

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 50**

**Ano 19**

**Volume 2**

**Educação**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Ed./Org.)**

**2023**

**2023**

**2023**

**2023**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº50 – vol. 2 – Educação – 81p. (junho – 2023)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2023 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

#### Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

#### Conselho Editorial

Presidente e Editor  
Aroldo Magno de Oliveira

#### Consultores

Alice Akemi Yamasaki  
Bruno Gomes Pereira  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti e Francisco Romário Paz Carvalho</b> – “No meio do caminho tinha uma pedra”: questões sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais na educação	04
02	<b>Brenda Lemos Silveira e Claudete da Silva Lima Martins</b> – Programa de extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa: ampliando horizontes na formação acadêmico-profissional de professores	14
03	<b>Bruna Beatriz da Rocha et al</b> – Algumas notas sobre o direito à educação na contemporaneidade: perquisições inquietantes	20
04	<b>Cadidja Coutinho et al</b> – Escola-campo e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): reconhecimento do espaço escolar	26
05	<b>Edileuza Batista de Araujo e Leomar Alves de Sousa</b> – A interdisciplinaridade nas ações do PPP de uma escola pública de Araguaína-TO	35
06	<b>Gabriel dos Santos Kehler e Samuel Barreto Nogueira da Costa</b> – Concepções de algumas profissionais da educação sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH	45
07	<b>Ingrid Simões Gross e Adriana Duarte Leon</b> – Significando a disciplina de História da Educação na formação docente	52
08	<b>Vanessa Pereira Costa e Marcelo Rythowem</b> – A Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção da Paz como aliados no ambiente escolar	64
09	<b>Viviana Patricia Kozlowski Lucyk e Andressa Aparecida Borges</b> – Um diálogo com o direito à educação e o direito à aprendizagem no programa <i>Mais Alfabetização</i>	73

## “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: QUESTÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti<sup>1</sup>  
Francisco Romário Paz Carvalho<sup>2</sup>

### Resumo

Diante do contexto provocado pela Pandemia da Covid-19, a educação tem vivenciado um período de incertezas, dentre outras questões que influenciam diretamente no modo de promover a educação de qualidade aos estudantes brasileiros. Diante desse contexto, este estudo busca refletir sobre a articulação entre o ensino remoto e as tecnologias digitais, no contexto escolar. Nesse percurso, procuramos também discutir acerca de necessidades e dificuldades de alunos e professores, levando em consideração a aprendizagem *on-line* e o uso de tecnologias digitais para o ERE. Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, tomando por base textos que dizem respeito às tecnologias digitais, educação e ensino remoto. O estudo surge ampliando o campo das discussões acerca da qualidade da educação no período de ensino remoto e dos desafios que ainda virão, para a superação das deficiências deixadas na aprendizagem dos alunos neste período.

**Palavras-chave:** TDIC; Pandemia; Escola.

### Resumen

Dado el contexto provocado por la Pandemia de Covid-19, la educación ha vivido un período de incertidumbre, entre otras cuestiones que influyen directamente en la forma de promover una educación de calidad para los estudiantes brasileños. Ante este contexto, este estudio busca reflexionar sobre la articulación entre la enseñanza a distancia y las tecnologías digitales en el contexto escolar. En el camino, también buscamos discutir las necesidades y dificultades de estudiantes y docentes, teniendo en cuenta el aprendizaje en línea y el uso de tecnologías digitales para la ERE. En cuanto a los aspectos metodológicos, este estudio es el resultado de una investigación bibliográfica y documental, a partir de textos que se relacionan con las tecnologías digitales, la educación y la enseñanza a distancia. El estudio amplía el campo de las discusiones sobre la calidad de la educación en el período de la enseñanza a distancia y los desafíos que aún vendrán, para superar las deficiencias dejadas en el aprendizaje de los estudiantes en este período.

**Palabras Clave:** TDIC; Pandemia; Escuela.

*O humano não é tecnológico apenas no presente – somos tecnológicos desde os primeiros hominídeos que usavam a pedra lascada e o fogo -, e isso nos leva a pensar recursivamente o avanço da tecnologia, que implica o avanço da humanidade, e o avanço da humanidade, que implica transformações tecnológicas. (LEFFA, 2020)*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFPI). Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza (LEDOC), Campus Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia – CAFS - UFPI. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX – UFPI 2022.

## Palavras Iniciais

- \_\_ Professora, bom dia! Hoje teremos aula?
- \_\_ Sim. Nos encontraremos às 14h. Tudo bem?
- \_\_ O encontro será pela plataforma *Teams* ou *Meet* professora?
- \_\_ Será pela plataforma *Meet*. Acessem o link ([meet.google.com/czn-qxvwez](https://meet.google.com/czn-qxvwez)) no horário combinado. Ah! E não se esqueçam de ler o material que está disponível na plataforma *Google Classroom*. Bons Estudos e até mais tarde!
- \_\_ Ok.

O diálogo acima evidencia cenas do cotidiano em contexto educacional no mundo ocasionado pela Pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020. Ligar o computador ou celular, acessar a Internet e o endereço eletrônico solicitado pela professora, ligar a câmera/microfone/*webcam* para se identificar, dentre tantas outras atividades guiadas pelas tecnologias digitais nos fazem refletir o quanto estas têm desempenhado um papel importante nas práticas escolares cotidianas em nossa sociedade durante a Pandemia de COVID-19.

É inquestionável o avanço tecnológico “forçado” que enfrentamos em consequência da nova rotina, em que tivemos que adaptar as formas de ensinar e também de aprender. Apesar das tecnologias digitais estarem presentes em diversos ramos da sociedade, no contexto educacional, da Pandemia, as TDIC, principalmente, o uso de celulares e de *tablets*, ainda não eram utilizados com tanta frequência e aceitos dentro do ambiente escolar. Transcorridos mais de dois anos de enfrentamento a Covid-19, nos encontramos ainda mais conectados à Internet através das diversas tecnologias digitais (celular, computador, *tablets*, televisão, dentre outras) do que tínhamos costume. Passamos a utilizar essas ferramentas, desempenhando papéis importantes para manter o vínculo escolar, entre alunos, professores e a família.

O fechamento das escolas, a suspensão dos calendários educacionais e o uso das Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação (TDIC), dentro de uma perspectiva de ensino remoto emergencial foram elementos que possibilitaram uma nova roupagem e tornaram o ambiente escolar mais complexo e desafiador e em alguns casos, precário, tanto para docentes quanto para os estudantes. Pois, ressaltamos que muitos alunos e, também, professores não dispunham de recursos que lhes permitissem acompanhar e/ou oferecer aulas remotas. Tais dificuldades vão desde ausência de sinal de banda larga ao não acesso a equipamentos digitais.

Nessa conjuntura, as instituições de ensino firmaram acordo com as TDIC como um caminho possível para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de milhões de crianças e adolescentes, ainda que rodeada de críticas e imperfeições, no que diz respeito à diversos aspectos, como por exemplo, situação socioeconômica dos estudantes, a (in)adequada formação de professores para o novo panorama e a (não)maturidade de pais e alunos para se adaptarem às novas realidades de ensino.

Nesse entorno, face ao tempo de (in)certezas, diversos termos foram se incorporando ao vocabulário escolar (e também fora dele), à exemplo do termo Ensino Remoto Emergencial (ERE), que segundo Martins, Cavalcanti e Dourado (2021), se caracteriza pelo uso de recursos da interação a distância e de atividades síncronas e/ou assíncronas que não puderam ter o desejável planejamento prévio para atender a situações emergenciais e temporárias de ensino. O ERE, por sua vez, surge em um momento singular de crise sanitária que atingiu inúmeros setores da sociedade mundial. Desta forma, o Ensino Remoto Emergencial, por ter sido incorporado de maneira repentina, não teve tempo necessário para ser idealizado e discutido, sendo, então, cabível diversas críticas, contrabalanceando erros e acertos.

Diante desse contexto turbulento, este estudo busca refletir sobre o mundo no qual vivemos hoje, mediado pelas TDIC. Nesse percurso, procuramos também discutir acerca de necessidades e dificuldades de alunos e professores, levando em consideração a aprendizagem *on-line* e o uso de tecnologias digitais para o Ensino Remoto Emergencial. Assim, acreditamos que a promoção desse debate é mais que necessário: é um ato de resistência e inclusão.

O estudo integra as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto de extensão “Formação de Professores do campo para o uso das Tecnologias Digitais”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) 2022, coordenado pela Profa. Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti, do curso de Licenciatura em Educação do campo/Ciências da natureza, do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, no município de Floriano-PI.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, tomando por base textos que dizem respeito às tecnologias digitais, educação e ensino remoto. Por esse ângulo, a elucidação das ideias aqui tratadas segue uma estrutura de organização textual em tópicos, distribuídos da seguinte maneira: um primeiro momento, em que tratamos sobre o ERE; um segundo, em que discorremos sobre o conceito de tecnologias; e um terceiro momento em que procuramos investigar se a tríade (escola, professor e tecnologias digitais) mantém um diálogo saudável na contemporaneidade.

O estudo surge ampliando o campo das discussões acerca da qualidade da educação no período de ensino remoto e dos desafios que ainda virão, para a superação das deficiências deixadas na aprendizagem dos alunos neste período.

### **O ensino remoto emergencial (ERE) e a pandemia de covid-19: que rumos tomam a educação?**

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia de COVID-19 teve início na China, em dezembro de 2019. Por seu alto poder de transmissibilidade a doença rapidamente se espalhou por todo o mundo, assumindo o status de Pandemia em março de 2020 (SOUZA; MIRANDA, 2020). No Brasil, especificamente, o primeiro caso foi identificado em 26 de fevereiro de 2020 e rapidamente se alastrou por todas as capitais/estados.

Levando em consideração que o isolamento social era a única arma que dispúnhamos para o combate à propagação dessa terrível doença, as instituições de ensino tomaram a atitude de suspender as atividades presenciais afim de conter à infecção. Em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem os meios digitais, durante o período pandêmico (BRASIL, 2020).

Em Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (NCE) em conformidade com as políticas governamentais de prevenção e combate à pandemia aprova o parecer nº 5/2020 que estabelece a reorganização do calendário escolar assim como à computação de atividades não presenciais para o cumprimento de carga horária anual mínima (800 horas), sendo este homologado pelo MEC, em 29 de maio de 2020 (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Nesse ínterim, passa a ser trilhado os caminhos da educação tendo como suporte o ensino remoto em caráter emergencial. Em outros termos, no âmbito educacional foi cada vez mais intensificado o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas utilizadas pelos professores a fim de mediar os conteúdos escolares. Nesse entorno, o ERE surgiu com a premissa maior de tentar dirimir os impactos da pandemia no campo educacional.

Na visão de Alves (2020), no ensino remoto emergencial as práticas são mediadas a partir do uso de plataformas digitais, em que são trabalhados conteúdos e atividades, podendo ser síncronos e assíncronos. A autora, por sua vez, em se tratando de ensino remoto, complementa que “predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pela disciplina dos cursos presenciais” (ALVES, 2020, p. 358).

É válido ressaltar que o ensino remoto não pode ser encarado como sinônimo de Ensino à Distância. Em ambos os termos há distanciamentos e aproximações, porém, devem ser vistos como conceitos diferentes, evitando, pois, comparações equivocadas. A esse respeito, Garcia *et al.* (2020) assim se posiciona sobre o Ensino Remoto Emergencial,

[...] se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionada ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático pedagógico específico e apoio de tutores. (GARCIA *et al.*, 2020, p. 05)

Neste sentido, conforme mencionado, ambos os termos possuem conceitos distintos. Se por um lado, o ensino remoto desponta como alternativa inicial com a finalidade de adaptar as redes de ensino e seus protagonistas (professores e alunos) durante o período de pandemia, o Ensino à distância, de maneira geral, é uma metodologia de ensino que vem sendo trabalhada a um certo tempo e congrega planejamento, organização e objetivos pré-definidos (HODGES, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial não possui como objetivo criar um novo modelo educacional. Pelo contrário, este surgiu, conforme já salientamos, com a premissa maior de tentar diminuir os impactos causados pela pandemia de COVID-19. Especificamente, o ERE diz respeito apenas “[...] à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia da Informação (TI) para se referir à não presencialidade” (JOY; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Por ter sido incorporado de maneira rápida e em um curto espaço de tempo, o Ensino Remoto Emergencial não está isento de críticas. Logo no início de sua implementação foi notório a resistência nas duas faces da moeda: de um lado, os professores, despreparados em lidar com as aulas virtuais, conteúdos, não conhecedores do mundo virtual; de outro, os alunos, que precisavam se manter frente à tela de equipamentos eletrônicos, sem nenhum interesse.

É possível ainda, mencionar diversos outros aspectos que se constituíram como entrave<sup>3</sup> nesses tempos difíceis, exemplificativamente, podemos mencionar: a ausência de uma formação continuada e adequada para os professores, o que possibilitaria a atualização das práticas pedagógicas face aos novos tempos; a sobrecarga profissional, tendo em vista a não formação adequada; a perda do ambiente doméstico já que o trabalho passou a ser feito de casa (*home office*). Em relação aos alunos ficou ainda mais escancarado às desigualdades socioeconômicas tão explícitas em nosso país (tão desigual em diversos aspectos, territorialmente imenso e politicamente conflituoso) como é o caso da necessidade de equidade entre estudantes com e sem acesso a ferramentas digitais.

Nesse contexto particular, e partindo da premissa de que é essencial “enxergar o lado bom das coisas”, podemos mencionar dois aspectos positivos que a pandemia nos trouxe atrelado ao ensino remoto emergencial, são eles: o primeiro, conforme assegura Costa e Nascimento (2020), o estreitamento de laços entre família e escola, proporcionando, sobremaneira, uma parceria necessária e eficaz no processo de ensino aprendizagem; o segundo (e que será motivador para os próximos tópicos deste texto), é a efervescência do debate sobre as tecnologias digitais e suas contribuições no campo educacional.

### **Tecnologias: o que são e para onde vão?**

Ao falarmos de tecnologia, ligeiramente nos vem à mente a figura do computador, celular, *tablets*, *drones*, etc. Automaticamente, ao fazermos essa associação de cunho reducionista, caímos em um terreno movediço, limitando o conceito de tecnologia à equipamentos eletrônicos. É importante esclarecer que o conceito de tecnologia é bem mais amplo do que se pensa. Ferreira (2010, p. 730), por sua vez, nos diz que tecnologia “[...] é o conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”.

De encontro a essa concepção, Costa *et al* (2021, p. 05) apresenta a definição de tecnologia, etimologicamente como,

*Tecno* = técnica + *logia* = ciência, funcionando como estratégias, métodos e técnicas humanas, no sentido de potencializar suas ações em todos os campos de atuação como na comunicação, comércio e educação, desenvolvidos de forma agradável e dinâmica.

Como podemos perceber o conceito de tecnologia não é novo e vem sendo ampliado para muitas áreas do conhecimento. Na verdade, “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. [...] foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKI, 2009, p. 07). Assim, as tecnologias surgem para atender as diferentes necessidades do homem ao longo de sua existência. A todo momento e a qualquer tempo fazemos uso de diversas tecnologias. Elas fazem parte do nosso cotidiano de tal maneira, que na grande maioria das vezes, nem nos damos conta da sua existência (uma lâmpada, rodas de um carro, calçados, roupas), “[...] as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais” (KENSKI, 2009, p. 24).

---

<sup>3</sup> Podemos destacar que o grande desafio para os docentes, sem dúvidas, diz respeito à preparar aulas remotas com o uso de TDIC, sem a formação e o preparo necessário. Educadores e educadoras foram desafiados a se ajustarem rapidamente e de forma improvisada, tornando a tarefa de ensinar cada vez mais hercúlea.



Nesse entorno, Bueno (1999, p.87) nos diz que tecnologia é:

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos.

Nesses termos, fica claro que a evolução tecnológica não se limita apenas aos novos usos de determinados equipamentos, produtos ou artefatos. Muito além, as tecnologias buscam garantir qualidade e favorecer para que em qualquer área em que esteja sendo utilizada, atinja da melhor forma possível os seus objetivos e metas. Nos dias atuais, o universo digital passa a fazer parte da rotina de trabalho, estudos, entretenimento e nos diversos setores da sociedade.

Nesse cenário, associado às questões tecnológicas, “[...] o avanço científico, o fenômeno da globalização político-econômico e os fatores urbanos exigem transformações e geram necessidades sociais e educacionais até, então inimagináveis” (SANTOS; SILVA, 2018, p.08). Exemplificando, podemos mencionar as tecnologias digitais que, por sua vez, têm desempenhado papel de destaque no campo educacional (e também fora dele).

Em outras palavras, podemos afirmar que as tecnologias ultrapassam barreiras, espaços e tempos. Assim, as tecnologias se fazem presentes em inúmeros espaços e em diversos contextos. Rocha *et al* (2018, p. 17) nos diz que:

[...] as tecnologias nos dias atuais têm contribuído positivamente no exercício da cidadania, a exemplo disso temos o voto eletrônico. Hoje o computador faz parte do cotidiano das pessoas, as informações estão disponíveis em nuvens, e podem ser acessadas a qualquer momento através das tecnologias midiáticas, essas se tornam cada vez mais inovadoras, o que demanda novas formas de pensar, agir, conviver e principalmente aprender com e por meio destas.

Ao relacionarmos com os dias atuais, fica perceptível que a Pandemia da COVID-19 trouxe consigo diversas modificações, transformações e descobertas em inúmeros setores da sociedade. No campo educacional, por exemplo (e conforme temos discutido nesse texto), a pandemia reforçou que as tecnologias sempre existiram e que estavam disponíveis ao nosso deleite. A pergunta que salta a nossos olhos é a seguinte: Conseguiremos utilizar as tecnologias (as digitais, em particular) a nosso favor de modo a contemplar todos os sujeitos envolvidos de forma eficaz? Que caminhos as tecnologias levaram uma sociedade repleta de (in)diferenças? As (possíveis) respostas a esses questionamentos só poderão ser respondidas em textos futuros.

### **A escola, o professor e as tecnologias digitais: aliados?**

Já sabíamos que a Educação precisava mudar seus rumos, para acompanhar as mudanças impostas pelos avanços da era digital. Mas, foi preciso, contudo, uma Pandemia devastadora para que pudéssemos rever conceitos relativos à educação em um curto espaço de tempo. Assim, percebemos que o ser humano é capaz de aprender de maneiras múltiplas, em distintos espaços físicos e digitais, de forma síncrona e assíncrona, sozinho, em dupla ou em grupo com ou sem mentoria. O aprendizado pode se efetivar em ambientes formais (como nas escolas) e informais (na comunidade, na família, etc.).

A escola, assim como em diversos ramos da sociedade, tem se modificado por conta do momento pandêmico. Atrélado a ela, as discussões sobre a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional não são novas (embora até pouco tempo atrás se propagava de maneira ainda incipiente), porém, somente o contexto atual nos fez refletir na urgência dessas questões.

Diante de um conjunto de metamorfoses ocasionadas pela Pandemia, não se pode desconsiderar que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de grande parte da população em nossa sociedade. É mais oportuno, ainda, considerarmos que as tecnologias digitais, por si só, não garantem a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem como muitos pensam (nem sempre a tríade escola, professor e tecnologias digitais têm mantido um diálogo proveitoso). Entram em campo, questões de ordem estrutural, organizacional e principalmente, quesitos relativos à formação (capacitação dos docentes).

Sobre essas questões, Paixão e Santiago (2021, p. 05) se posicionam da seguinte forma:

É fundamental que as escolas procurem se adequar a essa realidade tecnológica dos estudantes e que busquem não somente ferramentas, mas também cursos de formação que capacitem principalmente os professores que não estão familiarizados com essa modernidade, pois de que adiantariam modernos instrumentos de trabalho se não há conhecimento específico para lidar com eles?

Podemos perceber que um grande problema em lidar com as tecnologias digitais foi/é o total despreparo a que os professores foram/são submetidos. Com a Pandemia, forçados a ministrar aulas mediadas por recursos tão pouco conhecidos, os professores passaram a perceber que as tecnologias digitais seriam suas parceiras, mesmo sem conhecer ao certo sua índole. Notadamente, com os recursos necessários, não seria tarefa fácil; sem eles (recursos e qualificação mínima essencial), a árdua missão de ministrar aulas, beira o impossível, muito embora, o desejo em reverter o quadro nebuloso, qualifica os professores em status de (quase) mágicos.

Nesse contexto particular, a questão que salta a nossos olhos (assim como para diversos outros pesquisadores) é a assertiva já formulada por Evans e Nation (1993): “coisas tecnológicas não fazem sentido sem o “saber-como” (know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las” (EVANS & NATION, 1993, p. 199). Em termos mais específicos, o grande desafio a nosso ver, não é pensar tecnologias digitais na educação, já que esta encontra-se presente no campo educacional há vários anos (apesar de amada por muitos e odiada por vários), é, sim, pensar na articulação (manuseio) tanto por parte dos professores quanto dos alunos, muito embora, este último seja considerado o sujeito com menos dificuldades para tal ensejo, levando em conta o conceito de nativo digital (PRENSKY, 2001).

É bem oportuno termos em mente que ainda que tenhamos políticas públicas voltadas para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, desde meados da década de 1980, e uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também adverte sobre a utilização de tecnologias digitais no âmbito escolar, muitos foram (e continuam sendo<sup>4</sup>) os desafios enfrentados para que a interlocução tecnologias digitais e educação andem de mão dadas na condução do ensino e aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Podemos citar, por exemplo, o fato de os educandos não possuírem conexão à banda larga que impossibilita o acesso à plataformas virtuais; condição financeira desfavorável para a utilização de ferramentas digitais; despreparo do corpo docente de diversas instituições de ensino que eram acostumados ao regime presencial e podemos mencionar que grande parte desses, sempre se posicionaram contrários à adesão as salas virtuais de ensino.

Moreira e Kramer (2007) advertem que é preciso repensar uma possível visão excludente entre tecnologias digitais e educação. É preciso, segundo os autores refletir no diálogo entre ambas e principalmente pensar no contexto em que os alunos (aprendizes) estão inseridos, em especial aqueles alunos da periferia que encontram-se matriculados em instituições de ensino básico público.

Mesmo que deixássemos de lado as questões sociais (embora seja quase impossível), lidar com as tecnologias digitais na escola não se restringe, por exemplo, ao fato de o aluno poder adquirir o artefato tecnológico (computador, celular) ou mesmo ter condições de acesso à internet. É preciso, pois, “ter criatividade para introduzi-los na sala de aula de forma que motive os estudantes e faça-os ter curiosidades na construção de conhecimento (PAIXÃO & SANTIAGO, 2021, p. 5).

Por esse ângulo, os profissionais que trabalham na área da educação possuem o importante papel de saber mediar o uso das tecnologias digitais em favor coletivo, bem como cabe-lhes a tarefa de ter domínio na condução desta, ou seja, estamos imersos num contexto sem ainda saber como lidar. Precisamos, assim, de políticas públicas voltadas para a formação de profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais. Diante dessa realidade conturbada da integração (possível resistência) por parte do professorado, das tecnologias digitais na educação é bem pertinente se pensar na garantia da participação de todos (professores, pais alunos, gestão escolar), de forma igualitária para que todo esse processo possa não gerar exclusão educacional por parte dos alunos e nem profissional por parte dos professores.

