aula. As escrituras literárias de mulheres negras, tem contribuído nestes sentido, para o desenvolvimento de práticas movedoras de ações antirracistas que possam debater questões relativas a luta contra o racismo, sexism, machismo, patriarcado capitalista e misoginia no contexto da sociedade brasileira. Pois, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidades dialeticamente os problemas”. (Cândido, 2011, p. 177).

Em vista disso, as narrativas literárias consistem na educação escola sobretudo na educação de crianças dos anos iniciais em viagens educativas e formativas construtivas

e pedagógicas, formando uma dialogicidade entre autor/a e leitor/a no entrelace de vozes e pensamentos na construção emancipatória social, política, humana e humanizadora na intersecção dos valores interligados aos direitos humanos, da liberdade democrática, identitária e emancipatória.

A Lei Federal 10.639/2003, que completou 21 anos, é um marco legal fruto de ações do movimento negro que colabora e contribui na culminância de debates sobre o lugar da história e cultura negra no contexto da sociedade brasileira.. A referida lei, determina reparação, valorização e reconhecimento ao povo negro brasileiro, a partir dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira, como forma de combater toda forma de racismo ainda presente no país, em virtude da cultura de ódio, inferioridade de raça, promovendo durante séculos marginalização e subalternização ao povo negro através das relações sociais e de poder nas esferas da sociedade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Etnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dialoga:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (DCN, 2004, p.14-15).

Partindo do contexto de combate do racismo e do pressuposto de literatura como direito da humanidade, focaremos nesse estudo a intersecção de autoria femina negra e na maneira como esta pela literatura aciona a memória e experiência sociais, numa escrita singular mas também plural, que tenciona os sentidos e questionamentos sociais abrem vários caminhos que interseccionam é um mesmo lugar, da memória ancestral

Dessa maneira, este trabalho objetiva enveredar nos caminhos da Educação antirracista e da pedagogia decolonial, como forma de efetivação da legislação da 10.639/2003 na educação básica, na reconstrução identitária das/dos estudantes negras/os e não-negras/os, na ressignificação da historicidade e cultural da nossa ancestralidade negra de maneira afirmativa. Bem como, promover um currículo que contemple a diversidade de saberes e fazeres dos povos excluídos historicamente em todos âmbitos da

sociedade, como forma de reparação, reconhecimento e valorização dos povos originários e negro-brasileiro, com evidencia nesta narrativa, ao povo negro.

METODOLOGIA

Com abordagem metodológica bibliográfica e descritiva de pesquisa-ação Tripp (2005), o embasamento teórico bibliográfico pautado em documentos oficiais e autores como Oliveira (2020), Moreira (2019), Duarte (2011), nas discussões sobre literatura e o entrelace com a Pedagogia Eco-ancestral. As oficinas foram metodologicamente planejadas na perspectiva de letramento literário e racial crítico, nas concepções da sequência básica de Rildo Cosson (2009), de Cruz(2012), com prática leitora, que permite um diálogo entre a narrativa e o leitor/ a nas/das infâncias para ressignificação de conceitos, atitudes e anseios de sua história identitária e, de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), didaticamente articulada para formação e emancipação do pensamento crítico no combate ao racismo e a branquitude na sociedade e reconhecimento da importância da negritude e identidade negra brasileira.

Para tanto, discutiremos em primeiro momento as perspectivas da educação antirracista decolonial, seguida do entrelace da pedagogia eco-ancestral ou da ancestralidade, vinculados ao contexto literário de autoria negra e feminina. Posteriormente, apresentamos o relato de prática pedagógica experienciadas nas oficinas com a Literatura o Black Power de Akin e os/as estudantes da turma do 5º ano da Escola Municipal João XXIII (Escola do Campo), pertencente ao município de Pocinhos-PB.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção discutiremos sobre a relação entre educação e literatura numa perspectiva antirracista. Visto que na base formacional brasileira, o racismo está na estrutura, provocando mudanças nas representações sociais de povos, suas histórias e culturas. Algumas concepções acerca do racismo estrutural como forma sistêmica relacionados de maneira individual e institucional, uma vez que, estão nas ambientes das estruturas da sociedade, com articulações que limitam o povo negro aos espaços do poder, sejam eles em empresas privadas, instituições de ensino ou a qualquer espaço social que

deliberem poder seja do cunho político, econômico, jurídico e educativo. Como corrobora, (Almeida, 2019, p.34)

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Muitas vezes, inicia no contexto escolar, através de práticas preconceituosas ou discriminatórias. Nesse sentido, a distinção e definição ajuda apontar tais ações. Dessa forma o preconceito racial, “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”, (Almeida, 2019, p.22), ocorre na sociedade de maneira direta e intencional, especialmente, dentro das instituições escolares. “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder[...],” Almeida, (2019, p. 23). O poder gerado tanto nas ações de preconceito e discriminação, desvela ações que culminam em racismo recreativo, que por sua vez, ajuda no adoecimento de crianças e jovens negros em suas diferentes realidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escritora Kiusam de Oliveira, Mulher negra, pedagoga, professora com vasta experiência na Universidade Federal do Espírito Santo, possui Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Especialista na temática étnico-raciais, além de Bailarina e Coreógrafa. Educadora a mais de trinta anos, com experiência desde Educação Infantil até o Ensino Superior.

Imagen: autora Kiusam de Oliveira



Fonte: Google imagens (2024).

Tem palestrado pelo país sobre a temática das relações étnico-raciais, focando em candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira e cultura, a lei 10.639/2003. Além de contadora de histórias da mitologia afro-brasileira e escritora.² Em entrevista ao programa Por Elas da TV Câmara Distrital, em 24 de agosto de 2022, transparece que:

Eu tenho uma literatura focada nas relações parentais, nas meninas. Eu demorei muito para publicar o Black Power de Akin, eu esperei 6 a 7 anos para pulicar. Estava esperando um escritor negroescrever este tipo de texto. E, não teve! Até que veio a ancestralidade e falou: _é aquele texto que você vai tirar e colocar agora! E, eu tirei e coloquei para o mercado, que é o Black Power de Akin."³

Na obra literária Black Power de Akin, a narrativa consiste na história de vida de Akin de 12 anos e seus irmãos: Femi de 4 anos, Kayin de 6 anos e seu avô seu Dito Pereira de 78 anos. Uma narrativa encantadora com elementos naturais de convívio de comunidades de campo, culturais que envolvem música, instrumentos, cantoria, trato com ervas e muitas histórias contadas pelo seu Dito Pereira enfeita toda vida de Akin e seus irmãos. Até ser apresentada a problemática do racismo recreativo, revelada por Kiusam na narrativa do Black Power de Akin, representa às inúmeras realidades vivenciadas pelos meninos no país, sobretudo, nas instituições escolares de primeira fase de ensino fundamental. Com xingamentos e “brincadeiras” mau intencionadas, tais

² LITEROAFRO. Kiusam Regina de Oliveira. **LITEROAFRO: o portal da literatura afro-brasileira.** Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

³ Entrevista por elas, Kiusam de Oliveira. Na A TV Câmara Distrital é uma TV pública legislativa, que realiza transmissões 24 horas no Canal 9.3. Os vídeos no YouTube não são monetizados, e o pagamento de direitos autorais é realizado por meio do Contrato 39/2021-CLDF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1yEEYTq3DY> visitado em dezembro de 2023.

como: “**o cabelo de Akin é duro e torcido, duro e torcido!**”, Configura-se como racismo recreativo, Como define, Moreira, (2019, p.96):

O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor. Ele possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derrogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência. Dessa maneira, as diferenças de status cultural entre grupos raciais são referendadas, enquanto acusações de racismo são defletidas em função da representação de pessoas brancas como indivíduos comprometidos com o tratamento racial igualitário.

O racismo recreativo é uma das facetas das estruturas que são utilizadas pelo sociedade colonialista para demarcar espaços de poder e inferior toda a pessoa negra, desde a mais tenra idade. É uma política de morte, pois fere a alma, desencadeia inúmeras doenças a partir da desumanidade que o sistema racista promove na vida de crianças e jovens.

É uma episteme intitulada de pedagogia Eco-ancestral ou da ancestralidade que são evocada a partir das escritas literaturas, ela conduz ensinamentos para combater a política de morte (necropolítica), enraizado nas vivências do racismo estrutural e evidenciado no cotidiano do povo negro nas diferentes esferas sociais, sobretudo, nas ambientes escolares. Como a autora apresenta a definição:

A Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) estabelece uma ruptura provocada pela Decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, inclusive do outro, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, uma vez que é alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se ressignifica na e para resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência, pois resistir às atrocidades também é sagrado, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e dessa forma é um corpo capaz de sobreviver às barbáries sociais. (Oliveira, 2020, p.04).

Uma literatura do Encantamento, como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalecer-las na superação das práticas racistas do cotidiano na superação das práticas racistas do cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos. Ela se opõe a episteme eurocêntrica e defende o fortalecimento da identidade africana e afro-brasileira, numa espécie de teia de conhecimento perpassando

a historicidade do povo africano, construído em sua literaturas infanto-juvenis.

Configurando assim, um combate a toda ideologia de superioridade nas relações de poder que se estruturou no cenário brasileiro com olhares do português, povo branco. Nesse sentido, Duarte, (2011, p.11), reflete a importância da literatura infanto-juvenil afro-brasileira no processo construtivo de formação identitária, *"Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa"*.

Neste sentido, trabalho didático elucidou-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, nos quais cada oficina composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas. Na primeira oficina, primeira etapa da sequência básica- **A Motivação**- Iniciamos com a motivação, através do curta metragem vista a minha pele, estudamos os significados de preconceito, discriminação e racismo. O curta-metragem "Vista minha pele", criado pelo MEC – Ministério da Educação, aborda a questão do preconceito racial. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Seguida da música de Gabriel o pensador: racismo é burrice, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-78APprtNE>.

Imagen : 1^a oficina da literatura O Black Power de Akin: **visualização do curta-metragem "Vista minha pele"**



Fonte: As autoras (2024).

Seguida da segunda etapa da sequência básica- **A Introdução** – Estudamos a biografia de autora Kiusam de Oliveira e adentramos na leitura dos elementos pré-

textuais da literatura, posteriormente os/as estudantes realizaram a leitura individualmente e compartilhada. Posteriormente, na terceira etapa, **A leitura**- realizamos a leitura da literatura O Black Power De Akin; E, **nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.** No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador comprehende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com suas saberes experienciados e ressignificam de maneira crítica suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Na última etapa da sequência básica- **A Interpretação** - propomos a partir de uma escrita interpretativa e compreensiva de maneira comparativa seu entendimento da literatura O Black Power de Akin, o curta-metragem assistido e letra/música: racismo é burrice (Gabriel o pensador). Apontamentos reflexivos a respeito do racismo, preconceito, discriminação para cada estudante/ colaborador/a, bem como, que ações poderiam ser evidenciadas como antirracistas.

A segunda oficina da literatura **O Black Power De Akin**, apresentamos como temática central: **A literatura e ancestralidade: Capoeira símbolo de resistência e (re) existência da cultura e história africana e afro-brasileira.** Objetivando: Identificar a capoeira como símbolo de resistência e (re)existência da historicidade cultural do povo negro brasileiro; identificar temáticas que a literatura referenda para compreensão da luta e resistência do povo negro brasileiro; conhecer algumas brincadeiras africanas trazendo-as para o convívio escolar, bem como, cantigas.

Iniciamos com a primeira etapa da sequência básica- **A Motivação**- Com a apresentação do Grupo de capoeira Brasil Pocinhos-PB. Seguida, da palestra com o grupo de capoeira com o mestre TETON: história da capoeira, instrumentos da capoeira, ritmos da capoeira; capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? Instrumentos elementares para a realização da capoeira.

Imagen: 2^a oficina da literatura O Black Power de Akin- capoeira: dança, luta ou jogo?



Fonte: As autoras (2024).

O mestre da capoeira, Teton, palestrou um pouco sobre a história da capoeira, instrumentos da capoeira, ritmos da capoeira; capoeira é um jogo, dança, luta, brincadeira? Instrumentos elementares para a realização da capoeira. Nesse dialogo com os/as estudantes de toda escola o mestre Teton, relatou que a capoeira, é dança, é luta e é brincadeira, dependendo do objetivo no qual seja vinculado. Evidenciou, também momentos da historicidade da cultura afro-brasileira, da proibição de qualquer ato que fizesse menção à capoeira e da discriminação social da capoeira. E, que depois da legislação 10.639/2003, aos poucos a população aceita a prática social e o engajamento na vida dos adolescentes no município de Pocinhos-PB.

A experiência nesta etapa da sequência didática foi encantadora, não somente pela palestra, sobretudo, por presenciar o brilho, encantamento e orgulho visível nos olhos de todas nos estudantes da turma que já praticavam a capoeira na cidade, bem como, no envolvimento de todos estudantes da instituição escolar, desmonstrados na participação fervorosa de todos nas ladinhas e na prática da na capoeira. Todos acompanharam os ritmos da capoeira e das cantorias realizadas pelo mestre de maneira involuntária, o corpo reage à ancestralidade evocada a partir da sonoridade ritmada,inegavelmente a cultura ancestral negro-brasileira se faz presente em nosso corpo-alma.

Dessa forma, notoriamente, uma educação antirracista é rica e superior a qualquer prática racista, ela une nas diferenças, pelo cuidado, pelo amor humano a humanidade. Corrompe as estruturas racistas que ainda permeiam as insituições escolares com cicularidade, positividade, com inclusão, de corpo e alma, pois somos territórios da ancestralidade. A ancestralidade se faz presente em cada um de nós se precisamos

evocada e retransmitida. Realizamos no segundo momento, **A Introdução**- a leitura a biografia da autora elementos pré-textuais capa e contracapa.

Posteriormente, a terceira etapa- **A Leitura**- leitura da literatura: O Black Power De Akin, de maneira individual. E, **nessa etapa evidenciamos intrinsicamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.** No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador comprehende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com suas saberes experienciados e ressignificam de maneira critica suas memórias frente ao enredo evidenciado

Na finalização da sequência- A Interpretação - Realizamos da roda de capoeira com os estudantes/ colaboradores e brincadeiras de origem africana, tais como: amarelinha africana e brincadeira terra-mar, com utilização da música: música amarelinha africana, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sohf_4zjpmo. Esse momento, configurou-se como finalização da interpretação instigada na motivação com a capoeira e finalizada com algumas brincadeiras africanas, como a amarelinha africana e a brincadeira terra e mar. Na terceira e última oficina da literatura o Black Power de Akin, apresenta-se como temática central abordada: **Literatura o Black Power de Akin e a Medicina Ancestral.** Como objetivos da oficina: Identificar ervas medicinais e sua utilização para cura do corpo; identificar os elementos do gênero narrativo: conto: o black power de Akin; escrever receita de chás e remédios caseiros realizados na família que fazem parte da tradição popular ancestral

Na primeira etapa da sequência básica -**A Motivação**- referendamos a Escuta da música Povoada Sued Nunes: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAB8c>; Objetivando, identificar nossa existência e endossando a importância da ancestralidade perpassada pela a herança familiar, principalmente, no trato com ervas medicinais, elucidadas na literatura. Em seguida, realizamos- **A Introdução** -Leitura dos elementos pré-textuais capa e contracapa com estudos da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade.

Na terceira etapa da sequência básica- **A Leitura** – realizamos a leitura da literatura: O Black Power De Akin, de maneira individual e colaborativa. E, **nessa etapa**

evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução. No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador comprehende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com suas saberes experienciados e ressignificam de maneira crítica suas memórias frente ao enredo evidenciado.

E por fim, A Interpretação, realizamos a construção do roteiro de teatralização da literatura: O Black Power De Akin. Seguida do ensaio com as falas dos personagens para apresentação da literatura de maneira dramatizada na escola; e finalizamos com a construção de caderno de receita com ervas medicinais: herança ancestral, contendo receitas de chás para combater inúmeras enfermidades utilizados há séculos pela nossa ancestralidade africana, afro-brasileira, bem como, os povos indígenas, resistindo até a atualidade.

Imagen: 3^a oficina da literatura: O Black Power de Akin: **ensaio para teatralização da literatura**



Fonte: As autoras (2024).

Configurou-se como momento importante para consolidar efetivamente a educação antirracista e decolonial na Escola João XXIII, Pocinhos-PB. Como direciona a Lei Federal 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira em toda educação básica, em instituições escolares públicas e particulares de todo país, principalmente, nos componentes curriculares de arte, história e literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a literatura contribui na produção do diálogo em sala de aula dos anos iniciais com saberes e práticas da cultura negra. E a literatura de escrita feminina traz nos seus marcos potencia criativa na ação pedagógica porque apresenta a percepção de mulheres negras, sobre as pertenças identitárias negras que atravessam suas reflexões. Portanto, as escrituras literárias negra e feminina, apresentada neste estudo, desvelam na epistemologia da pedagogia eco-ancestral do encantamento, para criança negra e não negra, possam valorizar-se como criança negra na prática de leitura literária gerada por escritoras negras sobre o empoderamento negro, partindo de maneira lúdica, encantadora, educativa e humanizadora que evoca ancestralidade africana para uma construção identitário empoderado da criança negra e não negra. Vislumbram a partir das narrativas literárias, a intencionalidade e empoderamento da criança negra, no trato com a natureza e o corpo-templo-resistência, configurando-se como direito humano, uma vez que, direciona olhares para a cura de diferentes formas de violência que estão presentes nas infâncias.

A experiência pedagógica e democrática alcançada num viés antirracista e decolonial permite humanizar a educação de crianças pois contribui com a dialogicidade entre os diferentes materiais pedagógicos, realidades e vivências numa sociedade contemporânea e diversa para os estudantes negros/as e não negros/as, de forma positiva para que os mesmos tenham orgulho de pertencer a ancestralidade africana, no primeiro aspecto relevante, o continente africano como berço da humanidade, da história, cultura e educação e todas ciências relacionadas à humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

CÂNDIDO. Antônio. **O direito à literatura**. In: vários escritos. 5^a edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2011. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor.**- Salvador. EDUNEB, 2012. 228P.

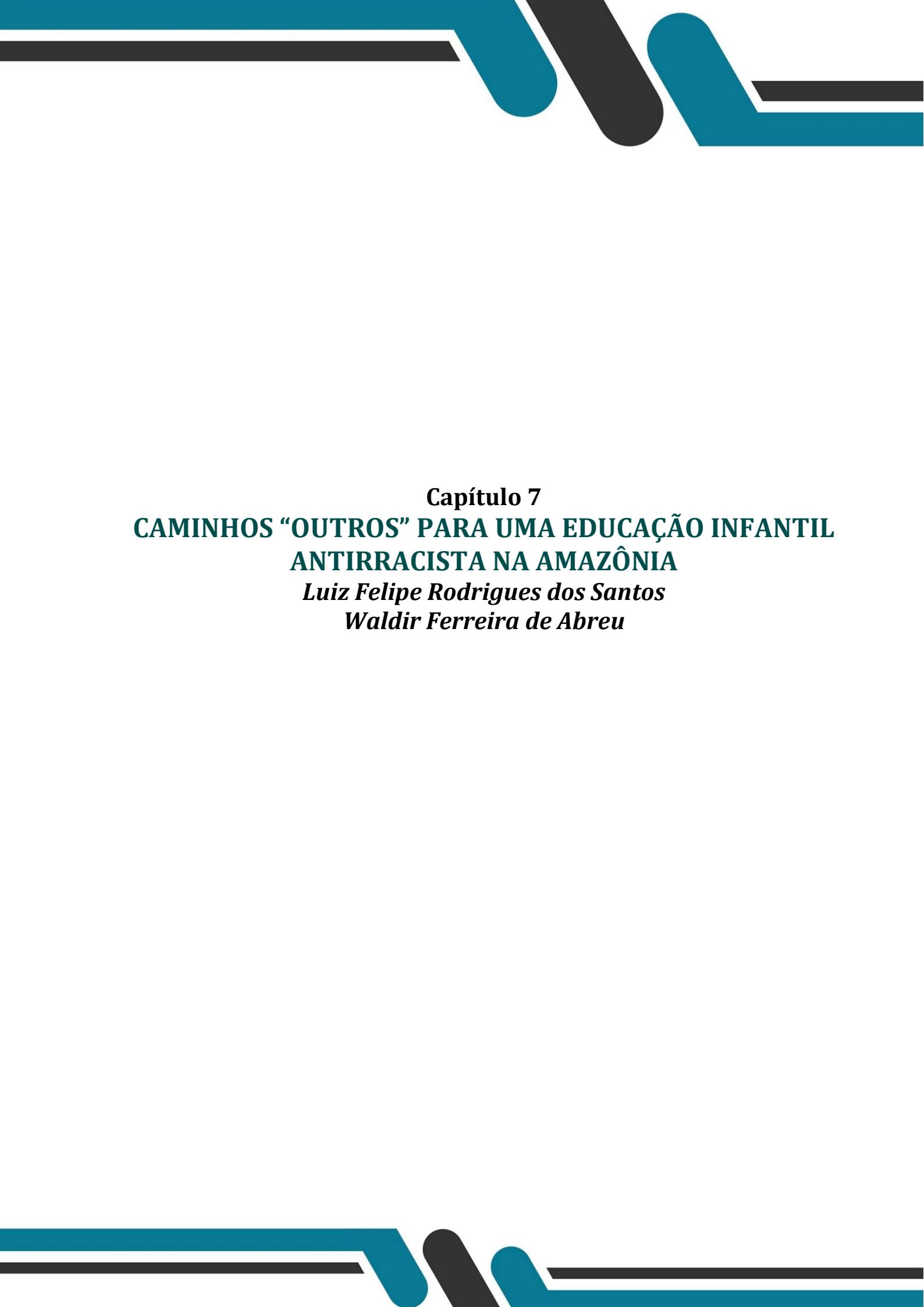
DUARTE, E. (2011). **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (31), 11–23. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430> Acessado em: 05 de novembro de 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In: **Suleando Conceitos E Linguagens: Decolonialidades E Epistemologias Outras.** Organizadoras: Landulfo, Cristiane; Matos, Doris. Editora: Pontes Editores. Campinas - SP-2022. -P. 207-214.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen,2019.

