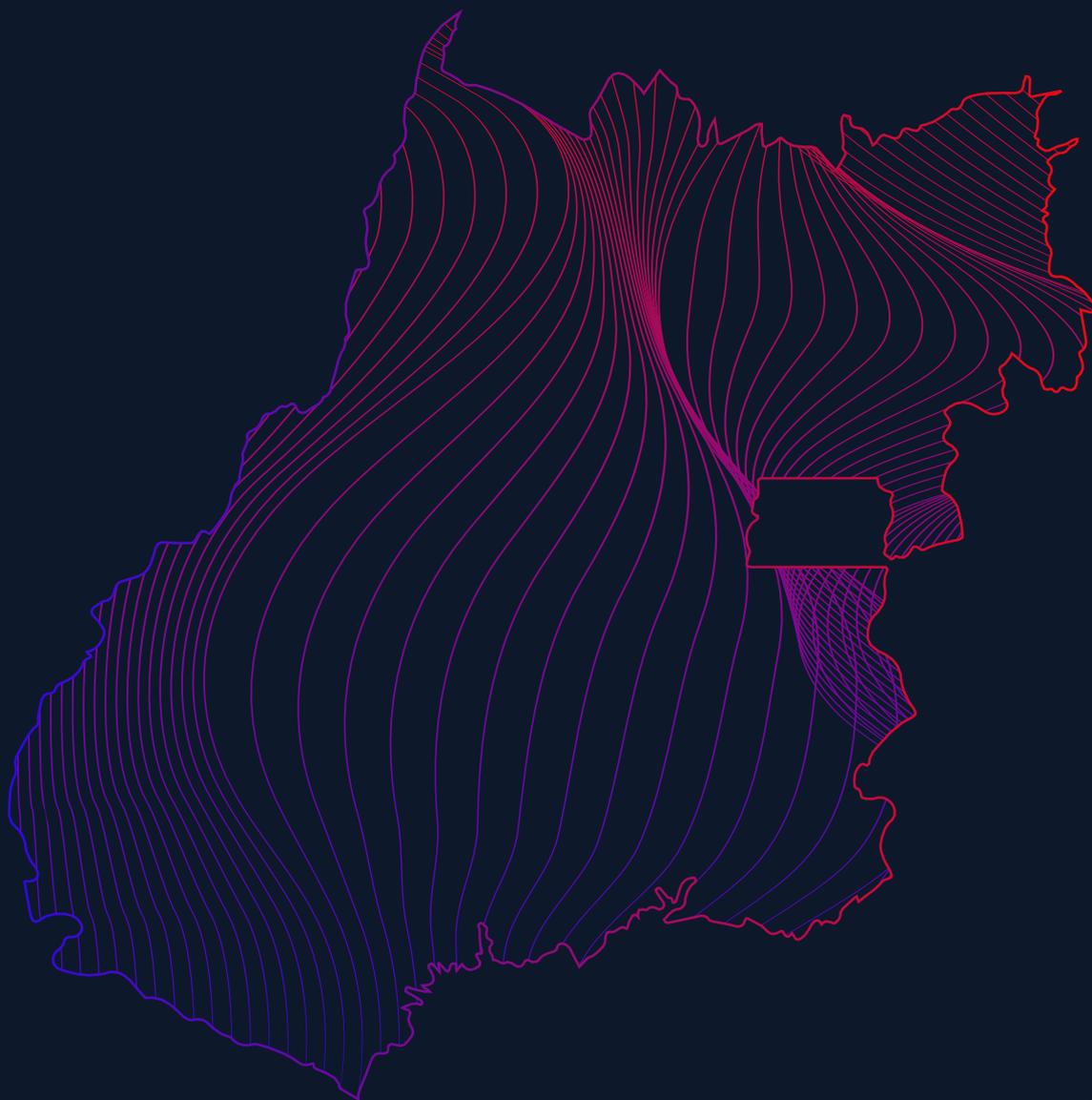


Revista Educação em Contexto

ISSN 2764-8982
v. 3 n. 2 (2024)



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS



A Revista Educação em Contexto – REC, registrada sob o número ISSN:2764-8982, é uma publicação eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO. A REC é de acesso aberto a todos e publica, sem custos, manuscritos originais e inéditos, em português, sobre temas educacionais nos gêneros artigo, ensaio, relato de experiência e resenha. Possui fluxo contínuo com a publicação de duas edições anuais (junho e dezembro). Seu objetivo é promover o debate entre pesquisadores, professores e estudantes da área da educação e divulgar o conhecimento científico produzido, de forma a incentivar a realização de novos estudos. A REC prioriza estudos que abordam metodologias inovadoras, políticas educacionais, experiências exitosas em sala de aula, avaliações educacionais, práticas e reflexões teóricas.