Os professores com a devida qualificação e as escolas usufruindo do suporte necessário para conduzir seus alunos nessa jornada será possível uma mudança nesse quadro embaraçoso. Assim, cada um (escola, professor e aluno, apesar de, este último possuir uma certa fluência em relação aos outros dois, tendo em vista que este nasceu em uma sociedade repetidamente digital), encontrarão um jeito próprio para lidar com as questões pedagógicas com vistas à atender as demandas exigidas pela sociedade digital.

Freitas e Lima (2010, p. 76) destacam que a UNESCO apontou três padrões de competência para a formação docente, são elas:

- a) Ampliação do conhecimento tecnológico dos professores incorporando habilidades tecnológicas básicas ao currículo;
- b) Avanço no desenvolvimento das habilidades tecnológicas para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado educacional, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real – ou abordagem de aprofundamento de conhecimento;
- c) Aumento da capacidade dos professores para inovar e produzir novos saberes e a capacidade dos alunos para se beneficiar desse novo conhecimento – ou a abordagem da criação de conhecimento.

Decerto, com a chegada da Pandemia, fomos impulsionados a uma mudança de prática e a busca pela utilização das tecnologias digitais nas atividades educacionais. O contato com esses recursos nos possibilitou desenvolver competências tecnológicas, mesmo que através do método “tentativa e erro” ou “testando e aprendendo”. Professores e professoras das diferentes modalidades e níveis de ensino passaram a utilizar um conhecimento para manusear as tecnologias digitais e utilizarem nas suas aulas. Por isso, entendemos que um dos desafios, sem dúvidas, é a ausência de políticas públicas e eficazes de formação de professores que contemplem parte (ou a grande maioria) dos quesitos que se almeja pela UNESCO. Não apenas com formações isoladas e obrigatórias, que os professores se sintam motivados a trabalharem e desenvolverem o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (ATAÍDE, 2021), nas suas diversas áreas epistemológicas.

Mesmo que esse conhecimento não seja em o desmerecimento do trabalho da UNESCO é notório, tendo em vista a nossa realidade a nível de Brasil, que os termos estabelecidos no excerto acima, se mostram distantes de serem concretizados, já que esbarramos em uma série de barreiras para a sua concretude. Uma delas, sem dúvidas, é a ausência de políticas sérias e eficazes de formação de professores que contemplem parte (ou a grande maioria) dos quesitos que se almeja.

Chegamos ao entendimento de que a trílogia (escola, professor e tecnologias digitais), de fato, até o presente momento, não estão alinhados. Por outro lado, acreditamos que possa haver uma certa aproximação, a partir da busca em inserir e utilizar essas ferramentas digitais em sala de aula. Mas, ainda é preciso avançar, a fim de reduzir os espaços longínquos existentes entre eles.

### Algumas considerações

Diante do exposto, conclui-se que, os professores têm somado esforços no seu cotidiano para dar conta de ministrar suas aulas, atravessar as dificuldades impostas pela Pandemia e, em outros termos, “nadar contra a corrente”. É preciso, portanto, desmistificar o imaginário público (e mais, é necessário “virar a página”, superar conceitos tão arraigados) a respeito de tecnologias, escola, professores e juventudes. Estamos vivenciando um salto no campo pedagógico, com a inserção das tecnologias digitais nas diversas práticas de ensino. Algo que há algum tempo atrás parecia distante, hoje, é uma realidade.

Em se tratando das discussões sobre tecnologias digitais e educação, a literatura específica da área, muito vem contribuindo no sentido de fomentar os diálogos, produzindo textos que encaram as tecnologias digitais muito positivamente, principalmente dos anos 2000 em diante. Conceitos como virtualidade e cibercultura foram muito discutidos em diversos artigos e livros, mas a escola, porém, sempre se manteve impermeável a eles. Possivelmente agora, tendo em vista a realidade pandêmica, escola, professores e as tecnologias digitais possam ser encaradas como sócias, tomando medidas mais justas e promovendo condições de diálogo e experiências a fim de tentar redesenhar futuros novos e traçar novas experiências.

Talvez, as “pedras no caminho”, conforme expomos no título e parafraseando Carlos Drummond de Andrade, não saiam, totalmente, do caminho. Mas podemos aprender a caminhar sobre elas, considerando suas especificidades. Mais um desafio surge. Esperamos que essas aprendizagens nos possibilitem promover diversos protagonismos no contexto educacional nessa era digital.

### Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- ATAIDE, M. C. E. S. **Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores**: uso de aplicativos na prática de ensino de Ciências. Tese (Doutorado em Educação). 209 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Seção 1, |p.39. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 24 jun. 2022.
- BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Dissertação de Mestrado, PPGTE – CEFET-PR, Curitiba, 1999.
- COSTA, A. E. R; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. Pdf. **Anais CONEDU**, Maceió, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/publicacoes>. Acesso em 26.04.2022.

- COSTA, R. P.; CASSIMIRO, É. E.; SILVA, R. R. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 97-116, jan/abr 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- EVANS, Terry; NATTON, Daryl. Educational Technologies: Reforming Open and Distance Education. In: EVANS, Terry; NATTON, Daryl. Reforming Open and Distance Education. Londres: Koogan/ Page, 1993. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315041407-16/educational-technologies-reforming-open-distance-education-evans-terry-nation-daryl?context=ubx&refId=617ea64e-b3ea-47a3-aa-bb2f25616855>. Acesso em: 28.07.2022.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREITAS, R. V; LIMA, M. S. S. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Aracajú/setembro, 2010.
- GARCIA, T. C. M; MORAIS, I. R. D; ZAROS, L. G; RÉGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_2.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.
- HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 27.04.2022.
- JOY, C. R; MOREIRA, M. M; & ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4299-Article-20309-1-10-20200525.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus Editora. Ed. 5, 2009. 133 p.
- LEFFA, VILSON J. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.
- MARTINS, A; CAVALCANTI, A. L. L. A; DOURADO, A. C.S. Educar em tempo de incertezas: A implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-PI. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 73-85, set/dez. 2020.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 1037- 1057, out. 2007.
- PAIXÃO, S. V; SANTIAGO, J. L. As novas tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental I: problematizações acerca da formação do professores. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v.05, n. 1, p. 210-226, jan/mar, 2021. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, Berkley, v. 9, n. 5, p. 1- 6, 2001.
- ROCHA, J. D. T; NOGUEIRA, C. M; SOUSA, J. L; SOUSA, G. R. Práticas pedagógicas curriculares e o uso de tecnologias na contemporaneidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/index>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- SANTOS, A. M; SILVA, M. L. C. O uso dos recursos tecnológicos na educação municipal de Piri-piri – PI. In: **Educação no século XXI**. Editora Poisson. Belo Horizonte: Poisson, 2018. 186p.
- SOUZA, D. G; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de conjuntura (BOCA)**. Pdf. Ano II, vol.4, n. 11, p. 81-89, Boa Vista, 2020.
- Enviado em 30/04/2023  
Avaliado em 15/06/2023

## **PROGRAMA DE EXTENSÃO TERTÚLIAS INCLUSIVAS DO PAMPA: AMPLIANDO HORIZONTES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

**Brenda Lemos Silveira<sup>5</sup>**  
**Claudete da Silva Lima Martins<sup>6</sup>**

### **Resumo**

Este artigo apresenta o Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, no campus Bagé. Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, de cunho documental, com abordagem exploratória, no período de junho a dezembro de 2022, analisando os planos de trabalho e relatórios de ações realizadas entre 2020 e 2022. Concluímos, que as contribuições se referem ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, quebra de barreiras e acessibilidade. Os desafios estão relacionados ao uso de recursos tecnológicos. Assim, o Programa tem contribuído significativamente para formação acadêmico-profissional de professores e ampliado sua atuação através da educação a distância.

**Palavras-chave:** Extensão, Educação à Distância, Formação Acadêmico-profissional.

### **Abstract**

This article presents the Tertúlias Inclusivas do Pampa Extension Program, developed at the Federal University of Pampa, on the Bagé campus. To this end, a qualitative documentary research was carried out, with an exploratory approach, from June to December 2022, analyzing the work plans and reports of actions carried out between 2020 and 2022. We conclude that the contributions refer to the planning of inclusive pedagogical practices, breaking barriers and accessibility. The challenges are related to the use of technological resources. Thus, the Program has contributed significantly to the academic-professional training of teachers and expanded its activities through distance education.

**Keywords:** Extension, Distance Education, Academic-professional Training.

### **Introdução**

O lugar de onde falamos, a Universidade Federal do Pampa, é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou guarida na política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, incentivada pelo Governo Federal. Veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica — um extenso território, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior — a “Metade Sul” do Rio Grande do Sul. Possui diversos cursos de graduação, atualmente chegando ao total de 68 cursos que tiveram ingresso em 2018 (UNIPAMPA, PDI, 2019).

Para elucidar nosso entendimento, usamos as concepções freireanas de Extensão Universitária:

---

<sup>5</sup> Graduanda em Engenharia de Computação, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé – RS.

<sup>6</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé – RS.

Para Freire a extensão tem sido entendida como transmissão, transferência, invasão e não como comunicação, como co-participação dos sujeitos no ato de conhecer. Diz ele (FREIRE, 1977: 22): “o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. (LIMA, 1981: 75 apud GADOTTI, 1994, p. 3).

No que se refere a dimensão da extensão, o Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, oferece cursos de formação acadêmico-profissional a professores/as da Educação Básica, prioritariamente para os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008), além de desenvolver atividades de ensino e pesquisa, na articulação com o Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior).

As Tertúlias Inclusivas do Pampa emergem inicialmente da formação realizada no Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o qual na UNIPAMPA, utilizou a proposta metodológica de tertúlias. Mas tornaram-se tertúlias inclusivas, no Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, realizando ações de formação, organizadas por meio de rodas de formação.

Portanto, as tertúlias são a organização metodológica da formação proposta no Programa, que pressupõe a reunião de pessoas interessadas em um mesmo tema para debate, aprendizagem e compartilhamento de informações, reconhecendo e valorizando os múltiplos saberes, privilegiando a aprendizagem colaborativa, ativa e emancipatória buscando acolhimento, engajamento, construção de conhecimentos e inclusão. Por ter estes pressupostos, nossas tertúlias são simbolizadas pelo chimarrão, sendo uma bebida típica do sul do país, servida em uma cuia com erva-mate e água quente, e compartilhada em roda, a fim de acolher e incluir todos e todas que aceitam degustá-la. Portanto, a metáfora do uso do chimarrão significa compartilhar aprendizagens entre os interessados. A logomarca do grupo Tertúlias Inclusivas para elucidar as informações:

(1)



Fonte: <https://sites.unipampa.edu.br/proext/files/2022/05/logo-tertulias-294x300.jpeg>  
Acesso em: 23 de jan. 2023.

As atividades desenvolvidas incluem reuniões de trabalho, produção de recursos didáticos, oficinas, seminários, palestras, cursos, entre outras. Sendo que o foco deste trabalho são os cursos, iniciados a partir da pandemia da COVID-19, realizados na modalidade de educação a distância, as quais ocorreram por meio da articulação com a Unipampa, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação, a SEMESP-MEC e redes públicas de ensino.

O Programa tem sido responsável pelo desenvolvimento de cursos de extensão e aperfeiçoamento, tendo, entre 2020 e 2022, ofertado mais de duas mil vagas para professores da rede básica de ensino de todo o Brasil. A seguir apresentaremos a metodologia utilizada neste estudo, os resultados obtidos e a análise dos mesmos, findando com a apresentação das considerações finais e referências.

### **O processo de construção e sistematização dos cursos de extensão: tertúlias pedagógicas do Pampa**

Nas propostas que compuseram os cursos de extensão online denominados: “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas” e “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” uma iniciativa do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa, desenvolvido pelo Grupo INCLUSIVE, da Unipampa, campus Bagé, em articulação com a SEMESP-MEC.

Tiveram como proposta a formação acadêmico-profissional de professores da Educação Básica por meio de discussões sobre as temáticas abordadas durante a oferta destes cursos. Os debates e propostas elaboradas pela equipe gestora do curso foram organizadas em três módulos, com carga horária total de 90 horas para cada curso.

Outro destaque está diretamente relacionado à organização das turmas que são geridas pelos tutores, em que receberam nomes relacionados à temática de cada curso. Na primeira edição, o tema envolveu a escolha de espécies de flores ou árvores representando a cultura e tradição da região da campanha, onde está situada a Unipampa. No curso seguinte foram denominadas as turmas com sentimentos, para promover a reflexão teórico-prática sobre o contexto que envolveu as questões sensíveis e deu ênfase à importância da educação inclusiva.

A dinâmica de organização e sistematização semanal de execução do curso, envolveu reuniões de planejamento e estudos que foram realizadas entre a equipe técnica, gestão do curso, professores formadores e tutores. No intuito de manter um curso em formato EaD mais proativo, a proposta foi acrescida de encontros síncronos, uma vez na semana, entre tutores e cursistas, e com a participação de formadores em alguns momentos para dirimir dúvidas, bem como, discutir sobre os assuntos abordados em cada módulo.

Outra importante ação do curso em relação à organização das equipes de trabalho são as reuniões semanais entre coordenação, curso e equipe técnica, coordenação e formadores, supervisão e tutoria e a reunião geral ao final de cada mês com todas as equipes e formadores para apresentação do próximo módulo. Essa proposta de trabalho mantém os grupos organizados e conscientes de todos os papéis dos envolvidos nos bastidores. O curso é ofertado com acessibilidade (audiodescrição - AD e tradutor intérprete de LIBRAS - TIL'S) seja nos encontros síncronos para turmas que necessitam, seja na oferta de materiais e atividades com acessibilidade na plataforma, a fim de diminuir as barreiras que venham a surgir para os cursistas.



Nesse sentido, o curso é pensado e sistematizado desde a representação da sua organização metodológica baseada na Dialética do Conhecimento, conforme Vasconcellos (1992). O autor propõe três momentos: síntese, análise e a síntese. Síntese, na mobilização do conhecimento, é realizada a partir de questões que promovam ou sensibilizam a manifestação, reflexão inicial das problematizações, contextualizando experiências e buscando estabelecer as primeiras conexões; na análise utiliza-se a (re)construção do conhecimento o estudo dos temas com aprofundamento em suas relações de diálogo partilhando perspectivas sobre os objetos do conhecimento e estabelecendo relações de aprendizagens; e, por fim, a síntese se dá através da elaboração do conhecimento por meio dos seus significados e expressões em diversas linguagens.

Nesta ótica, a oferta dos cursos de extensão foram organizadas de modo que a síntese era realização das reuniões semanais de organização, planejamento e estudo dos módulos, como já citado anteriormente; a análise ocorreu na realização das atividades executadas pelos cursistas na plataforma, nos encontros síncronos semanais e na exposição dos conhecimentos e diálogo entre cursistas, tutores e formadores e a síntese do conhecimento se deu através da produção final de *e-books* em forma de artigos científicos, dos tutores, cursistas e equipe pedagógica descrevendo suas impressões, práticas e processos de construção dos conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos ofertados.

### **Metodologia (material e métodos)**

O presente estudo é de natureza documental, caráter qualitativo e abordagem exploratória, tendo por objetos de análise os relatórios das ações de extensão realizadas pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa (2020, 2021, 2022) e planos de trabalho das ações realizadas. A pesquisa documental pode ser definida a partir de materiais que não recebem ou ainda não tiveram tratamento analítico, sendo assim podendo ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 2002). Portanto, foi realizada análise do conteúdo dos dados obtidos, buscando identificar contribuições e desafios enfrentados pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, para desenvolver ações de formação acadêmico-profissional de professores, na modalidade de educação a distância.

### **Resultados e discussão**

Diante do exposto, em consonância com o objeto de pesquisa, temos em análise os cursos de extensão realizados na modalidade de educação a distância, a saber: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas e o Curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência. Os cursos de extensão tiveram como cursistas, professores da rede pública de ensino de diversos lugares do Brasil, levando as tertúlias e a UNIPAMPA para além do pampa gaúcho.

Os cursos, foram desenvolvidos na modalidade à distância, com carga horária de 90 horas. O objetivo dos cursos foi oferecer formação acadêmica profissional de perspectiva inclusiva para professores da Educação Básica, em nível de extensão, oportunizando espaços formativos para a discussão, problematização, socialização e valorização das práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos professores, na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, os espaços formativos dialógicos que discutam e fomentem implementação de práticas pedagógicas escolares inclusivas e inovadoras realizadas no “chão” da escola, tanto por meio da atuação dos professores das classes comuns, quanto por meio dos serviços e espaços do atendimento educacional especializado e, ainda, pela ação da gestão escolar.

Portanto, o Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, desenvolve diferentes ações que buscam difundir e fomentar a concepção da escola comum inclusiva.

Nestes cursos, o primeiro obteve 82,38% de aprovação, mais de 500 participantes e nenhum evadido. No segundo curso a aprovação ficou em 82,56%, com total de 625 participantes e sem evasão, tendo em vista uma média de 82,47% de aprovação e 17,53% na reprovação de cursistas que não finalizaram suas atividades. Em análise, podemos perceber que a taxa de aprovação foi bem parecida para os dois cursos e de acordo com os cursistas o conteúdo oferecido foi essencial para suas construções de conhecimento, bem como para sua utilização em atuações profissionais cotidianas na sala de aula, segundo relatório final dos cursos.

Entretanto, alguns desafios foram evidenciados como: instabilidade na internet em algumas regiões do Brasil; dificuldade de organização do tempo, por parte de alguns cursistas, para participarem de todas as atividades do curso; a Pandemia, que trouxe desafios ao cotidiano do curso; o retorno ao ambiente escolar presencial por parte dos cursistas que reduziu seu tempo de dedicação às atividades do curso; além das dificuldades com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Contudo, mesmo enfrentando os desafios mencionados, pode-se perceber que o Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa contribuiu para formação acadêmico-profissional de professores da educação básica, especialmente para quebra de barreiras, produção de recursos digitais acessíveis, planejamento de práticas pedagógicas que atendam a diversidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, compartilhamento de experiências e valorização dos diferentes saberes.

## **Conclusão**

A Universidade Federal do Pampa, por meio do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, desenvolveu cursos de formação acadêmico-profissional, a distância, para professores da educação básica de escolas públicas brasileiras, com prioridade para os que atuam no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os principais desafios enfrentados se referem a dificuldade dos cursistas para utilização de recursos tecnológicos necessários à formação, bem como as implicações em decorrência do contexto pandêmico, vivido neste período.

No que se refere às contribuições destaca-se a produção de recursos didáticos acessíveis que colaboraram para a quebra de barreiras e planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Todos os conteúdos propostos foram desenvolvidos com atividades formativas práticas utilizando as ferramentas digitais sendo possível planejar, organizar e executar cursos extensionistas, em nível nacional, em modalidades EAD com trabalho remoto.

Assim, tertulizando, o Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, tem realizado ações de formação acadêmico-profissional, valorizando a participação e o protagonismo das pessoas com deficiência, com fomento e estímulo pela Universidade, cumprindo com o papel social que lhe é conferido, em busca de melhorias e inovações no contexto de ensino-aprendizagem e de inserção social, potencializando a educação inclusiva.

## **Referências**

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, orgs. 1994. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. In.: Revista de Educação AEC. N. 83. Brasília: abril de 1992. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

Universidade Federal do Pampa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023** – Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>> Acesso em 23: de janeiro de 2023.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2023

## ALGUMAS NOTAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: PERQUISIÇÕES INQUIETANTES

Bruna Beatriz da Rocha<sup>7</sup>  
Rebeca Freitas Ivanicska<sup>8</sup>  
Francisco Romário Paz Carvalho<sup>9</sup>

### Resumo

Este texto possui como foco principal discutir sobre a educação enquanto direito fundamental à formação humana e social. Ressaltamos que a justificativa para esse enfoque se dá em razão do destaque amplamente questionado na sociedade contemporânea sobre o direito à educação frente às políticas negacionistas. Para tanto, nos utilizamos de uma pesquisa de cunho bibliográfico/documental e notadamente recorremos a documentos oficiais para nos embasar teoricamente. Destarte, concluímos que os diversos estudos nacionais, bem como inúmeros pesquisadores de renome existentes confirmam a importância da educação para os mais diversos aspectos da vida no Brasil.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Direitos Humanos. Universalização da educação.

### Resumen

El foco principal de este texto es discutir la educación como un derecho fundamental para la formación humana y social. Resaltamos que la justificación de este enfoque se debe al énfasis amplamente cuestionado en la sociedad contemporánea sobre el derecho a la educación frente a las políticas negacionistas. Para ello, utilizamos una investigación bibliográfica/documental y, en particular, recurrimos a documentos oficiales para fundamentarnos teóricamente. Por lo tanto, concluimos que los diversos estudios nacionales, así como numerosos investigadores de renombre existentes, confirman la importancia de la educación para los más diversos aspectos de la vida en Brasil.

**Palabras clave:** Derecho a la Educación. Derechos humanos. Universalización de la educación.

### Introdução

O direito à educação é um tema que sempre mereceu destaque e, atualmente, encontra-se dentre as temáticas mais polêmicas e indiscutivelmente prioritárias devido à questões políticas de negacionismo que refutam o caráter indispensável da educação na formação de indivíduos para o bom convívio em sociedade.

---

<sup>7</sup> Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino.

<sup>8</sup> Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP.

<sup>9</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista PIBIS – CAPES (2022/2024).

Esse direito, por sua vez, surge com vistas à qualificação do indivíduo para se tornar um cidadão capaz de se determinar por sua própria convicção e, no Brasil, o direito à educação passa por diversos ordenamentos, sendo ampliado e mais visado com a promulgação da Constituição da República de 1988.

A CR/88 nos diz que é dever do Estado e também da família assegurar a educação e, dentre os preceitos constitucionais, determina a competência comum dos entes federativos para a regulamentação desse direito. Com efeito, o direito à educação, descrito como direito social no art. 6º da CR/88, é também considerado um direito fundamental e, como tal, são necessárias medidas que assegurem a sua realização e efetividade.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a discutir acerca do direito à educação no Brasil, levando em consideração os debates que fomentam a discussão sobre a educação enquanto direito humano e social. Para melhor compreender a questão proposta à reflexão daremos ênfase a aspectos socioculturais, políticos e econômicos. Assim, lançamos mão de uma pesquisa de cunho bibliográfico/documental para dar conta de responder o objetivo proposto.

Para fins de apresentação, este texto está estruturado em dois grandes momentos: um primeiro em que apresentamos os objetivos do trabalho e o seu desenvolvimento, em que recorremos aos teóricos que tratam do tema, assim como lançamos mão dos documentos oficiais que reforçam os nossos escritos; um segundo em que tecemos as considerações iniciais seguidas das referências utilizadas.

## **Desenvolvimento**

A importância da educação na sociedade é indiscutível, ela se constitui em instrumento essencial e determinante para a formação da consciência cidadã e para a capacitação para o trabalho. A educação como direito humano é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX (CANDAU, 2012).

Refletindo sobre o direito à educação, ele é caracterizado como parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, e que têm como alento o valor da igualdade entre as pessoas e também correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pela civilização vigente. Assim, se a educação é proclamada como um direito é reconhecida como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive (SAVIANI, 2013).

Na construção do Sistema Nacional de Educação e na efetivação do Plano Nacional de Educação, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população (SAVIANI, p. 755, 2013).

O direito à educação que hoje é reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito educacional (CURY, 2004).