OLIVEIRA, Kiusam de, 1965- **O Black Power de Akin;** Ilustração Rodrigo Luís de Andrade. – 1. Ed.-São Paulo: Editora de Cultura, 2020. 40 p.

OLIVEIRA, K de. (2020). Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens, 1(1), 03 - 14. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> Acesso em: 17 de setembro de 2023.



Capítulo 7

**CAMINHOS “OUTROS” PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANTIRRACISTA NA AMAZÔNIA**

*Luiz Felipe Rodrigues dos Santos
Waldir Ferreira de Abreu*

CAMINHOS “OUTROS” PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA NA AMAZÔNIA

Luiz Felipe Rodrigues dos Santos

*Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA,
luizroddrigues2004@gmail.com;*

Waldir Ferreira de Abreu

*Professor orientador: Doutor em Educação e Professor do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Pará- UFPA, awaldir@ufpa.br.*

RESUMO

O artigo aborda a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas, conforme previsto na lei nº 10.639 de 2003, que destaca a relevância de valorizar a identidade da criança negra na sala de aula, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da cultura afrodescendente. No entanto, evidencia-se que essa valorização não ocorre de maneira efetiva, como relata o livro “do silêncio do lar ao silêncio escolar” de tratamentos diferenciados entre crianças brancas e negras por parte dos professores. Para combater esse cenário, o artigo enfatiza a importância de trazer discussões sobre a cultura negra para a sala de aula, incluindo literaturas e personagens negros como protagonistas, assim como o uso de bonecos e fantoches negros em atividades lúdicas educativas. Essas estratégias visam promover a representatividade e inclusão positiva das crianças negras, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e identidade cultural. O objetivo geral do artigo é compreender a decolonialidade como caminhos “outros” antirracistas na educação infantil, possibilitando a transformação de práticas racistas na educação infantil e como o racismo opõe a identidade étnico-racial de crianças negras. Metodologicamente, será realizado um levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros e documentos legais para compreensão da temática abordada, utilizando como referencial teórico a Lei 10.639/2003, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria de Ferrão Candau (2010), Eliane Cavalleiro (2012) e Daiane dos Santos e Patrícia Guanábens (2023). Nesse sentido, enfatiza-se a importância das escolas se comprometerem em construir uma educação infantil antirracista,

promovendo a valorização da cultura afrodescendente e combatendo o racismo estrutural presente na sociedade. A inclusão e representatividade na sala de aula são fundamentais para garantir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso com as diversidades étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Educação Infantil, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco significativo na educação brasileira ao estabelecer a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Essa legislação visa garantir que a identidade negra seja obrigatoriamente valorizada e reconhecida no ambiente educacional, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Apesar de sua importância a implementação desse modelo educacional enfrenta vários desafios, o livro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar” revela práticas de tratamento desigual entre crianças brancas e negras por parte dos professores, demonstrando que a valorização da cultura afrodescendente nem sempre é aplicada como deveria.

Para abordar essas desigualdades e avançar na implementação da Lei, o presente artigo propõe a adoção de estratégias que promovam a diversidade, inclusão e a representatividade das crianças negras no ambiente escolar. Sugere-se a integração de literaturas que incluem personagens negros como protagonistas e o uso de bonecos e fantoches negros em atividades educativas lúdicas. Essas abordagens visam não apenas refletir a pluridiversidade cultural na sala de aula, mas também fortalecer a autoestima das crianças negras bem como afirmar sua identidade cultural.

A proposta central do estudo é propor a decolonialidade como uma perspectiva antirracista na educação infantil. A decolonialidade oferece uma perspectiva crítica e transformadora, permitindo a revisão e a reestruturação de práticas educacionais que perpetuam o racismo e a desigualdade. A compreensão de como o racismo impacta a identidade étnico- racial das crianças negras é crucial para a criação de um ambiente educativo mais justo e equitativo.

A metodologia do artigo envolve uma revisão abrangente da literatura, incluindo artigos científicos, livros e documentos legais, com especial atenção à Lei nº 10.639/2003

e aos estudos de autores renomados como Eliane Cavalleiro, Daiane dos Santos, Patrícia Guanãbens e o Livro “O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como locus de humanização e formação de sujeitos” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazôncias (GEPEIF) da Universidade Federal do Pará. A análise crítica dessas fontes irá nos trazer a luz da necessidade de um compromisso escolar com uma educação infantil antirracista. Portanto, o artigo enfatiza a importância de transformar o ambiente escolar para que esse valorize genuinamente a cultura afrodescendente e combatá efetivamente o racismo estrutural, promovendo assim um espaço educacional inclusivo e respeitoso das diversidades étnico-raciais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Perspectiva decolonial proporciona alternativas para uma educação mais inclusiva e igualitária, apontando também uma reavaliação nos currículos escolares como elemento fundante e sujeitador da história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar infantil a fim de suplantar os insistentes apagamentos nestes espaços de formação de cidadãos. Santos e Guanãbens (2021) Salientam que:

Logo, isso pode prejudicar o desenvolvimento dessas crianças, visto que é na infância que elas constroem a sua identidade, ideologias e valores, desse modo, as escolas de Educação Infantil têm a função social de trazer para a sala de aula desde cedo as relações étnico-raciais, o respeito, a valorização e o reconhecimento das diversidades para todas as crianças. (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p.55)

Observa-se o quanto é importante para as crianças o contato com as relações étnico-raciais desde a primeira infância. Já que nas escolas as crianças irão ter contato direto com as mais variadas diversidades. Santos e Guanãbens Ressaltam também:

Assim, é preciso desconstruir ideologias racistas e ações preconceituosas que foram criadas a partir da época escravista. Em vista disso, as crianças e jovens negros recriminam e menosprezam a sua própria identidade e cultura por acreditarem que ser negro é algo ruim ou inferior. (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p.51)

As autoras ainda afirmam que:

O preconceito e o racismo são construções históricas que precisam a todo o tempo ser desmistificadas e excluídas da sociedade brasileira. Em meio a isso, é preciso o enfoque e a valorização da literatura, da

cultura e da história étnico - racial nas escolas. A Educação Infantil é o primeiro contato que a criança tem fora do âmbito familiar e é nesse ambiente enriquecedor de diversidades que são necessários o enaltecimento e o enfoque para as questões raciais e identitárias. (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p. 54)

Contudo, é importante destacar que, apesar da legislação exigir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, essa valorização ainda não ocorre de maneira efetiva como deveria. Detecta-se também que como consequência o racismo opõe a identidade étnico-racial, afeta o desenvolvimento psicológico, emocional, social, desencadeando na desvalorização cultural e identitária da autoestima por meio cultura do auto- ódio.

Em meio a isso Eliane Cavalleiro (2012) destaca que crianças negras de quatro a seis anos já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Santos e Guanãbens (2021) apontam que Crianças negras tendem a não se aceitar, não gostando de sua cor de pele, traços e cabelos. Por isso, no ambiente escolar, faz-se necessário ensinar as crianças a se amarem como são e a aprender a enfrentar qualquer tipo de preconceito. Cavalleiro (2012) Relata que já as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor de pele. Santos e Guanãbens destacam que:

Tudo o que é vivenciado pelas crianças no ambiente escolar, seja positivo ou negativo, será carregado por toda sua vida. Logo, é importante que haja um cuidado por parte dos educadores em tudo o que for falado ou expressado em sala de aula, pois pode ocasionar experiências marcantes na vida dos pequenos. (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p.53)

Além disso, é comum que alguns educadores escondam suas atitudes e comportamentos preconceituosos, já que esses são considerados inaceitáveis no contexto educacional. A autora Eliane Cavalleiro em seu livro relata situações em que os educadores deveriam se posicionar diante de casos de racismo, ao contrário nada fazem e ainda parabenizam os alunos que foram vítimas, quando eles se calam perante o ato racista.

Santos e Guanãbens (2021) do mesmo modo salientam que é fundamental que os

professores se dediquem ao estudo e à qualificação contínua sobre as relações étnico-raciais. É importante que implementem o uso de bonecas e fantoches negros, bem como incluam na literatura infantil personagens negros, para garantir que todas as crianças se sintam representadas nas salas de aula. Márcia dos Reis (2021) afirma que é essencial que a preocupação com as relações raciais e seus conflitos seja reconhecida como uma responsabilidade da educação escolar. A escola não deve ser apenas um espaço para a transmissão de conhecimento acadêmico, mas também um ambiente que contribua para a formação humana diversificada. Dessa forma, o papel da educação se amplia além dos conteúdos curriculares predeterminados, abrangendo a compreensão e a valorização da nossa diversidade sócio-histórica, que é crucial para um aprendizado mais completo e significativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreende-se que a falta de representatividade afeta muito a primeira infância da criança, logo os educadores devem deixar de lado os seus pensamentos eurocentricos para trabalhar a educação antirracista e pôr em prática a lei 10.639/2003. Assim, trabalhando com a representatividade a criança não terá os pensamentos de querer mudar seus traços para se encaixar num “padrão de beleza” imposto pela sociedade.

A utilização de bonecas, fantoches e literaturas na qual os protagonistas sejam negros, são ideias de caminhos outros para uma educação antirracista, assim as crianças negras iram se sentir representadas e valorizadas, deixando de lado a ideia de que é uma criança “feia” por conta da sua cor de pele e seus traços fenótipos.

Debora Dias et al. (2021) afirma que:

(...) a brincadeira é uma atividade que as crianças gostam e que é necessária para sua vida, pois assim como o ato de comer ou dormir, a brincadeira exerce uma função orgânica no desenvolvimento da criança. Também é através da brincadeira que a criança constrói o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao brincar a criança interage com as pessoas compartilhando seus valores culturais, éticos e morais. (DIAS et al.,2021, p.173)

Assim as crianças negras tendo contato com brincadeiras que envolvam bonecos e fantoches negros irão contribuir para os processos de autorreconhecimento e de valorização dos elementos culturais representativos de sua ancestralidade africana incluindo-se entre eles o fenótipo. A literatura, igualmente apresenta a mesma

possibilidade de autorreconhecimento e representatividade. Costa e Ribeiro (2017) afirmam que a narração de histórias estimula a curiosidade, a criatividade, o desenvolvimento de ideias, expande o conhecimento e permite que a criança experimente situações que a façam sentir alegria, tristeza e medo. Os personagens dessas histórias frequentemente servem como exemplos para as crianças, auxiliando na resolução de conflitos e criando novas expectativas, e posicionamentos sociais nos quais a criança pode ver-se como herói ou heroína, rei ou rainha, isto é, como mulheres, homens, crianças, idosos carregados de valorosos saberes e modos de ser, viver e estar no mundo. Assim a contação de histórias tem um papel muito importante na vida da criança. Desse modo, no parágrafo subsequente, serão apresentadas algumas edições que trilham o caminho pluridiverso:

“Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser” (2019), do autor Lazaro Ramos, “Ei, você!: Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro.” (2021), de Dapo Adeola, “Meu crespo é de Rainha” (2018), de Bell Hooks, “A pele que eu tenho” (2022), Bell Hooks, “Da cor que eu sou” (2021), de Andressa Reis, “Com qual penteado eu vou?” (2021), de Kiusam de Oliveira, “tudo bem ser diferente” (2002), de Todd Parr, “O cabelo de lelé” (2012), Por Valéria Belém e “Neguinha,sim!” (2023), por Renato Gama, essas são umas das ideias de histórias que podem ser abordadas para as crianças trazendo assim a representatividade, a valorização da cultura afro-brasileira, africana e o autorreconhecimento para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocando em prática a perspectiva decolonial e a Lei 10.639/2003, poderá haver uma educação mais igualitária e representativa para as crianças negras. Para tanto, a formação inicial e continuada pautada na Educação para as Relações étnico-raciais são imprescindíveis para a promoção de um ambiente escolar que positive as diferenças culturais.

E os usos de atividade lúdicas com bonecos, fantoches e literaturas são vieses de potencialidade no ensino pautado na luta antirracista e no reconhecimento da pluralidade cultural existente no mundo bem como no território amazônico.

Portanto, a implementação bem-sucedida da Lei nº 10.639/2003 exige um compromisso com a inclusão e a diversidade, através de práticas pedagógicas que

valorizem a cultura afrodescendente e promovam a igualdade racial. É necessário um trabalho conjunto de todos os envolvidos na educação para garantir que a lei não apenas exista no papel, mas se concretize na prática, proporcionando uma educação que reflete verdadeiramente a rica diversidade cultural do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as maravilhas que tens feito em minha vida, segundamente meus pais, Monica Rodrigues, Benice Pacheco, Ires Santos (tio Jorge) e Caroline Santos. Obrigado por sempre me apoiarem e nunca deixarem faltar nada em minha vida, tudo que sou hoje é graças a vocês.

Agradeço meus familiares que contribuíram para que eu pudesse estar realizando a minha primeira participação no Congresso Nacional de Educação.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazôncias-GEPEIF pelos compartilhamentos de conhecimentos nas nossas sessões de estudos.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil/ Eliane dos Santos Cavalleiro 6. ed. – São Paulo: contexto, 2012.

COSTA, Patricia E.; RIBEIRO, Janete S. M. A importância de contar história na educação infantil. **Revista eletrônica científica inovação e tecnologia**, v.8, n. 22, 2017.

DIAS, Debora N. R; et al. O papel socializador e inclusivo dado ao brinquedo na educação infantil. In: ABREU, Waldir F. de; et al. (org.). **O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como locus de humanização e formação de sujeitos**. Belém: Rfd Editora, 2021. Cap.11, p. 172-189.

DOS SANTOS, Daiane; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos. A Educação Infantil e a construção identitária das crianças negras: Práticas pedagógicas como forma de aplacar o racismo na Educação Infantil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, 2021.

REIS, Marcia C. de C. C. dos. Formação de professores/as para uma educação étnico-racial na amazônia. In: ABREU, Waldir F. de; et al. (org.). **O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como locus de humanização e formação de sujeitos**. Belém: Rfd Editora, 2021. Cap.15, p. 244-257.



Capítulo 8

**MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO DE MATEMÁTICA**

Maria José Sanabria Correa



MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Maria José Sanabria Correa

*Professora de Matemática, Mestranda em Educação Matemática e Ensino de Física
(PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM,
mariasanabriacorrea@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho, de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, tem como objetivo quantificar e descrever pesquisas brasileiras stricto-sensu relativas à temática Metodologias Ativas e ensino de Matemática nos últimos 10 anos. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática acerca do tema, focalizando no uso das seguintes Metodologias Ativas: Gamificação, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Sala de Aula Invertida. Os dados foram coletados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de recursos de busca avançada e filtros de pesquisa. Nesta pesquisa, foram utilizados como descritores: “gamificação”, “gamificação no ensino de matemática”, “aprendizagem baseada em problemas”, “aprendizagem baseado em problemas no ensino de matemática”, “sala de aula invertida” e “sala de aula invertida no ensino de matemática”. Com isso, foram encontradas e descritas 10 dissertações de mestrado sobre as Metodologias Ativas, as quais enfatizam o uso delas na prática didático-pedagógica de ensino de Matemática. Dentre os resultados da busca, contatou-se o seguinte: a Gamificação demonstrou potencial para engajar estudantes, a partir da constituição de um planejamento criterioso das atividades; a ABP destacou-se como uma estratégia focada na resolução de problemas contextualizados e colaboração entre os alunos; e, por fim, a Sala de Aula Invertida possibilita que os alunos revisem conteúdos previamente disponibilizados e utilizem o tempo de aula para discussões e atividades práticas. Desse modo, notou-se que as pesquisas encontradas são caracterizadas como dissertações e, assim, podem ser aprofundadas a nível de doutorado, além da relevância dessa temática em outros contextos e a partir de diferentes perspectivas.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Gamificação. ABP. Sala de Aula Invertida.

ABSTRACT

This qualitative, bibliographical study aims to quantify and describe Brazilian stricto-sensu research on the topic of Active Methodologies and Mathematics teaching over the last 10 years. To this end, a systematic review of the topic was conducted, focusing on the use of the following Active Methodologies: Gamification, Problem-Based Learning (PBL), and Flipped Classroom. Data were collected from the dissertation and thesis database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) using advanced search features and search filters. In this research, the following descriptors were used: "gamification," "gamification in mathematics teaching," "problem-based learning," "problem-based learning in mathematics teaching," "flipped classroom," and "flipped classroom in mathematics teaching." Thus, 10 master's dissertations on Active Methodologies were found and described, which emphasize their use in the didactic-pedagogical practice of teaching Mathematics. Among the results of the search, the following were found: Gamification demonstrated potential to engage students, based on the constitution of a careful planning of activities; PBL stood out as a strategy focused on solving contextualized problems and collaboration among students; and, finally, the Flipped Classroom allows students to review previously made available content and use class time for discussions and practical activities. Thus, it was noted that the research found is characterized as dissertations and, thus, can be deepened at the doctoral level, in addition to the relevance of this theme in other contexts and from different perspectives.

Keywords: Education. Mathematics. Gamification. PBL. Flipped Classroom.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, vivenciamos uma realidade educacional marcada por uma série de eventos transformadores e uma constante necessidade de adaptação por parte dos professores. Em 2020, o país experienciou uma pandemia de Covid-19, a qual impulsionou a adoção de um sistema de ensino remoto nas escolas e, consequentemente, demandou, por parte do professor, um maior domínio das tecnologias digitais para um viés didático-pedagógico. Já em 2022, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio, com aumento da carga horária e flexibilização curricular, permitindo aos estudantes escolher áreas de aprofundamento (BRASIL, 2019).

Tendo em vista que às adaptações metodológicas de ensino e revisões curriculares emergem em detrimento às políticas de fortalecimento da qualidade da educação, o uso de Metodologias Ativas torna-se cada vez mais necessária para os profissionais de

qualquer área do conhecimento, em especial, de Matemática. A face disso, estudos realizados por Lovato *et al.* (2018) afirmam que as Metodologias Ativas tornam o aluno protagonista do seu processo de aprendizagem, enquanto os professores são mediadores na construção desse conhecimento, ampliando assim, as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

Contudo, é importante salientar que o ensino de Matemática na perspectiva de um modelo tradicional ainda prevalece na educação brasileira. Em decorrência disso, os alunos acabam enfrentando dificuldades, sobretudo quando se refere à maneira como esse conteúdo curricular é trabalhado na escola.

Como forma de minimizar essas dificuldades, houve investigações focadas na melhoria desse quadro. Piaget (1972/2015) destaca a relevância de métodos ativos para promover uma educação voltada ao desenvolvimento autônomo do indivíduo. Becker (2013) reforça que a sala de aula deve estimular a atividade cognitiva dos alunos, criando práticas pedagógicas que transformem a escola em um ambiente de inovação e criatividade. Assim, investigar sobre metodologias que tornem os alunos mais ativos, constituem um caminho privilegiado para o conhecimento.

Há ainda, um desconhecimento dos profissionais da educação, inclusive, professores de Matemática, sobre o que é uma Metodologia Ativa. Como destaca Silva Neto (2021), muitos deles verbalizam que utilizam métodos ativos, mas revelam outros métodos no desenvolvimento de suas práticas didático-pedagógicas, parecendo seguir, na verdade, modismos educacionais vigentes. Desse forma, espera-se que com a identificação e descrição de algumas pesquisas sobre Metodologias Ativas possa contribuir para um melhor entendimento dessa temática, além de aproximar o docente do que é falar com o fazer em sala de aula, ampliando assim possibilidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Com isso, espera-se responder a seguinte questão: “o que as pesquisas tem discorrido sobre as Metodologias Ativas e o ensino de Matemática?”. Em face disso, o principal objetivo deste trabalho será quantificar e descrever sobre pesquisas brasileiras stricto-sensu relativas à temática Metodologias Ativas e ensino de Matemática nos últimos 10 anos.

Por fim, pode-se notar que o uso das Metodologias Ativas no ensino é um caminho privilegiado para a aprendizagem e a construção do conhecimento (SEGURA; KHALIL, 2015). No âmbito desta pesquisa, serão consideradas três tipos de Metodologias Ativas

utilizando o ensino e aprendizagem de Matemática, sendo elas: Gamificação, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Sala de Aula Invertida.

GAMIFICAÇÃO

As primeiras aparições da terminologia Gamificação estão relacionadas a empresas. De acordo com Navarro (2013), esse termo vem da palavra *gamification*, e seu primeiro relato de uso foi realizado, em 2003, por Nick Peeling, que na época trabalhava com consultoria no desenvolvimento de *hardware*. Após isso, a Gamificação foi sendo introduzida em diversas áreas, inclusive, na Educação como um método ativo.

Fardo (2014) refere-se a Gamificação como uma estratégia que aplica os elementos que geralmente estão presentes nos jogos (*games*) e em um contexto fora deles, para engajar e promover o envolvimento dos alunos com seu ensino e aprendizagem. Mendes (2019) cita alguns desses elementos, sendo eles: objetivo, regras, voluntariedade e *feedback*.