CENTRO DE ESTUDO, PESQUISA
E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Revista Educação em Contexto

Editor

Fábio Júlio Alves Borges - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Conselho Editorial

Divino Alves Bueno - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Kézia Cláudia da Cruz - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Lorena Resende Carvalho - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Wagner Alceu Dias - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Conselho Científico

Cláudia Valente Cavalcante - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO

Dllubia Santclair Matias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Elaine Nicolodi - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Evânia Martins Lima - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Fernanda Franco Tiraboschi - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Francisco Rocha - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Giselle Garcia de Oliveira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Janaina Cristina de Jesus - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG

Luciana Maria Borges - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Marcos Antônio da Silva Elias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Marli Vizim - Centro Universitário Fundação Santo André - FSA

Michelle Castro Lima - Universidade Federal de Catalão - UFCAT

Plauto Simão de Carvalho - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Romilson Martins Siqueira - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO

Rones de Deus Paranhos - Universidade Federal de Goiás - UFG

Rosane Dias de Alencar - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sabrina do Couto de Miranda - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Sebastiana Aparecida Moreira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Distribuição Digital

Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – V.3 N.1 (junho 2024) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2024-

v. 3, n. 2 - 2º semestre de 2024.

196 p.

Semestral.

ISSN 2764-8982

1. Educação. I. Secretaria de Estado da Educação.

Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

Artigos

9 **Lei nº 10.639/2003 e a implementação da educação para as relações étnico-raciais na educação básica**

Márcia Ferreira da Costa
Cristiane Maria Ribeiro

23 **A educação por trás das grades: análise decolonial e necropolítica do perfil dos presos do conjunto penal de Juazeiro, BA**

Vanderléia Lopes da Silva
Josenilton Nunes Vieira

41 **As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)**

Renata Alves Maciel Pereira
Antônio dos Santos Silva

63 **Percepção de alunos do ensino médio sobre a eletiva de biotecnologia em um colégio da rede estadual de Goiás**

Amanda Aciely Serafim de Sá

77 **O uso excessivo de tecnologia e a sua influência na sala de aula**

Ricardo Cavalcante Oliveira Santos

89 **Reflexões sobre uma experiência de leitura literária na educação de jovens e adultos**

Vanessa dos Santos Lima
João Carlos Biella

105 **A influência do neoliberalismo na educação pública: valorização do capital humano**

Guaraci Eterna de Rezende
Maria Luiza Gomes Vasconcelos

119 **Percepção dos professores de matemática sobre o uso de tecnologias em sala de aula**

Patrícia da Silva Vieira Tavares
Isabela Wastowski

133 **Projetos políticos pedagógicos e a prática docente quanto à educação ambiental em Quirinópolis, Goiás, Brasil**

Fernanda Rosa Moraes
Isa Lucia de Moraes

147 **Sala de aula invertida na disciplina de artes: estratégias e impactos no processo de ensino-aprendizagem**

Deuzilene Machado Rocha Leal

161 **Dna em ação na educação em centro de ensino de tempo integral: da extração à análise forense**

Gabrielle Rosa Silva

Relatos de experiências

171 **O espaço público como ambiente do ensino de geografia**

Wellington Gabriel de Borba

183 **Narração de histórias na educação infantil: para além do brincar livre**

Maria Jade Pohl Sanches
Fernando Russo Costa do Bomfim

APRESENTAÇÃO

É com entusiasmo que apresentamos mais uma edição da Revista Educação em Contexto (REC), consolidada como um espaço privilegiado de discussão e difusão de conhecimento sobre temas educacionais. Esta publicação semestral, de acesso aberto, reflete o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de Goiás com o avanço da pesquisa e da prática educacional no Brasil.