Juridicamente, o direito à educação é reconhecido tanto no cenário internacional como no nacional. No plano internacional, por exemplo, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil, em seu artigo 13, afirma:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. [...] Mais adiante, no mesmo artigo, se declara que Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

- A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
- A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. (COMPARATO, 2004, p. 353).

Duarte (2007) relata que o direito à educação, é previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito importante e fundamental a partir da natureza social. Essa questão vem detalhada no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito.

A mesma autora afirma que:

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros (DUARTE, p. 692, 2007).

Percebe-se então que, é direito de todo cidadão, assegurado por lei e adquirido constitucionalmente, ter uma educação pública oferecida por meio de um padrão mínimo de qualidade e de forma gratuita, possibilitando o indivíduo a ter capacidade e conhecimento para enfrentar os possíveis desafios da vida.

Nesse entorno, a reafirmação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicabilidade do princípio do direito. Assim, segundo Cury (2000), os movimentos sociais, as práticas sociais e a experiência do trabalho são considerados educativos. E a educação escolar conhece novos contornos, dos que destacamos os referidos ao Ensino Fundamental.

O Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 20 de dezembro de 1996, nos evidencia os locais em que os processos formativos educacionais são desenvolvidos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, s/p. 1996).

Portanto, de acordo com Silva *et.al* (2022), o direito à educação é fundamental, pois a consolidação da educação com direito fundamental está interligada com o princípio da dignidade humana e a efetividade desse direito junto a sociedade é essencial para o alcance da justiça social. Então, qualquer criança, jovem, adulto ou idoso tem direito e pode exigí-lo em qualquer momento perante as autoridades competentes. O autor Monteiro (2003), complementa afirmando que, o direito à educação é um direito de "toda a pessoa", sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício também é direito da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado (CURY, p. 302, 2004).

A partir deste panorama sobre os parâmetros que devem informar a tarefa de concretização do direito educacional, é possível afirmar que o Estado deve organizar-se para fornecer a todos os indivíduos, progressivamente, os serviços educacionais mínimos. Então, isso mostra que o direito à educação só se efetiva mediante o planejamento e a implementação das políticas públicas.

Para Dourado e Oliveira (2009) o conceito atual de educação que compõem a gama de direitos que garantem à plenitude da dignidade humana é definido da seguinte forma:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Por essa via de abordagem, de fato, a educação tem incontestável valor:

A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado. (DELEVATTI, 2006, p. 10)

Isto posto, concordamos com Saviani (2013), ao afirmar que devemos caminhar resolutamente na via da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, ou seja, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

Por fim, é importante ressaltar as possíveis consequências da falta de acesso a uma educação de qualidade. As pessoas que não possuem acesso à educação muitas vezes não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento como cidadão. O desenvolvimento insuficiente de competências para a vida afeta as suas relações e a tomada de decisões no dia-a-dia. A falta de oportunidade amplifica a evasão no sistema educativo o que, por consequência, aumenta a desigualdade social do nosso país, levando ao círculo vicioso de pobreza e também marginalização. São limitadas as possibilidades de trabalho levando a indícios da precarização do trabalhador, o que pode resultar em frustrações por não poder cumprir as expectativas naturais de apoio à família e a sensação de não contribuir para a sociedade no seu conjunto. É fomentado uma sociedade acrílica que pode buscar recurso à violência para resolver os conflitos.

### Considerações Finais

Conforme exposto, podemos concluir que toda a legislação, todos os acordos e planos nacionais e internacionais são unânimes em apontar que a educação é um direito de todos. A despeito desse reconhecimento universal, estimamos que 17% dos jovens brasileiros que atualmente tem 16 anos (1/2 milhão) devem transitar à vida adulta sem concluir, por exemplo, a etapa da educação básica escolar.

Nesse caminho controverso argumentamos que a violação de qualquer direito humano certamente não admite justificativa. Por outro lado, notadamente, verificamos uma enorme quantidade de estudos empíricos que ratificam a importância da educação e do direito de usufruto desta, porém, a implementação/universalização desse direito, ainda é questionável, conforme argumentamos em nossas reflexões (ainda que de forma breve, levando em consideração os limites impostos quanto ao gênero artigo). Destarte, conforme ressaltamos neste trabalho, os diversos estudos nacionais, bem como inúmeros pesquisadores de renome existentes confirmam a importância da educação para os mais diversos aspectos da vida no Brasil.

Notoriamente, no Brasil, ainda é expressivo o número de pessoas adultas, jovens e crianças que não têm acesso à cidadania plena e que não conhecem seus direitos. Assim, fica nítido, pelo que aqui foi exposto, a premissa de que a educação como Direito Humano ainda não se concretizou em nosso país, porém, não queremos aqui delinear um caráter utópico, muito pelo contrário, argumentamos em favor da concretude do direito à educação. Por último, acreditamos que a promoção de educação pública de qualidade representa um importante passo para a melhoria social dos indivíduos, bem como se afigura como um espaço de democratização de oportunidades.

### Referências

- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- COMPARATO, F.K. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. In: **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art. 13**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A evolução da legislação. In: **Cadernos do Observatório**. Especial Observatório da Educação 2000. Rio de Janeiro: Ibase, 2000.
- \_\_\_\_\_. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.
- DELEVATTI, Alex Faturi. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Mestrado Acadêmico em Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**. vol.29, n.78, 2009.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691-713, 2007.



Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2023.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. p. 41-60, 30 dez. 2016.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 763-789, 2003.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 955-968, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SILVA, Silvia Cristina da *et al.* Direito à educação no Brasil: direito à igualdade, direito à diferença e a exigibilidade constitucional. **Dat@venia**, v. 10, n. 1, 2022.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2023

## ESCOLA-CAMPO E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): RECONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR

Cadidja Coutinho<sup>10</sup>  
Sheila Forgiarini Martins<sup>11</sup>  
Ana Andrades<sup>12</sup>  
Aline Luísa Alles<sup>13</sup>  
Douglas Luís Riva Frozza<sup>14</sup>  
Iana Mendes Danielli<sup>15</sup>  
Laura Alves dos Santos<sup>16</sup>  
Luana Ludvig Lopes<sup>17</sup>  
Maria Eduarda Luz<sup>18</sup>

### Resumo

O presente artigo visa apresentar uma escola-campo de atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Biologia, na região central do Rio Grande do Sul. A metodologia consta de observações e problematizações pontuais ao ambiente escolar e da comunidade, entrevistas com profissionais e ex-alunos da escola, além da consideração de aspectos humanos intrínsecos, caracterizados pela percepção do pesquisador, no caso os bolsistas do Programa. Como resultado há a categorização descritiva dos ambientes escolares e uma apresentação das possíveis interfaces de atuação do PIBID Biologia neste âmbito.

Palavras-chave: Licenciatura; Ensino-aprendizagem; Educação básica.

### Abstract

This article aims to present a field school of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) - Biology subproject, in the central region of Rio Grande do Sul. The methodology consists of punctual observations and questioning of the school and community environment, interviews with professionals and former students of the school, in addition to the consideration of intrinsic human aspects, characterized by the perception of the researcher, in this case the scholarship holders of the Program. As a result, there is a descriptive categorization of school environments and a presentation of possible interfaces for PIBID Biology in this context.

**Keywords:** Graduation; Teaching-learning; Basic education;

### Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Biologia é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está representado por 24 estudantes bolsistas,

---

<sup>10</sup> Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Professora adjunta no Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (MEN- CE/UFSM) e no PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS - UFSM). Líder do grupo de pesquisa Ciência em flor

<sup>11</sup> Professora da Rede de Educação Básica - Supervisora, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid 2022 – UFSM/RS - Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém

<sup>12</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>13</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>14</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>15</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>16</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>17</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

<sup>18</sup> Universidade Federal de Santa Maria/RS

divididos em 3 subgrupos que atuam em 3 escolas públicas do município, com um docente com função de supervisor em cada instituição escolar. Ainda, há um coordenador da área de Biologia e outro da esfera institucional da UFSM. Este programa busca incentivar e valorizar a Educação Básica, relacionando formandos e formados para aliar teoria com prática (PIBID, 2012). Além disso, promover momentos nas escolas desde o início da formação e de forma continuada, assim os profissionais conhecem as novas metodologias e tecnologias associadas ao processo educativo (André et al., 2019).

O PIBID, como política pública de incentivo à docência, foi iniciado em 2007 e deliberado em 24 de junho de 2010 por uma ação do Ministério da Educação (MEC) conjuntamente à Secretaria da Educação Superior (SESu) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) (SOUSA *et al.*, 2016). Sua importância na formação de docentes qualificados é imprescindível, porque visa melhorar/aprimorar a educação no Brasil, como afirmam Silva e Araújo (2021, P. 2):

[...] os debates sobre a formação docente na educação básica e superior continuam sendo um grande desafio para os atores envolvidos com a atividade pedagógica, devido à deficiência do campo da educação vivenciada em nosso país.

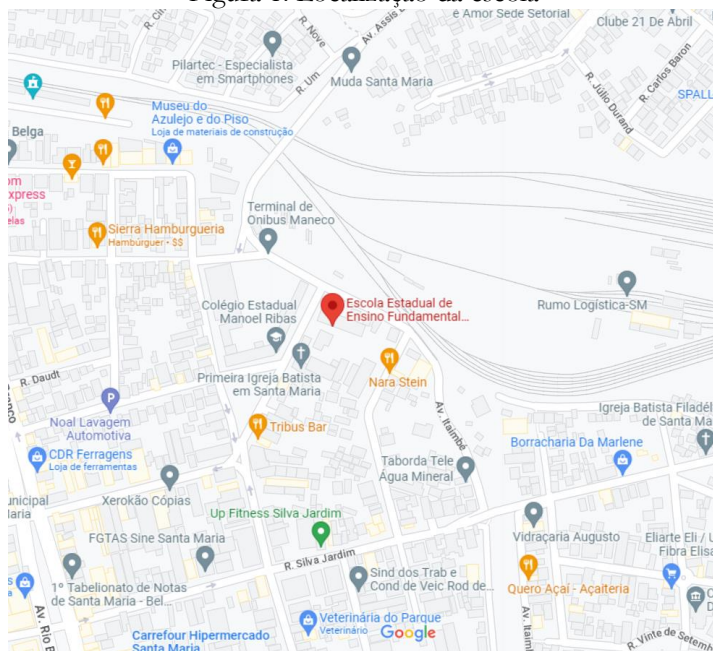
Segundo entrevistas realizadas na Universidade Estadual de Maringá (UEM), participar do PIBID é importante para que os futuros licenciados aprendam e conheçam a sua forma de ensinar e que se adequem com os alunos, devido ao maior contato com este ambiente durante a formação (CORDEIRO DE QUEIROZ *et al.*, 2021).

Ligado à ideia de Silveira (2015), vemos que esse processo de iniciação à docência não é simples, demanda de várias concepções a respeito do que é ser professor. Essas noções são substancialmente adquiridas com o graduando estando em contato com a escola, de forma imersiva, para a real consciência do que tange sua futura profissão. Com isso, a escola-campo não é somente um espaço físico, mas um ambiente em que acontecerá uma transformação no modo do aluno, que desenvolve atividades no PIBID, de ver e entender a educação. Assim sendo, o presente trabalho visa apresentar a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém, escola-campo de atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Biologia, na região central do Rio Grande do Sul.

### **Contexto de Pesquisa**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém foi inspirada no poeta e escritor João Belém, primeiro a escrever a “História do Município de Santa Maria”. A instituição que foi fundada em 22 de maio de 1937, iniciou as atividades em um local alugado, sem estrutura própria, e, ao longo dos anos, ocupou outros lugares provisórios, até mesmo pavilhões de madeira. A partir de 1974 foi inserida no atual prédio, situado na Rua José do Patrocínio, centro da cidade de Santa Maria - RS (Figura 1).

Figura 1. Localização da escola



Fonte: Google Maps, 2023.

A escola (Figura 2) tem como filosofia principal formar estudantes capacitados para exercer seus papéis como cidadãos ativos, proporcionar um ambiente estável, acolhedor e agradável para seus alunos e funcionários, sempre incentivando o convívio da comunidade no ambiente escolar, a fim de fortalecer os valores e justiça social, aproximando assim os familiares da vida escolar dos alunos (PPP, 2022).

Figura 2. Fachada da escola



Fonte: Autores, 2023.

Por muito tempo houve o desejo da comunidade escolar de acolher o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, finalmente, no ano de 2022 o conseguiu. O programa objetiva trazer aos participantes uma experiência direta com a atuação como licenciandos em escolas públicas de educação básica antes mesmo do estágio curricular supervisionado. Na EEEF João Belém, os graduandos de Ciências Biológicas da UFSM participarão das aulas de Ciências, bem como de atividades extracurriculares da/na escola.

### **Metodologia**

Este estudo possui caráter qualitativo, pois leva em consideração narrações e aspectos intrinsecamente humanos, em que se caracteriza pela percepção do pesquisador em relação ao objeto de estudo e não sobre dados mensuráveis, como é o caso da pesquisa quantitativa (MINAYO, 1994).

Quanto aos objetivos, podem ser classificados como exploratórios e descritivos, sendo que, neste caso, estão concatenados, uma vez que a pesquisa do tipo exploratória divide objetivos em comum com a descritiva. A pesquisa exploratória prioriza descobrir, explorar e ter novas conclusões. E a descritiva, relaciona esses dados da exploratória com as realidades sociais, deixando explícito para a comunidade o problema (GIL, 2002).

Para a coleta de dados e elaboração da cartografia, foram utilizados arquivos próprios da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente e regimento escolar, relatos de docentes e discentes, fotos e vídeos da escola, além das percepções dos alunos participantes do PIBID. Isso caracteriza a pesquisa qualitativa, pela utilização de narrações, concepções, sendo o objeto de estudo a escola (estrutura) e as relações pessoais que circundam esse ambiente.

### **Resultados**

Todas as informações apresentadas nos resultados são oriundas do PPP (2022) e do Regimento Escolar (2016), assim como nas observações realizadas pelos bolsistas do PIBID Biologia UFSM. Para tanto, os dados foram organizados em categorias que permitem descrever o espaço escolar e suas características, e possíveis interfaces de atuação com o programa de iniciação à docência.

### **Gestão Escolar**

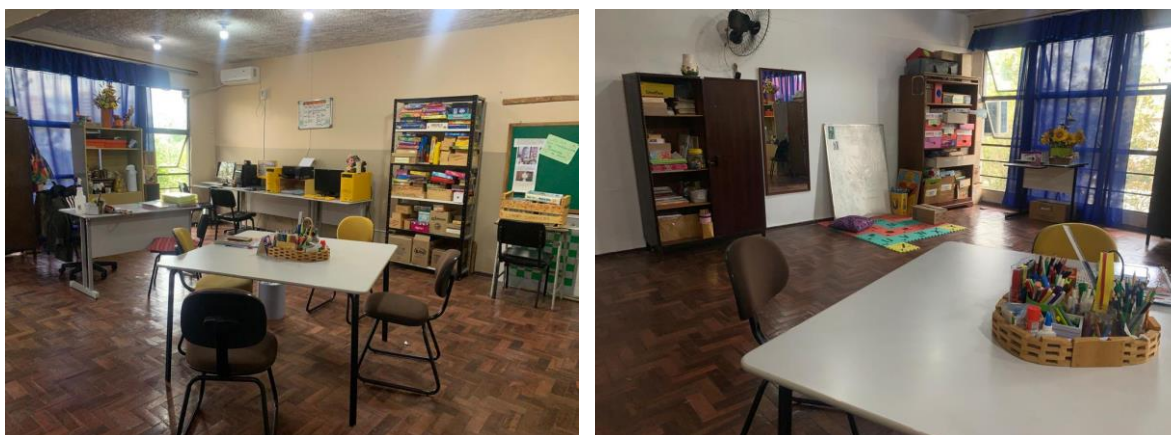
A equipe diretiva é formada por diretor(a) e vice-diretor(a) indicados pela comunidade escolar, além do coordenador(a) pedagógico que possui como órgão de apoio o conselho escolar. Estes são responsáveis pela organização administrativa e política da escola. Os demais funcionários são responsáveis pelo andamento das atividades docentes, pela manutenção da infraestrutura, alimentação escolar e pelo apoio administrativo.

Quanto ao conselho escolar, destaca-se as atribuições legais que focam na participação efetiva e democrática da comunidade, como analisar a transparência financeira da escola e propor reuniões para discussão do regime escolar, além de sugerir melhorias no ambiente educacional. Participam desse órgão, alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários (Regimento Escolar, 2016).

### Recursos Inclusivos/Acolhimento

A escola dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender alunos com necessidades especiais, visando a inclusão e o sentimento de pertencimento (Figura 3). Para o melhor atendimento desses alunos, possui também uma sala de recursos com materiais e espaços especializados. A principal demanda da escola é o atendimento de alunos com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, e na área dos transtornos de aprendizagens como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Figuras 3. Sala de atendimento educacional especializado (AEE)



Fonte: Autores, 2023.

### Espaços/Infraestrutura

Além de espaços habituais como biblioteca, que possibilita a retirada de livros e fomenta o gosto pela leitura, a escola possui um refeitório, que é uma via para promoção de uma alimentação de qualidade.

A escola João Belém também conta com espaços lúdicos e interdisciplinares (Figura 4) como sala de jogos, com variadas opções de recreação infantil (como bolas, cordas de pular, jogos de tabuleiro e outras práticas), sala de vídeo, na qual podem ser transmitidas produções audiovisuais didáticas ou de entretenimento, pátio e saguão, que permitem aos alunos explorar sua criatividade através de atividades físicas e brincadeiras (como em jogos de futebol, amarelinha, esconde-esconde ou no próprio parquinho, que configura balanços, gangorras, entre outros).

Figura 4. Espaços de recreação e ações interdisciplinares da escola.



Fonte: Autores, 2022.

### **Fragilidades**

A escola apresenta dependência monetária e estrutural fornecida pelo Estado, apresentando ausência de identidade visual e espaços de convivência apropriados, como o refeitório (reduzido em relação à quantidade de alunos matriculados, que esse ano é, em média, 260 alunos). Também, falta de áreas verdes para a interação entre os discentes junto ao aprendizado ambiental, que possibilitaria um maior contato com a natureza.

Outro ponto observado é a instabilidade elétrica da escola, que impossibilita a utilização dos ar-condicionados, já instalados nas salas de aula. O colégio, ademais, apresenta carência de acessibilidade em variadas áreas de acesso físico. O laboratório de ciências, mesmo existindo, não detém materiais suficientes para o aprendizado e integração científica dos estudantes.

### **Organização Curricular**

A modalidade de ensino ofertada na escola é o Ensino Fundamental, sendo esta segmentada em anos iniciais e anos finais, contido no Plano Político Pedagógico de 2022 (Quadro 1).

Quadro 1. Distribuição da oferta da escola.

DISCIPLINAS	SÉRIES	
	MANHÃ	TARDE
Conteúdos Integrados e Educação Física	4º, 5º A e 5º B	1º, 2º e 3º
Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Educação Física, Língua Inglesa, Espanhol e Projeto de Vida.	8º e 9º, A e B	6º e 7º, A e B

Fonte: Adaptado do PPP (2022).

A respeito da organização curricular propriamente dita, esta escola trata de cumprir as indicações da Base Nacional Comum Curricular em todas as turmas mencionadas anteriormente. Respeitando essas diretrizes, a escola visa trazer ao aluno o embasamento em conhecimentos os quais agregam nas atividades que fazem o aluno exercer seus direitos e deveres de cidadão. A escola, além disso, propõe-se a respeitar as diferenças de cada aluno, o que torna o ambiente acolhedor.

No tange às Ciências da Natureza, foco de atuação do grupo PIBID Biologia, tem-se acesso ao laboratório, sendo que ele proporciona vivências de situações associando a teoria empregada em sala de aula à prática desenvolvida por meio de experimentações, fazendo com que o ensino-aprendizagem seja fortalecido e se aproxime do cotidiano do aluno (DA MOTA; CAVALCANTI, 2012).

### Depoimentos

De modo a exemplificar o caráter humano da escola e sua influência na formação cidadã dos estudantes e profissionais que ali atuam, tem-se no Quadro 2 excertos de falas de uma professora em atuação e dois estudantes egressos da instituição.

Quadro 2. Excertos das falas

Professora em atuação	<i>“Vejo como uma escola que abrange vários níveis sociais, uma escola acolhedora, que se preocupa em formar cidadãos que possam estar na sociedade exercendo seu papel. Apostamos numa escola pública que mesmo diante de muitos obstáculos possa levar ao educando o conhecimento necessário para seguir em frente no que almeja para o seu futuro e também muitas vezes trazer luz a jovens que estão perdidos, devido a desestrutura familiar, econômica ou social.”</i>
Egresso 1	<i>“A escola era ótima! Minha mãe me colocou lá pois meu primo já havia estudado lá e comentou que era boa. Sempre gostei de como a escola trabalha junto com a comunidade, sempre tinha festas e eventos abertos ao público, na época que estudei tinha um aluno com TEA e ele muito bem integrado junto dos outros alunos. Um das coisas que eu mais gostava era do laboratório de ciências, frequentei poucas escolas que tinham um laboratório e que realmente permitia os alunos terem aulas lá, a experiência foi tão boa que me marcou até hoje, e tenho lembranças da minha professora de ciências além de recordar muito bem das aulas dela”.</i>

Fonte: dados da pesquisa.



O PIBID Biologia apresenta uma experiência muito importante nas escolas em que está inserido, pelo enriquecimento na forma que o graduando em licenciatura apresenta o conhecimento para os alunos. Com isso faz com que os conteúdos sejam apresentados de diferentes formas para que o cenário da escola se torne mais didático, lúdico e proativo para o aprendizado.

Para Cordeiro de Queiroz et al. (2021), o PIBID vem facilitando o estreitamento da relação entre universidade e escola, efetivando benefícios para além do processo de formação do futuro professor, como também: formação continuada aos professores da educação básica e da universidade; cursos e projetos realizados pela universidade no interior das escolas; e, aumento da rede de pesquisadores, conferindo uma interação mais próxima entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar.

### **Considerações finais**

A partir das visitas e aprendizados, concluiu-se a ausência de recursos necessários e atuais, como tecnológicos, no ambiente da Escola, no entanto, foi percebido a alta dedicação dos docentes e funcionários para o aprendizado educacional e social de seus estudantes.

Apesar da infraestrutura apresentar certo nível de carência, se demonstra possível a realização de muitas atividades curriculares e extracurriculares no espaço.

O PIBID, além de um programa para iniciação à docência, tendo como principal objetivo o aprendizado de graduandos, também faz o papel de acolhimento e assessoria às escolas que carecem de recursos educacionais, como no caso da EEEF João Belém. A inserção e valorização de futuros professores graduandos dispostos a fazer a diferença no sistema educacional contribui para que o ensino básico público seja mais observado e ganhe um enriquecimento estrutural significativo.