Em relação a esses quatro elementos, Mendes (2019) aponta que, num jogo, o objetivo a ser alcançado se constitui no motivo que leva o jogador a realizar determinada atividade. Já as regras se diferenciam do objetivo, pois determinam como o jogador pode alcançá-lo e, de acordo com o nível de dificuldade, concluí-lo. Enquanto a participação voluntária do aluno ocorre quando ele está ciente dos objetivos e regras do jogo, motivando-se a jogar. Para isso, é importante apresentar constantes *feedbacks* aos participantes do jogo, possibilitando que eles tracem os melhores caminhos a seguir e aumentando os níveis de engajamento deles. Além do mais, esses *feedbacks* servem também para alertar possíveis deslizes cometidos pelos participantes, propiciando rápida correção.

Observando o uso de jogos na aprendizagem escolar, Morais (2018) ressalta que o professor de Matemática precisa utilizar as características dos jogos e aplicá-las em suas atividades. No mais, Oliveira e Pimentel (2020), acrescentam que a utilização da Gamificação na sala de aula objetiva proporcionar maior interação entre os alunos, levando em consideração a interação de cada aluno com o conhecimento, com as tecnologias e com a sociedade.

Dessa forma, vê-se que a Gamificação pode ser uma estratégia bastante eficaz para auxiliar o professor de Matemática durante as aulas, tornando-as mais atrativas

e engajadoras. Entretanto, deve-se haver um cuidado ao se aplicar a Gamificação nas aulas, pois esse tipo de atividade deve conectar tanto os objetivos de aprendizagem, às necessidades dos alunos e, ainda, ter um caráter dinâmico e interativo. Assim, a Gamificação ganha um sentido educacional, trazendo os interesses dos alunos para a sala de aula por meio de diferentes formas de interação com o conhecimento.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode ser caracterizada como um “método centrado na aprendizagem, que tem por base a investigação para a resolução de problemas contextualizados e que envolve os conhecimentos prévios dos alunos” (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 05).

No entanto, é importante destacar que a ABP se diferencia da “resolução de problemas”, pois o seu objetivo não é resolver o problema que foi apresentado. Em vez disso, se utiliza o problema para ajudar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem, à medida que tentam entendê-lo, reunindo as informações, sintetizando e aplicando as informações ao problema, começando a trabalhar efetivamente para aprender, junto aos colegas (KLEIN, 2013).

Nesse sentido, conforme Tangerino (2017), a ABP inicia-se com um problema elaborado pelo professor relacionado ao contexto real da vida dos alunos. Para esse autor, a ABP possibilita ao professor criar cenários reais por meio de uma investigação sobre a comunidade, fazendo com que o aluno atinja o objetivo de solucionar o problema proposto.

Para Souza e Dourado (2015), a escolha de um bom contexto problemático é garantia de que a investigação siga adiante pelos alunos. Esses autores afirmam que, após a escolha do contexto e a criação do problema, os alunos e o professor terão que passar por algumas fases para chegar na resolução do problema. Essa resolução será guiada pelo professor que dividirá a sala em grupos e mostrará alguns exemplos de ferramentas que podem ser utilizados na resolução dos problemas. O último passo é a apresentação da resolução do problema e, por meio da observação, reflexão e discussão, o professor poderá observar como cada grupo chegou à resolução e, os grupos que não conseguiram chegar, poderão refletir o que não permitiu chegar ao resultado esperado.

Com isso, observa-se que ABP é mais que simplesmente os alunos resolverem problemas, mas sim, considera os contextos locais, interesses pessoais, reflexão crítica, trabalho colaborativo e, principalmente, discussões ao longo de todo caminho para resolver os problemas construídos.

SALA DE AULA INVERTIDA

Sob a perspectiva de Valente (2014), vivenciamos um momento de grandes oportunidades educacionais, principalmente, com a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o fato delas estarem dentro da sala de aula. Esse autor ainda destaca que, mesmo que a maioria dos alunos disponham de recursos tecnológicos como o celular, cabe aos professores saberem explorar sua utilização para contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, surgem alguns debates sobre a Sala de Aula Invertida juntamente com seus pontos positivos como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades relacionadas a autodisciplina, gestão do tempo e pensamento crítico. Também, considera-se seus pontos negativos como, por exemplo, o desafio para que algumas regiões tenham acesso a dispositivos e internet de qualidade, o tempo e recursos para os professores adaptarem e criarem os materiais, além da necessidade de monitorar constantemente o progresso e o engajamento dos alunos fora da sala de aula.

Embora a terminologia Sala de Aula Invertida tenha sido criada há algumas décadas, acredita-se que esta metodologia já vem sendo disseminada ao longo dos anos. Nesse sentido, Bergmann e Sams (2018, p. 6) relatam que “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”. Esses autores acrescentam que, na Sala de Aula Invertida, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações, assumindo funções mais orientadoras e tutoriais. Nela, a teoria dos conteúdos e os conhecimentos são abordados, preferencialmente, fora da sala de aula. Os materiais são disponibilizados com antecedência através de plataformas on-line, como o WhatsApp, o Google Classroom, entre outras. A sala de aula passa ser o local para se discutir, resolver problemas e fazer projetos dos conteúdos já estudados.

Na Sala de Aula Invertida, além de ocorrer uma inversão da estrutura do processo de aprendizagem, observa-se também a transformação nos papéis do professor e do aluno. O professor pode utilizar uma metodologia que produza aulas que responsabilizem os alunos para realizarem tarefas como, por exemplo, assistirem vídeos, lerem textos disponibilizados antecipadamente, entre outras. Assim, seguidamente, os estudantes podem recorrer ao professor com perguntas para a compreensão dos conceitos e possível superação de dificuldades (HONÓRIO; SCORTEGAGNA, 2017).

Nos estudos de Valério e Moreira (2018), a Sala de Aula Invertida é vista como uma inversão do ensino tradicional, em que o pré-envio extraclasse, mediado pelas tecnologias digitais, é seguido por atividades em sala de aula que se concentram na aplicação e discussão dos conceitos previamente estudados. Essa abordagem, para esses autores, tem sido considerada uma alternativa eficaz para promover a aprendizagem significativa, visto que se constitui de um conjunto de práticas que podem ser adaptadas de acordo com as necessidades e objetivos de cada disciplina e de cada grupo de alunos. Por isso, os saberes sobre essa metodologia precisa estar sendo constantemente discutida e aprimorada pelas ciências da Educação, a fim de maximizar seus benefícios e minimizar possíveis limitações.

Dessa maneira, observa-se que a metodologia da Sala de Aula Invertida embora seja uma forte aliada dos professores no processo de ensino e aprendizagem, exige comprometimento, disponibilidade e interesse para sua realização. Ademais, é relevante salientar que essa metodologia não se restringe à Educação Básica, mas pode ser usada em diferentes níveis educacionais focando, principalmente, numa melhor oportunidade de autonomia do aluno para o ensino de Matemática.

METODOLOGIA

A partir dos apontamentos feitos, neste trabalho, apresentam-se dados coletados por meio de um mapeamento de pesquisas stricto-sensu relacionados à temática Metodologias Ativas e ensino de Matemática nos últimos 10 anos. Nesse sentido, entende-se o mapeamento de pesquisa como:

[...] um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção

(descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016, p. 18).

Em virtude disto, este trabalho é de abordagem metodológica qualitativa pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009) nesta o pesquisador não se preocupa em quantificar valores, mas sim, explicar o motivo das coisas. Ainda, pode ser caracterizada como bibliográfica, pois é desenvolvida em material já elaborado (GIL, 2002).

No mais, para relatar os resultados foi elaborado um texto descritivo-narrativo, com descrição densa e detalhada, fazendo a leitura obrigatória do resumo e, quando necessário, do texto completo das publicações. Após a realização de uma pesquisa bibliográfica, utilizamos recursos de busca avançada, principalmente filtros de pesquisa, para selecionar publicações no período de 2015 a 2025. A partir dessa seleção, foram escolhidas aquelas que abordam especificamente o ensino de Matemática.

Os dados foram coletados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de recursos de busca avançada e filtros de pesquisa. Nesta pesquisa, foram utilizados como descriptores: “gamificação”, “gamificação no ensino de matemática”, “aprendizagem baseada em problemas”, “aprendidafem baseado em problemas no ensino de matemática”, “sala de aula invertida” e “sala de aula invertida no ensino de matemática”. Nesse âmbito, descrevemos 10 pesquisas sobre as três Metodologias Ativas: Gamificação; Aprendizagem Baseada em Problemas; Sala de Aula Invertida. Cabe salientar que essas foram escolhidas por serem mais discutidas no âmbito da Matemática Escolar.

Quando foi aplicado o primeiro filtro escolhido “gamificação”, encontrou-se 416 publicações sobre essa temática. Esta gama de pesquisas sobre Gamificação relaciona-se a diversas áreas acadêmicas como, por exemplo, ensino de Química, Engenharia e Saúde. Em razão do alto número de publicações encontradas na busca inicial, optou-se por utilizar filtros mais específicos, como a restrição por área de conhecimento. Dessa forma, utilizamos o termo “ensino de ciências e matemática” como referência para a busca de publicações na área de Matemática.

Após focar na área de ensino de Matemática, encontrou-se 10 dissertações que investigaram uma das Metodologias Ativas consideradas nesse trabalho. Seis dissertações são resultantes de investigações realizadas no estado de São Paulo; duas dissertações do estado do Paraná; uma dissertação do estado do Rio Grande do Sul; e uma do estado de

Pernambuco. A seguir, o Quadro 1 apresenta as 10 dissertações analisadas em ordem crescente quanto o título, o autor, ao ano de publicação, local e o Metodologia Ativa investigada.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas.

P	TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL	FILTRO
1	Gamificação e educação matemática: uma reflexão pela óptica da teoria das situações didáticas	Marcelo Santos Gomes	2017	PUC - SP	Gamificação
2	Reflexões acerca do uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino de matemática em um curso técnico integrado ao ensino médio	Lauro Ivan Tangerino	2017	IFSP	Aprendizagem Baseada em Problemas
3	Metodologias ativas: o papel da pesquisa na formação de professores de matemática	Daiane Renata Machado	2018	PUC - RS	Sala de Aula Invertida
4	Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental	Thais Cristine Andreetti	2019	UFPA	Gamificação
5	A prática docente do professor de matemática do ensino superior no uso da metodologia de sala de aula invertida	Luciana Neves Aureliano	2019	Anhanguera - SP	Sala de Aula Invertida
6	A gamificação como estratégia de ensino: a percepção de professores de matemática	Luiz Rodrigues Mendes	2019	PUC -SP	Gamificação
7	Gamificação no ensino de matemática com jogos de escape room e rpg: percepções sobre suas contribuições e dificuldades	Mariana Maria Rodrigues Aiub	2020	UNICAMP	Gamificação
8	Mapeamento de recursos destinados ao acompanhamento individualizado em sala de aula invertida: design de um dispositivo modelado para o conteúdo de frações	Luiz Gustavo Lima Júnior	2020	UFPE	Sala de Aula Invertida
9	O ensino dos números complexos por meio de uma proposta	João Anderson Mendes	2020	PUC - SP	Sala de Aula Invertida

	metodológica de sala de aula invertida				
10	Percepções dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem matemática por meio de estratégias gamificadas e dos games	Denise Maria Pallesi	2021	UFPA	Gamificação

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ademais, é importante salientar que ao aplicar esses filtros para o termo “gamificação” encontrou-se 11 dissertações, sendo que dessas, cinco estavam relacionados ao processo de ensino de Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão tratadas algumas características relevantes e em comum das pesquisas selecionadas por meio de uma descrição sucinta das mesmas. Nesse sentido, será utilizada a codificação P1 para se referir a primeira pesquisa, P2 em relação a segunda pesquisa e, suetivamente, até P10 para a décima pesquisa.

A P1 tem por objetivo realizar reflexões a partir de possíveis relações entre a Gamificação e a Teoria das Situações Didáticas. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que permitiu compreender e definir o que é Gamificação e a necessidade de estudar as associações entre jogos e o ensino e aprendizagem de Matemática. Dessa forma, destacam-se três principais aspectos, sendo eles: a importância de aprofundar o estudo da Gamificação antes de utilizá-la plenamente em contextos educacionais; a necessidade de associar a Gamificação a outras teorias, não se limitando apenas às teorias utilizadas por designers de jogos; o diálogo entre professores e designers de jogos para enriquecer o uso da Gamificação na Educação Matemática.

Na P4, o principal objetivo era investigar um processo de Gamificação no ensino de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sem o auxílio de tecnologias digitais. Para tanto, constituiu-se 10 jogos matemáticos sobre quadriláteros, os quais foram aplicados numa turma contendo 38 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Como forma de analisar as experiências vivenciadas por esses alunos, utilizou-se como meios um questionário, diário de campo e entrevista. No mais, como resultados constatou-se que a Gamificação contribuiu para o protagonismo dos discentes na perspectiva da construção

coletiva de conhecimento, proporcionando uma sala de aula mais dinâmica, com ou sem uso de tecnologias digitais.

A P6 tem por objetivo desvelar as possibilidades de utilização da Gamificação nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Nesta pesquisa, o processo de Gamificação como estratégia de ensino de Matemática ainda está no estágio inicial, sendo que foi aplicado um questionário on-line elaborado no Google Forms para 171 professor de Matemática das escolas públicas do Paraná. A partir da realização deste questionário foi possível notar qual a real necessidade de cursos de formação continuada para esse público sobre a Gamificação. Assim, percebeu-se a necessidade de um maior investimento na formação continuada para um melhor aproveitamento dessa metodologia no processo de ensino e aprendizagem de Matemática dos alunos.

Na P7, o objetivo é identificar as percepções de futuros professores sobre as dificuldades e potencialidades na utilização da Gamificação. Para isso, foram utilizado jogos no contexto de uma disciplina de Licenciatura em Matemática de uma instituição pública de Ensino Superior em São Paulo. Assim, através da análise de documentos produzidos por 21 licenciandos em Matemática durante as atividades desenvolvidas em cinco momentos diferentes de uma disciplina pedagógica, percebeu-se que o público desta pesquisa detém uma percepção positiva em relação ao uso da Gamificação no contexto de sala de aula. Além disso, foi possível notar que com a Gamificação o interesse e motivação dos participantes estavam mais presentes, além de obter uma mudanças favoráveis e uma boa aceitação pelos mesmos. Porém, é importante destacar que a elaboração de atividades gamificadas pode ser um processo demorado e complexo, exigindo do professor um planejamento cuidadoso e a escolha adequada dos elementos do jogo que irá utilizar no ambiente educacional.

A P10 traz como objetivo analisar se as estratégias de Gamificação podem engajar e tornar as aulas de Matemática mais interessantes. Para tanto, utilizou-se três jogos, sendo eles: Monster Numbers, Fractions Smart Pirates e Kahoot. Esses jogos foram aplicados com 120 alunos de quatro turmas do 6º do Ensino Fundamental. Os dados dessa investigação foram coletados por meio de questionários, observações e anotações de sequências didáticas gamificadas. Os resultados do estudo desse autor revelaram que o uso dos jogos mostrou-se capaz de engajar os alunos, gerando uma participação voluntária e uma competição saudável entre os partícipes das atividades. Revelaram

ainda que a Gamificação ampliou o interesse dos alunos em estudar Matemática, tornando seus conceitos mais compreensíveis e próximo da realidade dos participantes.

Diante das cinco pesquisas listas anteriormente sobre Gamificação, notou-se que todas possuem uma abordagem qualitativa, das quais quatro propuseram uma coleta de dados ligada diretamente a ações de ensino, aprendizagem e/ou formação de professores, sendo apenas a P1 de cunho bibliográfico. Em vista da predominância da abordagem qualitativa nas pesquisas voltadas para Gamificação, pode-se perceber uma maior preocupação com os diferentes contextos educacionais aos quais a Gamificação está inserida, uma vez que, segundo Gil (2002), esse tipo de abordagem foca, principalmente, na qualidade do estudo.

No mais, ao utilizar “gamificação no ensino de matemática” na barra de pesquisa, encontrou-se a P6, a qual foi descrita anteriormente ao utilizar o termo “gamificação”. Nesse sentido, é notável a relevância de desenvolver estudos focados nas tecnologias digitais, em especial, a relação da Gamificação com o processo de ensino de Matemática.

Ademais, ao realizar a pesquisa do termo “aprendizagem baseada em problemas” encontrou-se 19 publicações e, destas, apenas a P2 era relacionada ao ensino de Matemática. Essa obra objetivava investigar as potencialidades do uso da metodologia ativa ABP, com o intuito de motivar e enriquecer o ensino de conceitos matemáticos na formação docente em um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Assim, concluiu-se que a aplicação de conceitos matemáticos de forma prática é mais eficiente e tangível aos alunos, bem como a importância de usar metodologias como a ABP para instigarem os estudantes a serem ativos no processo de aprendizagem.

A busca pelo termo “aprendizagem baseada em problemas no ensino de matemática” não apresentou publicações nessa temática. Com isso, fica claro a escassez de pesquisas relacionadas a esse tema nesta área de ensino.

Referente à “sala de aula invertida” foi encontrada 11 dissertações, das quais quatro estavam relacionadas ao ensino de Matemática. Primeiramente, encontrou-se a P3, a qual busca analisar como a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida aborda a pesquisa na formação docente de Matemática, junto a uma turma de professores de Matemática do Rio Grande do Sul. Para realização desta pesquisa, foram entrevistados e observados seis professores do curso de Licenciatura em Matemática. Desse modo, fica evidente como essa metodologia empregada e o processo investigativo convergem ao

reconhecer o estudante como sujeito ativo na sua aprendizagem, formando sujeitos sociais, desenvolvendo suas competências éticas, políticas e técnicas, integrando a responsabilidade para assuntos da vida em sociedade.

Segundamente, encontrou-se a P5, a qual objetivava verificar a utilização da metodologia Sala de Aula Invertida nas aulas de um professor de Matemática do Ensino Superior. Esse estudo foi realizado em três etapas, sendo elas: caráter documental, pesquisa de campo e a realização de uma entrevista com um professor participante, envolvendo o planejamento de atividades matemáticas sobre proposições lógicas, referentes ao uso de tecnologia e a metodologia da Sala de Aula Invertida. Como resultado, houve uma ampliação no conhecimento do professor em relação a utilização dessa metodologia, os alunos também ampliaram sua compreensão, pois tinham como rever as explicações, os conteúdos e o livro didático disponibilizados pelo professor quando quisessem, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina.

Em terceiro, encontrou-se a P9, a qual buscava investigar como a metodologia da Sala de Aula Invertida pode ajudar na construção do conceito de números complexos. Para tanto, foi aplicada uma sequência de atividades que incluiu um vídeo elaborado pelo professor/pesquisador sobre a representação de números complexos no plano de Argand-Gauss, o conceito de módulo e o argumento de um número complexo. Além disso, foi aplicado um questionário e desenvolvida uma atividade de controle para avaliar o conhecimento dos alunos e discutir as dificuldades encontradas. Com isso, foi possível constatar que a metodologia de Sala de Aula Invertida pode ajudar os alunos a perceberem concepções equivocadas e a buscar meios para avançar em seus conhecimentos, promovendo autonomia e a construção de novas competências.

Por fim, em quarto, encontrou-se a P8 que objetivava desenvolver e validar um dispositivo computacional para auxiliar professores no acompanhamento individualizado dos alunos em uma Sala de Aula Invertida, focando no conteúdo de frações. Essa metodologia foi usada por invertes a lógica tradicional, permitindo que os alunos estudem o conteúdo em casa e utilizem o tempo de aula para interações e esclarecimentos com o professor. O dispositivo criado pelo pesquisador inclui uma matriz de habilidades, um banco de vídeos, uma matriz de situações e uma planilha de relatórios para ajudar os professores a personalizar o acompanhamento de cada aluno. Os resultados mostraram que o dispositivo foi eficaz em ajudar um estudante com dificuldades em frações a superar

essas dificuldades, promovendo uma melhor percepção do professor sobre a aprendizagem esperada por cada vídeo.

No mais, percebeu-se que semelhante as investigações sobre Gamificação, essas quatro pesquisa relacionadas à Sala de Aula Invertida utilizavam uma abordagem qualitativa. No entanto, apenas a P8 realizou um estudo de caso, em que Gil (2002) afirma permitir uma análise detalhada e profunda de um fenômeno específico em seu contexto natural.

Ao notar a predominância de pesquisas qualitativas, vê-se um déficit de uma visão mais ampla dos estudos realizados. Sob tal perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que isso pode ocasionar dificuldades em comparar dados em diferentes situações ou, até mesmo, estabelecer um padrão geral sobre a temática estudada.

Por fim, ao buscar o termo “sala de aula invertida no ensino de matemática” não foram encontrados resultados de publicações sobre essa temática. Reafirmando assim a relevância de direcionar as pesquisas para essa Metodologia Ativa no ensino de Matemática.

CONCLUSÃO

O presente artigo objetivou descrever pesquisas brasileiras stricto-sensu relativas à temática Metodologias Ativas e ensino de Matemática nos últimos 10 anos, realizando uma revisão sistemática acerca do tema proposto. Para isso, buscou-se por publicações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante o período supracitado, focalizando na Gamificação, ABP e Sala de Aula Invertida.

Nesse sentido, as pesquisas selecionadas revelaram que embora seja necessário ter um aprofundamento sobre tal temática, há um amplo cenário com diferentes abordagens focadas nas Metodologias Ativas pesquisadas. A Gamificação demonstra potencial para envolver ativamente os alunos na prática de sala de aula aliada a um planejamento elaborado de forma eficiente pelo professor de Matemática. Por sua vez, a ABP é uma estratégia capaz de enriquecer o ensino de conceitos matemáticos, proporcionando uma visão prática e uma maior interação dos estudantes. Já a Sala de Aula Invertida apresenta resultados ligados, principalmente, a revisão de conteúdos de forma autônoma pelos alunos, gerando discussões prévias que ampliam a compreensão dos conceitos matemáticos.

Ademais, nota-se que embora haja muitas pesquisas sobre Metodologias Ativas, ainda é incipiente o número de investigações que analisem essa temática para o ensino de Matemática, uma vez que todas as pesquisas encontradas são dissertações de mestrado. Dessa forma, acredita-se que poderão ter um aprofundamento em nível de doutorado, o que permitirá melhor compreender essas metodologias.

Os resultados do estudo sublinham a importância de desenvolver pesquisas focadas nas temáticas apresentadas, não apenas no ensino de Matemática, mas também, em outras áreas do conhecimento. Essa abordagem multidisciplinar é essencial para proporcionar uma visão mais abrangente e detalhada sobre o impacto e a eficácia das metodologias propostas. Portanto, é crucial que novas investigações sejam conduzidas para explorar essas temáticas, a fim de enriquecer a prática pedagógica e oferecer um ensino mais eficaz e significativo aos alunos.

REFERÊNCIAS

- AIUB, M. M. R. **Gamificação no Ensino de Matemática com Jogos de Escape Room e Rpg: Percepções sobre suas contribuições e dificuldades.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Campinas, 2017.
- ANDRETTI, T. C. **Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, 2019.
- AURELIANO, L. N. **A prática docente do professor de matemática do ensino superior no uso da metodologia de sala de aula invertida.** Dissertação de Mestrado, Universidade Anhanguera de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Educação Matemática, São Paulo, 2019.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 16^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado,

Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2014.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012 [livro eletrônico]. Campinas: FE/Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A, 2002.

GOMES, M. S. **Gamificação e Educação Matemática: uma reflexão pela óptica da teoria das situações didáticas**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2017.

HONÓRIO, H. L. G; SCORTEGAGNA, L. Sala de aula invertida na prática: implementação e avaliação no ensino de matemática. In **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola (p. 31-40)**. Programa de Mestrado em Educação Matemática (PPGEM) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

KLEIN, A. M. O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente. **Brazilian Geographical Journal: geosciences and humanities research medium**, Ituiutaba, v.4, Special Issue 1, p. 288-298, 2013.

LIMA JÚNIOR, L. G. **Mapeamento de recursos destinados ao acompanhamento individualizado em sala de aula invertida: design de um dispositivo modelado para o conteúdo de frações**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, UFPE, Recife, 2020.

LOVATO, F. L. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 20, n. 2, 2018.

MACHADO, D. R. **Metodologias ativas: o papel da pesquisa na formação de professores de matemática**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2018.

MENDES, L. R. **A Gamificação como estratégia de ensino: a percepção de professores de matemática**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Ponta Grossa, 2019.

MORAIS, R. D. **Gamificação no ensino de operações matemáticas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

NAVARRO, G. **Gamificação:** a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. 2013. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) – Universidade de São Paulo (USP), Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação, v. 1, 2013.

OLIVEIRA, J. K. C. de; PIMENTEL, F. S. C. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 236-250, 2020.

PALLESI, D. M. **Percepções dos Estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental sobre a Aprendizagem Matemática por meio de Estratégias Gamificadas e dos Games.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Curitiba, 2021.

PIAGET, J. [1972]. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

SEGURA, E.; KALHIL, J. B. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015.

SILVA NETO, J. F. **Ensino de Matemática:** concepção docente e fazer didático pedagógico. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. G. P. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 5, p. 182–200, 2015.

TANGERINO, L. I. **Reflexões acerca do uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino de matemática em um curso técnico integrado ao ensino médio.** Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, 2017.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Paraná, Santa Catarina, p. 79-97, 2014.

VALÉRIO, M.; MOREIRA, A. L. O. R. Sete críticas à sala de aula invertida. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 33, n. 106, p. 215-230, 2018.



Capítulo 9

INCLUSÃO E AUTISMO: DIÁLOGOS DE PROFESSORES

EM SEU FAZER PEDAGÓGICO DIÁRIO

Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça

Maria Cristina Cavalcanti Araújo



INCLUSÃO E AUTISMO: DIÁLOGOS DE PROFESSORES EM SEU FAZER PEDAGÓGICO DIÁRIO

Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal-central. E-mail:

j.mendonca@escolar.ifrn.edu.br

Maria Cristina Cavalcanti Araújo

Doutora em Engenharia dos Recursos Naturais pela da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal-central. E-mail;

cristina.cavalcanti@escolar.ifrn.edu.br

RESUMO

A inclusão é um termo que destaca em seu significado a premissa de integrar plenamente cada indivíduo e a escola desempenha um papel crucial ao promover a interação entre pessoas com diferentes crenças, valores e culturas. Isso enriquece a aprendizagem e promove a conduta cidadã. O artigo aborda a inclusão de crianças autistas na Educação Básica e como os professores abordam o tema na prática pedagógica diária. A Metodologia utilizada inclui pesquisa de campo em uma escola da Educação Básica e uma revisão bibliográfica que fundamenta a atuação do professor numa perspectiva inclusiva. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas para estimular a reflexão dos professores sobre inclusão e, especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa adotou uma abordagem interpretativa conforme os teóricos estudados. Os resultados revelam que os professores compreendem a inclusão escolar, mas apontam a necessidade de mais tempo de estudo para se aprofundar no tema, devido a carga horária de trabalho. Eles ressaltam a importância de um ensino que considere as habilidades individuais de cada estudante e uso adequado dos recursos disponíveis. Certamente, a busca pelo conhecimento e formas alternativas de aprendizagem são avanços para que a inclusão aconteça de maneira prática, pois a escola é um espaço que é meu, é seu e é nosso.

Palavras-chave: Inclusão; autismo, professores; espaços de aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusion is a term that highlights the premise of fully integrating each individual, and the school plays a crucial role in promoting interaction among people with different beliefs, values, and cultures. This enriches learning and fosters civic behavior. The article addresses the inclusion of autistic children in Basic Education and how teachers approach the topic in their daily pedagogical practice. The methodology used includes field research in a Basic Education school and a literature review that supports the teacher's role from an inclusive perspective. Through a qualitative approach, questionnaires with open and closed questions were applied to encourage teachers' reflection on inclusion, specifically regarding Autism Spectrum Disorder. The research adopted an interpretative approach based on the studied theorists. The results reveal that teachers understand school inclusion but highlight the need for more study time to deepen their knowledge on the subject due to their workload. They emphasize the importance of teaching that considers each student's individual abilities and the appropriate use of available resources. Certainly, the pursuit of knowledge and alternative learning methods represent progress toward making inclusion a practical reality, as the school is a space that belongs to me, to you, and to all of us.

Keywords: Inclusion; autism; teachers; learning spaces.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema amplamente debatido, pois a abordagem inclusiva é uma parte essencial do trabalho dos professores e de todos os profissionais que fazem parte do ambiente escolar. Este conceito ultrapassa a mera presença física na sala de aula; procura-se uma integração genuína que valorize e respeite a diversidade de crenças, valores e culturas dos alunos. Neste cenário, a inclusão não é apenas uma responsabilidade dos professores, mas de todos os profissionais que fazem parte do ambiente escolar.

O termo inclusão nem sempre foi abordado de maneira clara, ao longo da história, observamos situações de segregação e exclusão social que foram superadas graças às reivindicações da sociedade. Dessa forma, esse estudo tem como objetivo apresentar discussões sobre a inclusão de estudantes autistas na escola e como os professores

abordam esse assunto em sua prática pedagógica diária. Para isso, recorremos à pesquisa bibliográfica e à aplicação de questionários abertos e fechados.

Acreditando no potencial de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes autistas, é viável implementar uma estratégia de busca de conhecimento. Isso pode ajudar os educadores a promover práticas inclusivas que contribuam para as atividades pedagógicas em ambientes de aprendizagem.

O artigo traz a história da educação inclusiva, convidando o leitor a refletir sobre o decorrer da história. Em seguida, destaca a definição do autismo e a importância dos estudos de Leo Kanner nessa descoberta contínua, que ainda é objeto de investigação. Posteriormente, aborda a inclusão de alunos autistas na escola e a maneira como os professores lidam com esse tema em seu trabalho.

METODOLOGIA

Esse estudo foi conduzido por meio de pesquisa de campo, e permitiu avançar em direção aos objetivos que foram estabelecidos e engajar em diversas discussões ao longo dos estudos. Conforme Severino (2007, p. 23): “Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. A proximidade com o objeto de estudo proporciona uma compreensão mais profunda e detalhada do tema investigado.

Além disso, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que é essencial para complementar a investigação. De acordo com Gil (2022, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos”. Através da pesquisa bibliográfica, conseguimos integrar teoria e prática ao longo das discussões, enriquecendo a análise e fundamentando nossas observações.

Aplicamos questionários abertos e fechados a três professores de Geografia que atuam em uma escola da educação básica para investigar a inclusão de estudantes autistas. O único critério de participar da pesquisa foi pelo menos dois anos experiência como professor na educação básica. Os professores forneceram informações no questionário sobre sua compreensão da inclusão em suas práticas pedagógicas diárias.

A abordagem qualitativa utilizada permite uma análise mais aprofundada dos dados. Como observa Minayo afirma que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientista sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22)

Ao adotar uma abordagem qualitativa neste trabalho, foi possível fazer uma análise detalhada dos dados coletados, interpretando-os com base nas concepções dos teóricos citados.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser dividida em dois períodos. O primeiro, denominado pré-científico, é caracterizado pela execução e segregação institucionalizada de pessoas com deficiência, que eram frequentemente confinadas em asilos administrados pela Igreja Católica, a qual tinha suas próprias concepções sobre o assunto. No segundo período, o científico, iniciado no século XIX, começa-se a compreender a educação inclusiva sob uma perspectiva social (FERNANDES, 2007).

Pessoas com necessidades especiais eram completamente excluídas e não tinham acesso a uma educação de qualidade, vivenciando um processo de exclusão total. Durante a Idade Média, essas pessoas eram frequentemente consideradas incapazes e rotuladas como doentes (FACION; MATTOS, 2009).

Pessoas com algum tipo de deficiência eram tratadas em instituições especializadas, cujo objetivo era tratar suas patologias. Apesar de muitas dificuldades enfrentadas, começaram a surgir locais específicos para cuidar dessas pessoas (MINETO, 2010).

Durante o paradigma da integração, que buscava incluir crianças com deficiência nas escolas, a responsabilidade pela adaptação recaia sobre os próprios estudantes, que tinham que se ajustar à realidade do contexto escolar. Consequentemente, havia pouca preocupação em garantir a qualidade do ensino oferecido a esses alunos (MINETO, 2010).

Para aprofundar a discussão sobre esse tema, Cunha afirma que:

[..] As ações da sociedade para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tornaram-se mais visíveis a partir da segunda metade do século XX. Anteriormente, o ensino especializado era ministrado em escolas ou classes especiais para as crianças e os jovens que não podiam ter acesso à escola comum, pois acreditavam que eles não conseguiriam avançar no processo educacional [...] (CUNHA, 2016, p. 33).

O autor indica que, no passado, havia uma tendência de separar e isolar os alunos, mas a segunda metade do século XX marcou o início de um movimento mais visível e intencional em direção à inclusão. Isso reconhece que todos os alunos têm o direito de participar plenamente do ambiente escolar comum, independentemente de suas necessidades. Isso ressalta a importância de superar preconceitos e barreiras que restringiam as oportunidades educacionais, promovendo uma abordagem mais equitativa e inclusiva na educação.

Atualmente, podemos observar diversos avanços e conquistas que ocorreram ao longo do tempo, muitos dos quais foram resultado de reivindicações persistentes da sociedade. Um marco importante nesse progresso é a Constituição de 1988, que, em seu artigo 206, inciso I, garante a todas as pessoas “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição de 1988 estabelece que toda criança tem o direito e o dever de ser inserida no ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca, realizada em junho de 1994, foi uma conferência sobre educação especial que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, reunidos para promover a construção de uma sociedade inclusiva. Esse documento afirma: “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de agir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1996). O Direito da criança à educação é enfatizado como uma obrigação essencial para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a construção de sua cidadania.

Todos os direitos das pessoas com deficiência estão assegurados no Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma lei promulgada em 2015. Em seu Art. 4º, o estatuto estabelece que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Essa lei ressalta a importância de garantir equidade nos espaços de convivência, assegurando que a pessoa com deficiência seja respeitada e tratada com dignidade.

Além disso, a Política Nacional de Educação Inclusiva, implementada no em 2007, defende o direito de todos a uma educação de qualidade. Essa política reforça que é essencial proporcionar oportunidades educacionais que promovam a socialização e inclusão social, assegurando que todos os indivíduos possam participar plenamente na sociedade.

CONCEITUANDO O AUTISMO

Segundo Williams e Wright “o Distúrbios do Espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança” (WILLIAMS; WRIGHT, 2008, p. 8). Crianças com autismo enfrentam dificuldades significativas em relação à socialização, como estabelecer laços de amizade com outras crianças. A escola representa o primeiro contato dessas crianças com outras pessoas fora de seu ambiente familiar. No entanto, o comportamento das crianças autistas é muitas vezes mal interpretado por outras pessoas como sendo rebeldia. Cunha ressalta que:

O termo Autismo origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social e atividade restrito-repetitivas (CUNHA, 2017, p. 20)

A afirmação explora a origem e o significado do termo "autismo," destacando suas raízes etimológicas e históricas, de um conceito associado à esquizofrenia para um diagnóstico distinto com características próprias. Essa origem do termo também é significativa porque reflete uma compreensão inicial do autismo como uma forma de desconexão social, que era observada em um grupo específico de comportamentos.

Além disso, Cunha (2017) afirma que Leo Kanner, psiquiatra austríaco, naturalizado americano, foi um dos pioneiros nas pesquisas sobre o autismo em 1943. Kanner descreveu o autismo como um distúrbio do contato afetivo.

Nos estudos de Kanner, ele procurou concluir que as crianças com autismo tendem a buscar tranquilidade afastando-se do meio familiar, com a busca pela solidão sendo uma das principais características identificadas por ele (DONVAM; CAREN, 2017). Kanner registrou e analisou essas informações para entender o impacto nas relações sociais das crianças, que frequentemente preferiam realizar atividades do cotidiano sozinhas. Os traços observados no grupo de crianças estudado por Kanner eram:

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (ORUÚ, 2012, p. 19).

A afirmação descreve algumas das características centrais associadas ao autismo, destacando aspectos específicos do comportamento e desenvolvimento das pessoas afetadas. Devido a essas características, o autismo começou a ser identificado com maior frequência em crianças, o que gerou uma necessidade crescente de pesquisas para desenvolver meios de diagnóstico mais precisos, até então desconhecidos. À medida que o estudo do tema avançava, as inquietações dos pesquisadores da época aumentavam, até que finalmente chegaram aos resultados e compreensões que temos hoje.

A história do autismo nos oferece uma oportunidade para refletir sobre a realidade atual. É essencial manter um olhar atento e empático em relação aos estudantes autistas, a fim de incentivá-los a desenvolver suas habilidades de interação social e aprendizado de forma contínua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, vamos apresentar e analisar os resultados dos questionários respondidos pelos professores sobre a inclusão de alunos autistas. Em seguida, vamos examinar as percepções e experiências compartilhadas pelos professores em relação às práticas de inclusão, destacando as principais estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as áreas que precisam ser aprimoradas. A análise das respostas oferece uma visão aprofundada da implementação da inclusão na escola e de como isso influencia o desenvolvimento e a interação social dos alunos autistas.

No início do questionário, ao serem indagados sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, o Professor 1 declarou que:

A inclusão do estudante autista na escola é importante como qualquer outra criança, a busca pelo conhecimento e socialização é uma luta diária e para a criança ou adolescente autista ela precisa ser ainda maior. E o professor tem que trabalhar com os recursos que tem na escola (Professor 1, 2024).

A resposta do Professor 1 ressalta a importância da inclusão de estudantes autistas na escola, destacando que seu valor é equivalente ao de qualquer outra criança. O professor enfatiza que a busca pelo conhecimento e pela socialização representa uma luta diária para todos os alunos, mas que, para as crianças e adolescentes autistas, esse desafio pode ser ainda mais acentuado. Além disso, o professor reconhece a necessidade de trabalhar com os recursos disponíveis na escola, sugerindo que, apesar das dificuldades,

é crucial adaptar e utilizar os meios à disposição para apoiar o desenvolvimento dos alunos autistas. Essa perspectiva reflete uma compreensão da inclusão como um processo contínuo e desafiador, exigindo dedicação e criatividade por parte dos educadores.

Ainda é importante destacar que o professor 2 fala que a inclusão do aluno autista é:

O que eu percebo é falta de pregar dos professores quando se trata de poder trabalhar em propostas inclusivas, penso que pode ser devido a carga horária trabalho que muitas vezes é cansativa. Não é pelo fato de eles não quererem, acredito que muitos se esforçam, mas não conseguem realizar uma ação inclusiva em suas aulas. (Professor 2, 2024).

A resposta do Professor 2 destaca uma preocupação com a falta de pregar dos professores para implementar propostas inclusivas de forma eficaz. O professor sugere que essa deficiência pode estar relacionada à carga horária exaustiva, que muitas vezes limita a capacidade dos docentes de se dedicarem plenamente à inclusão. Embora o professor reconheça o esforço dos educadores, ele acredita que a falta de formação adequada e o desgaste associado ao trabalho podem impedir a realização efetiva de práticas inclusivas nas aulas. Essa visão aponta para a necessidade de mais suporte e treinamento para os professores, bem como uma possível revisão das condições de trabalho, para melhorar a capacidade de implementar estratégias inclusivas.

Em seguida o professor 3 afirmou que “A inclusão é necessária, Mas nem sempre efetiva/concreta”

No entanto, Nunes (2011) aponta que alguns professores podem sentir receio ao lidar com crianças que têm algum tipo de deficiência. Muitas vezes a formação dos professores e o tempo que dedicam ao estudo sobre inclusão influenciam como desenvolvem seu trabalho na área da inclusão. A formação inicial dos docentes desempenha um papel crucial na eficácia e na articulação de suas práticas no ambiente escolar.

Embora seja comum que alguns professores enfrentem dificuldades ao trabalhar com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, esses educadores são peças fundamentais no contexto escolar. O suporte e a formação contínua são essenciais para capacitar os professores a enfrentar esses desafios e promover uma inclusão efetiva.

Quando questionados sobre as dificuldades de lecionar para crianças autistas, os professores forneceram respostas diversas. O Professor 1 afirmou: “A dificuldade só existe se não buscarmos formas de superá-la. Sabemos que para cada indivíduo há uma

maneira de planejar o conteúdo, e isso não é diferente com uma criança autista.” Em contraste, o Professor 2 comentou: “Sim, devido à imprevisibilidade do comportamento e aos diferentes níveis de conhecimento/estudos.” Por outro lado, o Professor 3 observou: “Sim, o modelo da atual escola brasileira, por si só, já impõe grandes desafios para o sucesso nessa realidade.”

Considerando as respostas dos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 59, capítulo V, estabelece que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 20).

O Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece diretrizes específicas para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas diretrizes visam garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação adequada e personalizada, promovendo igualdade de oportunidades e inclusão no ambiente escolar.

Além das leis que regulamentam as práticas inclusivas, uma escola verdadeiramente inclusiva depende do compromisso dos profissionais com a qualidade do ensino e com a formação para a cidadania, onde todas as pessoas são respeitadas. Somente com esse compromisso é que poderemos construir uma sociedade melhor para todos. Esse processo começa na escola e é fortalecido pela participação ativa dos familiares, que devem ser parceiros da escola, independentemente de terem ou não filhos com deficiência. A cidadania é uma responsabilidade compartilhada por todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos professores é essencial para garantir que a inclusão de alunos autistas ocorra efetivamente tanto na teoria quanto na prática. Isso requer empenho, dedicação e,

acima de tudo, a capacidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo que todos somos diferentes e que desejamos ser compreendidos e aceitos em nossas particularidades.

A promoção de uma escola inclusiva exige o compromisso e a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. Através da integração de práticas inclusivas no Projeto Político Pedagógico e em outras ações institucionais, é possível criar um ambiente que respeita e valoriza as especificidades de cada aluno.

A reflexão sobre a história do autismo e a compreensão das necessidades individuais permitem um olhar mais atento e empático, essencial para estimular o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes. Assim, a aceitação das diferenças e a comunicação aberta são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam alcançar seu pleno potencial e se sentir parte integrante da comunidade escolar.

As entrevistas com os professores destacaram aspectos cruciais para a inclusão de alunos autistas, revelando tanto desafios quanto oportunidades. O Professor 1 enfatizou a importância de buscar formas de superar dificuldades, destacando que a adaptação é essencial para o sucesso da inclusão. Por outro lado, o Professor 2 apontou que a falta de preparo e a carga horária podem limitar a capacidade de implementar práticas inclusivas, sugerindo que mais formação e suporte são necessários. O Professor 3, por sua vez, identificou o modelo atual da escola como um desafio adicional para a inclusão efetiva. Essas perspectivas reforçam a necessidade de um compromisso coletivo para melhorar a formação dos professores e adaptar o ambiente escolar, de modo a atender melhor às necessidades dos alunos autistas. A reflexão sobre essas opiniões ajuda a entender as áreas que requerem atenção e a criar estratégias mais eficazes para promover uma inclusão verdadeira e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf 5 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>
acesso em 5 de agos de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394). Brasília: 1996. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf acesso em 5 de agos de 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola na Família.** 7 ed. Rio de Janeiro: Wak ed, 2017.