### **Referências bibliográficas**

- ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. D., BARRETTO, E. S. D. S., & GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO, 2019
- CORDEIRO DE QUEIROZ, L.; SOLERA, B.; MIESSI, M. C.; BARBOSA ANVERSA, A. L.; PALUDETT FLORES, P., & MATIAS DE SOUZA, V. D. F. (2021, AGOSTO 27). **O PIBID como estratégia de aproximação entre universidade e escola no processo de formação docente**. Humanidades & Inovação, (V. 8 N. 45 (2021): Ensino de saúde II).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e qualidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. (2012, JANEIRO 1). **Governo Federal**. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> ACESSO EM: 21 DE MARÇO DE 2023
- PPP - Plano Político Pedagógico. Escola Estadual João Belém, Gestão 2022 - 2024.
- MOTA, C.; CAVALCANTI, G. **O papel das atividades experimentais no ensino de ciências**. São Cristovão/SE:[sn], 2012.
- SILVA, A. A.; ARAÚJO, M. L. F. **Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do PIBID Biologia em seu processo formativo. ciência & educação** (Bauru), V. 27, 2021.

SOUSA, E. T. D.; FEITOSA, R. A.; GOMES, A. D. C.; FERREIRA, Y. B.; SOUSA, R. S. **Formação inicial de professores:** um estudo do PIBID-Biologia em Crateús-CE. Revista da SBENBIO, [S. L.], V. 9, P. 3215-3226, 2016.

**Regimento escolar** - E.E.E.F. João Belém, 2016.

SILVEIRA, Helder Eterno da. **Mas, afinal: o que é iniciação à docência?**. Atos de pesquisa em educação, [S.L.], V. 10, N. 2, P. 358, 2015.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2023

## A INTERDISCIPLINARIDADE NAS AÇÕES DO PPP DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAGUAÍNA-TO

Edileuza Batista de Araujo<sup>19</sup>  
Leomar Alves de Sousa<sup>20</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma análise das ações do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da região periférica de Araguaína-TO. O objetivo é investigar se os educadores consideraram a interdisciplinaridade ao planejar as ações pedagógicas. Enfatizamos a importância de ações interdisciplinares no ensino, a partir do P.P.P, em conformidade com os pressupostos teóricos de FAZENDA (1994, 2003, 2008, 2011), JAPIASSU (1976), MORIN (2000), VEIGA (1998), e GADOTTI (1998), dentre outros. Os resultados nos apontaram que, ainda há necessidade de formação docente contínua sobre interdisciplinaridade, para que seja mais evidente no ensino e aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Interdisciplinaridade. Projeto político pedagógico. Ensino.

### Abstract

This article presents an analysis of the actions of the Pedagogical Political Project of a public school in the peripheral region of Araguaína-TO. The aim is to investigate whether educators considered interdisciplinarity when planning pedagogical actions. We emphasize the importance of interdisciplinary actions in teaching, based on the P.P.P, in accordance with the theoretical assumptions of FAZENDA (1994, 2003, 2008, 2011), JAPIASSU (1976), MORIN (2000), VEIGA (1998), and GADOTTI (1998), among others. The results showed us that there is still a need for continuous teacher training on interdisciplinarity, so that it is more evident in teaching and learning.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Political pedagogical. Teaching Project.

### Introdução

Este artigo apresenta uma análise das ações propostas no PPP, Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Araguaína-TO, com intuito de verificar se a equipe pedagógica priorizou a interdisciplinaridade ao elaborar o documento que norteará todo o trabalho da instituição escolar durante o ano letivo.

Tomamos como embasamento teórico, as pesquisas de Ivani Fazenda (1994, 2003, 2008). Recorremos também a pesquisadores do âmbito dos estudos interdisciplinares e da teoria da complexidade, neste caso, ao teórico Edgar Morin (2000). Citamos alguns conceitos de interdisciplinaridade apresentados por JAPIASSU (1976), dentre outros autores. Abordamos também a necessidade de se priorizar ações com pensamento interdisciplinar na escola.

---

<sup>19</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Letras (UFT). Professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

<sup>20</sup>Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT. Professor da rede estadual de ensino do Tocantins.

Neste estudo, fez-se necessário apresentar a definição de projeto político pedagógico e discorrer sobre a relevância de pensá-lo como um instrumento norteador com foco na formação de alunos críticos e agentes de transformação social. Sendo assim, entendemos que a equipe pedagógica precisa pensar em ações que considerem um ensino interdisciplinar para que haja um diálogo entre os saberes promovendo um ensino interseccionado ampliando a visão de mundo dos estudantes da escola pública.

### **Abordagens teóricas sobre a interdisciplinaridade**

Ao discutirmos a interdisciplinaridade, partimos dos estudos de FAZENDA (1994), que afirma que essa teoria surgiu em meados da década de 1960 na França, num período de grandes movimentos estudantis que reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época, além de outros assuntos de seu interesse. Ela teria sido uma resposta a tal reivindicação, uma vez que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

De acordo com a nossa experiência na área da educação da rede estadual, percebemos que em muitos trabalhos dentro da escola, a interdisciplinaridade é entendida como algo simples, compreendido como apenas o fato de trabalhar o mesmo assunto em duas ou mais disciplinas. Mas o que fica evidente nos estudos e pesquisas sobre esse tema, é que esse pensamento é muito equivocados, pois, “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p.21).

Dessa maneira, apreende-se que no atual cenário educacional, metodologias que se amparam apenas na transmissão de conteúdos já não conseguem mais abranger tudo que o aluno precisa e quer saber. Contudo, há professores que ainda não conseguem acompanhar o ritmo célere dos avanços ocorridos, e a escola tem se tornado um ambiente cada vez menos atrativo, necessitando de uma urgente ressignificação no que tange ao quesito ensino-aprendizagem.

Segundo MORIN (2000), “conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”, (MORIN, 2000, p.20). Diante do exposto, entende-se que a educação precisa valorizar o conhecimento humano. Não se trata de excluir ou abolir os conteúdos ou o currículo escolar. Pelo contrário, é torná-los mais palpáveis, mais significativos.

Essa compreensão já representa um grande passo na tentativa de sintonizar escola, alunos e sociedade; pois, nenhuma dessas instâncias conseguem fazer grandes mudanças isoladamente, principalmente no que tange às transformações dessa sociedade de caos, para uma sociedade melhor, que valorize o conhecimento e o ser humano em sua totalidade.

É importante compreender que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”, (MORIN, 2000, p.36).

Nesse sentido, sem levar em consideração o contexto no qual os alunos estão inseridos, a escola terá dificuldades em oferecê-los um ensino focado na integração dos conteúdos, possibilitando-os acesso a diferentes áreas de conhecimento. Portanto, sob uma ótica interdisciplinar, é necessário considerar os diferentes contextos sociais, na perspectiva de se oferecer uma educação que agrega valores aos conhecimentos que cada sujeito já possui, promovendo assim, uma aprendizagem significativa.

Conforme FAZENDA (2008), a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem para o seu melhor exercício. Sendo assim, é preciso tratar esse assunto com comprometimento e sempre no intuito de fazê-lo acontecer, saindo do campo do discurso e partindo para ação, de modo a considerar o papel do professor no processo educativo.

A respeito disso, Edgar Morin (2000) ressalta que:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN,2000, p.16).

Dessa forma, apreende-se que o projeto político pedagógico da escola seja construído com ações voltadas para superar as limitações promovidas por um ensino pautado na fragmentação dos saberes. É preciso compreender o aluno como um ser contextualizado que precisa mobilizar seu conhecimento de forma conjunta para relacionar-se e agir socialmente. Contudo, é preciso considerar que isso só é com base na interdisciplinaridade.

### **Conceituando interdisciplinaridade**

A pesquisadora Ivani Fazenda (2008), ressalta que “pensar na interdisciplinaridade apenas com junção de disciplinas, nos leva a pensar no currículo apenas como formatação de grade”. Desse modo, compreendemos que para trabalhar de forma que haja diálogo entre os saberes exige, principalmente do professor, uma consciência de conceitos que envolvem esse fenômeno.

Ivani Fazenda (2008), esclarece que:

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. (FAZENDA,2008, p. 21).

Com isso, compreendemos que a interdisciplinaridade não desconsidera as disciplinas escolares, todavia a considera como quesito importante para a formação dos alunos. O que se espera é ampliar e valorizar todo o seu conhecimento, integrando-o a novos saberes.

Ampliando as ideias acerca desse conceito, podemos nos refletir nas palavras do pesquisador JAPIASSÚ (1976), que ressalta que a interdisciplinaridade precisa e deve ser bem compreendida para que seja aplicada. O pesquisador ressalta que:

A interdisciplinaridade, sem cessar, invocada, levada a efeito nos domínios mais diversos, quer se trate de pesquisa, de ensino, ou de realizações de ordem técnica, não é uma questão evidente que possa dispensar explicações e análises profundas, mas um tema que merece ser levado em consideração e constituir um dos objetos essenciais da reflexão de todos quantos veem a fragmentação das disciplinas um esfacelamento dos horizontes do saber. (JAPIASSU, 1976, p.42).

Diante do exposto, o que de fato precisamos compreender é que a interdisciplinaridade não se trata de uma receita pronta, e como o autor esclarece, não dispensa explicações ou pesquisas. Nas palavras de FAZENDA (2008), “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. As palavras da autora inserem o humano no centro do saber, nos levando a compreender que se refere a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das importantes pesquisas a respeito da interdisciplinaridade no Brasil, percebemos que a organização do currículo nas escolas brasileiras e as metodologias aplicadas nessas instituições ainda parecem muito fragmentadas e restritas. Transparecendo que cada especialista em determinada área possui o total domínio daquele conteúdo, e que isso elevará o nível de conhecimento e aprendizado dos alunos. Mas é preciso levar em consideração o que Edgar Morin (2003), aponta a respeito disso:

O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. (MORIN, 2003, p.17)

Consequentemente, o ensino que se detém apenas no cumprimento do plano das disciplinas, sem levar em consideração o contexto, principalmente, o contexto de cada aluno e de suas individualidades, está fadado ao fracasso. Pois pensar interdisciplinar é pensar no aluno como parte de uma sociedade, sujeito que age e pensa, alocado em uma determinada parte.

Diante disso, percebemos a necessidade de metodologias que contemplem muito mais que objetos de conhecimento, que levem em consideração os sujeitos que irão estudá-los para transformá-los em um conhecimento significativo para sua prática social; no caso, os alunos. E isso está além de uma estrutura curricular.

Ivani Fazenda (2003), afirma que “a proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel na formação do cidadão” FAZENDA (2003, p.64). Essa revisão representa uma tomada de atitude urgente nas unidades escolares, porém, o que notamos é que esse tema é cada vez menos debatido, principalmente nas escolas da rede estadual que atendem a partir da segunda fase do ensino fundamental.

JAPIASSU, (1976, p.54), destaca que a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia e das ciências humanas. É essa mudança que esperamos encontrar em todas as propostas ou projetos que visem nortear o ensino nas escolas brasileiras.

Desse modo, é preciso que ela não seja vista apenas como obrigação, mas, como uma nova visão de como realmente se constrói um conhecimento e o transforma em um saber significativo para todos os alunos que concebem a escola como local de busca e construção, para seu crescimento intelectual e social.

### **A necessidade de priorizar ações interdisciplinares na escola**

Com a Lei 9.394/96 (LDB), que trata das diretrizes e bases da educação no país, uma metodologia interdisciplinar torna-se um requisito aos processos de ensino e de aprendizagem, pois ela estabelece uma série de princípios que deverão ser respeitados pelas instituições de ensino, assim:

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (BRASIL, 1999, p.17).

As disciplinas e o trabalho com os objetos de conhecimento são importantes, eles precisam e devem ser trabalhados. Porém, a questão a ser discutida é como trabalhá-los. A escola precisa ser um lugar de construção de conhecimentos, ultrapassando a transmissão de conteúdo, sendo, portanto, um lugar de aprendizagem com prazer, porque é o principal local que se pode aprender algo para enfrentar as adversidades que surgirem no seu contexto social.

O planejamento pedagógico de ações para a sala de aula é atribuição do professor, por isso ele pode e deve priorizar a interdisciplinaridade, para isso ele precisa formar-se interdisciplinar. Nesse sentido, se o docente não teve oportunidade na graduação, é necessário buscar no exercício de suas práticas pedagógicas, pois ser interdisciplinar “é mais que teoria”, de acordo com FAZENDA (2011), é uma questão de atitude. Ela ressalta a interdisciplinaridade como:

Uma questão de atitude, de reciprocidade, mutualidade, uma substituição de uma atitude fragmentária para unitária do ser humano, é uma atitude de abertura, não preconceituosa em que todo conhecimento é respeitado, e uma atitude coerente[...], “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação (FAZENDA,2011, p.46 e 94).

Em vista disso, a escola precisa repensar a maneira de apresentar seus conteúdos aos alunos, de inserir suas necessidades dentro de um projeto maior. Nesse caso, tudo precisa constar no documento que direciona todo o trabalho pedagógico, que é o PPP, nele, todas as ações e metodologias pensadas por toda a comunidade escolar estão amparadas legalmente, e precisam focar no desenvolvimento integral do aluno, pensar na sua complexidade e também no papel de cada um envolvido nesse processo.

### **Projeto Político Pedagógico e interdisciplinaridade**

O PPP é um documento de extrema importância para uma instituição escolar. A necessidade da construção desse documento consta do artigo 12 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996, onde incumbe as instituições de ensino de elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, priorizando, de forma mais ampla possível, o desenvolvimento acadêmico dos seus alunos. De acordo com VEIGA (1998):

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA,1998, p.12).

No PPP todas as ações previstas para o ano letivo precisam estar de forma clara e objetivas, ser relacionadas às necessidades da escola, e conseqüentemente voltadas à aprendizagem dos alunos. E ainda de acordo com VEIGA (1995, p. 14), ele precisa estar relacionado com a organização do trabalho pedagógico em pelo menos dois momentos decisivos, “como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imitado, procurando observar a visão da totalidade”.

Por ser um documento que norteia todo o trabalho dentro de uma instituição escolar, o PPP precisa ser elaborado coletivamente, com todos os segmentos da escola e priorizando sempre o desenvolvimento do aluno e o sucesso de todo o trabalho pedagógico da instituição, pois é um documento que necessita expressar dinamismo e flexibilidade.

Conforme GADOTTI, (1998, p. 20), “um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica”. Deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na Educação. Sendo, portanto, um instrumento oportuno e democrático da realização de um trabalho coletivo na escola. É importante ressaltar os estudos de MORIN (2000), para que se compreenda o surgimento da necessidade de um pensamento interdisciplinar. É relevante saber que:

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino. (MORIN, 2000, P. 40).

Mediante o exposto, é preciso atentar-nos para essas mudanças e considerá-las ao pensarmos nas metodologias aplicadas nas ações dentro das escolas. É necessário frisar que, mesmo que o PPP tenha sido construído priorizando a interdisciplinaridade, ainda podem surgir entraves na execução das ações, pois nesse caso, vai depender muito da parte humana no processo, professores, coordenadores e demais responsáveis no processo de ensino dentro de uma escola.

De acordo com GADOTTI, (1998, p.18), todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de um estado melhor que o do presente. Assim, é possível compreender o quanto é fundamental que todo PPP seja construído com base na interdisciplinaridade, pois, nenhuma ação de forma isolada, no que tange ao ensino, pode gerar um conhecimento significativo.

As escolas públicas possuem peculiaridades que precisam ser levadas em consideração no momento da elaboração do seu PPP. Para grandes problemas é preciso pensar ações eficazes, e integradas, tanto com a comunidade, quanto no âmbito das disciplinas escolares. Nesse sentido, a seguir analisamos a interdisciplinaridade na elaboração das ações do projeto político pedagógico de uma escola pública estadual na cidade de Araguaína, no estado do Tocantins.



## **A interdisciplinaridade nas ações do PPP em análise**

Para compreendermos a escolha das ações que apresentamos, é importante apresentar alguns aspectos da escola que elaborou o PPP em análise. A escola pertence à rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, e possui quase sessenta anos de existência e é situada na região periférica da cidade, em meio a outros bairros com sérios problemas de violência, além de outras demandas sociais.

A escola funciona com turmas regulares nos três turnos, sendo ensino fundamental I e II manhã e tarde, ensino médio regular nos três períodos. A escola atende, em sua maioria, alunos de famílias com baixo poder aquisitivo e uma grande parcela deles mora em projetos de assentamento. Porém, os grandes entraves que afetam a escola não impedem a equipe de traçar metas e pensar em ações que possibilitem a garantia de um ensino voltado para a formação completa de seus educandos.

A equipe escolar ressalta em seu projeto político pedagógico que:

O colégio [...] propõe uma prática educativa mais dinâmica, voltada à aprendizagem, interesse e participação do educando, reduzindo a taxa de abandono e aumentando o índice de aprovação e, participar de cursos de formação continuada, melhorando a prática pedagógica e o direcionamento nas atividades, buscando aprimorar seus conhecimentos para cultivar a criatividade, redefinindo funções, distribuindo o tempo em busca de soluções para formar cidadãos conscientes, responsáveis capazes de enfrentar obstáculos do mundo atual proporcionando uma educação de qualidade. (PPP da escola, 2021, p.09).

Diante disso, percebemos o compromisso do colégio com relação à preparação do aluno para atuar de forma consciente na sociedade, garantindo-lhe um quadro de servidores preparados e responsáveis com cada aluno que lhe é apresentado. O Plano de ação do PPP analisado apresenta cinquenta ações, porém, encontramos apenas cinco que de maneira explícita ou não, apresentaram uma preocupação com a interdisciplinaridade. Iremos apresentá-las a seguir:

### **a) AÇÃO 6:**

A ação de número 6, faz parte da meta que busca garantir a taxa de aprovação de 93,2% do ano anterior, para 95% no ano seguinte, em Língua portuguesa e ciências no ensino fundamental I. A ação consiste em: Realizar bimestralmente uma oficina contextualizada do gênero receita de forma interdisciplinar, para os alunos das turmas de terceiro ano da primeira fase do ensino fundamental.

Essa ação é a única que apresenta de forma explícita o termo “interdisciplinar”. Entretanto, o que se segue, com relação a mesma, não deixa claro o caráter interdisciplinar, pois, possui uma meta de elevar o índice de aprovação em língua portuguesa e ciências, mas não aparece de forma clara, como haverá essa interação entre as duas disciplinas, pois só cita a realização de uma oficina com o gênero receita contextualizada.

A intenção de realizar uma oficina envolvendo os dois campos de saberes consiste numa interação que pode cumprir o objetivo da meta e contribuir para uma atividade mais significativa, gerando um conhecimento mais amplo incentivando a pesquisa e debate sobre temas variados.

### **b) AÇÃO 11:**

A ação de número 11, é sugerida para a meta que visa aumentar a taxa de aprovação de 93,2% do ano anterior, para 95% do ano seguinte, na disciplina de matemática também no ensino fundamental I. A ação consiste em: Realizar anualmente um mini mercado com as turmas do 3º ao 5º ano, para trabalhar o sistema monetário, as quatro operações, leitura e escrita. A ação tem o objetivo de trabalhar também as questões de indisciplina, frequência e o trabalho em equipe.

A ação onze, não traz o termo interdisciplinaridade; porém, o que se compreende quando é sugerido trabalhar sistema monetário, quatro operações, leitura e escrita, obrigatoriamente o professor terá que promover a interação entre as duas disciplinas, língua portuguesa e matemática. Nesse caso nota-se a intenção interdisciplinar contida, mesmo que de forma inconsciente ao se pensar a ação.

Além de trabalhar os objetos de conhecimento citados na elaboração da ação, percebe-se que a atividade irá abranger questões relacionadas à convivência em equipe, responsabilidade na frequência das aulas e organização e disciplina, esses conhecimentos são necessários para a formação de um aluno consciente e participativo na sociedade.

### **c) AÇÃO 25:**

A ação de número 25, tem como meta, “aumentar a taxa de aprovação em ciências 89,4% para 92 % (nas turmas de 6º ano), de 97% para 98%, (nas turmas de 7º ano), de 86% para 89% (9º ano-Física), de 89% para 92% (9º ano -Química). Todas essas turmas são do ensino fundamental II. A ação é realizar uma aula de campo no aterro sanitário de Araguaína. Nesse caso, serão envolvidas as disciplinas de: Geografia, Química e Física, onde os professores irão “trabalhar a problemática do lixo, aterro ou lixão, contaminantes etc”.

Nesse caso, percebemos a perspectiva de trabalhar não só com duas áreas de conhecimento, mas, com três, possibilitando assim, uma interação entre mais saberes nas áreas de ciências humanas e exatas. Além de proporcionar aos alunos um contato mais próximo com questões ambientais, instigando seu senso crítico, preparando-o para pensar em questões que são caras à nossa sociedade atual.

### **d) AÇÃO 41:**

A meta dessa ação é: aumentar a taxa de aprovação em Química de 84% do ano anterior para 86% do ano seguinte (nas turmas de 1º ano do Ensino Médio), de 87% para 89% (nas turmas de 2º ano E.M), de 94,8% para 96% (3º ano do E.M). Em Biologia, aumentar a taxa de aprovação de 85, % anterior, para 87% para o ano seguinte (1º ano do E.M), de 89% para 91% (nas turmas de 2º ano E.M), de 94,8% para 96% (nas turmas de 3º (ano do E.M).

A ação consiste em “realizar uma visita de campo à estação de tratamento d'água de Babaçulândia. Serão discutidos temas relacionados ao tratamento e distribuição deste produto. As disciplinas contempladas serão geografia, biologia e química.

Essa ação também propõe uma interação entre três áreas de conhecimento, além de levar os alunos para além das fronteiras da escola, ampliando ainda mais sua visão de mundo, além de propor uma ação interdisciplinar, propõe uma experiência que poderá enriquecê-los intelectualmente e como cidadãos.

#### e) AÇÃO 42:

A ação 42 está dentro da mesma meta da ação 41, já mencionada acima. Nesta ação a equipe irá “realizar uma aula de campo na Usina Hidrelétrica de Estreito-MA. A visita contará com supervisão dos professores de geografia, física, química e biologia, ou seja, diferentes olhares que englobam desde problemas ambientais a cálculos relacionados ao consumo de energia”.

A oportunidade de propor diferentes olhares sobre um mesmo objeto e uma interação entre quatro áreas de conhecimento, nos apresenta uma ideia de proposta interdisciplinar, embora, nas quatro últimas ações em nenhum momento tenham mencionado claramente o termo, podemos encaixá-las num perfil de interdisciplinaridade, pela forma como foram pensadas.

As ações vinte e cinco, quarenta e um e quarenta e dois, propõem um engajamento de mais de duas áreas do conhecimento para tratar de questões ambientais e sociais. Nesse caso vale a pena ressaltar mais uma vez as palavras de FAZENDA (2008, p.12), onde ela diz que, “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência.”

#### Considerações finais

As ações presentes no PPP analisado apresentam um caráter interdisciplinar, pois proporcionam uma interação entre os saberes. Embora os professores não tenham deixado explícito essa intenção, as ações por si já denotam esse fim, pois as atividades exigem a mobilização de mais um saber para alcançar mais um conhecimento específico.

O que podemos concluir é que, essa equipe escolar demonstra um avanço na questão da interdisciplinaridade, porém, a uma necessidade de formações continuadas que contemplem a temática não pode ser descartada. É preciso que toda equipe compreenda que a escola é um ambiente que precisa promover um ensino que ultrapasse a mera apreensão dos seus objetos de conhecimento, e busque sempre preparar o aluno para agir e contribuir nos diversos contextos onde ele estiver inserido.

É importante ressaltar que embora tenhamos constatado a interdisciplinaridade nas ações analisadas, ainda há muito o que ser trabalhado com toda equipe escolar a respeito desse assunto. Como citamos anteriormente, o projeto político pedagógico apresenta cinquenta ações, somente cinco dessas ações podem ser consideradas interdisciplinares. É necessário que todo o projeto político pedagógico seja construído pensando em um ensino que fuja à compartimentalização do conhecimento.

A interdisciplinaridade já faz parte das bases legais que regem a educação brasileira, o PPP é um instrumento que orienta todo o trabalho dentro de uma instituição de ensino, sendo assim, não há mais espaço para planejarem ações que promovam um ensino de forma fragmentada e compartimentada, pois dessa forma estará desconsiderando o estudante como um ser social.

#### Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.** Ministério da Educação. Brasília, 1999.
- Colégio Estadual Campos Brasil. **Projeto Político Pedagógico. Secretaria Estadual de Educação.** Araguaína, 2021.
- FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1994.

- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** São Paulo: Paullus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade.** /Ivani Fazenda (org.). -Papirus editora. Campinas. São Paulo.2008.
- \_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia.** 6ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2011
- GADOTTI, M. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã.** In: BRASIL. MEC. SEED. *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico.* Brasília, DF, 1998. p. 15-32.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Imago Editora LTDA. Rio de Janeiro, 1976.
- Morin, Edgar, 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- \_\_\_\_\_. 1921- **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2003.
- VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.
- Enviado em 30/04/2023  
Avaliado em 15/06/2023

## CONCEPÇÕES DE ALGUMAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH

Gabriel dos Santos Kehler<sup>21</sup>  
Samuel Barreto Nogueira Da Costa<sup>22</sup>

### Resumo

Este estudo analisa os discursos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a partir das concepções de duas psicopedagogas, uma educadora especial e uma docente do ensino fundamental, que trabalham em um Município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Em termos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma produção discursiva qualitativa, com efeitos interpretativos das representações impressas na e pela linguagem. Ao analisar as entrevistas, observam-se as seguintes recorrências discursivas: a dificuldade de aceitação por parte dos pais e/ou responsáveis; o anseio fruto do efeito da incompreensão social; a necessidade de engajamento dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Discursos. Profissionais da Educação.

### Resumen

Este estudio analiza los discursos sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), desde las concepciones de dos psicopedagogas, una educadora especial y una maestra, que trabajan en un Condado de la Frontera Oeste de Rio Grande do Sul. En términos metodológicos, el estudio se caracteriza como una producción discursiva cualitativa, con efectos interpretativos de las representaciones impresas en el y por el lenguaje. Al analizar las entrevistas, se observan las siguientes reapariciones discursivas: la dificultad de aceptación por parte de los padres y/o responsables; el anhelo fruto de efecto de la incompreensión social; la necesidad de compromiso de los sujetos involucrados en el desarrollo del aprendizaje.

**Palabras-clave:** Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Discursos. Profesionales de la Educación.

---

<sup>21</sup> Doutor em Educação – Universidade Federal de Pelotas/RS. Professor do magistério superior – Universidade Federal do Pampa, Campus Itaqui/RS. Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão Linguagem, cultura, educação e sociedade (LinCES) – Unipampa, Campus Itaqui/RS.

<sup>22</sup> Graduando em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Campus Itaqui/RS. Participa do Grupo de pesquisa e extensão linguagem, cultura, educação e sociedade (LinCES) da Unipampa, Campus Itaqui/RS.

## Considerações Iniciais

Este estudo objetivou analisar os discursos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>23</sup>, a partir das concepções das posições de sujeito de quatro profissionais da educação em um Município da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul/RS<sup>24</sup>. A especificidade do quadro das entrevistas semiestruturadas se constituiu da seguinte forma: duas psicopedagogas, uma educadora especial e uma docente do ensino fundamental. Cabe destacar que a opção conceitual de posição de sujeito constitui como uma marca discursiva de produção de sentidos em que, “no efeito da linguagem, não se trata de nenhum ente. Trata-se apenas de um ser falante. No ponto de partida não estamos no nível do ente, mas no nível do ser” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 144).

Não obstante, o TDAH vem sendo amplamente problematizado nas mídias sociais em seus variados formatos, em agendas de produção de políticas públicas, no agenciamento de equipes de profissionais das áreas da saúde e da educação, assim como tantas outras instituições que visam tratar e educar os corpos diagnosticados com TDAH. No contexto brasileiro, “a prevalência de TDAH é estimada em 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos, 5,2% nos indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% nos indivíduos maiores de 44 anos apresentando sintomas de TDAH” (BRASIL, PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022).

Quanto ao TDAH cabe destacar que, o termo “distúrbio de Déficit de Atenção” surgiu em 1980, como diagnóstico oficial pela Associação Americana de Psiquiatria e, hoje, é caracterizada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)<sup>25</sup> como “as dificuldades crônicas com a atenção, com ou sem problemas hiperativos de comportamento, como sendo um distúrbio psiquiátrico” (BROWN, 2007, p. 16).

No entanto, o recorte deste estudo trata da visibilidade produtiva do discurso, a partir de concepções de algumas profissionais que trabalham com o TDAH em seu cotidiano escolar, assim como entender e compreender suas posições de sujeito na produção dos limites e das possibilidades de inclusão.

---

<sup>23</sup> “o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por uma tríade de sintomas envolvendo desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível exacerbado e disfuncional para a idade.” PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf> Acesso em 30 de abril de 2023.

<sup>24</sup> Pesquisa realizada no ano de 2022. A análise aqui apresentada é recorte de um trabalho de conclusão de Curso.

<sup>25</sup> “Em casos de suspeita de TDAH, deve ser realizada uma avaliação clínica e psicossocial completa. O diagnóstico deve ser realizado por um médico psiquiatra, pediatra ou outro profissional de saúde (como neurologista ou neuropediatra). Cabe ressaltar que, para adequada avaliação e gerenciamento da doença, é fundamental o envolvimento de equipe multidisciplinar. O profissional deve ser devidamente qualificado, com treinamento e experiência em TDAH. A confirmação do diagnóstico, tanto em crianças como em adultos, pode ser baseada em 18 sintomas indicativos de desatenção excessiva, hiperatividade e impulsividade”. PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf> Acesso em 30 de abril de 2023.

Destarte, foram criadas algumas posições de sujeito (PS) para pensar o lugar de fala e de pertencimento profissional que cada interlocutora ocupa na trama investigativa aqui proposta. Assim, as PS organizam o desenvolvimento do estudo.

### PS - Educadora Especial

A primeira entrevista foi realizada com uma educadora especial, o que possibilitou criar uma noção do panorama de como vem ocorrendo a escolarização de crianças diagnosticadas (ou em processo investigativo) com TDAH nas escolas do município em questão. Em sua percepção, ela não concorda com o uso de monitores em sala de aula, pois acredita que essa cultura pedagógica acaba criando uma co-dependência nas crianças, com efeitos para algumas limitações na realização de atividades básicas, como ir ao banheiro e/ou apontar um lápis. Essa atitude pode tornar o aluno incapaz de tomar suas próprias decisões e realizar escolhas. Inclusive, ela cita que, às vezes, os entes familiares entram na justiça exigindo esse direito para seus filhos, mas muitos acabam perdendo a causa.

Quanto ao seu trabalho em fase investigativa para encaminhamento de um diagnóstico<sup>26</sup>, a mesma o caracteriza como de mediação, pois relata sentar e conversar em torno de quarenta e cinco minutos com a criança e fazer perguntas para fazer um parecer pedagógico, que traz os aspectos psicomotores, sociais e cognitivos dessa criança<sup>27</sup>. Segundo ela:

*"Os alunos com transtorno de déficit de atenção têm mais dificuldade de se adaptar ao ambiente escolar, por conta de diversos motivos. Por exemplo, a desregulação emocional que seria uma crise por conta da intensidade de estímulos que essa pessoa recebe e os aspectos psicomotores, por isso trabalham a motricidade fina, grossa e ampla."*

A mesma ainda complementa explicando que "é claro que, no ambiente escolar existem todos tipos de estímulos que podem ser muito barulhentos, agitados e, às vezes, para essas crianças isso pode deixá-las desconfortáveis." (PS - EDUCADORA ESPECIAL, 2022). Alguns de seus exemplos consistem em crianças que necessitam de cuidados especiais como "poder ouvir música durante as tarefas para permanecer concentrada, ou ficar andando pelo corredor da escolar para se abstrair daquele ambiente escolar". Contudo, as mesmas ainda enfatiza que "são discriminadas por acharem que menos inteligentes, sendo que não é bem assim, pois eles têm o hiperfoco que os possibilita focar em algo específico, ou seja, alguns tem algo que gostam de fazer mais, isso em qualquer área: artes, matemática, português, inglês, jogos, etc".

Também destaca haver, em alguns casos, uma superproteção dos pais e/ou responsáveis que não querem encaminhar o acompanhamento de seus/suas filhos/as como forma de negação em aceitar que o/a seu filho/a com TDAH, o que traz problemas para a vida da criança pela ausência de encaminhamento ao especialista, ao psicólogo e/ou acesso a medicação quando necessária.

---

<sup>26</sup> "Apesar de ter se tornado uma condição bastante conhecida nos últimos anos, o diagnóstico de TDAH não é simples, pois os seus principais sintomas se confundem com outras condições clínicas e com características normais do desenvolvimento do indivíduo. Assim, torna-se necessária a utilização de critérios operacionais que são estabelecidos a partir da realização da avaliação clínica por profissionais capacitados e experientes. Tanto o diagnóstico equivocado e incorreto, quanto, principalmente, a ausência de diagnóstico traz para o indivíduo sérias consequências." PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf> Acesso em 30 de abril de 2023.

<sup>27</sup> Aspectos psicomotores trabalham a motricidade fina, grossa e ampla; aspectos sociais em um sentido mais amplo a sociedade e convivência; aspectos cognitivos estão relacionados à aprendizagem; aspectos sociais em um sentido mais amplo, a sociedade e a convivência; aspectos cognitivos estão relacionados à aprendizagem que sofreu durante seu dia.

*“A preocupação dos professores com os alunos é algo realmente muito bonito. Porém, ao fazer avaliações e atividades diferenciadas, como obrigação, acabam ganhando uma carga maior de trabalho e, pela falta de um ajudante e/ou monitor, vira algo realmente muito pesado para um professor que, talvez, não tenha formação necessária para cuidar dessas crianças com TDAH”. - (PS - Educadora Especial, 2022)*

Neste ponto, é interessante observar que a profissional, mesmo não sendo a favor dos monitores em sala de aula, reconhece que a ausência deles dificulta o trabalho dos professores da classe comum. Ao final da entrevista, a mesma revelou alguns acontecimentos com pais e/ou responsáveis em um caso de TDAH, a saber:

*“Ela foi ameaçada por uma mãe por conta que ela não aceitava que o filho fosse diagnosticado com nenhuma doença e durante um ano ficaram insistindo, enquanto isso a criança não aprendia nada na escola, porém a mãe resolveu aceitar e fazer o tratamento do filho, mas foi algo realmente difícil, relatou ela. Enquanto trabalhava em um outro município gaúcho, um de seus pacientes a atacou pulando em cima e tentando arrancar seu nariz, isso em função da falta de medicação.”*

Situações extremas como esse relato, são alguns dos desafios que os professores podem encontrar em seu cotidiano de trabalho, caso o estudante não tenha seu devido tratamento e apoio de seus pais e/ou responsáveis.

### **PS – Psicopedagoga I**

Segundo a psicopedagoga I, a escola precisa, juntamente com os professores e a supervisão, realizar um planejamento individualizado para o/a estudante com TDAH, agindo com paciência e empatia. Os pais e/ou responsáveis precisam saber que o/a filho/a necessita de apoio e cuidados para sentir-se acolhido/a e participativo/a no ambiente escolar. Vejamos o seu relato:

*“Quando um professor observa que esse aluno está apresentando um comportamento agitado, desatento em sala de aula, ele precisa encaminhar para o professor do AEE para que realize uma avaliação pedagógica, para que, posteriormente, possa encaminhar para um especialista.” Pois, o trabalho de um pedagogo é trabalhar as questões escolares auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.*

O TDAH pode interferir na organização e no desenvolvimento escolar. No AEE não trabalhamos com o público que tem transtorno. Podemos realizar avaliações. (PS - Psicopedagoga I, 2022). Isso se deve ao fato que muitos/as estudantes com TDAH não conseguem de fato ter capacidade para se desenvolverem enquanto estudantes e isso os torna mais vulneráveis. Ao ser questionada sobre o parecer pedagógico e a desregulação emocional, a mesma responde que:

*“parecer é realizado a partir daquilo que o aluno desenvolve em sala de aula, assim como as avaliações diferenciadas que devem ser feitas. Ela acrescenta que a desregulação emocional é a incapacidade de gerenciar a intensidade e duração das emoções, como se fosse uma crise, por isso é importante que o aluno faça o uso de medicamento de forma regular para que não aconteçam crises.”*



## PS - Psicopedagoga II

A segunda psicopedagoga denuncia a falta de comprometimento e de consciência sobre o trabalho com o/a estudante com TDAH e destaca que a escola deve procurar trabalhar com estratégias de ensino levando em conta a possível “lentidão” do/a estudante na realização das atividades escolares. Destarte, destaca que é de suma importância proporcionar formações continuadas para levar o conhecimento sobre a especificidade em questão aos professores. Como trabalhar com o/a estudante, como identificar as reais dificuldades, além disso, proporcionar a realização de reuniões de acompanhamento mais frequentes para abordar como está sendo trabalhado com o/a estudante e poder apontar sugestões, possibilidades.

*“Alguns pais lutam pelo direito do filho a ter um olhar diferenciado mediante seu déficit de atenção e não falta de estudos, até acompanham na jornada de atividades, mas a grande maioria somente deixa a cargo da escola, não cobra nem do filho e nem da escola.”*

[...]

*“A inclusão é em grande parte mudar atitudes, ou seja, a própria atitude. Mudar estratégias de ensino, procurar saber de que maneira o aluno poderá aprender. Há casos de pessoas com deficiência intelectual que necessitam de um monitor como assistência pedagógica contínua de estimulação na realização das atividades após orientações, explicações individualizadas passadas pelo professor, pois tem casos que necessitam de apoio pedagógico constante.”*

Nesse sentido, a mesma ao ser questionada sobre o parecer pedagógico, responde que “o parecer pedagógico tem que condizer com a proposta de ensino ofertada ao aluno em seu ano letivo. Colocar no parecer as habilidades do aluno, o que consegue realizar de acordo com as atividades trabalhadas, o que ele ainda tem dificuldade.”

Ademais, a mesma é enfática ao destacar que é missão dos docentes comprometidos, se preparar para saber como ensinar na diversidade, como auxiliar no desenvolvimento integral dos estudantes e tudo que envolve processos de estimulação e desenvolvimento da psicomotricidade, da socialização e da afetividade nas relações com o outro, a fim de que possam se relacionar e ser solidários uns com os outros. Trabalhar e estimular os processos de aprendizagens que envolvem memorização, interpretação e raciocínio lógico. Desequilíbrio das emoções: a pessoa está com dificuldade em lidar com o medo, a raiva, a angústia, a tristeza. Deve ser acompanhado/a com terapia psicológica. E finaliza, enfatizando ser necessária a conscientização sobre o TDAH e como o/a estudante deve ser bem recebido/a pelos pais e/ou responsáveis e pelos docentes, já que as crianças, muitas vezes, não têm controle das suas próprias emoções.

## PS - Professora do Ensino Fundamental

Ao conversar com a professora, a mesma destaca que o professor deve seguir as orientações passadas pelo profissional que acompanha o/a estudante e que, no caso do/ mesmo/a não possuir um laudo, o/a professor/a deveria ser capaz de identificar traços de TDAH e entrar em contato com a família, com a supervisão e AEE da escola, para encaminhamentos necessários para a identificação e/ou a confirmação.

A mesma entende que cada estudante aprende no seu tempo e que as estratégias devem respeitar a individualidade e especificidade de cada um/a. Fazer as adaptações necessárias da disposição da sala de aula, de materiais pedagógicos, propor atividades que mantenham interesse do/a estudante, trabalhar com reforço positivo, como externa em sua fala:

*“Respeitando o tempo do aluno, promovendo atividades em grupo, permitindo o uso de materiais que auxiliam, adaptações nos materiais pedagógico, alguns alunos que tem dificuldade na escrita podem relatar oralmente suas respostas.”*

Ademais, a mesma relata que alguns pais e/ou responsáveis apresentam certa resistência para aceitar os encaminhamentos. Outros, quando entendem que um laudo, por exemplo, pode auxiliar na aprendizagem do seu filho/sua filha, buscam ajuda e o diálogo com a escola. Nesse sentido, a mesma ainda destaca:

*“se deve encaminhar cada caso para um profissional habilitado a fazer diagnósticos. Ela pensa que os pais devem sempre buscar conhecimento sobre o transtorno, estimular seus filhos a realizar as tarefas propostas, manter contato e colaborar com a escola e cobrar os direitos dos seus filhos.”*

A experiência escolar pode ser mais desafiadora para estudantes com TDAH, mas lembrando que o/a estudante com TDAH não é incapaz, ele só precisa do tempo e estímulos que o auxiliem na construção de sua aprendizagem (PS Professora EF, 2022). Por isso, quando o mesmo for à escola, terá que socializar com variados grupos de pessoas para além de seu núcleo familiar e podem enfrentar muitas dificuldades, principalmente as regras exigidas, tais como pontualidade, esforço, exercícios físicos e muitas tarefas e trabalhos, o que torna muito complicado esse desejo em querer estar na escola por si só é um desafio enorme quando percebemos que, as vezes, alguns professores não querem e/ou não conseguem compreender o TDAH e os rotulam como “estudante problema”, “que vive no mundo da lua”, que é “preguiçoso”, “desocupado”, etc.

Nesse ponto da problemática, cabe destacar que Honos-Webb (2005) enfatiza que a presença de características do TDAH uma diferença que eventualmente irá se sobressair no ambiente educacional e que, como qualquer outra diferença, causará transtornos, uma vez que os indivíduos com tais características tendem a apresentar comportamentos diferentes daqueles esperados. Contudo, para que o ensino evolua, é necessário operar com questionamentos sobre quais estratégias e recursos os/as professores/as utilizam em sala de aula para permitir uma evolução no aprendizado dos/as estudantes com TDAH. E jamais esquecer que é necessário desconstruir a produção discursiva da normalidade como padrão, encaixe e ajuste, afinal,

[...] todo traço considerado “anormal” é simplesmente o reflexo de uma linha muito fina em um continuum. ... todos nós apresentamos certo grau desse traço de TDAH, e aqueles diagnosticados com TDAH simplesmente representam o extremo. ... A evidência atual sugere que a maioria das pessoas com TDAH apresenta mais uma forma de transtorno natural ou de desenvolvimento do que uma condição patológica ou doença. (BARKLEY, 2002, p.90)

## **Considerações Finais**

Ao analisar as entrevistas, observa-se que há uma preocupação com a dificuldade e a resistência de alguns pais e/ou responsáveis em aceitar que seu/sua filho/a possua TDAH, seja pelo o anseio do efeito da incompreensão social; seja pela necessidade de engajamento dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem. Quais possibilidades? Um monitor/auxiliar em sala de aula poderia ajudar, partindo do pressuposto de seu engajamento para auxiliar docente? Conforme a entrevista realizada por uma profissional na/da área, isso também poderia caracterizar uma espécie de metodologia paliativa, com possibilidades de criar efeitos opostos aos esperados.

Ademais, se faz necessário o estabelecimento de uma rede de apoio e suporte entre pais e/ou responsáveis, professores e sociedade como um todo. Muitas vezes, pode ser difícil lidar com tipificações especiais de estudantes, mas o/a profissional da educação constitui-se como a posição de sujeito habilitado para ensinar, logo, em constante aperfeiçoamento para atender as velhas e novas demandas sociais. Embora seja um processo delicado e difícil, é essencial mostrar que os estudantes são capazes de conseguir fazer suas próprias tarefas, trabalhos, escolhas etc. e isso também depende da motivação engendrada pelos sujeitos envolvidos no desenvolvimento de aprendizagens.

### Referências

- BARKLEY, R. A. (2002). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL, PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf> Acesso em 30 de abril de 2023.
- BROWN, T.E. **Transtorno de Déficit de Atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HONOS-WEBB, L. (2005). **The gift of ADHD.** Okland, CA: New Harbinger Press.
- LACAN, J. (1992). **O Seminário.** Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).
- Enviado em 30/04/2023  
Avaliado em 15/06/2023

## SIGNIFICANDO A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ingrid Simões Gross<sup>28</sup>  
Adriana Duarte Leon<sup>29</sup>

### Resumo

Esse estudo analisa a contribuição da História da Educação como componente curricular na formação docente. Retomam-se conteúdos da disciplina num enfoque reflexivo, relacionando-os ao futuro contexto da atuação docente. São destacados aspectos da disciplina que viabilizam a compreensão da educação brasileira como posta atualmente. Relacionando questões sociais, culturais e políticas, evidenciam-se as contribuições do saber histórico para a análise do sistema educativo nacional, compreendendo-se a inter-relação entre a história e a educação brasileira. Conclui-se pela importante contextualização dos caminhos educativos ao momento histórico vivenciado, possibilitando um olhar crítico-reflexivo para os objetivos almejados à docência de qualidade.

**Palavras-chave:** formação, docente, história.

### Abstract

This study analyzes the contribution of the History of Education as a curricular component in teacher training. The discipline's contents are resumed in a reflective approach, relating them to the future context of teaching activities. Aspects of the discipline are highlighted that make possible the understanding of Brazilian education as it is currently presented. Relating social, cultural and political issues, the contributions of historical knowledge to the analysis of the national educational system are highlighted, understanding the interrelationship between history and Brazilian education. It concludes by the important contextualization of educational paths to the historical moment experienced, allowing a critical-reflective look at the desired objectives of quality teaching.

**Keywords:** training, teacher, history.

### Introdução

Olhando para o sistema educacional brasileiro, observa-se que o caminho percorrido ao longo dos anos amparou-se na política governamental da época, chegando-se à escolarização como posta atualmente. Nesse percurso, identificam-se mudanças significativas - como a ampliação da escola pública e a laicidade educacional -, e alguns retrocessos pontuais decorrentes de governos repressivos - como a implementação de disciplinas relacionadas à moral e ao patriotismo nos anos da ditadura militar.

Assim, para compreender a educação brasileira tal como está institucionalizada, é importante o estudo de suas transformações históricas, contextualizando o momento político-social da época, considerada relação direta entre a educação e a organização da sociedade.

---

<sup>28</sup> Instituto Federal Sul-Riograndense - IF Sul - Câmpus Pelotas

<sup>29</sup> Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Instituto Federal Sul Rio-Grandense - Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e junto ao Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado em Educação e Tecnologia e Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia.

O enfoque histórico evidencia a origem religiosa do sistema educacional brasileiro, a partir da vinda dos jesuítas para o país, bem assim sua presença nas instituições educacionais, além do estímulo para vinda de outras ordens religiosas, observando-se a religiosidade como forma de controle social e a influência da colonização portuguesa nesse aspecto.

Atualmente, o ensino laico é assegurado na constituição federal vigente, que defende a organização de um Estado moderno para o Brasil. Essa laicidade também é defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado na década de 1930, reivindicando, ainda, investimentos na educação, sob o argumento de que ela seria responsável pelo progresso do país.