DONVAM, John. CAREN, Zucker. **Outra Sintonia:** A história do autismo. 1^a ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2017.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Curitiba Ibpex, 2007.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação. In: FACION, J. R. (Org.) **Inclusão Escolar e suas implicações.** Curitiba. Editora IBPEX, 2009. p. 45-60.

GIL, Antonio Carlos, -1946 - **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim (Org.). **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_divers_na_apren_de_pessoas_nec_esp.pdf aceso em 8 de agos de 2024

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, S. M. A **concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.** 2011.
Disponível
em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1240>
acesso em 14 de agosto de 2024

ORRÚ, E. S. **Autismo. Linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed. rev. e atual.

WILLIAMS, Chris. WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger:** Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M Books do Brasil Editora Ltda, 2008.



Capítulo 10

**OFICINA DE MATEMÁGICAS: O LÚDICO COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Maria José Sanabria Correa
Manuela Engelmann dos Santos
Ricardo Fajardo*

OFICINA DE MATEMÁGICAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria José Sanabria Correa

*Professora de Matemática, Mestranda em Educação Matemática e Ensino de Física
(PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM,
mariasanabriacorrea@hotmail.com*

Manuela Engelmann dos Santos

*Professora de Matemática, Mestranda em Educação Matemática e Ensino de Física
(PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM,
manuzinhaengelmann@gmail.com*

Ricardo Fajardo

*Docente do Departamento de Matemática, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM,
rfaj@ufts.br*

RESUMO

Este estudo descreve a realização do primeiro dia de uma oficina desenvolvida durante o 7º Simpósio Nacional da Formação do Professor de Matemática, realizado na Universidade Estadual de Campinas em 2024. Para tanto, teve como objetivo apresentar alguns truques matemáticos, as chamadas matemágicas, como uma alternativa pedagógica para professores de Matemática da Educação Básica. Com base em fundamentações teóricas e materiais, foram desenvolvidas três mágicas que exploraram conceitos de Aritmética e Álgebra. A oficina foi estruturada e desenvolvida com o suporte de uma apresentação em slides, em que os participantes foram subdivididos em grupos, e cada mágica apresentada contava com os seguintes momentos: primeiramente ocorria a exposição da matemágica; no segundo instante, os participantes reproduziam o truque e identificavam aplicações em sala de aula; no terceiro momento, os grupos apresentavam suas ideias e soluções; por fim, havia um tempo para debater, de forma conjunta, as

potencialidades educacionais de cada mágica, os anos escolares mais adequados para sua aplicação e possíveis adaptações necessárias. No mais, a partir da realização desta oficina, todos os envolvidos participaram ativamente das discussões propostas, pensando em adaptações dos truques para diferentes níveis de ensino, de forma a integrá-las em suas aulas. Por fim, a iniciativa demonstrou como atividades desse tipo podem enriquecer a prática docente, bem como engajar os alunos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de forma criativa e interativa. Tendo em vista o lúdico, as matemágicas se mostram uma ferramenta poderosa para aproximar a Matemática do cotidiano dos estudantes, buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Palavras-chave: Truques matemáticos. Ensino de Matemática. Prática docente.

ABSTRACT

This study describes the first day of a workshop developed during the 7th National Symposium on Mathematics Teacher Training, held at the State University of Campinas in 2024. To this end, the objective was to present some mathematical tricks, as a pedagogical alternative for teachers in Secondary Mathematical Education. Based on theoretical and practical foundations, three magic tricks were presented that explored concepts of Arithmetic and Algebra. A workshop was structured and developed with the support of a slide presentation, in which the participants were separated into groups, and each magic presentation had the following moments: first, the mathematic trick was presented; in the second moment, the participants reproduced the trick and identified applications in the classroom; in the third moment, the groups shared their ideas and solutions; finally, there was a time to discuss, together, the educational potential of each trick, the most appropriate school year for its application and possible adaptations. Furthermore, after this workshop, all participants took part in the discussion proposals, thinking about adaptations of the tricks for different levels of education, to integrate them into their classes. Finally, the initiative demonstrated how activities of this type can enrich teaching practice, as well as engage students, promoting the development of logical-mathematical reasoning in a creative and interactive environment. Given the playful aspect, mathemagics proved to be a powerful tool for bringing Mathematics closer to students' daily lives, seeking to make learning more dynamic and engaging.

Keywords: Mathematical tricks. Teaching Mathematics. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A palavra “mágica” é definida no dicionário on-line como a arte que, supostamente, produz por meio de práticas ocultas fenômenos extraordinários. Dessa forma, é vista como uma prática de entretenimento para diferentes públicos, em que o mágico utiliza da ilusão para seduzir, distrair e iludir as pessoas. Com isso, instiga os participantes a tentarem desvendar a mágica.

De acordo com Bastos (2005), o universo da magia matemática tem se expandido rapidamente, abrangendo uma ampla gama de truques, desde os mais simples até os mais sofisticados. Desse modo, a mágica se torna aliada da educação, em especial, do ensino de Matemática, pois a partir da utilização de desafios, é possível abordar diversos tópicos matemáticos. Assim sendo, chamaremos os truques matemáticos de “matemágicas”.

Sob essa ótica, inspirada pelos desafios apresentados na disciplina de História da Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estruturamos a proposta da oficina, a qual foi desenvolvida durante o 7º Simpósio Nacional da Formação do Professor de Matemática, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, entre os dias 26 e 29 de setembro de 2024. A iniciativa teve como objetivo apresentar alguns truques matemáticos, as chamadas matemágicas, como uma alternativa pedagógica para professores de Matemática da Educação Básica. Essa abordagem buscou promover o ensino de conceitos de Aritmética e Álgebra de maneira lúdica, voltada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa iniciativa buscou contribuir para o ensino de Matemática e, consequentemente, tornar a aprendizagem mais atrativa, divertida e dinâmica, ao valorizar o uso do lúdico em sala de aula. Nesse contexto, Muniz (2010, p. 126) afirma que “[...] no brincar, o problema matemático não é encarcerado em aplicações restritas de fórmulas impostas pela escola”.

No mais, é importante salientar que as mágicas utilizadas ao longo do evento foram cuidadosamente selecionadas e, em alguns casos, adaptadas a partir de dois materiais. O primeiro deles é um e-book intitulado “Matemágica na sala de aula: uma perspectiva pedagógica”, de autoria de Ricardo Fajardo, Natália Alessandra Kegler e Alex Jenaro Becker. O segundo material é a dissertação intitulada “Matemágica em sala de aula: uma proposta lúdica usando a resolução de problemas”, escrita por Vagner Lopes de Almeida,

como parte do Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Neste trabalho, serão descritas e analisadas as matemágicas desenvolvidas no primeiro dia da oficina, contemplando um bloco de atividades.

Nas próximas seções, serão abordadas as fundamentações teóricas que embasam este trabalho, proporcionando uma visão ampla dos principais conceitos que o norteiam. Em seguida, serão descritos os caminhos metodológicos, além da análise dos dados obtidos ao longo do estudo. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, os truques mágicos relacionados com a Matemática tiveram origem no século XVII. No livro “*Mathemagic in the classroom*” (do inglês “*Matemágica na sala de aula*”), escrito por Wade H. Sherard (1890-1899), o autor aponta como marco inicial dessa literatura os trabalhos de Claude Gaspard Bachet (1581-1638), com enfoque especial em truques aritméticos. As obras de Bachet incluem “*Problèmes plaisans et délectables*” (do francês “*Problemas agradáveis e deliciosos*”), publicada nos anos de 1612 e 1624, e “*Créations mathématiques et physiques*” (do francês “*Criações matemáticas e físicas*”), lançada em Paris no ano de 1694. No entanto, vale destacar que alguns problemas apresentados por Bachet foram baseados em contribuições de matemáticos anteriores, como o italiano Luca Pacioli (1445-1517), um dos pioneiros em truques matemáticos no manuscrito intitulado “*De Viribus Quantitatis*” (do latim “*Dos poderes da quantidade*”).

Além disso, o matemático britânico Rouse Ball (1850-1925) desempenhou um papel fundamental na popularização de uma Matemática recreativa e lúdica. Ele trouxe sua visão sobre a matemágica ao público contemporâneo por meio de obras como “*Mathematical Recreations & Essays*” (do inglês “*Recriações e ensaios matemáticos*”), publicada em 1892, que se tornou uma referência em truques matemáticos. Outro destaque foi Martin Gardner (1914-2010), amplamente reconhecido por sua coluna “Jogos Matemáticos” na revista Scientific American. Durante 25 anos, Gardner explorou jogos, enigmas e quebra-cabeças matemáticos, inspirando jovens leitores com sua criatividade e paixão pela Matemática.

Incorporar truques matemáticos na prática em sala de aula pode ser uma tarefa desafiadora. Entre os desafios envolvidos, Bianchini, Gerhardt e Dullius (2011) destacam

a importância de identificar o momento mais adequado para utilizar essas atividades, considerando sua relevância e impacto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor possui um papel crucial no desenvolvimento das matemágicas no ambiente escolar. De acordo com Oliveira (2007, p. 5),

Nós, como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas.

Com isso, ao conhecer as possibilidades das matemágicas, os professores terão a possibilidade de integrá-las em suas aulas. Dessa forma, conforme Borin (1995, p. 8),

[...] a atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado, em especial da Matemática, e para resolução de problemas em geral.

Nesse contexto, a matemágica surge como uma poderosa ferramenta para tornar o estudo da Matemática mais envolvente, prazeroso e diversificado. Por meio dessa abordagem, os alunos são encorajados a explorar conceitos matemáticos de forma criativa, pensando além dos métodos tradicionais. Eles não apenas aprendem conteúdos, mas também são desafiados a reproduzir truques, investigar seus mecanismos e compreender as razões por trás de seu funcionamento. Desse modo, a Matemática poderá se tornar mais acessível e divertida aos alunos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do primeiro dia da oficina, foram selecionadas três mágicas esquematizadas a seguir (quadro 1). A primeira e a terceira mágica foram retiradas da dissertação do autor Vagner, enquanto a segunda mágica foi retirada do e-book já citado.

Quadro 1 – Mágicas do bloco 1.

MÁGICA	MATERIAIS	DESCRIÇÃO	EXPLICAÇÃO																														
Cartões mágicos	Papel, cartão e caneta/lápis	<p>Será entregue para três participantes, três cartões, um de cada cor (azul, verde e vermelho), os quais contém um número de 1 a 9 e uma figura geométrica (círculo, quadrado e triângulo). Cada participante deverá informar ao mágico o número que se encontra nos seus cartões, na seguinte ordem: vermelho, azul e verde. Dessa forma, serão formados três números de três dígitos que devem ser somados pelos participantes. Antes de ser anunciado o resultado, o mágico deverá prever que a soma será 1665. Isso será constatado pelos participantes na sequência.</p> <p>A mágica pode ser repetida da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As cartas são embaralhadas pelo mágico e os participantes escolhem três delas aleatoriamente. Os números das cartas devem ser ditos ao mágico na ordem: triângulo, quadrado e círculo. Dessa forma, serão formados, novamente, três números com três dígitos. O resultado da soma desses números será 1665. 	<p>Deve ser observado que os três números informados por cada participante são considerados como centena, dezena e unidade de um número de três dígitos.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Centena (vermelho)</td> <td>Dezena (azul)</td> <td>Unidade (verde)</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>9</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>6</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Centena (triângulo)</td> <td>Dezena (quadrado)</td> <td>Unidade (círculo)</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>7</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>6</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Note que, ao somar os números do quadro acima, tanto na horizontal quanto na vertical, obtém-se:</p> $816+457+392=1665$ <p>e</p> $843+159+672=1665$ <p>Portanto, com essa mágica é possível trabalhar a propriedade associativa da adição. Além disso, é possível construir um quadrado mágico 3x3, em que a soma das linhas é 15.</p>	Centena (vermelho)	Dezena (azul)	Unidade (verde)	8	1	6	4	5	7	3	9	2	16	6	5	Centena (triângulo)	Dezena (quadrado)	Unidade (círculo)	8	3	4	1	5	9	6	7	2	16	6	5
Centena (vermelho)	Dezena (azul)	Unidade (verde)																															
8	1	6																															
4	5	7																															
3	9	2																															
16	6	5																															
Centena (triângulo)	Dezena (quadrado)	Unidade (círculo)																															
8	3	4																															
1	5	9																															
6	7	2																															
16	6	5																															
Mágica com calendário	Calendário, papel e caneta/lápis	O mágico, de posse de um calendário, solicita que um participante escolha um dia da semana (domingo até sábado), sem informar. A partir disso, o participante deve escolher três números consecutivos (neste dia) e adicioná-los. Então, ao informar o resultado desta soma ao mágico, ele descobrirá qual foi o dia da semana e os números escolhidos.	O mágico ao saber o resultado da soma dos números informados pelo participante, divide o resultado por 3 e assim obtém o segundo número da sequência. A partir disso, descobre o dia da semana escolhido. Como os números são consecutivos e pertencem ao mesmo dia da semana, basta subtrair e somar 7 para obter o primeiro e terceiro números da semana.																														
Indique as cartelas e eu respondo com sua	Cartelas, papel e caneta/lápis	Para cada grupo, será entregue 6 cartelas contendo números, conforme segue:	<p>Note que as cartelas foram compostas a partir do sistema binário. Como nas cartelas tem-se números de 1 a 63, qualquer número que for tomado neste intervalo poderá ser escrito da seguinte forma:</p> $n = b_5 2^5 + \dots + b_0 2^0.$ <p>Considerando que uma pessoa tenha 21 anos, sua idade aparecerá nas cartelas 1, 3 e 5. Assim, basta olhar para o número</p>																														

idade!	<div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> Fonte: (ALMEIDA, 2017, p. 38). </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> O mágico pergunta para cada participante onde se encontra sua idade nas cartelas e, a partir disso, ele revelará a idade do respectivo participante. </div>	inicial de cada cartela. Logo, tem-se: $ \begin{aligned} 21 &= 16 + 4 + 1 \\ &= 2^4 + 2^2 + 2^0 \\ &= 1 \cdot 2^0 + 0 \cdot 2^1 + 1 \cdot 2^2 \\ &\quad + 0 \cdot 2^3 + 1 \cdot 2^4 \\ &= (10101)_2. \end{aligned} $
--------	--	--

Fonte: Sistematizado pelos autores (2024)

Essas matemágicas contemplaram diversas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Esses truques podem ser explorados como motivação ou, até mesmo, como introdução de conteúdo. A seguir estão descritas as habilidades referentes a cada matemágica (quadro 2).

Quadro 2 – Habilidades da BNCC.

Mágica	Habilidades
Cartões mágicos	(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.
	(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.
	(EM13MAT301) Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais.
	(EM13MAT507) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.
Mágica com calendário	(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.

	<p>(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.</p> <p>(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.</p> <p>(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.</p> <p>(EM13MAT507) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.</p>
Indique as cartelas e eu respondo com sua idade!	<p>(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> <p>(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.</p>

Fonte: BRASIL (2018)

Dessa forma, essas habilidades da BNCC focam no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, promovendo a compreensão de conceitos fundamentais e sua aplicação em contextos variados. Alguns pontos compartilhados incluem:

- **Enfoque no sistema numérico e algoritmos:** habilidades como (EF06MA02) e (EF06MA03) destacam a importância de compreender o sistema de numeração decimal e realizar cálculos usando estratégias variadas, evidenciando a sistematização e composição/decomposição de números;
- **Trabalho com sequências e regularidades:** diversas habilidades, como (EF07MA14), (EF07MA15) e (EF08MA11), exploram conceitos de regularidades, recursividade e algoritmos, mostrando a importância de reconhecer padrões e criar representações estruturadas;
- **Uso de simbologia e expressões matemáticas:** habilidades como (EF07MA18) e (EF08MA11) enfocam o uso da linguagem matemática, incluindo equações e fluxogramas, para resolver problemas e modelar situações;
- **Solução de problemas em diversos contextos:** Habilidades como (EM13MAT301) e (EM13MAT507) destacam a aplicação de conceitos matemáticos em problemas cotidianos e em outras áreas do conhecimento,

incentivando o uso de tecnologias digitais e abordagens gráficas para encontrar soluções;

- **Conexão com funções e progressões:** a habilidade (EM13MAT507) enfatiza a relação entre progressões aritméticas e funções, fortalecendo o entendimento algébrico e analítico.

À vista disso, a oficina foi estruturada em cinco momentos. Inicialmente, realizamos a apresentação da proposta, bem como explicamos o objetivo e contribuições dos truques de mágica para a prática pedagógica dos professores. Em um segundo momento, solicitamos que os participantes se organizassem em grupos de até cinco pessoas. Com isso, foi apresentada a primeira matemágica pelas ministrantes, que contaram com o auxílio dos participantes durante a execução, assim como para as demais mágicas.

Posteriormente, foi disponibilizado um tempo para que os grupos reproduzissem a matemágica apresentada, bem como discutissem possibilidades de aplicação em sala de sala e desvendassem o truque por meio de seus conhecimentos matemáticos. Na sequência, para cada mágica, tivemos um momento para discussão e reflexão conjunta sobre os aspectos discutidos anteriormente, a fim de revelar o mistério e suas potencialidades educacionais. O final da oficina foi destinado a questionamentos, sugestões e agradecimentos por parte das ministrantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Para dar início à atividade, realizamos uma breve apresentação pessoal e acadêmica, seguida pela exposição das motivações por trás da proposta da oficina. Em seguida, os 14 participantes se apresentaram, compartilhando suas trajetórias e experiências profissionais. Posteriormente, solicitamos que eles se organizassem em grupos de até cinco integrantes.

A estrutura para o desenvolvimento de cada mágica foi organizada da seguinte forma: primeiramente, realizávamos a apresentação da matemágica; no segundo momento, os participantes reproduziam o truque, utilizando seus conhecimentos matemáticos para compreender seu funcionamento e identificar possíveis aplicações em sala de aula; no terceiro momento, os grupos apresentavam suas ideias e soluções, seja oralmente ou utilizando o quadro; por fim, dedicávamos um tempo para debater, de forma conjunta, as potencialidades educacionais de cada truque, os anos escolares mais

adequados para sua aplicação e possíveis adaptações necessárias. A estruturação destes momentos contou com suporte de uma apresentação em formato de slides (figura 1).

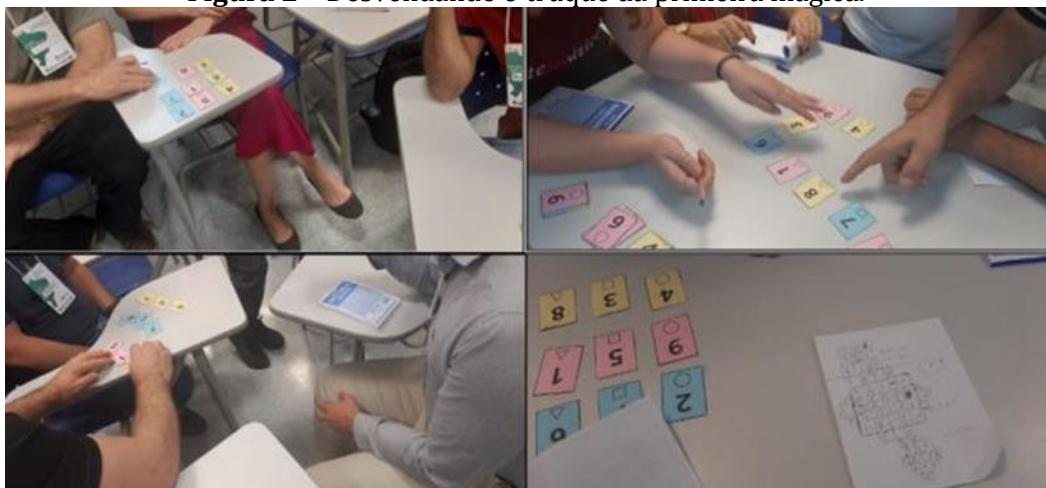
Figura 1 – Apresentação em slides da oficina.



Fonte: Sistematizado pelos autores (2024)

Na primeira matemágica, “Cartões mágicos”, os alunos participaram ativamente da investigação do truque matemático. Durante a dinâmica de embaralhar as cartas, eles buscaram compreender a intrigante relação entre os cartões e o conceito do quadrado mágico. A colaboração entre os envolvidos pode ser observada a seguir (figura 2).

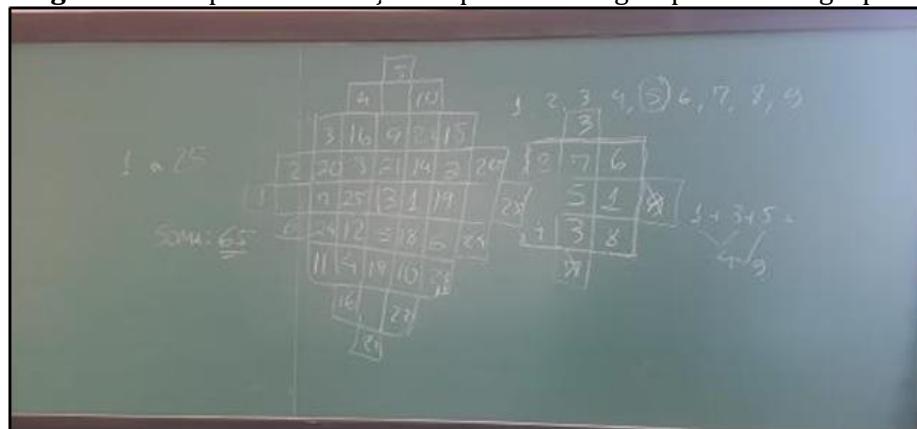
Figura 2 – Desvendando o truque da primeira mágica.



Fonte: Sistematizado pelos autores (2024)

Na etapa de discussão sobre esse truque, houve um grupo de participantes que propôs no quadro uma maneira de desvendá-lo. A seguir (figura 3), um registro deste momento.

Figura 3 – Proposta de solução da primeira mágica por um dos grupos



Fonte: Sistematizado pelos autores (2024)

Na segunda matemágica, intitulada “Mágica com calendário”, os participantes rapidamente desvendaram o truque apresentado. Ainda, enfatizaram a importância de abordar o conceito de sucessor e antecessor de um número, um tema que frequentemente gera dúvidas entre os estudantes da Educação Básica, mostrando que a atividade pode contribuir para esclarecer essa dificuldade de forma lúdica e interativa.

Finalmente, na terceira matemágica, “Indique as cartelas e eu respondo com sua idade!”, os participantes entenderam que para determinar as suas idades bastava adicionar o primeiro número de cada cartela indicada. Porém, demoraram para perceber que as cartelas foram compostas a partir do sistema binário. No mais, com as discussões coletivas, concluímos que a aplicação deste truque é mais viável no Ensino Médio, devido ao seu grau de complexidade.

Ao término da oficina, reservamos um momento para que os participantes apresentassem dúvidas ou sugestões. Nesse contexto, foi solicitado o envio da apresentação em slides, permitindo que os participantes revisassem as matemágicas e as aplicassem em suas práticas pedagógicas. Além disso, o material utilizado para as mágicas durante a oficina foi disponibilizado para os interessados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo explorar o potencial pedagógico das matemágicas, oferecendo aos professores da Educação Básica uma abordagem lúdica para o ensino de Matemática. A oficina demonstrou como atividades desse tipo podem enriquecer a prática docente, bem como engajar os alunos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de forma criativa e interativa.

Os truques matemáticos abordados durante o evento evidenciaram a possibilidade de integrar conceitos matemáticos aos desafios lúdicos, permitindo que os participantes não só compreendessem os mecanismos por trás de cada mágica, mas também refletissem sobre suas aplicações no contexto educacional. Além disso, a discussão conjunta e o compartilhamento de ideias entre os participantes enriqueceram ainda mais a experiência, destacando a relevância do trabalho colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, a proposta reiterou a importância de inovar nas metodologias de ensino, utilizando recursos que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes. Nesse sentido, as matemágicas se mostram uma ferramenta poderosa para aproximar a Matemática do cotidiano dos alunos, buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. O êxito da oficina reflete o valor dessas práticas pedagógicas para a formação de professores e, consequentemente, para a qualidade do ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. L. de. **Matemágica em sala de aula:** uma proposta lúdica usando a resolução de problemas. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2017. Disponível em: Matemágica em sala de aula: uma proposta lúdica usando a resolução de problemas. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BASTOS, I. M. **Magia Matemática com Números.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2015.
- BIANCHINI, G., GERHARDT, T., DULLIUS, M. M. Jogos no ensino de matemática: “Quais as possíveis contribuições do uso de jogos no processo de ensino e de aprendizagem da matemática?”. **Revista Destaques Acadêmicos.** 2. ed. Rio Grande do Sul: Lajeado, 2010.
- BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. 5. ed. São Paulo: IME – USP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- FAJARDO, R.; KEGLER, N. A.; BECKER, A. J. Matemágica na sala de aula: uma perspectiva pedagógica. Santa Maria, RS: PRE-UFSM, 2017. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11541>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- MÁGICA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/magica/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MUNIZ, C. A.. **Brincar e jogar:** Enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. 3. ed. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, S. A. O lúdico como motivação nas aulas de Matemática. 377. ed. **Jornal Mundo Jovem.** Rio de Janeiro, 2007.



Capítulo 11

JOGOS INTERATIVOS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Cristina Mendes de Araújo
Marcilene de Souza Silva*

JOGOS INTERATIVOS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Cristina Mendes de Araújo

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Normal Superior e Educação Infantil

Marcilene de Souza Silva

Universidade Anhanguera Uniderp- Pedagogia

OBJETIVO: O presente texto tem como objetivo analisar a contribuição dos jogos interativos e ferramentas digitais no desenvolvimento das habilidades cognitivas e comunicativas dos alunos no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. **JUSTIFICATIVA:** A escolha pelo estudo dos jogos interativos e das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem se justifica pela necessidade de buscar metodologias que tornem a aprendizagem mais dinâmica, significativa e inclusiva. No contexto atual, marcado pela presença constante da tecnologia na vida dos estudantes, é essencial compreender como esses recursos podem ser integrados ao ambiente escolar de forma estratégica, promovendo o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, a leitura, a escrita e a interpretação. A abordagem do tema se mostra relevante diante dos desafios enfrentados por educadores para atender às diferentes necessidades dos alunos, considerando suas individualidades e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa contribui para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, alinhando o processo educativo às demandas da sociedade contemporânea. **PROBLEMA:** De que maneira os jogos interativos e as ferramentas digitais contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comunicativas dos alunos no ensino de Língua Portuguesa e Matemática? **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** A incorporação de jogos interativos e ferramentas digitais no ensino tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores que apontam os benefícios dessas estratégias para o processo de aprendizagem. Valente (1999) argumenta que as tecnologias digitais, quando bem

integradas ao contexto pedagógico, contribuem para a construção do conhecimento, tornando o aluno protagonista e ativo em sua própria aprendizagem. Para o autor, a educação deve acompanhar o novo ritmo da informação e preparar o estudante para lidar com os desafios de uma sociedade digital e interconectada. Complementando essa perspectiva, Mayer (2002) desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Multimídia, que defende que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado por meio de diferentes formas de representação, como textos, imagens, animações e sons. Segundo ele, “as pessoas aprendem mais profundamente com palavras e imagens do que apenas com palavras” (MAYER, 2002, p. 86). Essa abordagem reforça a importância de utilizar ferramentas digitais e jogos interativos que estimulem múltiplas formas de percepção, favorecendo a compreensão e retenção dos conteúdos escolares. A partir dessas contribuições, observa-se que a aplicação de recursos digitais e jogos no ensino de Língua Portuguesa e Matemática não apenas enriquece o conteúdo, mas também potencializa o desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos. Os estudos de Valente e Mayer sustentam a ideia de que metodologias inovadoras promovem maior engajamento, personalização da aprendizagem e a formação de habilidades essenciais para a vida em sociedade. **CONCLUSÃO:** O uso de jogos interativos e ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa e Matemática demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comunicativas dos alunos. As metodologias analisadas revelam que esses recursos favorecem a aprendizagem ativa, personalizada e mais alinhada às necessidades dos estudantes, contribuindo para o raciocínio lógico, a leitura, a escrita e a interpretação. A integração desses elementos ao contexto escolar amplia as possibilidades de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e motivadoras. Recomenda-se que os professores explorem de forma planejada essas ferramentas, adaptando-as aos diferentes níveis de aprendizagem e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo, significativo e conectado às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Desenvolvimento cognitivo; Personalização do ensino.

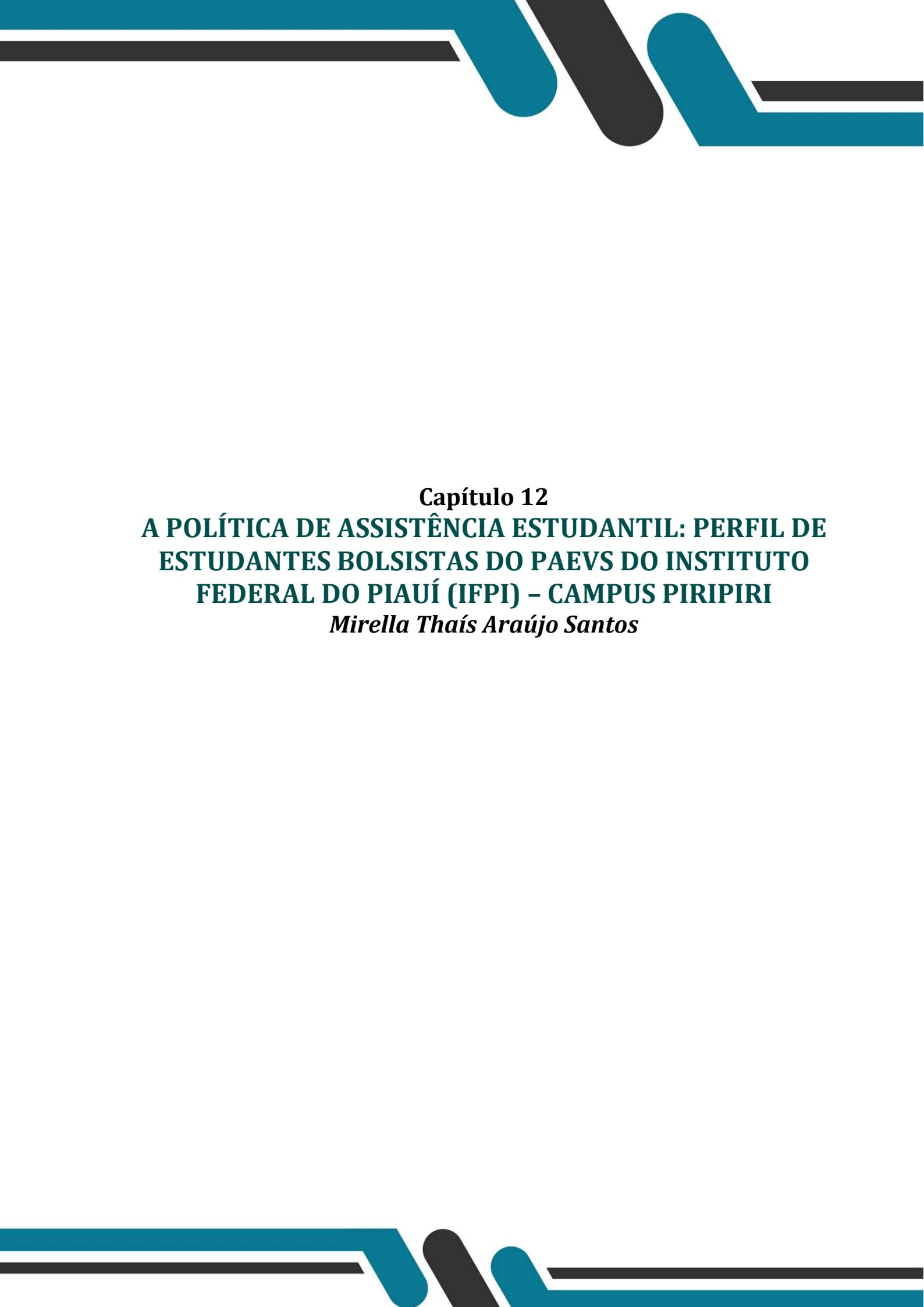
REFERÊNCIAS

MAYER, Richard E. Multimedia learning. In: ROSS, Brian H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. San Diego: Elsevier Science, 2002. v. 41, p. 85–139. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6). Acesso em: 17 abr. 2025.

VALENTE, José Armando. **A educação e as tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306997577_Educacao_e_tecnologias_o_novo Ritmo_da_informacao. Acesso em: 17 abr. 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores e colegas que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, compartilhando conhecimentos, experiências e incentivo ao longo da jornada. Reconheço também o apoio da minha família, que sempre esteve presente com palavras de encorajamento e apoio incondicional. Esses pilares foram essenciais para a realização deste trabalho.



Capítulo 12

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PERFIL DE
ESTUDANTES BOLSISTAS DO PAEVS DO INSTITUTO
FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI) – CAMPUS PIRIPIRI**

Mirella Thaís Araújo Santos

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PERFIL DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO PAEVS DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI) – CAMPUS PIRIPIRI

Mirella Thaís Araújo Santos

Assistente Social do Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI, campus Piripiri e discente do curso de Especialização em Gestão da Assistência Estudantil na Universidade, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – FHSC/UNESP (câmpus de Franca).

RESUMO

A Política de Assistência Estudantil – POLAE instituída no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPI visa promover condições de acesso, permanência e êxito acadêmico por meio de ações universais e programas que viabilizam a concessão de auxílios financeiros a estudantes em situação de vulnerabilidade social. O seguinte trabalho busca identificar o perfil dos 118 estudantes bolsistas do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social - PAEVS do campus Piripiri. Estudantes esses que para ingressar no programa, devem possuir renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e estar na iminência de evasão escolar em razão de condições socioeconômicas. Para isso foi realizada análise da bibliografia acerca de políticas públicas e de assistência estudantil e para buscar o perfil dos estudantes foi realizada análise das respostas do questionário socioeconômico educacional preenchido pelos mesmos via Sistema Unificado da Administração Pública - SUAP, bem como documentações dos bolsistas e familiares de renda e agravantes sociais solicitadas via edital. Tal trabalho visa discorrer sobre a importância das políticas de acesso e permanência à educação, as quais contribuem para a redução das desigualdades sociais de estudantes nas instituições de ensino e para o atendimento integral dos mesmos.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil, Perfil, Benefício Permanente.

ABSTRACT

The Student Assistance Policy – POLAE established at the Federal Institute of Education, Science and Technology – IFPI aims to promote conditions of access, permanence and academic success through

universal actions and programs that enable the granting of financial aid to students in situations of social vulnerability. The following work seeks to identify the profile of the 118 scholarship students from the Social Vulnerability Student Assistance Program - PAEVS on the Piripiri campus. Students who, in order to enter the program, must have a per capita family income of up to one and a half minimum wages and be on the verge of dropping out of school due to socioeconomic conditions. To this end, an analysis of the bibliography on public policies and student assistance was carried out and to search for the students' profile, an analysis was carried out of the answers to the socioeconomic educational questionnaire filled out by them via the Unified Public Administration System - SUAP, as well as documentation from scholarship holders and their families. income and social aggravating factors requested via notice. This work aims to discuss the importance of access and retention policies to education, which contribute to reducing social inequalities for students in educational institutions and providing them with comprehensive care.

Keywords: Student Assistance Policy; Profile; Permanent Benefit.

1 INTRODUÇÃO

A Assistência Estudantil é um instrumento de garantia de acesso e permanência à educação a estudantes, em especial, das classes trabalhadoras e apresenta ao Estado o desafio de constituí-la como uma política que viabilize universalização e inclusão social. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, identificamos que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988), sendo regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei nº 9.394/1993), no artigo 3º, com sua operacionalização delimitada na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234 de 2010, em nível de ensino superior e na educação profissional e tecnológica.

Os programas e projetos de assistência estudantil, ao serem delineados, têm como objetivo consolidar-se como estratégia de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes nas instituições públicas, onde as ações relacionadas à alimentação, à moradia, à saúde, ao trabalho, ao transporte e à cultura devem integrar um projeto que tem como função fundamental, a formação de cidadãos qualificados e competentes. (BRASIL, 2010)

No âmbito da educação profissional o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, criado através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, tem sede

administrativa na Reitoria, situada em Teresina, e atualmente possui 21⁴ campi em pleno funcionamento. Constitui-se como:

uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e diversas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

A Assistência Estudantil, orientada pelas políticas governamentais de investimento em políticas de inclusão, é institucionalizada no IFPI de forma integrada às ações relacionadas à inclusão social e ações afirmativas, conforme se identifica no Plano de Desenvolvimento Institucional:

A concepção de Assistência Estudantil, no âmbito do Instituto Federal do Piauí, é entendida a partir de uma visão de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política institucional que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. Transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento de recursos financeiros ao estudante (PDI, 2015).

Portanto, a Política de Assistência Estudantil – POLAE que foi implementada na instituição em abril de 2014, é direcionada aos estudantes regularmente matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente e estudantes de Graduação.

As ações da POLAE são realizadas por meio de Programas Universais (atendimento a todos os alunos) e Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social. Os primeiros ofertam ações e serviços voltados ao Atendimento do Estudante, são eles: alimentação estudantil, assistência à saúde, acompanhamento e suporte ao ensino e incentivo à participação político acadêmica; Fomento ao Desenvolvimento Técnico Científico por meio de Programa de Acolhimento ao Aluno Ingressante (PRAEI), projetos de monitoria, projetos de iniciação científica (PIBIC e PIBIC Jr.), projetos de extensão e

⁴ Os campi estão localizados nas seguintes cidades: Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Dirceu, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina, Uruçuí e Valença (PDI, 2015).

projetos de visitas técnicas. Por fim, tem-se o apoio às atividades de inclusão social a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (POLAE, 2014).

Segundo tal política, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social é voltado àquele estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade social decorrente da insuficiência de condições financeiras e agravantes sociais. Um dos critérios para ingressar em tal programa é possuir renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e estar na iminência de evasão escolar em razão de condições socioeconômicas. É caracterizado como benefício concedido àqueles que dele necessita. Tal benefício é dividido em: Benefício Permanente, Benefício Atleta, Benefício Cultura, Benefício Eventual e Benefício Moradia.

Os três primeiros são concedidos durante todo o percurso acadêmico, conforme Edital de seleção, sendo reavaliado anualmente em análise socioeconômica e frequência escolar. Possuem valores que variam de R\$ 100,00 a R\$ 400,00. O benefício atleta difere do cultura, pelo primeiro corresponder ao repasse financeiro ao estudante atleta e o segundo corresponder ao estudante que participa de atividade cultural, buscando assim, incentivar a participação do discente em atividades desportivas ou culturais de representação do IFPI, oportunizando a sua socialização e fomentando as suas potencialidades.

O benefício eventual é oferecido ao estudante que vivencia situação extraordinária de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que esta venha interferir no contexto acadêmico. Busca suprir necessidades temporárias de materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades educacionais, tais como: fardamento escolar, óculos, aparelho auditivo, entre outros. E o benefício moradia trata-se de recurso financeiro repassado aos campi que possui residência universitária - para assegurar o funcionamento e a manutenção de moradia ou alojamento estudantil.

A POLAE é gerenciada pela Diretoria de Assistência Estudantil vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Extensão. A Diretoria é composta por uma Coordenação de Assistência Estudantil. Nos campi, a política é executada por uma Coordenação/Comissão de Assistência Estudantil, sendo vinculada à Coordenação de Extensão. A Coordenação ou Comissão de Assistência Estudantil é composta por uma equipe multiprofissional envolvendo diferentes áreas do conhecimento, preferencialmente formada por uma Assistente Social, Psicóloga e Pedagoga (POLAE, 2014).

Identifica-se que o reordenamento de ações na área da assistência estudantil no âmbito da rede federal de ensino é impulsionado pelo movimento de reforma universitária, uma vez que surge como parte do conjunto de legislações que reorganizam a educação superior. Diante das especificidades da educação profissional, destaca-se a importância de analisar como as ações de democratização do acesso e permanência contribuem com o processo de formação nesta modalidade de ensino.

Isto posto, este artigo visa apresentar o perfil dos estudantes bolsistas do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, inserido na POLAE. Foi realizada análise da bibliografia acerca de políticas públicas e de assistência estudantil e para buscar o perfil dos estudantes foi realizada análise das respostas do questionário socioeconômico educacional preenchido pelos discentes, além de documentações dos bolsistas que ficam armazenadas no sistema de inscrição.

2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPI

A Assistência Estudantil é legitimada como política social no contexto das reformas na educação superior e expansão do ensino. Identifica-se que as reformas empreendidas na política educacional, a partir dos anos 90, apresentam no aparato normativo que a organiza, especialmente para o ensino superior, a defesa de ações na área da democratização do acesso e permanência do estudante, como instrumento de inclusão educacional.

Através da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e posteriormente no Decreto Presidencial nº 7234 de 19 de julho de 2010, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), fica estabelecido que as Instituições Federais de Educação Superior devam desenvolver ações de Assistência Estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, bem como o acesso, participação e aprendizagem de estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) é especializado na oferta de cursos nas diversas modalidades de ensino, tais como: Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico, Ensino Superior e Pós-Graduação Lato

Sensu e seus estudantes são constituídos por adolescentes, jovens, adultos e trabalhadores em geral.

Essa diferenciação de faixa-etária e de perspectivas quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho coloca muitos desafios à instituição que vão desde a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares coerentes aos objetivos de formação para cada modalidade e público-alvo à estruturação de serviços específicos de apoio aos estudantes, dentre as quais se destaca a Política de Assistência Estudantil.

A proposta de estudo sobre as políticas de democratização do ensino profissional e técnico, em especial, da operacionalização do Programa de Assistência Estudantil do IFPI, tem como referência as concepções que apontam que a política de educação é permeada pela contradição de projetos sociais distintos onde o grupo social dominante tenta impor seu projeto (FRIGOTO, 2008; BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Nesse contexto, as discussões sobre o processo de institucionalização da Assistência Estudantil na educação profissional envolvem a compreensão dos diferentes projetos que interferem na política de educação.

As políticas sociais constituem espaço contraditório e complexo de disputas entre sociedade política e sociedade civil, definem-se conforme Pereira (2008, p. 171) como:

política de ação que visa, mediante esforço organizado e actuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direito (PEREIRA, 2008).