Passando-se pelos governos ditatoriais, verifica-se o uso da educação como aparelho ideológico do Estado, a fim de justificar a limitação das liberdades e a violência utilizada contra os cidadãos.

Nesse momento da história, acentua-se a simbiose Estado-capital retratada nos incentivos à expansão da educação privada e a responsabilização da educação escolarizada pela regeneração social dos indivíduos.

Já a vinculação estrita entre a economia e a educação é anunciada com o ensino técnico, o qual já passou por transformações, mas segue assumindo a responsabilidade de formar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Ainda, como consequência do patriarcado social, o magistério mostra-se como uma possibilidade de trabalho para as mulheres, carregando as características impressas ao gênero feminino, o que, muitas vezes, romantiza a atuação docente e retira a profissionalidade desse ofício.

Então, a partir dessas reflexões verifica-se a importância da história para formação docente, observada a constituição da escola, o contexto escolar, a profissão e suas interfaces.

### **História da Educação – campo de pesquisa e disciplina curricular**

Ao se tratar da História da Educação, está-se verificando a identidade de uma nação, observado o viés cultural ali contido. Assim, para um professor em formação, entende-se necessário olhar para o passado a fim de compreender o presente e, conseqüentemente, preparar-se para o futuro profissional.

Esse estudo requer criticidade, dado caráter inicial da História da Educação com foco na catalogação normativa, ocupando-se da reprodução legislativa e sistematização documental, vindo a adquirir, com o passar do tempo, um viés crítico-interpretativo dos acontecimentos, contribuindo para as posteriores pesquisas desenvolvidas na área (VIDAL; FARIA FILHO; 2003).

Importante destacar o olhar salvacionista dado à educação, relacionado ao pensamento religioso trazido pelos jesuítas à época da colonização. Por certo, essa responsabilidade de resolver os problemas sociais e salvar a sociedade não deve ser atrelada à educação e, conseqüentemente, ao professor, o que merece estar evidente ao docente em formação.

Atualmente, a educação é um direito de todos e dever do Estado, conforme previsto no ordenamento jurídico vigente, de modo que é possível a promoção social pela escolarização, função de que participam os professores. Mas, o referido direito soma-se aos demais, sem a carga romântica ideal de salvação (VIDAL; FARIA FILHO; 2003).

Considerado o campo de pesquisa da História da Educação, observa-se uma grande mudança nos anos 1990, quando os grupos de pesquisa crescem pelo país e promovem investigações nos acervos documentais, possibilitando o mapeamento, a organização e a disponibilização desses (VIDAL; FARIA FILHO; 2003).

Soma-se a isso a participação de pesquisadores de outros países – especialmente Portugal e França –, que fortalece essa área na educação, reafirmando seu viés historiográfico e seus procedimentos próprios relacionados aos historiadores, distanciando-se da forma como vinha sendo abordada até então (VIDAL; FARIA FILHO; 2003).

Ainda, destaca-se o alerta de Diana Gonçalves Vida e Luciano Mendes de Faria Filho (2003, p. 60-61)

Forçoso é então assumir que, partícipes da construção da disciplina História da Educação, nós, os autores, somos, nos momentos mais recentes, sujeitos e objetos desta narrativa. E, mais do que isso, que as fontes que utilizamos são, elas também, peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes *lutas de representação* travadas no interior do campo.

Assim, veja-se o papel ativo e integrante dos professores/pesquisadores na constante reorganização da disciplina, denotando a importância desses estudos para a formação docente, despertando um olhar crítico sobre o passado e motivando intervenções pedagógicas pertinentes ao contexto social presente.

Também, observa-se o aspecto político intrínseco à educação verificado na sua história, especialmente na forma como os fatos eram retratados – replicação de documentos – e o modo pelo qual passaram a ser abordados, a partir da análise aprofundada do contexto temporal e social, agregando caráter científico a essas pesquisas.

### **Breve histórico sobre a escolarização das crianças no Brasil**

A escolarização das crianças carregou consigo a desigualdade social presente na sociedade brasileira, em decorrência da concentração de renda, compreendida aqui como uma limitação de acesso aos bancos escolares.

A expansão do liberalismo econômico entre o final do século XIX e início do século XX vislumbrou no trabalho infantil uma possibilidade de mão de obra barata. Contudo, o alto número de acidentes de trabalho infantis despertava críticas de setores da sociedade, especialmente dos médicos higienistas, que também observavam a alta mortalidade infantil – abortos e infanticídios – associada a gestações de mulheres pobres e solteiras sem qualquer auxílio do Estado.

Assim, médicos, juristas, políticos e outros preocupados com a situação da infância pobre, bem assim com a exploração laboral, a criminalidade e a mendicância infantil, uniram-se em ações para melhorar as condições de saúde física e moral das crianças, promovendo políticas assistencialistas (SÁ, 2007), abrigo, cuidado e formação.

Com isso, objetivavam preparar a criança pobre para exercer sua cidadania e, posteriormente, atuar no mundo do trabalho, acompanhando as mudanças pelas quais a sociedade passava. E, quanto às crianças da elite, teriam atenção e educação ausente em seus lares? Certamente que não, surgiram, então, os jardins da infância, as escolas maternais e as creches, sendo aqueles destinados à elite e, estas duas últimas, às crianças pobres, de acordo com sua faixa etária (SÁ, 2007).

Nesse contexto, enquanto professor em formação, é importante compreender a diferenciação feita entre as crianças, de acordo com a respectiva classe social, para que se reflita sobre a desigualdade social e a concentração de renda que ainda hoje persiste no Brasil.

E, uma vez que a educação pode se colocar a serviço da manutenção dessa realidade, igualmente, por meio de uma atuação crítico-reflexiva, pode embasar as mudanças sociais pretendidas, promovendo a concreta igualdade de oportunidades a todos.

Quanto ao tópico, Elizabeth Figueiredo de Sá (2007, p. 48), ao tratar da escola graduada no Brasil, explicita

É possível relacionar as estruturas e modalidades organizativas da escola com a inculcação de valores e normas de comportamentos, com a estatização do ensino, com a evolução de formas de organização do trabalho, com o desenvolvimento de uma administração escolar burocratizada, com a afirmação da escola como organismo social, com a definição das estruturas de poder no seu interior e com a evolução do currículo. Dessa forma, as escolas graduadas foram organizadas no sentido de formar as crianças não só com os conhecimentos morais e científicos necessários, mas também com hábitos e valores pertinentes ao mundo do trabalho.

Assim, mesmo sob a justificativa de progresso, essa forma de educação pretendia transformar a criança em aluno, educando-a com hábitos e valores capazes de desencadear o dever e a virtude do trabalho, considerando sua utilidade à sociedade capitalista. E, para se implementar essa realidade, foi indispensável a formação de professores ditos modernos, capazes de ensinar de modo que os objetivos desse progresso fossem atingidos (SÁ, 2007).

Nesse particular, entende-se adequada e necessária a reflexão do professor em formação sobre a docência responsável e ética, comprometida com a função social da educação na sociedade brasileira, em que se constata a desigualdade social.

Questionamentos atinentes aos objetivos do trabalho docente devem integrar a formação da identidade profissional, pois não se crê possível uma intervenção docente neutra, pelo que é importante o autoconhecimento profissional que direciona a educação à modificação do contexto social desigual em que se vive, ou não.

Aliás, Elizabeth Figueiredo de Sá (2007, p.56), abordando o percurso da história educacional e o surgimento dos grupos escolares no Brasil, destaca

Este movimento, que se desenvolveu na maior parte dos países europeus, Estados Unidos e Brasil durante a segunda metade do século XIX, consagrou uma organização escolar que subsistiu no Brasil até 1971, quando a promulgação da Lei 5692 extinguiu os grupos escolares. Aspectos da cultura escolar dela proveniente permanecem até os nossos dias, manifestos através da organização pedagógica e administrativa.

Então, uma vez que diversas características da cultura escolar permanecem atualmente, entende-se relevante o estudo e a reflexão crítica sobre essa estrutura, possibilitando movimentos sociais no intuito de melhor adequá-la ao contexto social democrático brasileiro, em que se busca redução das desigualdades sociais também por meio da educação de qualidade acessível a todos.

### **A Relevância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**

Entre os anos de 1920 e 1930, o Brasil estava em grande crise política e econômica, de modo que, os renovadores, representantes intelectuais da burguesia industrial em ascensão social, preocupavam-se com os problemas educacionais, pelo que elaboram o Manifesto dos Pioneiros. Nessa época, também se observava o embate entre católicos e liberais, considerando sua visão da educação como instituição estratégica para construção dos modelos de sociedade que defendiam como adequados (GOMES, 2016).

Importante destacar que o período da República Velha (1889-1930) caracterizou-se por uma progressiva transformação nas relações sociais por meio da reorganização capitalista da cafeicultura. Desse modo, o crescimento industrial e urbano, bem assim as manifestações operárias diante das péssimas condições de trabalho e o crescimento das camadas médias impulsionam o surgimento de novos interesses e focos de insatisfação com a “velha” política oligárquica (GOMES, 2016).

Nesse período, constitui-se um grande debate educacional envolvendo vários intelectuais ligados à temática, existindo um olhar pedagógico otimista e um grande entusiasmo direcionado à educação, ocasião em que surgem os educadores, pessoas vinculadas diretamente à educação e unidas em debates e projetos para reformar e recuperar o dito atraso educacional brasileiro (GOMES, 2016).

Nesse sentido, o Manifesto adveio como elemento político do debate educacional, evidenciando disputas políticas em torno da educação - área estratégica (GOMES, 2016).

Sobressaia-se o embate entre católicos e liberais, observadas divergências quanto ao ensino público e privado, leigo e religioso, escola única e liberdade de ensino, o que veio a ser administrado estrategicamente por Getúlio Vargas (GOMES, 2016).

A união dos educadores comprometidos com as reformas educacionais resultou na fundação da ABE – Associação Brasileira de Educação -, significativo fórum dedicado a debates, cursos e conferências acerca de temáticas educacionais, políticas e sociais, contando com a participação de professores e intelectuais de destaque (GOMES, 2016).

Havia uma crítica comum à escola da época, observada sua seletividade social do grupo ao qual se dirigia, significando, também, uma educação meramente elitista. E, partindo dessa crítica, o Manifesto atribuía à educação e seu atraso à responsabilidade de ser o único e grande problema do país, o que acabava desconsiderando as origens materiais das desigualdades sociais (GOMES, 2016).



A base das críticas era a desvinculação das reformas educacionais anteriormente empreendidas com as necessidades econômicas, além de terem representado ações fragmentadas e divorciadas da realidade brasileira (GOMES, 2016).

Assim, os pioneiros da educação indicavam a importância do Estado como agente no plano de reconstrução da educação nacional, por ser a instância capaz de proporcionar o caráter social, obrigatório e público da educação, proposição vinculada a uma política educacional organizada por meio de um plano orgânico e articulado de diretrizes científicas (GOMES, 2016).

Em detrimento disso, o Manifesto justificava as instituições privadas educacionais na escassez de recursos públicos, associado à possibilidade de escolha familiar, dentre outros argumentos que potencializam a seleção social dos indivíduos por meio do acesso à educação (GOMES, 2016).

Inobstante intitulados de renovadores, os pioneiros da educação ratificaram as desigualdades sociais por meio de uma dualidade educacional, ou seja, os ricos poderiam colocar seus filhos em escolas privadas, e os pobres iriam para escolas públicas, legitimando uma distinção na formação recebida, o que, posteriormente, passaria pela suposta seleção de aptidões.

Esse pensamento vai ao encontro da meritocracia, a qual parte do pressuposto equivocado de que todos têm as mesmas oportunidades, de modo que os esforçados serão os bem-sucedidos socialmente.

Ainda, os renovadores acreditavam numa escola laica – neutra –, sem concepção ideológica de ciência e técnica, voltada à industrialização necessária ao desenvolvimento econômico e à democratização das relações sociais (GOMES, 2016).

Em contrapartida, para os intelectuais católicos, laicizar a educação ameaçaria a nacionalidade diante da negativa da religião e da moral, pois defendiam a Igreja como única instituição com atribuição moral para educar a sociedade e, tendo-se o país com maioria católica, seria natural que a educação também fosse (GOMES, 2016).

Em detrimento disso, destaca Gomes (2016, p.122)

No entanto, não é demais apontar que renovadores e católicos defendiam por caminhos diferentes a manutenção da ordem capitalista, o que não nega a atualidade de defesa da escola pública empreendida por diferentes intelectuais que participaram do movimento de renovação da educação.

Assim, as discussões em torno da educação como solução dos problemas sociais vêm de longa data, tanto quanto se discutem as relações de produção capitalistas. Entretanto, colocá-la como redenção às questões sociais camufla as desigualdades advindas da divisão social em classes antagônicas. E, o Manifesto dos Pioneiros designou à educação solucionar os problemas nacionais (GOMES, 2016).

Ainda, em detrimento dos ideais diversos de renovadores e católicos, ambos percebiam a educação como meio de controle social, pois nenhum dos grupos propunha romper com a ordem burguesa instaurada (GOMES, 2016).

Nesse sentido, Gomes (2016, p.124) evidência:

Desse modo, entende-se que é necessário ter clareza que as contradições presentes no âmbito das políticas educacionais não serão eliminadas por decreto. Tal fenômeno social é uma manifestação concreta da correlação de forças entre as diferentes classes e frações de classes que ocultaram, e ainda ocultam, através do discurso ideológico, tanto os interesses empresariais, quanto confessionais.

Assim, é importante refletir sobre esse momento histórico, pois o viés salvador da educação persiste, sobrecarregando-a com questões que não lhe dizem respeito diretamente. Ao se constituir como direito de todos, a educação deve ser amplamente acessível e ter a qualidade adequada para proporcionar a formação integral do cidadão. Entretanto, juntamente com assuntos educacionais, deve se discutir sobre questões sociais que tolhem as oportunidades dos marginalizados socialmente por seus poucos recursos financeiros, por sua etnia, dentre outros.

### **Herança da ditadura para educação brasileira**

Outro momento histórico em que a educação é usada como aparelho ideológico do estado é o período da ditadura brasileira, em que os estudos escolares eram amplamente fiscalizados e censurados para atender o alto grau de severidade e pouca liberdade vivida.

Luiz Antônio Cunha (2014, p.357), ao apresentar o resumo do seu texto “*O legado da ditadura para a educação brasileira*”, observa

Dois são os vetores do legado da ditadura: a simbiose Estado-capital e a regeneração moral do indivíduo e da sociedade. O primeiro consistiu em programas de bolsas de estudos para alunos de baixa renda nas escolas privadas de ensino básico. E prossegue no ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos, desde 2005. Outro vetor consiste na atribuição à educação, principalmente à educação pública, de instrumento para regenerar indivíduos e a própria sociedade, que teriam perdido os valores básicos da sociabilidade, especialmente os valores morais do cristianismo. Essa ideologia teve na Escola Superior de Guerra a fonte da Educação Moral e Cívica. Vários projetos de lei pretendem sua retomada em padrões similares.

Veja-se que são temáticas atuais, considerando a permanência de ideias relacionadas à educação ao longo dos anos, merecendo que se reflita sobre a motivação dessa manutenção.

Cunha (2014) destaca que a ditadura intensificou a dualidade setorial público/privada na educação já existente no sistema educacional brasileiro. Então, houve estímulos ao desenvolvimento do setor privado na educação, inclusive com incentivos tributários às instituições privadas, a fim de que alcançasse estudantes menos favorecidos, por meio de bolsas de estudos.

Além disso, integrantes das camadas médias da sociedade acreditavam que a escola privada lhe concederia prestígio social e seria uma possibilidade diante do setor público que perdia qualidade ano a ano (CUNHA, 2014).

modo, fundos públicos que deveriam promover a expansão das redes públicas foram direcionados à manutenção e expansão do setor privado (CUNHA, 2014).

Ainda, agregada à repressão político-ideológica, a ditadura promoveu a reforma universitária, aumentando os recursos para pós-graduação, institucionalizando a profissão docente (regime de tempo integral e dedicação exclusiva), construindo novos prédios e laboratórios, aumentando o número de estudantes matriculados (CUNHA, 2014). Observa-se um pacto implícito entre parte dos docentes-pesquisadores experientes e militares desenvolvimentistas para que ocorresse essa modificação na universidade pública (CUNHA, 2014).

Entretanto, referida expansão foi insuficiente para acompanhar a elevação dos requisitos educacionais para o trabalho, aumentando sobremaneira a busca por diplomas de cursos superiores. Dessa forma, observado o nicho capitalista desejado, a rede privada de ensino superior expandiu-se significativamente, contando com apoio estatal, por meio de repasse de recursos financeiros destinados a bolsas de estudo e incentivos tributários (CUNHA, 2014).

Essa abordagem é relevante considerando a postura adotada por parte dos docentes universitários da época, que acabaram indiretamente se unindo aos interesses do governo, inobstante o viés autoritário, e obteve a desejada reformulação de carreira. Não se trata de julgar a posição de parte dos professores/pesquisadores da época, que tacitamente apoiaram o sistema de governo autoritário, mas de refletir sobre essa decisão e as consequências verificadas para a educação superior brasileira.

Também é importante analisar o modo de agir do governo ditatorial que, pela coerção ideológica, impunha seu pensamento na educação formal, atuando diretamente na profissão docente, que perde independência.

Quanto ao aspecto da regeneração moral, Cunha (2014, p. 368) observa a origem cristã desse pensamento. Por ocasião da ditadura, havia o anseio pelo “saneamento moral da sociedade”, diante da dita ameaça comunista, que se estabelecia perante os “padrões de comportamento social”.

Nota-se nesta época a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, nos currículos do 1º e 2º graus, nelas continha características do cristianismo e do conservadorismo, e no ensino superior era composta da doutrina da segurança nacional com viés tecnocrático dos problemas nacionais e uma sociologia pouco reflexiva (CUNHA, 2014).

Entretanto, alguns docentes conseguiram contornar a ideologia da disciplina e desenvolver atividades de resistência com os estudantes (CUNHA, 2014). A reflexão sobre essa disciplina eminentemente doutrinadora e a postura inconformada dos docentes, que mantiveram o estímulo ao pensamento crítico-reflexivo junto aos estudantes, mostra-se relevante para o professor em formação, pois indica a possibilidade de ultrapassar adversidades no exercício da docência, prezando-se pela liberdade de pensamento e instigação dos estudantes para tanto.

Trata-se de evidenciar aos estudantes os fatos e o contexto em que se encontram, possibilitando o pensamento crítico pela sua apreensão individual, a partir da apropriação do conhecimento científico construído no processo de ensino e aprendizagem.

Quem possui elementos científicos e sociais para realizar suas próprias análises, considerando suas convicções pessoais fundamentadas, de fato, terá consciência como cidadão integral e ativo na sociedade de que faz parte.

Em contrapartida, observa-se nos dias de hoje uma forte onda religiosa que igualmente pretende utilizar a educação para resgatar a suposta moral que entendem estar perdida na sociedade (CUNHA, 2014).

Assim, são importantes as discussões nas escolas acerca da laicidade estatal, bem como da liberdade de crença e demais garantias individuais asseguradas constitucionalmente, não havendo espaço para imposição de determinada moral característica de um grupo social.

### **Aspectos da história do ensino técnico**

surgimento do ensino técnico no Brasil possui um caráter assistencialista, pois pretendia promover educação para os filhos dos menos favorecidos e livrá-los da marginalidade, por meio da entrada no mercado de trabalho (PAIVA, 2013).

Percebe-se evidente a dualidade entre educação dos trabalhadores e das elites, sendo oferecido aos primeiros um ensino elementar e, aos últimos, um ensino de alto nível (PAIVA, 2013).

Passando-se ao governo Vargas, o contexto industrial nacional precisava de profissionais especificamente qualificados, sobrevivendo a ideia de vinculação direta entre formação e emprego, como se bastasse o curso profissionalizante para se inserir no mercado de trabalho (PAIVA, 2013). Essa vinculação chega ao período da ditadura como Teoria do Capital Humano, ou seja, uma relação direta e imediata entre educação, emprego e renda, pelo que o ensino profissional é convocado a resolver a necessidade de mão de obra para expansão econômica (PAIVA, 2013).

Aliás, mesmo tendo passado por diversas mudanças, de acordo com a política governamental em evidência, o ensino técnico manteve a vinculação direta com as necessidades do mercado de trabalho, numa submissão aos anseios do empresariado.

Assim, em detrimento de se buscar uma formação integral e crítica do estudante, a fim de prepará-lo para atuação profissional na sociedade, o ensino técnico tem dificuldade de desvincular-se do mercado de trabalho, limitando a formação dos estudantes a aspectos que estejam relacionados a um determinado ofício (PAIVA, 2013).

Desse modo, observa-se que as modificações estruturais e curriculares pelas quais passou a educação profissional foram motivadas por efervescências da economia, por vezes desvirtuando o foco do estudante e passando o foco ao mercado. Após um período sem protagonismo na política educacional, observada a lacuna estabelecida a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – de 2006, o ensino técnico voltou a ter investimentos e a rede profissional contou com uma expansão significativa (PAIVA, 2013).

Nesse sentido, é relevante a reflexão crítica sobre as transformações já passadas pelo ensino técnico - as quais estão intimamente ligadas a aspectos político-econômicos governamentais -, para embasar a docência nos institutos e motivar as mudanças necessárias à formação integral do estudante, possibilitando o exercício da cidadania e de uma atividade profissional.

## **A docência feminina**

Alguns fatores direcionaram as mulheres às salas de aula. Dentre eles, observa-se a abertura de escolas para meninas, onde docentes deveriam ser mulheres, mantendo a divisão de gênero; a docência envolvia somente um turno, o que permitia ganho financeiro às mulheres sem atrapalhar os afazeres domésticos; uma solução social para mulheres solteiras ou viúvas que poderiam direcionar sua feminilidade à docência, educando as gerações futuras (ALMEIDA, 1996).

Além disso, a partir da urbanização associada à industrialização, os homens foram deslocados a outros postos de trabalho, e as mulheres estimuladas ao exercício do magistério (LOURO, 2004).

Assim, considerando a demanda por professoras, sua formação também se modificou, passando a utilizar vários rituais, símbolos, doutrinas e normas para formação de docentes mulheres (LOURO, 2004).

Nesta lógica, potencializou-se o paradigma vocacional, estimulando a mulher ao exercício do magistério, valorizando as características impressas ao gênero feminino e consideradas inatas a ela, como a afetividade, a destreza para assuntos domésticos, a maternidade, a paciência, a tolerância, ou seja, o cuidado com os outros em geral.

Entretanto, mesmo com a feminização do magistério, exceto quanto às escolas religiosas – em que as mães estavam na posição hierárquica superior – os cargos de direção nas escolas públicas continuaram restritos aos homens, mantendo o patriarcado familiar dentro das escolas (LOURO, 2004).

Além disso, com o ingresso massivo de mulheres, a docência tomou o caráter profissional, o que implicou na mudança de denominação da docente, passando por professorinha, tia e por fim, trabalhadora da educação (LOURO, 2004).

Ao passo que a cientificidade avança sobre o âmbito pedagógico, passa-se a ter uma nova representação da professora, influenciada, também, por teorias psicológicas e sociológicas, advindo a denominação de educadora, destacando a amplitude da atividade (LOURO, 2004).