No que se refere à política de educação, Almeida (2011) apresenta que os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos. Para o autor tais medidas direcionam uma reforma educacional sustentada pelos seguintes pilares:

[...] condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas, promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados, incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não- governamentais (ONG’s) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam (ALMEIDA, 2011).

No que se refere à educação profissional identifica-se um movimento de mudanças delineado no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que trata do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que tem como foco o atendimento de populações oriundas das periferias das grandes cidades e cidades do interior, bem como a instituição de cursos relacionados às potencialidades dos mercados locais. Entre as ações destaca-se a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IF's), com a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que têm como objetivo a oferta, de forma articulada, de educação superior, básica, profissional e tecnológica.

Na experiência do IFPI, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional, a expansão realizou-se inicialmente com a implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio e as modalidades concomitantes e subsequentes em 2005. No ano de 2007 foram inauguradas duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) em Parnaíba e Picos, iniciou-se a oferta do Programa Nacional de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), houve a implantação dos cursos de pós-graduação lato sensu, na modalidade especialização, em diversas áreas e foi autorizada a construção de novas UNEDs.

Considerando a missão institucional de formar profissionais aptos ao mercado e ao desenvolvimento regional, Pereira (2012) identifica em estudo sobre o processo de integração do ensino profissional ao ensino médio, que no contexto piauiense a legitimação da instituição se concretiza na oferta da formação profissional. Para a autora “condizente com sua tradição histórica, a base de seu pensamento é o ensino profissionalizante” (PEREIRA, 2012, p. 80).

Dentre as problemáticas que interferem no processo de formação dos estudantes, a evasão educacional apresenta-se como um desafio de intervenção que perpassa os diversos níveis e modalidades de ensino. Os fatores que a ocasionam são diversificados e estão relacionados à condição socioeconômica, situação de saúde, demandas familiares, entre outras.

As ações e programas de Assistência Estudantil, nesse contexto, representam uma estratégia importante na garantia do direito à educação, ao intervirem sobre as condições para permanência de estudantes no processo formativo considerando suas especificidades de gênero, étnica, geracional e econômica.

Diante desse quadro e das reivindicações da sociedade civil organizada para a questão do acesso e condições de permanência no ensino foi elaborado pelo Fórum

Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), no contexto de expansão da rede federal de educação, a Política Nacional de Assistência Estudantil com objetivo de viabilizar condições de equidade entre os estudantes, colaborando para sua permanência e conclusão do curso nas Instituições Federais de Educação.

Na PNAES, o público-alvo das ações é definido em seu artigo 5º “estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010). Observa-se que as mesmas são direcionadas aos estudantes da Rede Federal de Educação. No entanto, diante da complexidade das demandas, faz-se necessária a utilização de critérios de seleção dos estudantes, levando em conta o perfil socioeconômico deles, onde cada instituição é autônoma para estabelecer critérios próprios para esta seleção.

Contrapondo-se a proposta de universalização do atendimento, a definição de critérios de elegibilidade, fundamentalmente socioeconômicos, configura o caráter de seletividade que afetam as políticas sociais, e entre elas, a Assistência Estudantil. Para Raicheles, “a população pobre é identificada por mecanismos cada vez mais sofisticados de focalização, e a situação de pobreza dos seus beneficiários é condição de acesso aos serviços”. (RAICHELES, 2006, p.27).

A Assistência Estudantil tem como princípio norteador a questão da inclusão social e estabelece-se como política social de caráter compensatório ao atuar nos efeitos das desigualdades sociais que afetam os estudantes. Enquanto ação da política de educação de caráter assistencial “revela-se, ao mesmo tempo, como exclusão e inclusão dos bens e serviços prestados direta ou indiretamente pelo Estado” (SPOSATI, 2008, p.30). Possuindo, portanto, duas faces: uma de inclusão e outra de exclusão.

Na discussão sobre as dificuldades de permanência de estudantes no processo de formação, especialmente os das classes trabalhadoras, Pereira e Passos (2007) apresentam considerações sobre a questão da desigualdade educacional apontando que as desigualdades escolares resultam de desigualdades sociais.

[...] o sistema de ensino opera sobre os estudantes uma seleção “natural”, segundo a qual os dotados dos instrumentos de apropriação dos conteúdos escolares, no geral, em condição econômica favorecida, estão mais aptos a obter sucesso nos processos de seleção escolar e a ter uma escolarização prolongada com ingresso em carreira universitária. (PEREIRA; PASSOS, 2007, p.20)

Contextualizando o processo de mudanças em andamento na política de educação Cislaghi e Silva (2012) apontam que o foco das mudanças está na atuação frente à questão da pobreza pela educação, como foco na educação fundamental e formação profissional aligeirada. Identificando-se um duplo objetivo: formar força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino, mesmo que menos qualificadas.

Nestes termos abordaremos a seguir o perfil dos estudantes bolsistas do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, por motivo de tal programa obter o maior número de estudantes contemplados e por essa ação, de acordo com o que preconiza a POLAE (2014) ter a “necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010) e agravantes sociais.

3 PERFIL DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA POLAE/CAMPUS PIRIPIRI

Por meio da Política de Assistência Estudantil do IFPI, os estudantes precisam participar de edital de seleção para serem contemplados com o benefício permanente, cultura ou atleta. Uma das etapas do edital é o preenchimento de questionário socioeconômico educacional disponível no Sistema Unificado da Administração Pública - SUAP e em seguida anexar as documentações comprobatórias no sistema.

A partir das respostas do questionário, pôde-se compreender o perfil dos estudantes bolsistas justificando a sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. Foi possível extrair informações tais como: motivos pelos quais os estudantes levaram a solicitar o benefício; quais serviços de saúde recorrem; se já foi reprovado ou interrompeu os estudos alguma vez; escola de origem; qual a participação na vida econômica de seu grupo familiar; quantas pessoas contribuem com a renda familiar; número total de pessoas que residem na casa, se recebe algum benefício de Programa do Governo Federal; se é dependente de alguma substância psicoativa; renda mensal da família; cidade em que mora; transporte utilizado para ir ao IFPI e faixa etária.

Atualmente no campus Piripiri, temos 118 estudantes bolsistas distribuídos entre os cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração, Informática e

Vestuário; cursos superiores em Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Administração e Design de Moda. Tais discentes apresentam diferentes faixas-etária entre 14 anos e 45 anos.

As respostas dos bolsistas são geradas em relatório produzido pelo SUAP na qual as assistentes sociais da instituição possuem acesso. Em relação aos documentos que os alunos anexam para se inscrever no edital de seleção do benefício, estes são armazenados nos arquivos do Serviço Social, onde somente as profissionais da área manejam as informações.

Segundo a figura 1, aproximadamente 70% dos estudantes que recebem o benefício permanente residem em famílias compostas por 3 a 5 pessoas, sendo pai, mãe e filhos. Há também aqueles que residem em famílias monoparentais e também aqueles estudantes criados por avós. Uma média de 3% dos estudantes bolsistas reside em famílias extensas, compostas de 8 a 10 pessoas. Isto sugere a predominância da família nuclear entre os estudantes. Entretanto, observa-se que esta predominância acontece no âmbito da convivência entre os familiares, pois em relação ao sustento do lar ocorre que 92% das famílias são sustentadas por 1 a 2 pessoas, nas quais há a prevalência de mulheres como provedoras do lar.

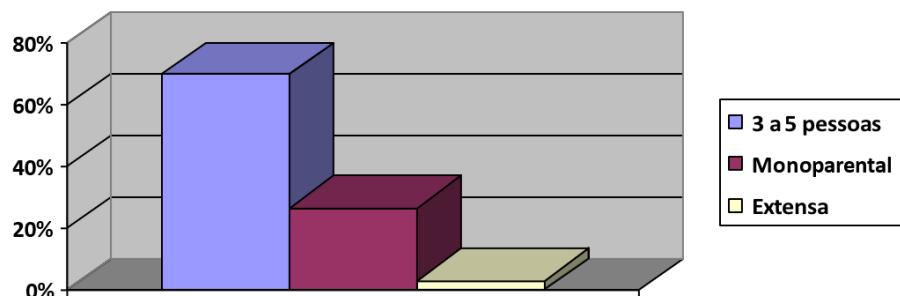


Figura 1-Composição Familiar

As mulheres têm ficado com as maiores responsabilidades para sustentar e educar os filhos, configurando uma dupla jornada de trabalho: trabalhar e administrar a casa. Tal fato ainda corrobora com a discriminação que a mulher sofre na sociedade, visto que para se manter “forte” e “ativa” e se equiparar ao homem, precisa trabalhar e dar conta das atividades domésticas, entretanto esse fato é somado as desigualdades que a mesma ainda sofre no mercado de trabalho (salários desiguais em relação ao homem, assédio moral etc.) e na vida pessoal (dupla jornada de trabalho).

É interessante observar famílias que apresentam na mesma moradia, duas ou três gerações: avós, filhos e netos. E onde, na maioria das vezes os idosos são os provedores do lar, caracterizando uma variedade de arranjos e comportamentos, os quais continuam sendo os provedores dos filhos, como também dos netos (BRITTO DA MOTTA, 2007). A autora afirma que é ampla a variedade de posições que o idoso pode assumir segundo cada configuração. Nas famílias dos bolsistas, em que possuem idosos como provedores, espera-se que aqueles sejam dependentes dos filhos, porém, tornou-se inverso. Britto da Motta ainda afirma que “é usual que muitos idosos compartilhem a casa com os filhos, mas ao mesmo tempo, até nestes casos, a casa seja, não raro, dos pais” (BRITTO DA MOTTA, 2007).

Ainda no aspecto de famílias formadas por 3 a 5 pessoas, observamos muitos estudantes convivendo somente com os avós, muitos foram criados desde crianças, em decorrência do afastamento dos pais devido ao trabalho ou outros motivos (abandono, etc.), os idosos recebem essa responsabilidade de cuidar dos netos por muitos anos, e estes têm como referência paterna ou materna seus avós.

No que tange a renda mensal do grupo familiar, de acordo com a figura 2, 52% das famílias dos estudantes vivem com 1 a 3 salários mínimos, 47,27% das famílias vivem com renda de menos de um salário mínimo ou não possuem renda e 0,73% possuem renda entre 3 a 6 salários mínimos. Confirmado que o público alvo desses programas são estudantes em situação de vulnerabilidade social, os quais possuem renda insuficiente para manter-se na escola. Apesar de ser uma escola pública, o estudante tem que arcar com diversas despesas, entre as quais destacamos o pagamento do transporte escolar, pois vários discentes são provenientes de cidades circunvizinhas, além de despesas com materiais escolares, lanches e outros.

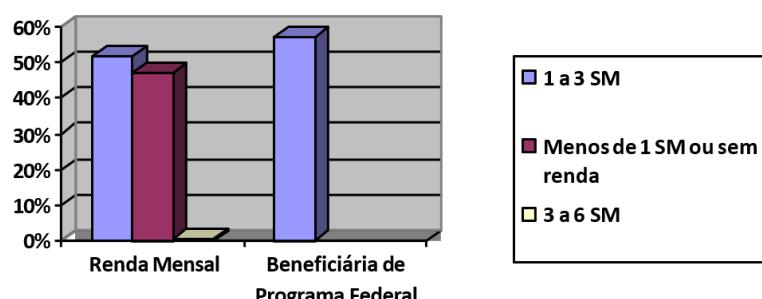


Figura 2- Renda Mensal

A quantidade de pessoas que contribuem com a renda familiar é de uma ou duas pessoas (pai, mãe, avô ou avó, por exemplo). Pôde-se observar que ocorrem situações diversas nas famílias dos estudantes. Em famílias nucleares ocorre de pai e mãe trabalharem, mas também ocorre de somente um dos dois ser o provedor e o(a) outro(a) realizar atividades domésticas, como mencionado anteriormente.

Cabe ressaltar que 56,9% das famílias dos estudantes tem sua renda complementada por Programas de Transferência de Renda, como o Programa Bolsa Família, ou até mesmo possuem como única renda tal programa. Infelizmente, estudantes nessa última situação apresentam vários fatores que contribuem com a evasão escolar, sendo o principal motivo: a dificuldade financeira.

Corroborando com Sarti (1996) as famílias chefiadas por mulheres estão numa situação estruturalmente mais precária quando comparadas a famílias com renda de 1 a 3 salários mínimos.

A mulher quando assume a responsabilidade econômica da família, ocorrem modificações importantes no jogo de relações de autoridade, e efetivamente a mulher pode assumir o papel masculino de 'chefe' (de autoridade) e definir-se como tal (SARTI, 1996, p.46).

Há ainda a presença de oito estudantes bolsistas que possuem filhos ou estão gestantes. A cada ano, presenciamos na instituição a ocorrência de meninas grávidas, estas têm seus benefícios aumentados para arcar com as despesas básicas, pois a maioria torna-se mãe solteira e são dependentes financeiramente da família.

Continuando a traçar o perfil desses estudantes, o meio de transporte utilizado para deslocar-se à instituição de ensino é o transporte escolar pago, onde 43% fazem uso do mesmo. Seguido de carro ou moto (em situação de carona): 26% e nas demais situações: a pé, de bicicleta ou transporte próprio (31%). Como vemos na figura 3:

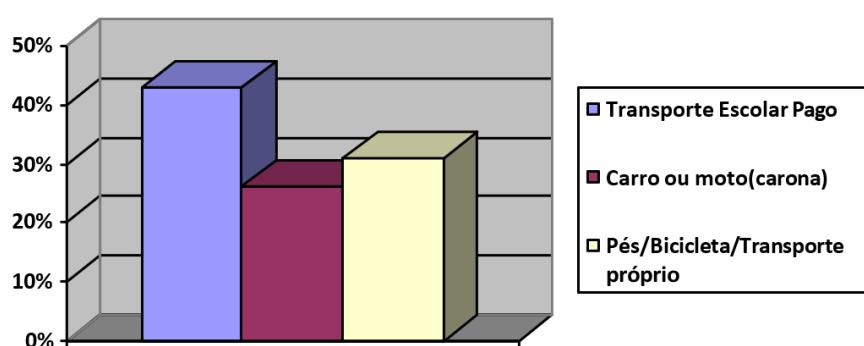


Figura 3- Meio de transporte utilizado

Aproximadamente 65% dos estudantes são provenientes de cidades circunvizinhas, tais como: Piracuruca, Brasileira, Capitão de Campos, Cocal de Telha, Pedro II, Domingos Mourão, Batalha, Barras, São João da Fronteira, Lagoa de São Francisco, Esperantina, Boqueirão do Piauí e Boa Hora e arcam com a mensalidade do transporte. Há também discentes que residem na zona rural do município e em bairros periféricos da cidade. A instituição possui um ônibus escolar gratuito que atende a zona urbana, entretanto alguns estudantes não fazem uso do transporte por residirem em bairros com difícil acesso, tendo estes que se deslocarem de outras maneiras. Além disso, cabe ressaltar que a maioria dos campi do IFPI localiza-se em áreas afastadas da zona urbana, o que dificulta o acesso dos alunos.

No que tange às residências das famílias, a figura 4 apresenta que 52% são próprias, seguido das residências alugadas (27%), cedidas (14%) e financiadas por programas governamentais (7%). Em relação aos serviços de saúde, 98,5% dos estudantes utilizam o Sistema Único de Saúde (SUS) para cuidar da saúde. A POLAE disponibiliza na instituição de ensino, assistência à saúde aos discentes, por meio de serviços médico, odontológico, de enfermagem, psicológico e social, o que preconiza a promoção e prevenção da saúde colaborando com o bem estar físico, psíquico e social dos discentes.

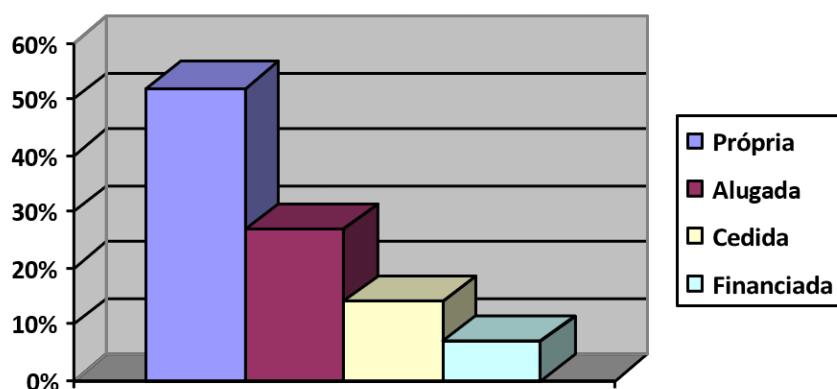


Figura 4- Tipo de Residências

A maioria dos discentes é proveniente de escolas públicas da rede de ensino municipal ou estadual e sobre o uso de substâncias psicoativas, 63,2% dos estudantes responderam que nem eles nem a família utilizam álcool ou outras drogas. Os que afirmaram, apresentaram o uso de álcool, cigarro e medicamentos contínuos.

Diante desses fatores, os estudantes bolsistas pleiteiam a concessão de um auxílio financeiro pelos mais diversos fatores: para complementar a renda, arcar com as despesas escolares, auxiliar no transporte escolar, pagar aluguel, entre outros. É certo que o benefício não irá substituir a renda da família, mas para aqueles estudantes em situação de extrema vulnerabilidade social, a bolsa irá sim complementar a renda, além de contribuir para o seu empoderamento, até porque muitos bolsistas são sustentados pelo grupo familiar. Poderão assim, planejar e arcar com suas próprias despesas, o que para muitos estudantes essa oportunidade aparece à medida que passam a receber tal auxílio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos programas de assistência estudantil e de outras ações afirmativas, presenciamos elevado número de estudantes de baixa condição socioeconômica obter acesso às IFES. Estas iniciativas contribuem para a redução das desigualdades de acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino.

A POLAE possui como objetivo principal promover ações a fim de contribuir para a igualdade de acesso e permanência dos estudantes no IFPI, visando coibir a evasão e promover a formação da cidadania dos discentes.

O programa que contribui para esta permanência dos estudantes na instituição é o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Socioeconômica e como podemos observar, o principal motivo para que tal discente venha requisitar um benefício é a complementação da renda familiar e arcar com as despesas escolares e pagamento do transporte utilizado para deslocar-se de casa para a escola e vice-versa.

Os estudantes são provenientes de famílias das classes populares e tem sua estrutura (organização e tamanho) respondida pelas precárias condições de vida. Como afirma Goldani (2002, p.73), “tais famílias se formam, se expandem e se contraem dentro de um quadro de precariedade de condições de vida”. Famílias essas que possuem diferentes configurações e se modificam no decorrer dos anos.

Observa-se que no Brasil ainda não existe igualdade de acesso e permanência no ensino a toda população interessada, uma vez que o sistema educacional atende às demandas do capital. Para que o estudante possa desenvolver suas habilidades e potencialidades, alcançando, assim, o êxito escolar, precisa de um ensino de qualidade, mas também de uma política efetiva de assistência que viabilize elementos imprescindíveis ao

processo educacional. E, por conseguinte, realizar ações que garantam a permanência dos estudantes torna-se extremamente necessário.

Portanto, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras de estudantes das classes populares. Permitindo também a estes discentes maior autonomia nos âmbitos escolar e pessoal.

Conhecer o perfil dos estudantes em situação de vulnerabilidade social permite também o planejamento e execução de mais ações com o intuito de promover um ensino de qualidade integral e contribuir para a promoção das condições de acesso, permanência, êxito acadêmico e construção da cidadania dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: **GT DE EDUCAÇÃO:** Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. CFESS/CRESS. Brasília: 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 17 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.**

_____. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Família e Gerações: atuação dos idosos hoje. IN: **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais.** / Ângela Borges e Mary Garcia Castro (organizadoras). 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz. UERJ. **Plano nacional de assistência estudantil e a expansão de vagas nas universidades federais:** abrindo o debate. V

encontro brasileiro de educação e marxismo. Marxismo, educação e emancipação humana. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/anaisuniversidade.php>. Acessado em: 20/04/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política educacional e questão social. **Em Foco**. Rio de Janeiro, n. 3, 1^a reimpressão, nov. 2008, p.13-18.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil Contemporâneo e o mito da desestruturação. **Revista Travessia do Centro de Estudos Migratórios**, 2002.

IFPI. **Política de Assistência Estudantil 2014 – POLAE**.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Teresina 2015.