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (2004, p.473) destaca

Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, o que é feito relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intra-escolares a uma posição secundária. Há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do ensino.

Ainda, a partir da profissionalização da docência, forma-se o proletário docente, cujo movimento se organiza em busca de salários e condições de trabalho melhores, unindo-se em centros de professores e sindicatos (LOURO, 2004).

Entretanto, mesmo formado maciçamente por mulheres, esses movimentos destinavam a liderança aos homens professores, evidenciando, novamente, a hierarquia de gênero na profissão, tal como o patriarcado social.

Nesse sentido, refletir sobre a situação da mulher na docência é relevante à compreensão das desigualdades embasadas no gênero que perpassam as relações sociais.

Não se trata de vitimizar as mulheres preteridas em relação aos homens também na docência, mas de detectar essa situação e refletir sobre as mudanças que podem ser realizadas pelas novas gerações.

Aliás, o ambiente escolar deve realizar debates sobre as questões de gênero e divisões impostas socialmente em função do masculino e do feminino.

A partir de discussões fundamentadas e ancoradas na história da docência será possível alterar o desmerecimento profissional das professoras frente a uma sociedade que ainda potencializa o estereótipo docente vocacional.

### **Considerações finais**

Assim, perpassando a História da Educação, compreende-se a organização do sistema educacional brasileiro como constituído atualmente, possibilitando um maior preparo para o docente em formação.

Esse conhecimento histórico possibilitará reflexões sobre o trabalho educativo e o planejamento de práticas pedagógicas adequadas ao contexto social respectivo.

As discussões sobre educação são retomadas ao longo do tempo, modificando o enfoque que é dado. Um exemplo é a compreensão da educação como redentora do país, o que coloca outras demandas para a escola.

A educação é um direito assegurado a todos, nos termos da constituição federal vigente<sup>30</sup>. Mas, sua implementação qualificada e contextualizada à comunidade respectiva é uma disputa atual, observadas discussões sobre a multiplicidade étnica e cultural brasileira e sua inclusão nas diretrizes educacionais, o que é indispensável para o êxito do processo educativo na formação da cidadania.

É relevante levar os assuntos sociais para as discussões educativas, pois a educação pode possibilitar o crescimento de uma sociedade, desde que integrada a outras mudanças estruturais de distribuição de renda e igualdade social.

Ao se tratar da ideologia no sistema educativo, destaca-se a inexistência da neutralidade, pois cada professor possui seu posicionamento ideológico que o acompanhará na docência. E isso não é doutrinar, mas propor discussões críticas e científicas para despertar o raciocínio igualmente crítico nos estudantes, contribuindo para sua formação integral.

Nesse sentido, a História da Educação permite verificar o caminho dado ao processo educativo desde o seu surgimento, cujo viés inicial era de imposição de saberes por meio da catequização, passando por momentos de busca pela laicização e modernização, destacando o papel do Estado de assegurar escola pública de qualidade a todos – independentemente de sua classe social.

---

<sup>30</sup> Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)> Acesso em 23 mar 2023.

Assim, não se crê possível se desenvolver um trabalho de qualidade sem se ter conhecimento e análise crítica da História da Educação.

Exercer a docência com qualidade também é contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo o pensar crítico e o conhecimento científico, para o que é necessário se saber sobre a origem da Educação e suas peculiaridades alinhadas ao contexto político-social contemporâneo.

### Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa. n. 96, fev. 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p. 109-124, jun 2016 – ISSN: 1676-2584 109.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.
- PAIVA, Francisco da Silva. **Ensino Técnico: uma breve história**. Revista Húmus - ISSN: 2236-4358 Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. n. 8.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.p.27-57.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n. 45, 2003. p. 37-70.
- Enviado em 30/04/2023  
Avaliado em 15/06/2023

## A JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DA PAZ COMO ALIADOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Vanessa Pereira Costa<sup>31</sup>

Marcelo Rythowem<sup>32</sup>

### Resumo

Considerando os Círculos de Construção da Paz uma ferramenta amplamente valorizada e defendida pela JR, o presente artigo tece reflexões acerca da aplicação desse método nos conflitos educacionais, entendendo a escola como um ambiente de produção e reprodução de conflitos, destacando-se a violência que, em muitos casos é adquirida no convívio em casa e ampliada na escola. Inicialmente, contextualiza-se os conceitos básicos da justiça restaurativa, dos círculos de construção da paz e sua importância para o estabelecimento da Cultura de Paz em face de uma sociedade individualista e violenta. Para tanto, realizou-se pesquisa exploratória através de estudo bibliográfico edocumental.

**Palavras chave:** Justiça restaurativa, Círculos, Ambiente escolar.

### Abstract

Considering the Peacebuilding Circles as a widely valued and defended tool by JR, this article reflects on the application of this method in educational conflicts, understanding the school as an environment for the production and reproduction of conflicts, highlighting the violence that, in many cases it is acquired at home and expanded at school. Initially, the basic concepts of restorative justice, peacebuilding circles and their importance for the establishment of a Culture of Peace in the face of an individualistic and violent society are contextualized. For that, an exploratory research was carried out through a bibliographical and documental study.

**Key board:** Restorative justice, Circles, School environment

### Introdução

A sociedade atual é marcada pela sensação de medo e insegurança advinda dos altos índices de violência que impedem os cidadãos de desfrutarem plenamente do convívio social digno. Nessa senda, recaem as críticas acerca do atual sistema prisional com alto número de encarceramento e baixos índices de aptidão para a reinserção social. Mesmo sendo um dilema atual, já existem propostas visando amenizar o cenário, a exemplo da Justiça Restaurativa - JR, proposta ainda na década de 70 como um meio complementar à justiça retributiva, caracterizada por ser dogmática punitiva. Assim, Flores e Fialho (2023) concebem a JR como uma reforma do Direito Penal, onde a vítima também passa a protagonizar o cenário de desfecho do ato delituoso, ou seja, alcança do direito penal da vítima.

---

<sup>31</sup> Professora efetiva da Rede Municipal de Araguatins-TO. Colaboradora do TJ-TO por meio do GGEM como Pedagoga. Conciliadora no CEJUSC, Fórum Comarca Araguatins-TO. Advogada vinculada à Subseção Araguatins-To. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFTO.

<sup>32</sup> Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins Campus Palmas.



A literatura concebe a JR como uma mudança de paradigmas no âmbito da justiça penal sob a perspectiva da pacificação social mediante métodos baseados na autocomposição e no diálogo voluntário, contexto onde se destaca a metodologia dos Círculos de Construção da Paz, a qual reúne os agentes envolvidos no delito, ofensor e vítima, incluindo ainda membros da comunidade. Para Ellwanger (2020), diálogo oportuniza acolhimento e solidariedade na resolução do conflito, o que contribui para um desfecho saudável benéfico à sociedade. Assim, autores como Brum et al., (2021), Marques (2015), Passeri (2021), Dias (2016) e Pranis (2010) são destaque para os estudos.

O presente artigo tece reflexões acerca da aplicação desse método nos conflitos educacionais, visto que a escola é um ambiente de produção e reprodução de conflitos, destacando-se a violência que, em muitos casos é adquirida no convívio em casa e ampliada na escola. Contextualiza-se os conceitos básicos sobre a justiça restaurativa, os círculos de construção da paz e sua importância para o estabelecimento da Cultura de Paz em face de uma sociedade individualista que segue a passos largos o caminho do individualismo e violência.

### **A Justiça Restaurativa**

A Justiça Restaurativa surgiu na década de 70 através das contribuições de Albert Eglash, que em seu trabalho *Beyond Restitution: Creative Restitution*, que evidenciou a necessidade de uma mudança de paradigmas no sistema penal vigente cuja base lastreava-se, predominantemente, na justiça retributiva.

(...) dentre as principais características da justiça retributiva podemos apontar a prevalência do direito penal dogmático com a utilização dos procedimentos formais rígidos com foco direcionado ao infrator. Para essa corrente, o criminoso comete um ato contra a sociedade, contra o Estado, e deve responder por meio da pena privativa de liberdade. Sendo assim, trata-se de um modelo de justiça que dá espaço à existência de penas desumanas e degradantes, sem qualquer preocupação com a vítima ou mesmo com a relação vítima/infrator (OLIVEIRA; SANTANA; CARDOSO NETO, p. 138, 2022).

As atenções da justiça retributiva fixam-se no agente delituoso, considerando-o a fonte primária do crime sobre quem deve recair a responsabilização penal através de medidas punitivas privativas de liberdade ou restritivas de direitos. Para Balam, Freitas e Almeida (2022) essa perspectiva individualizada afasta importantes questionamentos aplicáveis ao sistema social em que pese as raízes da pobreza, racismo, desequilíbrio na estrutura familiar, além do próprio sistema econômico.

As modernas interpretações desse sistema jurídico mantiveram as críticas relativas à sua ineficiência diante dos insatisfatórios indicadores de criminalidade e encarceramento, sob o prisma socioeconômico e cultural. Oliveira, Santana e Cardoso Neto (2022) asseveraram que os resultados insuficientes do modelo de justiça retributiva evidenciaram a urgente necessidade de se pensar novas propostas, concebendo a justiça restaurativa como uma alternativa holística e humanizada nos desfechos já justiça criminal.

Nessa esteira de pensamento Flores e Fialho (2023) consideram a implementação do modelo restaurativo como a resposta necessária à criminalidade em razão de viabilizar a paz social preconizando a dignidade da pessoa humana.

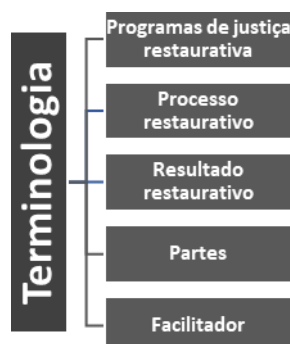
Destaca-se o deslocamento do foco no infrator. O cenário passa a incluir no processo de resolução, o sujeito passivo da ação delituosa, porém visando a conciliação, pois vislumbra-se, sobretudo, os impactos da sociedade em geral. Essa transformação social que culmina na mudança de valores dos indivíduos é entendida por Flores e Fialho (2023) como provenção, a mesma se contrapõe à prevenção cuja relação com o Estado é coercitiva, dado seu caráter dissuasivo.

Corroborando, Ellwanger (2020) aduz que a justiça restaurativa proporciona o diálogo a todos os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente no cometimento de infração, oportunizando a participação ativa e coletiva para a resolução das questões derivadas do conflito, priorizando a responsabilização dos ofensores e reparação às vítimas. Tal responsabilidade é devida ainda frente à comunidade, conforme prevê a resolução n° 2002/12 da Organização das Nações Unidas – ONU, essa atitude é fundamental para a integração da vítima e do ofensor ao convívio social.

Concernente à regulamentação acerca da Justiça restaurativa, cabe destacar a Resolução 2002/12 da ONU que estabelece os princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal, bem como a Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça.

A Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social da ONU incentiva os Estados Membros a inspirarem-se nos princípios básicos da justiça restaurativa para viabilizarem programas na seara criminal. O dispositivo legal traz ainda definições dos termos a serem utilizados na justiça restaurativa (figura 01).

**Figura 1 - Terminologias no âmbito da Justiça Restaurativa**



**Fonte:** Resolução n° 2002/12 ONU (Adaptado).

Os conceitos indicados na figura 1, recebem a devida definição pela normativa, ao passo que se determina como devem ser operados e aprimorados continuamente os programas sob a implementação, fomento e monitoramento estatal.

A resolução 225/2016 do CNJ ratifica a norma internacional objetivando o uso das alternativas consensuais para alcance eficaz da pacificação. Tal dispositivo apresenta a definição da Justiça Restaurativa, os princípios, atribuições e papéis dos órgãos do aparato judicial, bem como a dinâmica de monitoramento e avaliação dos programas, cabe destaque para as incumbências estabelecidas para o facilitador.

A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (...) (CNJ, 2016, p. 01).

O processo restaurativo se utiliza de múltiplos recursos e agentes, dado o caráter relacional e institucional “as práticas restaurativas são baseadas em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, e podem ser colocadas em prática por agentes públicos ou por voluntários” (CÂMARA et al., 2022, p. 05). Nesse sentido, são princípios da Justiça restaurativa, também elencados na Resolução nº 225/2016 do CNJ:

“a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade” (CNJ, 2016, p. 01).

A Justiça Restaurativa por sua vez, lança mão de outros métodos, como “conferências familiares, mediação transformativa, mediação vítima-ofensor, a conferência, os círculos de pacificação, círculos decisórios, a restituição entre outros” (BACELLAR; GOMES; MUNIZ, 2016), como veremos a seguir.

### **Os círculos de construção da paz e cultura de direitos humanos no ambiente escolar**

A origem dos círculos de construção da paz está relacionada ao contexto da justiça criminal, porém, ao longo dos anos de sua aplicação, verificou-se a sua eficácia em outros ambientes como escolas, igrejas, locais de trabalho, etc. (PASSERI, 2021).

Corroborando com esta afirmação, Pranis (2010. p.16) afirma que “Os círculos de Construção de Paz estão sendo usados em variados contextos e, especificamente ... **Nas escolas, criam um ambiente positivo na sala de aula e resolvem problemas de comportamento...**” (grifo nosso).

Assim, direciona-se esta discussão para os Círculos de Construção da Paz, método envolvendo técnicas que:

consistem em práticas ancestrais sistematizadas de resolução de conflitos e sistematizados em um processo participativo que envolve vítima, ofensor e comunidade de apoio, por meio de encontros circulares, em um ambiente acolhedor e seguro, que busca fortalecer vínculos, resgatar o empoderamento entre os envolvidos, a reparação de danos e a atenção às vítimas, para que possam, conjuntamente, sugerir ou determinar qual a melhor solução do problema advindo daquela conduta indesejada (CÂMARA et al, 2022, p.)

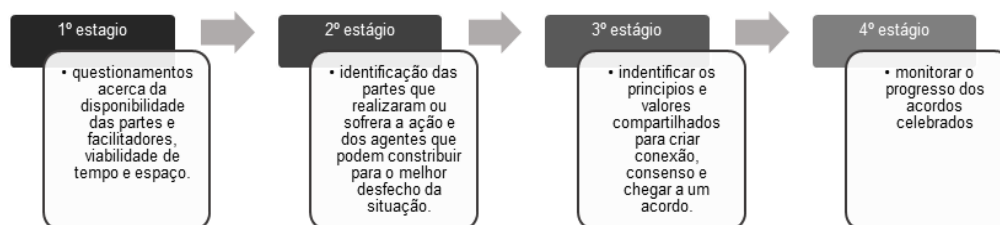
Os círculos de construção da paz partem do pressuposto de que a sociedade é o agente passivo quando ocorre determinada violação da lei, portanto, esta deve estar presente na resolução do conflito.

A dinâmica baseia-se em pilares de que cada pessoa é importante e deve ser valorizada e vista pelo grupo. Acredita-se que ao experimentar sentar-se em círculo, seja com um grupo grande ou pequeno, em que todas as pessoas se encontram no mesmo nível, podendo se ver umas nos olhos das outras, por meio do que se opera um efeito transformador em suas reações e emoções (CÂMARA et al.,2022, p. 06).

Consiste em uma forma de reunir pessoas respeitando-as igualmente, proporcionando as mesmas oportunidades de fala sem interrupções, a fim de que contem suas histórias e se sintam acolhidas (ELLWANGER, 2020). Conforme a autora, o ambiente proporciona diferentes sentimentos oscilando entre raiva, frustrações, alegrias ao mesmo tempo em que propicia o convívio com diferentes perspectivas de vida, conflitos e até com o silêncio.

O processo acontece de maneira ordenada através de etapas, conforme Pranis (2010) são 4 estágios, iniciando com uma fase diagnóstica onde são feitos questionamentos necessários para se verificar a viabilidade de ocorrer ou não o círculo (figura 2)

**Figura 2** – estágios dos círculos de construção da paz



**Fonte:** Pranis (2020) (Adaptado)

A estrutura básica do círculo consiste em os participantes se sentarem em cadeiras dispostas em roda, sem nenhuma mesa no centro ou objeto alto que dificulte a visão entre os presentes. A partir de dinâmicas, o objetivo é permitir que os envolvidos se expressem livremente e encontrem um espaço seguro para delimitar erros e temores, juntados os valores que cercam a humanidade. (ELLWANGER, 2020, p. 08);

Todavia, a realização de círculos de construção de paz envolve algo maior que organizar um ambiente em roda de conversa, pois há um processo de avaliação objetivando garantir plenamente o resultado a que se propõe essa metodologia, qual seja a pacificação social, atributo inerente à Justiça Restaurativa.

Nesse contexto, verifica-se práticas solidárias, coletivas e inclusivas com efeitos benéficos para ambos os envolvidos, Ellwanger (2020) afirma que a solidariedade é um dos principais elementos da justiça restaurativa. Fialho e Flores (2022) corroboram tal afirmação ao reconhecerem o senso comunitário gerado em detrimento do individualismo tão marcante nos dias atuais.

Segundo Câmara et al., (2022) mesmo os Círculos de construção da paz, estando em crescente uso, ainda possuem um longo percurso a ser percorrido, pois em sociedade, se convive diuturnamente com inseguranças e violências.

Nesse cenário, vislumbra-se a aplicação dos Círculos de construção da paz no ambiente escolar, como um meio educativo e preventivo objetivando evitar a reprodução de violência, pois segundo Marques (2015) a escola, em muitos casos, se torna um ambiente de replicação de violências vividas no ambiente doméstico, fazendo vítimas, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar, o que em casos extremos resulta em evasão escolar.

A escola enquanto ambiente de exteriorização de violência carece de ações que evidenciem o problema e identifiquem suas causas para a devida resolução dos conflitos (BRUM, et al., 2021). Desse modo, no Brasil, há uma tendência cada vez maior em usar esse método nos conflitos escolares, conforme demonstra os estudos de Brum et al., (2021), Marques (2015), Passeri (2021), Dias (2016) e Pranis (2010).

Os autores destacam a importância da utilização da Comunicação Não Violenta – CNV nos círculos, tese essa, proposta por Marshal Rosenberg nos anos 60, que consiste na “busca de resolução pacífica de conflitos, através da linguagem e comportamento” (MARQUES, 2015, p.40).

Esta ferramenta possibilita dar um suporte para os facilitadores que estarão realizando os círculos, propondo um novo olhar para o tratamento dos conflitos, propiciando uma forma de justiça participativa e empática em que a partir daí, possa haver uma possibilidade de uma real transformação social (CÂMARA et al., 2022, p. 06).

O processo leva ao diálogo reflexivo por estimular uma visão coletiva, capaz de fazer enxergar além das necessidades individuais, resultando em mais empatia, desse modo “a CNV nos ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros” (ROSENBERG, 2006, p. 32). Nesse sentido, Passeri (2021) afirma que os métodos da CNV fortalecem os laços humanos, mesmo em um contexto adverso.

Concebe-se os processos circulares de construção de paz, como um meio simples e acessível de promoção da cultura da paz entre os indivíduos o que, de acordo com Zehr (2015) é objetivo precípua da justiça restaurativa.

Passeri (2021) ressalta que o estímulo ao sentimento de pertencimento ao meio também corrobora para essa cultura. Nessa perspectiva, Brum et al., (2021) pontuam que “fomentar a cultura de paz com vítimas e opressores, é uma forma de assegurar direitos e garantir a efetivação de sua cidadania” (BRUM et al., 2021).

Depreende-se que ações desenvolvidas no ambiente escolar, ainda que seja na base da formação individual, reverberam positivamente na vivência em sociedade, contribuindo, inclusive, para uma cultura alicerçada em Direitos humanos na qual, Pranis (2010) sinaliza para o mútuo reconhecimento das pessoas e valorização da existência de cada uma no limite das suas particularidades.

Conforme a Organização da Nações Unidas – ONU, a cultura de paz abrange: (...) valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não- violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade [...] (ONU, 1999).

Tais fundamentos balizam o ordenamento jurídico pátrio, fazendo parte ainda do anseio social. Para Brum et al., (2021) refere-se ao desejo de um novo formato nas relações sociais, por viver-se um momento de evidente decadência da vida em sociedade.

Nesse cenário a cultura da paz é necessária e urgente, devendo ser oportunizada por meio de práticas sociais fundadas em valores humanos positivos e práticas restaurativas (PASSERI, 2021). Segundo Salles Filho (2016, p. 25) tais valores devem estar fundados na “solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver”.

Resta, portanto, o alerta acerca do gerenciamento inadequado dos conflitos em ambiente escolar, pois ocasiona a falta de estímulo e desistência, que resulta em desinteresses e abandonos, os quais são porta para a prática de atos infracionais mais graves sucedidos por crimes de fato. Sabe-se que com ingresso no sistema prisional dificilmente há reinserção saudável na sociedade.

Portanto, com a aplicação de tais valores, vislumbra-se o caminho para uma sociedade humanizada e pacífica, sobretudo, compreendendo o ambiente escolar como um meio propício para a inserção da cultura de paz, levando-se em consideração a assertiva pitagórica de que se deve “educar o jovem de hoje para não punir o homem de amanhã”.

### **Considerações Finais**

A Justiça Restaurativa se propõe a aprimorar, em determinado nível, justiça criminal divergindo do sistema retributivo, buscando através da autocomposição a solução consensual e voluntária dos conflitos, pois acredita-se que essa é a maneira de reduzir os impactos advindos do esgotamento do delito e seus desfechos incidentes sobre a sociedade.

Verifica-se uma tendência em se aplicar as técnicas da JR na resolução dos conflitos escolares, destaque-se os círculos de construção da paz, que envolvem técnicas fundadas no respeito mútuo, solidariedade, compreensão, desenvolvimento de empatia e apaziguamento nas relações interpessoais através da visualização do outro como um indivíduo complexo na formação e nos modos de agir.

A aplicação dos Círculos de Construção da paz no ambiente escolar demonstra que a justiça restaurativa é importante na prevenção dos delitos, por sensibilizar alunos infratores em relação às suas atitudes no presente, objetivando evitar que problemas mais graves sejam gerados no futuro.

### **Referências**

BACELLAR, Roberto Portugal; GOMES, Jurema Carolina da Silveira; MUNIZ, Laryssa Angélica Copack. **Implementação da justiça restaurativa no poder judiciário: uma experiência do estado do paraná.** CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). *Justiça Restaurativa*. Brasília: CNJ, 2016.

BALAN, Andréia Cristian; FREITAS, Cintia Helena Bulgarelli; ALMEIDA, Jussara Cristina do Carmo Costa. In: **Refletir para restaurar: estudos a partir da obra: Segurança e Cuidado Justiça Restaurativa e Sociedades Saudáveis de Elizabeth**

**M. Elliott / coordenador João Salm; Grupo de Estudos da EMAG.** São Paulo: Escola de Magistrados da Justiça Federal da 3ª Região, 2022.

BRASIL. **Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Atos CNJ. Brasília, 31 maio 2016. Disponível em: <

[https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao\\_225\\_31052016\\_02062016161414.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf)> Acesso em: 30 jan 2023.

BRUM, Leticia Souza et al. Círculos de Construção de Paz: Enfrentamento às Múltiplas Expressões de Violência no Contexto Escolar. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 7, n. 3, p. 40-49, 2021. Disponível em: <

<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/108728>> acesso em 01 jan 2023.