_____. **Relatório Comissão de Assistência Estudantil do IFPI/Campi Piripiri**. Piripiri. 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

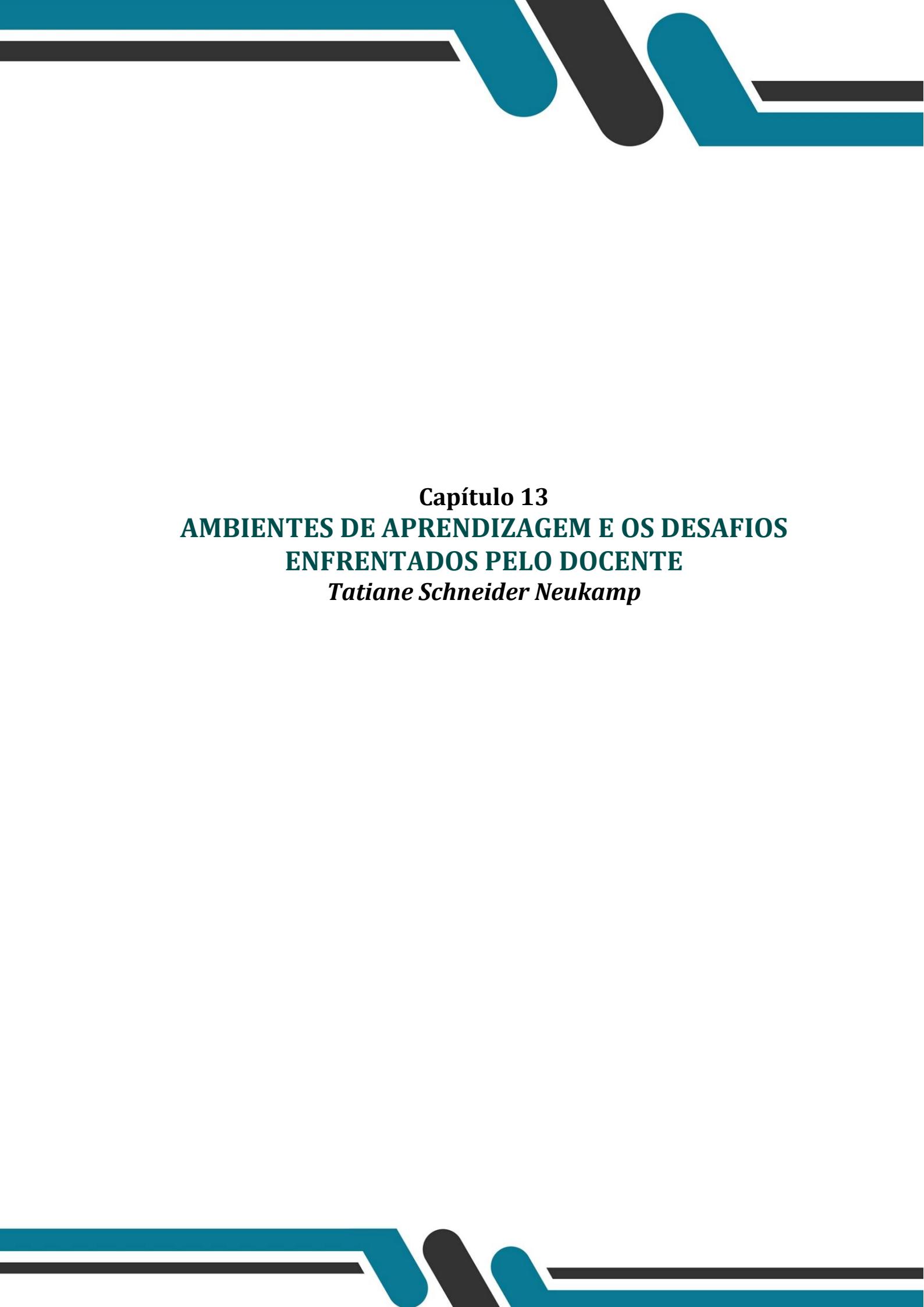
PEREIRA, Samara Cristina Silva. **A política de educação profissional média integrada: entre o legal e o ‘real’**. Dissertação de Mestrado. UFPI. 2012.

PEREIRA, Samara Cristina Silva e PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de Acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. In: **Linguagens, Educação e Sociedade Teresina**, Ano 12, n. 16, jan./jun. 2007

RAICHELES, Raquel. **Gestão pública e a questão social na grande cidade**. São Paulo. Lua Nova, 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira ET al. **A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Capítulo 13

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS

ENFRENTADOS PELO DOCENTE

Tatiane Schneider Neukamp

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE

Tatiane Schneider Neukamp

Graduação em História pela Unijuí/RS (2002). Especialização em Educação Especial pelo Instituto Cuiabano de Educação – UNIC (2005). E-mail: tathisn@hotmail.com

RESUMO

Com o avanço da globalização no final do século XX, especialmente após a Guerra Fria e a consolidação de modelos neoliberais, a educação tornou-se uma prioridade em diversos países. Considerando isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos científicos para abordar as principais características do E-learning, como parte desse desenvolvimento, rompendo barreiras geográficas e oferecendo acesso ao conhecimento científico em diferentes regiões. Com o objetivo de analisar as principais características e os impactos do e-learning na democratização do acesso à educação concluiu-se que esta modalidade de ensino possibilita uma aprendizagem mais personalizada, permitindo que cada estudante siga seu próprio ritmo e adapte os estudos à sua realidade, promovendo a inclusão e a democratização do saber em escalas antes não imagináveis. Mas ressalta o papel do professor como mediador de todo esse processo, e a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas para que se possa superar obstáculos, como a infraestrutura precária e a falta de preparação de professores, para garantir que essas tecnologias realmente possam impactar significativamente a educação dos brasileiros.

Palavras-chave: E-learning. Ambientes de Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

With the advancement of globalization at the end of the 20th century, especially after the Cold War and the consolidation of neoliberal models, education became a priority in several countries. Considering this, bibliographical research was carried out using scientific articles to address the main characteristics of E-learning, as part of this development, breaking geographical barriers and offering access to scientific knowledge in different regions. With the aim of analyzing the main characteristics and impacts of e-learning on the democratization of access to education, it was concluded that this teaching modality allows for more personalized learning, allowing each student to follow their

own pace and adapt studies to their reality., promoting inclusion and the democratization of knowledge on previously unimaginable scales. But it highlights the role of the teacher as a mediator of this entire process, and the need to develop public police forces so that obstacles can be overcome, such as precarious infrastructure and the lack of teacher preparation, to ensure that these technologies can really significantly impact the education of Brazilians.

Keywords: E-learning. Learning Environments. Education.

INTRODUÇÃO

A educação tem experimentado transformações notáveis nas últimas décadas, especialmente com o progresso das tecnologias digitais. Entre essas inovações, os ambientes de aprendizagem e-learning emergem como uma solução para expandir o acesso ao conhecimento e proporcionar uma experiência de ensino mais flexível e ajustada às necessidades dos estudantes. Partindo dessa premissa essas plataformas transcendem a categoria de ferramentas simples, proporcionando funcionalidades que possibilitam a organização de conteúdo, a execução de atividades avaliativas e a interação entre os participantes.

No cenário educacional atual, é comum encontrarmos diversos tipos de ambientes de e-learning, como Moodle, Blackboard e Google Classroom, cada um com suas características. Desta forma, este estudo tem como objetivo descrever o que são, exatamente, esses ambientes de aprendizagem e-learning, e de que forma essas plataformas e espaços virtuais permitem a interação entre alunos e professores, tornando o processo de ensino a distância mais eficiente. No intuito de alcançar tal objetivo, o estudo se constitui como uma pesquisa bibliográfica, que utilizara das concepções dos autores pesquisados para evidenciar a importância desse tema para inovar as práticas de ensino emergentes no Brasil.

Em seu percurso esse trabalho se estrutura em introdução com uma breve contextualização dos ambientes e-learning, seguida da caracterização dos principais ambientes de aprendizagem perpassando pelos desafios e benefícios do uso dos ambientes por educadores e estudantes. Entender esses aspectos dos ambientes de e-learning é fundamental para perceber como eles estão transformando a educação e como podem ser utilizados para promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

2.1 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E-LEARNING

As transformações advindas do avanço tecnológico têm exigido configurações de atuação distintas dos profissionais da área educacional, porém esse fenômeno se tornou mais expressivo com a pandemia em virtude do Covid-19. Essas transformações influenciaram a educação, demandando do campo educacional o desenvolvimento de estratégias responsivas a esse novo contexto da era digital. Assim, temáticas que englobem educação à distância versus presencial, têm sido emergentes dada a presente realidade.

De acordo com Yaegashi (2017, p. 23), a atual configuração mundial exige da escola e da prática docente uma reconfiguração do seu jeito de ensinar, e nesse sentido, a aula precisa ser mais “[...] flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”, pois os conteúdos escolares deixaram de ser produzidos na escola e passaram a ser construídos tanto dentro quanto fora da sala de aula, e essa possibilidade de se aprender informalmente, acarretou um movimento de superação da “[...] a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais” (Yaegashi, 2017, p. 23) e, consequentemente, o surgimento das metodologias ativas de aprendizagem com destaque para aquelas que integram a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC.

Nesse contexto surgem os Ambientes de aprendizagem e-learning. Moran (2015), define os ambientes de aprendizagem e-learning como espaços virtuais que promovem a interação entre alunos, professores e o conteúdo, utilizando plataformas digitais como meio principal de mediação do conhecimento. Estes se referem-se ao espaço virtual onde ocorre a educação mediada por tecnologia, e são projetados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem através de recursos digitais. Segundo Anderson (2008), os ambientes de aprendizagem online são geralmente estruturados com base em três principais tipos de interação:

- Interação Aluno-Professor: Envolve a comunicação entre alunos e professores por meio de plataformas como videoconferências, fóruns de discussão e feedback individualizado.
- Interação Aluno-Aluno: Refere-se à colaboração entre pares através de atividades colaborativas, como grupos de estudo, discussões em fóruns ou projetos coletivos.

- **Interação Aluno-Conteúdo:** Diz respeito ao acesso e à manipulação de recursos digitais de aprendizagem, como e-books, vídeos, quizzes e módulos interativos, onde o aluno se envolve diretamente com o conteúdo.

Esses ambientes podem ser síncronos (em tempo real) ou assíncronos (não simultâneos), e podem ser combinados para maximizar a eficácia do processo de aprendizagem. Anderson enfatiza que a eficácia desses ambientes depende da integração adequada de tecnologias e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação ativa dos alunos.

2.2 PRINCIPAIS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E-LEARNING

Dentre os principais ambientes de aprendizagem E-learning, destacam-se os ambientes síncronos, assíncronos, híbridos (Blended Learning) e baseados em redes sociais, cada um com abordagens distintas que contribuem para a diversidade no processo educativo.

2.2.1 Ambientes síncronos

Ambientes síncrono que caracterizam pela interação em tempo real entre professores e estudantes. Nesse formato, as aulas e atividades ocorrem simultaneamente, permitindo a comunicação imediata por meio de videoconferências, chats ao vivo, fóruns instantâneos ou transmissões em tempo real.

Os ambientes síncronos, de acordo com Moran (2015), envolvem interações em tempo real, permitindo que alunos e professores estejam conectados simultaneamente, como em uma sala de aula virtual. As ferramentas mais comuns desse tipo de ambiente são videoconferências, chats ao vivo e transmissões de aulas em tempo real. Moran ressalta que esses ambientes oferecem uma sensação de proximidade entre professor e aluno, mesmo à distância, e proporcionam feedback imediato, o que é fundamental para o aprendizado ativo.

Por outro lado, ele também aponta que esse tipo de ambiente pode ter limitações, como a necessidade de disponibilidade simultânea de todos os participantes e a dependência de uma infraestrutura tecnológica adequada (internet de alta velocidade, por exemplo), o que pode ser um desafio em algumas regiões do Brasil.

2.2.2 Ambientes Assíncronos

Os ambientes assíncronos, por outro lado, oferecem maior flexibilidade ao permitir que os alunos acessem o conteúdo e participem das atividades no momento mais conveniente para eles. Ferramentas como fóruns de discussão, e-mails, videoaulas gravadas e plataformas de ensino a distância são exemplos desse tipo de ambiente. Segundo Moran (2015), essa flexibilidade é um dos pontos mais atrativos do e-learning, já que permite que estudantes com diferentes rotinas e responsabilidades possam continuar seus estudos sem interrupções.

Ele também salienta que, embora os ambientes assíncronos promovam maior autonomia, é necessário que os alunos tenham autodisciplina e capacidade de gestão do tempo para não se sentirem desconectados ou sobrecarregados. Nesse sentido, o papel do professor é crucial para manter a motivação e o engajamento.

2.2.3 Ambientes Híbridos (Blended Learning)

Um dos conceitos mais abordados por Moran é o de ambientes híbridos, ou blended learning, que combinam elementos dos ambientes síncronos e assíncronos com momentos presenciais. Essa modalidade oferece uma integração entre o melhor das interações presenciais e as vantagens da flexibilidade do e-learning. Moran (2015) enfatiza que o modelo híbrido tem grande potencial no Brasil, pois permite que a educação a distância complemente o ensino presencial, tornando a aprendizagem mais rica e diversificada.

No modelo híbrido, o aluno participa de atividades online e, periodicamente, participa de encontros presenciais para avaliações, discussões ou outras atividades práticas. Esse equilíbrio permite que o estudante tenha mais autonomia e flexibilidade, sem perder o contato presencial, que Moran acredita ser importante para a construção de relações sociais e de aprendizado coletivo.

2.2.4 Ambientes Baseados em Redes Sociais

Com o avanço das redes sociais e sua popularidade, Moran também discute o uso dessas plataformas como ambientes de aprendizagem. Ferramentas como Facebook,

WhatsApp e YouTube estão sendo cada vez mais integradas ao ensino, facilitando a comunicação e a colaboração entre os alunos. Para Moran (2015), o uso de redes sociais no e-learning pode aumentar o engajamento dos estudantes, especialmente dos mais jovens, que já estão familiarizados com essas tecnologias no seu cotidiano.

No entanto, ele adverte que o uso de redes sociais para aprendizagem precisa ser bem planejado, com objetivos claros e orientações pedagógicas para evitar dispersão ou o excesso de informações irrelevantes. O papel do professor como mediador nesse ambiente é fundamental para garantir que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz.

2.3 DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO USO DOS AMBIENTES E-LEARNING

O uso de ambientes e-learning na educação brasileira tem se expandido nas últimas décadas, acompanhando as tendências globais de integração das tecnologias digitais no ensino. Segundo Anderson (2008), as plataformas de ensino online oferecem diversas vantagens, como flexibilidade e acessibilidade, permitindo que os alunos estudem em seu próprio ritmo e em horários que melhor se adequam às suas necessidades. Esse modelo tem potencial para democratizar o acesso à educação em um país como o Brasil, onde as desigualdades regionais são marcantes. O e-learning pode alcançar alunos em áreas remotas e possibilitar que instituições de ensino expandam seu alcance.

Ainda assim, é esclarecido por Moran (2015) que a mediação pedagógica é essencial para garantir a eficácia no uso das novas tecnologias na educação. O autor ressalta a importância da mediação pedagógica no e-learning para que não se torne somente um veículo de entrega de conteúdo, mas sim um ambiente de interação e construção de conhecimento. A partir desse ponto de vista, é essencial que o professor se ajuste às novas ferramentas para estimular o envolvimento e a participação ativa dos estudantes.

No entanto, os ambientes de aprendizagem online também trazem desafios consideráveis. Anderson (2008) reconhece que, apesar da expansão da infraestrutura tecnológica, ainda existem disparidades significativas no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet e à qualidade dos dispositivos tecnológicos. A ausência de uma infraestrutura compromete o alcance do e-learning para atingir todos os públicos. Adicionalmente, Moran (2015) aponta que diversos educadores ainda carecem da

preparação adequada para atender às questões pedagógicas dos recursos digitais, o que pode impactar a eficácia do ensino à distância. O treinamento dos professores é fundamental para garantir a eficácia total do e-learning.

Resumidamente, os ambientes de aprendizagem online trazem vantagens importantes para a educação do Brasil, como flexibilidade, facilidade de acesso e a oportunidade de ampliar a inclusão no ensino. Contudo, é essencial superar obstáculos, como a infraestrutura precária e a falta de preparação de professores, para garantir que essas tecnologias realmente possam impactar especificamente a educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo objetivou-se caracterizar os ambientes de aprendizagem e-learning, os quais visam possibilitar que o aluno, se torne protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, em contraste com a perspectiva tradicional, em que o professor assume o papel de transmissor de conhecimento. Nesse contexto, destacou-se com os ambientes de aprendizagem e-learning expandem a concepção de aprendizagem, e permitem uma aprendizagem personalizada e adaptada às necessidades individuais, além de examinar seu papel na superação de barreiras geográficas e na ampliação da inclusão educacional em diferentes contextos socioculturais.

Em sequência, ficou claro como os ambientes de aprendizagem e-learning, oferecem diversas possibilidades para a educação moderna, permitindo maior flexibilidade, autonomia e acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, destacou-se que é necessário que esses ambientes sejam bem estruturados e que haja uma orientação pedagógica eficaz para que os alunos se sintam engajados e motivados. Conclui-se que o futuro da educação no Brasil passa por essa integração entre o presencial e o virtual, aproveitando o melhor de cada ambiente para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa.

Com isso, ressalta-se a importância de refletir sobre os investimentos em tecnologias educacionais, bem como sobre a formação docente adequada para utilizar os ambientes e-learning. Portanto, é fundamental que haja mais políticas que possam estar condizentes com a nova perspectiva educacional.

REFERÊNCIAS

Anderson, T. Ed (2008). **The theory and practice of online learning.** Athabasca University Press.

Moran, J. M. (2015). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Papirus.

Silva, S. W.; et al. E-learning e educação corporativa: um estudo de caso sob a ótica do princípio da disponibilidade. In: **VI Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade – SINGEP.** São Paulo, nov. 2017.

Yaegashi, S. (2017). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: **CRV. Journal of Development**, 6(4), 21959-21973.
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9324/7869>



AUTORES



Auzuir Ripardo de Alexandria

Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará - UFC,
Professor do Instituto Federal do Ceará - IFCE, auzuir@gmail.com;

Carla Silvino de Oliveira

Doutora em Educação (USP); Mestre em História (UFC/UNICAMP); Especialista em
docência em EAD (UNIFOR); carlasilvino@ufpi.edu.br

Cristina Mendes de Araújo

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Normal Superior e Educação Infantil

Fabiana Soares Fernandes Leal

Professora da Universidade Federal do Amazonas em cursos de Graduação e Mestrado.

Fernanda Ferreira de Sousa

Licenciada em Pedagogia, e-mail: fernandaferreira.ueap@gmail.com

Hemetério Segundo Pereira Araújo

Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, hemet.two@hotmail.com;

Jefferson Ricardo Balbino de Mendonça

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal-central. E-mail:
j.mendonca@escolar.ifrn.edu.br

Jörn Seemann

Doutor em Geografia pela Ball State University - BSU, jseemann@bsu.edu;

Kassia Becker de Oliveira

Professora da rede municipal, mestrandona em educação pela universidade federal de Juiz
de Fora - UFJF, kassiabecker@hotmail.com

Leandro Damasceno Kreutzfeld

Professor da rede municipal, mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, leandrodk@yahoo.com.br

Lourany da Silva Borges

Graduada em História (UFPI/CSHNB); Pós-Graduanda em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (UNIMINAS); louranyborges5@gmail.com

Lúcia Miranda Gouvêa

Professora da rede estadual, graduada em letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, luciagouvea@hotmail.com

Luiz Felipe Rodrigues dos Santos

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, luizroddrigues2004@gmail.com;

Manuela Engelmann dos Santos

Professora de Matemática, Mestranda em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, manuzinhaengelmann@gmail.com

Marcilene de Souza Silva

Universidade Anhanguera Uniderp- Pedagogia

Maria Cristina Cavalcanti Araújo

Doutora em Engenharia dos Recursos Naturais pela da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal-central. E-mail; cristina.cavalcanti@escolar.ifrn.edu.br

Maria José Sanabria Correa

Professora de Matemática, Mestranda em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM,
mariasanabriacorrea@hotmail.com

Marlene Schüssler D'Aroz

Professora da Universidade Federal do Amazonas em cursos de Graduação e Mestrado.

Mirella Thaís Araújo Santos

Assistente Social do Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI, campus Piripiri e discente do curso de Especialização em Gestão da Assistência Estudantil na Universidade, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – FHSC/UNESP (câmpus de Franca).

Mylena Magalhães Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Patrícia Campelo do Amaral Façanha

Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE,
patriciacampelo12@gmail.com;

Patrícia Cristina de Aragão

Doutora em Educação. Professora do Departamento em História da universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós -Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós -Graduação em Serviço Social. Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6734404565435352> E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>;

Patrícia da Silva Souza

Mestra em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia-UEPB; Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-

GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Membro Do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiro E Indígena da UEPB-Campus I. Professora Efetiva nos Municípios de Queimadas e Pocinhos-PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0785113939018184>; E-mail: pipatricia278@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>;

Raquel Rinco Dutra Pereira

Professora da rede municipal, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, raquelrincodutra@gmail.com

Ricardo Fajardo

Docente do Departamento de Matemática, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, rfaj@ufsm.br

Ruthmary Fernanda de Souza Fernandes

Professora da rede municipal, mestrandona em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, ruthmaryjf@gmail.com

Sandrelena da Silva Monteiro

Professora da faculdade de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, doutora em educação pela universidade federal de juiz de fora, sandrelenamonteiro@ufjf.br

Sinei Barbosa Tenório

Licenciando em Pedagogia, e-mail: sineibarbosa.97@gmail

Solonildo Almeida da Silva

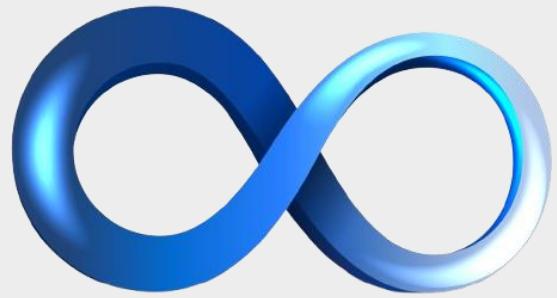
Professor Orientador: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Professor do Instituto Federal do Ceará – IFCE, solonildo@ifce.edu.br.

Tatiane Schneider Neukamp

Graduação em História pela Unijuí/RS (2002). Especialização em Educação Especial pelo Instituto Cuiabano de Educação – UNIC (2005). E-mail: tathisn@hotmail.com

Waldir Ferreira de Abreu

Professor orientador: Doutor em Educação e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, awaldir@ufpa.br.



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