CÂMARA, Ana Stela Vieira Mendes et al. Círculos de Construção de Paz como instrumento de acesso à Justiça. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível: < file:///C:/Users/HP/Downloads/stephanie\_ce,+Portugu%C3%AAs- PDF.pdf> Acesso em 28 jan 2023.

DIAS, Clara Celina Ferreira. Justiça restaurativa nas escolas públicas: uma alternativa para mediação de conflitos. **Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, p. 178- 186, 2016. Disponível em: < <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/155>> acesso em: 29 jan 2022.

ELLWANGER, Carolina. A efetivação do ideário restaurativo a partir da aplicação das práticas restaurativas. **Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos**, v. 6, n. 2, p. 01-21, 2020. Disponível em: < file:///C:/Users/HP/Downloads/7035-20599-1- PB.pdf> Acesso em: 28 jan 2023.

FLORES, Andréa; FIALHO, Melyna Machado. A justiça restaurativa: um novo paradigma na defesa dos direitos humanos. **Revista de Direito Brasileira**, v. 31, n. 12, p. 19-32, 2022. Disponível em: < <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/8021>>

Acesso em 29 jan 2023.

GRAEBIN, Jonathan Miguel; DE SOUZA, Diovano. OS BENEFÍCIOS DA LEI 9.099/95 PARA A SOCIEDADE: NO ÂMBITO DOS JUÍZADOS ESPECIAIS

CRIMINAIS. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 6, p. e27757-e27757, 2021. Disponível em: <

<file:///C:/Users/HP/Desktop/ARTIGO%20VANESSA/SOUZA%20GAEBRIN.pdf>> acesso em 31 jan 2023.

MARQUES, Julianne Freire. **Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins.** 68 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, Universidade Federal do Tocantins. Tocantins – TO. 2015.

OLIVEIRA, Samyle Regina Matos; DE SANTANA, Selma Pereira; NETO, Vilobaldo Cardoso. Da justiça retributiva à justiça restaurativa: caminhos e

descaminhos. **Argumenta Journal Law**, n. 28, p. 155-182, 2018. Disponível em: <

<https://core.ac.uk/download/pdf/229001999.pdf>> Acesso em: 25 jan 2023.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Resolução nº 2002/12.** Tradução de Renato Sócrates Gomes Pinto. Disponível em: 29 jan 2023.

Organização das Nações Unidas. (2000). Manifesto 2000. Disponível em: <

[https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/manifeto\\_2000\\_U NESCO\\_cultura\\_da\\_paz.pdf](https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifeto_2000_U NESCO_cultura_da_paz.pdf)> Acesso em 31 jan 2023.

PASSERI, Helen Jane et al. Violência escolar na perspectiva dos professores participantes dos círculos de construção de paz. Dissertação de Mestrado. 123 f. Universidade Estadual do Oeste do

Paraná – UNIOESTE. Paraná – PR. 2021.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: PalasAthena, 2010

SALLES FILHO, Ney Alberto. Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da complexidade de Edgar Morin. Orientadora: Silvia Christina de Oliveira Madrid 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em:< <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1211>> Acesso em: 31 jan 2023.

SECCO, Márcio; LIMA, Elivânia Patrícia de. Justiça restaurativa–problemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, p. 443-460, 2018. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rdp/a/LWWgMMXBjK8fqdhFBdBpNKS/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 30 jan 2023.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2023



## UM DIÁLOGO COM O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO À APRENDIZAGEM NO PROGRAMA *MAIS ALFABETIZAÇÃO*

Viviana Patricia Kozlowski Lucyk<sup>33</sup>  
Andressa Aparecida Borges<sup>34</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma discussão referente à efetivação do direito à educação e do direito à aprendizagem, por meio de seu objeto de pesquisa, o Programa Federal Mais Alfabetização (PMALFA). Elegeu-se como objetivo analisar o PMALFA com a intenção de identificar se este programa é capaz de efetivar o direito à educação ou apenas promover a minimização de conhecimentos básicos objetivados em direitos à aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que a busca acirrada por reverter rapidamente o quadro de baixo desempenho dos alunos acaba por reduzir o direito à educação ao direito à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Programa mais alfabetização. Direito à educação. Direito à aprendizagem.

### Abstract

This article presents a discussion regarding the realization of the right to education and the right to learning, through its research object, the More Literacy Federal Program (PMALFA). The objective was to analyze the PMALFA with the intention of identifying whether this program is capable of realizing the right to education or just promoting the minimization of basic knowledge objectified in the rights to learning. For this, a bibliographical research was carried out. The results indicate that the fierce search to quickly reverse the low performance of students ends up reducing the right to education to the right to learning.

**Keywords:** More literacy program. Right to education. Right to learning.

### Introdução

O estudo apresenta uma discussão referente à efetivação do direito à educação e do direito à aprendizagem no contexto nacional brasileiro, por meio de seu objeto de pesquisa, o Programa Federal Mais Alfabetização (PMALFA). Evidenciou-se assim a contribuição da política educacional em vigência, seus desdobramentos na formação docente e alfabetização e na sua comprovação para a qualidade da educação brasileira no âmbito de sua implementação.

A escolha pela temática teve relação com o contexto da implementação deste programa em uma escola da rede municipal de ensino do Município de Porto União – Santa Catarina, enquanto essa pesquisadora atuava como assistente de alfabetização. No ano de 2020, a pesquisadora teve oportunidade de participar do processo de implementação do PMALFA, cujo momento possibilitou evidenciar como a equipe gestora da escola organizava as atividades vinculadas ao programa.

---

<sup>33</sup> Professora efetiva na rede municipal do município de Paulo Frontin - PR. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO (2019). Participa do grupo de pesquisa: Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil com sede na Unicentro - Guarapuava, PR.

<sup>34</sup> UNICENTRO/PR

A partir do contato imediato com o programa começaram a surgir indagações relativas a sua implementação e a organização da equipe gestora, como: o cumprimento da carga horária estabelecida pelo programa, visto que o horário destinado às atividades do programa muitas vezes era utilizado para outras atividades escolares; e também o constante remanejamento de funções, pelo qual a assistente de alfabetização era remanejada para substituir professoras ausentes e para auxiliar em outras demandas da escola.

Essas indagações relacionam-se aos direitos da criança, mais especificamente ao direito à educação; assim, nesta pesquisa buscamos analisar o PMALFA com a intenção de identificar se este programa de abrangência nacional é capaz de efetivar o direito à educação ou apenas promover a minimização de conhecimentos básicos objetivados em direitos à aprendizagem.

Este artigo parte de pesquisa bibliográfica exploratória. Portanto, para compreendermos o direito à educação e direito à aprendizagem recorremos primeiramente à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e posteriormente aos autores Marshall (1967), Cury (2010), Saviani (2009), Luz (2017), Andrade (2013), Lemons (2015) e Freire (2013). Para apresentarmos e analisarmos o PMALFA selecionamos as orientações descritas nos seguintes textos: 1- Portaria N° 142, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a); 2- Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento, de abril de 2018 (BRASIL, 2018b).

Sob essa perspectiva, este estudo organiza-se em três momentos. O primeiro aborda o direito à educação e o direito à aprendizagem. O segundo momento apresenta o PMALFA, sua estrutura e organização. Finalizamos com uma reflexão sobre o direito à educação no PMALFA.

## **Direito à educação**

Ao pensarmos em direitos da educação, reportamo-nos à clássica distinção elucidada por Thomas Humphrey Marshall<sup>35</sup> (1967), que divide os direitos entre civis, sociais e políticos. Cabe situar que o direito à educação está inserido no grupo dos direitos sociais.

Para auxiliar a compreensão dos direitos tomamos por referência a Constituição Federal de 1988 (CF), a qual aborda os direitos sociais no artigo 6 e indica como primeiro o direito à educação, seguido da saúde, alimentação e demais direitos necessários para a garantia de condições básicas de bem-estar e segurança (BRASIL, 1988).

A CF/1988, além de citar a educação como o primeiro dos direitos sociais, estabelece diversas inovações. Dentre elas Cury (2010, p. 368) relata que “[...] a maior delas é a afirmação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, cabendo ao sujeito o recurso a instrumentos jurídicos para a sua consecução”.

Em contrapartida, embora o direito à educação esteja previsto na CF/1988, Saviani (2008, p. 12) destaca a seguinte realidade:

---

<sup>35</sup> Sociólogo britânico conhecido pelos seus ensaios, dentre os quais evidencia-se *Citizenship and Social Class* (Cidadania e Classe Social), publicado em 1950. Analisou a cidadania ligada aos direitos civis, políticos e sociais, nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente (MARSHALL, 1967).

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo.

Ao refletir sobre essa afirmação verifica-se uma lacuna entre o direito à educação previsto em lei e sua prática, pois paralelamente às conquistas com relação aos direitos, existem também diversos impeditivos que inviabilizam a plena execução desses direitos. Desta maneira, percebe-se que a erradicação do analfabetismo, juntamente com o direito à educação, possui um caminho a percorrer para sua efetivação no sistema educacional brasileiro.

Nessa perspectiva Luz (2017, p. 55) explica que ao se unir a problemática do analfabetismo com a qualidade da educação “[...] minimizou-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, com exigências básicas de alfabetização”.

Nesse processo de análise faz-se necessário compreender o direito à educação e o direito à aprendizagem. Iniciamos com a explicação de Andrade sobre o direito à educação:

Quando se fala em direito à educação, o mais recorrente é associá-lo ao acesso à escola. Assim, num primeiro momento, parece que este direito se restringe à obrigatoriedade de cumprir certa quantidade de anos numa instituição de educação formal. É bastante comum reduzi-lo às referências jurídicas. Parece que o direito à educação fica restrito tanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial a seu artigo 26.1, quanto a leis nacionais específicas, como é o caso no Brasil da LDB e dos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal. (ANDRADE, 2013, p. 21).

A menção exposta na citação evidencia a formulação legal, a qual se encontra nos documentos referentes às políticas educacionais. Porém compreendemos que a educação não se restringe apenas ao âmbito educacional, ou seja, a educação formal; e que garantir o direito à educação não é somente garantir o acesso à escola.

Nesta direção, Lemons (2015, p. 55) afirma que: “Enquanto direito moral, o direito à educação sai da posição de mera exigência jurídica para a exigência de reconhecimento. Intenta ser acolhido na legislação, mas, sobretudo, nas práticas, nos currículos escolares, nas gestões de ensino, etc”. Assim, o direito à educação, além de ser garantido pela legislação, deve estender-se ao exercício dos atores envolvidos com o ambiente escolar, visto que são eles professores e gestores escolares que irão colocar em prática os currículos e irão proporcionar as possibilidades de aprendizagem.

Diante do exposto observamos que o direito à aprendizagem está localizado no contexto de direito à educação, e que o aparato legal busca garantir o acesso e a permanência na escola, porém a problemática da erradicação do analfabetismo ainda se coloca como um desafio. Logo, podemos concluir que na realidade educacional brasileira o direito à aprendizagem não se efetiva para todos.

Para compreender o direito à aprendizagem devemos destacar que este processo envolve dois aspectos, o ato de ensinar e o ato de aprender. Tal como Freire (2013, p. 47), consideramos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Freire (2013) fala ainda que o professor deve agir de forma problematizadora, questionadora, de modo respeitoso e gentil. Esse conjunto de elementos abordados por Freire relaciona-se à prática pedagógica do professor, que associados podem criar as condições necessárias para a construção do conhecimento.

A compreensão do direito à educação e do direito à aprendizagem requer ainda entender que as políticas educacionais brasileiras sofrem influências provenientes de orientações dos organismos internacionais, como explica Lucyk (2019, p. 55):

O Brasil está inserido em um contexto capitalista, e caminha em sintonia com as propostas que vão ao encontro da expansão das políticas mais convenientes aos interesses economicistas do capital. Essas propostas provêm da interferência dos organismos internacionais que, através de documentos orientadores, interferem na educação brasileira. Logo, as formulações das políticas educacionais sofrem um redirecionamento, com o propósito de alinhar o país às prioridades acertadas na esfera internacional, assim como para atender a acordos neoliberais.

Carvalho e Wonsik (2015) relatam que as convergências entre as orientações internacionais e as políticas educacionais brasileiras que viabilizaram a reforma da educação estão configuradas nos dispositivos legais, como

[...] a lei de diretrizes e bases da educação nº 9394/1996; a lei nº 9.424/1996 sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério; a lei nº 1194/2007 sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação e a lei nº 10.172/2001 sobre o plano nacional de educação (carvalho; wonsik, 2015, p. 378).

É necessário destacar que essas orientações transferem para a educação a lógica econômica, de redução de gastos, alcance de resultados e priorizam a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, bem como buscam medir o desempenho dos alunos nos testes em larga escala (LUCYK, 2019). Desta forma Luz (2017, p. 86) relata que

[...] o direito à educação encontrou-se atrelado a estatísticas, em ações técnicas, que acabaram por fortalecer uma perspectiva de direito à aprendizagem baseada em padrões mínimos de conhecimento atrelados a interesses internacionais dos organismos multilaterais; descaracterizando-se a amplitude de mudança e avanço do direito à educação para a classe menos favorecida [...].

Assim, o resultado da interferência das orientações internacionais nas políticas educacionais brasileiras reflete-se no direito à educação e também no direito à aprendizagem, ao reduzir-se este último a conhecimentos mínimos, buscando cumprir os acordos com os organismos multilaterais, bem como voltado para atender a demanda de mão de obra da sociedade capitalista (LUZ, 2017).

Após os apontamentos sobre o direito à educação e o direito à aprendizagem podemos concluir que a legislação busca incluir todos na escola, porém ao preconizarem-se os conhecimentos mínimos acaba por relegar a qualidade da educação ao segundo plano. Fato este que se constitui em obstáculo para a permanência dos alunos na escola e põe em risco o compromisso de uma aprendizagem significativa.

## **Caracterização do PMALFA**

O PMALFA foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, durante o Governo Temer (2016-2018), instituído pela Portaria nº 142, no dia 22 de fevereiro de 2018 e integra a Política Nacional da Educação (PNA) instituída pelo decreto nº 9.765, em 11 de abril de 2019. O programa surgiu para auxiliar as instituições de ensino na diminuição das defasagens de aprendizagens no processo de alfabetização, estabelecendo uma parceria com Estados e Municípios. Com base nessa Portaria, o intuito seria fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as instituições escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

O PMALFA caracteriza-se como estratégia do MEC para combater os baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), tendo como intuito avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, visto que os índices “[...] apontam para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) [...]” (BRASIL, 2018a).

Para atingir estas finalidades o documento orientador prevê o apoio adicional do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, a ser cumprido prioritariamente no turno regular, em sala de aula, sendo estabelecido o período de cinco horas semanais para as escolas consideradas não vulneráveis e de dez horas semanais para as escolas vulneráveis. Os critérios para classificação das escolas vulneráveis são: mais de 50% dos alunos tenham obtido resultado insuficiente na avaliação ANA e apresentem baixo nível socioeconômico (BRASIL, 2018b).

O documento apresenta ainda uma lista de competências a serem executadas: pelo MEC, pelos estados, Distrito Federal e municípios e pelas unidades escolares, para a efetivação do programa e alcance de seus objetivos. Vale ressaltar a competência VII, atribuída às unidades escolares, a qual especifica que a escola deve: “cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o MEC e a rede de ensino à qual pertence” (BRASIL, 2018b, p. 9).

### **PMALFA: reflexões sobre o direito à educação**

No período de agosto a dezembro de 2019, a pesquisadora teve oportunidade de participar do processo de implementação do PMALFA, cujo momento possibilitou evidenciar como a equipe gestora da escola organizava as atividades vinculadas ao programa.

A experiência teve início com o processo de seleção para assistente de educação, cujo critério utilizado pela escola foi uma entrevista. Assim, a inserção da pesquisadora no PMALFA ocorreu através de uma entrevista com a diretora da instituição.

Essa trajetória foi realizada em uma escola de Educação Básica no município de Porto União, Santa Catarina, considerada vulnerável. Deste modo a assistente de alfabetização realizava o atendimento em quatro turmas do Ensino Fundamental, sendo dois primeiros anos e dois segundos anos.

Em termos da formação da assistente para exercer a função, destaca-se que foi praticamente inexistente. Restringiu-se a uma breve reunião de apresentação do projeto e das atribuições a serem executadas na escola. Na mesma direção segue o acompanhamento feito pela diretora e pedagoga, que era marcado pela superficialidade, limitando-se à cobrança do preenchimento dos relatórios na plataforma digital do PMALFA. Com relação à formação instituída pelo PMALFA, Moraes (2019, p.118) destaca que é

[...] aligeirada [...], uma vez que não fica estabelecido conteúdos, formas básicas e consciência filosófica dessa alfabetização, ou seja, concepção “passiva e simplista” de alfabetização, sem levar a criança e o professor à compreensão de processo integral e fundamental dessa etapa.

A partir da formação e do contato imediato com o programa começaram a surgir indagações relativas à sua implementação e à organização da equipe gestora, as quais nortearam nossas análises, no sentido de responder ao nosso objetivo.

Essas indagações relacionam-se aos direitos da criança; mais especificamente ao direito à educação. Assim, neste tópico buscamos analisar o PMALFA com a intenção de identificar se este programa de abrangência nacional é capaz de efetivar o direito à educação, ou apenas promover a minimização de conhecimentos básicos objetivados em direitos à aprendizagem.

A primeira indagação refere-se ao cumprimento da carga horária estabelecida pelo programa, visto que o horário destinado às atividades do programa muitas vezes era utilizado para outras atividades escolares. Para analisar esta indagação recorreremos ao Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento que estabelece na competência VII, atribuída às unidades escolares, que compete à escola cumprir as ações para atingir as metas do programa. Logo, observamos que a escola, que deveria cumprir as metas do programa, acaba por descumprir sua competência de fiscalizadora, negligenciando assim o direito à educação.

A segunda indagação relaciona-se ao constante remanejamento de funções, pelo qual a assistente de alfabetização era remanejada para substituir professoras ausentes e para auxiliar em outras demandas da escola. Novamente observamos que a escola descumpriu sua competência e conseqüentemente acabou por negligenciar o direito à educação.

Ao considerarmos o referencial teórico relativo ao direito à educação e as normatizações estabelecidas pelo programa, constatamos que esta descaracterização do papel da escola compromete o direito à educação, e acaba por sobrecarregar o professor alfabetizador e também o assistente de alfabetização, que tem a responsabilidade de preencher os relatórios e garantir que os alunos alcancem os resultados estipulados pelo programa.

Compreendemos que essa sobrecarga atribuída ao professor alfabetizador e ao assistente de alfabetização contribui para a precarização do trabalho docente. Com relação à precarização do trabalho docente Moraes (2019), em estudo sobre o PMALFA, analisou a concepção de formação docente e alfabetização apresentada pelo programa, no artigo intitulado Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. A autora constata que, no quesito formação docente, o documento evidencia a

Precarização docente, convergindo na hegemonia do neoprodutivismo, anulando possibilidades de formação e de trabalho qualificado. [...] Ainda, a contratação voluntária resulta em política de precarização do trabalho docente e da escola pública. Trabalha-se com ênfase nas habilidades, competências, procedimentos, formação de atitude e monitoramentos, não se centrando nos conteúdos escolares e em ofertas necessárias à aquisição plena da leitura e escrita, resultando na diminuição do trabalho intelectual, formal e distanciando-se do objetivo dos anos iniciais, resultando em ofertas rudimentares da leitura e da escrita aos filhos da classe trabalhadora (MORAES, 2019, p. 123-124).

A autora aborda também a questão da contratação voluntária, a qual contribui para a precarização do trabalho docente, e amplia a discussão indicando a ênfase do trabalho do professor nas competências. Nesta direção Luz (2017, p. 124-125) explica que entender a atuação docente por meio da valorização de competências é

[...] uma maneira de se mascarar os princípios do modo de produção capitalista, implícitos na busca por resultados e metas. Essa condição acirra a comparação entre escolas, professores, e institui como referência meta e desempenho em avaliações externas em detrimento ao direito à educação, pois ao prevalecer o desempenho para a melhoria dos índices enfatizam-se como prioridade os direitos de aprendizagem.

Seguindo essa lógica de avaliação externa incorporam-se ao direito à educação reivindicações que adiam sua execução e

[...] passa-se assim a valorizar instrumentos de monitoramento, responsabilizando as instituições escolares pelo fracasso ou sucesso de seus estudantes, necessita-se então regulamentar metas e princípios, que de maneira imediatista revertam os resultados insatisfatórios. Assim, nessa conjuntura de em pouco tempo reverter parâmetros e práticas pedagógicas, minimiza-se o direito à educação em direito à aprendizagem para por meio de amostragens definirem-se as próximas metas para a educação (LUZ, 2017, p. 87).

A menção exposta na citação evidencia, no que tange à estrutura do PMALFA frente à garantia do direito à educação, que a lógica do desempenho finda por influenciar a efetivação desse direito. Assim, a busca acirrada por reverter rapidamente o quadro de baixo desempenho dos alunos acaba por reduzir o direito à educação em direito à aprendizagem.

## **Conclusão**

O foco da pesquisa foi analisar o PMALFA com a intenção de identificar se este programa de abrangência nacional é capaz de efetivar o direito à educação ou apenas promover a minimização de conhecimentos básicos objetivados em direitos à aprendizagem.

Do estudo empreendido acerca do direito à educação e do direito à aprendizagem podemos concluir primeiramente que as políticas educacionais brasileiras sofrem influências provenientes de orientações dos organismos internacionais. Em segundo lugar, que a legislação busca incluir todos na escola, porém ao se preconizar os conhecimentos mínimos, acaba por relegar a qualidade da educação ao segundo plano.

Quanto à análise documental do PMALFA, constatou-se que nem todos os itens preconizados no manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento são cumpridos pela direção da escola. Esta descaracterização do papel da escola compromete o direito à educação, e acaba por sobrecarregar o professor alfabetizador e também o assistente de alfabetização, que tem a responsabilidade de preencher os relatórios e garantir que os alunos alcancem os resultados estipulados pelo programa.

Outro apontamento constatado é a questão da precarização do trabalho docente, que é identificada através da sobrecarga de trabalho, através da contratação voluntária e também através da concepção de formação docente aplicada pelo programa, que finda por anular a possibilidade de reflexão, ação e transformação da prática do professor.

Em suma, conforme apontado por pesquisadores da área e pela análise documental, o PMALFA expõe uma visão reducionista do processo de alfabetização, que não possibilita uma alfabetização significativa e de qualidade às crianças da escola pública, visto que a lógica do desempenho finda por influenciar a efetivação do direito à educação. Assim, a busca acirrada por reverter rapidamente o quadro de baixo desempenho dos alunos acaba por reduzir o direito à educação em direito à aprendizagem.

### Referências

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12294>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos** – Eletrônica. Itajaí, v. 15, n. 3, p. 373-393, set./dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reformas Educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 343-372.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). Orientadora: Nilda Stecanela. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LUCYK, Viviana Patrícia Kozłowski. **Políticas de financiamento e de valorização dos profissionais da educação**: uma análise do plano de carreira do magistério do município de Paula Freitas – PR. Guarapuava. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2019. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1648/2/VIVIANA%20PATRICIA%20KOZLOWSKI%20LUCYK.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LUZ, Káite Zilá Wrobel. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Orientadora: Vera Lúcia Martiniak. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2371/1/LUZ%2c%20Kaite.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.



MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**. Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas-Online**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2023