Nesta edição, reunimos artigos e relatos de experiências que abordam questões essenciais para a educação básica, incluindo aspectos sociais, tecnológicos e pedagógicos. Aqui, destacamos brevemente o conteúdo de cada contribuição:

Artigos

Lei nº 10.639/2003 e a implementação da educação para as relações étnico-raciais na educação básica: Márcia Ferreira da Costa e Cristiane Maria Ribeiro discutem a importância da Lei nº 10.639/2003 para a educação antirracista nas escolas brasileiras. As autoras destacam a necessidade de reconstruir práticas pedagógicas para combater o racismo estrutural, evidenciando lacunas na implementação da lei e propondo estratégias para uma educação inclusiva. O estudo utiliza uma metodologia bibliográfica e documental para analisar a contribuição normativa na prática pedagógica e no combate ao racismo estrutural.

A educação por trás das grades: análise decolonial e necropolítica do perfil dos presos do conjunto penal de Juazeiro, BA: Vanderléia Lopes da Silva e Josenilton Nunes Vieira exploram as interseções entre necropolítica, decolonialidade e o perfil educacional dos presos no Conjunto Penal de Juazeiro. O estudo enfatiza a educação inclusiva como caminho para reintegração e justiça social, destacando barreiras enfrentadas pelos detentos e propondo políticas educacionais mais humanitárias. A pesquisa analisa dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais e relatórios do Sistema de Informações Penitenciárias.

As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de

alunos com transtorno do espectro autista (TEA): Renata Alves Maciel Pereira e Antônio dos Santos Silva investigam como a dança pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos com TEA. A pesquisa sugere que a prática da dança oferece benefícios para socialização e desenvolvimento emocional, promovendo inclusão e bem-estar. O estudo utiliza uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa, com base em um estudo de campo e revisão bibliográfica.

Percepção de alunos do ensino médio sobre a eletiva de biotecnologia em um colégio da rede estadual de Goiás: Amanda Aciely Serafim de Sá analisa as percepções dos estudantes sobre a disciplina eletiva de Biotecnologia. O estudo destaca o aumento do interesse e da compreensão dos alunos sobre o tema após aulas teóricas e práticas. A pesquisa foi realizada com 23 alunos do Centro de Ensino em Período Integral Osmundo Gonzaga Filho, utilizando questionários qualitativos e quantitativos para avaliar o conhecimento dos participantes sobre o tema.

O uso excessivo de tecnologia e a sua influência na sala de aula: Ricardo Cavalcante Oliveira Santos examina os impactos do uso excessivo de dispositivos tecnológicos no comportamento e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes. O artigo aponta a necessidade de uso moderado e supervisionado da tecnologia, destacando desafios e oportunidades no contexto educacional. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica sobre o impacto da tecnologia no desenvolvimento infantil e no ambiente escolar.

Reflexões sobre uma experiência de leitura literária na educação de jovens e adultos: Vanessa dos Santos Lima e João Carlos Biella relatam uma experiência de leitura e escrita literária na Educação de Jovens e Adultos, utilizando narrativas de memórias para promover o letramento literário. O estudo evidencia a importância da literatura na construção de sentidos e resgate de emoções. A pesquisa, realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, utiliza uma metodologia de Pesquisa-Ação e diversas estratégias de leitura e escrita.

A influência do neoliberalismo na educação pública: valorização do capital humano:

Guaraci Eterna de Rezende e Maria Luiza Gomes Vasconcelos investigam o impacto das políticas neoliberais na educação pública brasileira, com foco na valorização do capital humano. As autoras discutem como essas políticas moldam a educação, promovendo uma visão mercadológica que perpetua desigualdades sociais. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, analisando diversas fontes para examinar essas dinâmicas e seus impactos.

Percepção dos professores de matemática sobre o uso de tecnologias em sala de aula:

Patrícia da Silva Vieira Tavares e Isabela Wastowski investigam a percepção dos professores de matemática sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino. O estudo destaca benefícios e desafios, como a falta de treinamento e recursos nas escolas, e propõe estratégias para integração mais eficaz das tecnologias no ensino. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com entrevistas e questionários aplicados a professores da rede estadual de Itumbiara.

Projetos políticos pedagógicos e a prática docente quanto à educação ambiental em Quirinópolis, Goiás, Brasil:

Fernanda Rosa Moraes e Isa Lucia de Moraes analisam a inserção da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas de Quirinópolis. O estudo destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para promover a conscientização ambiental e a sustentabilidade. A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas e análise documental, evidenciando práticas e desafios para uma educação ambiental efetiva.

Sala de aula invertida na disciplina de artes: estratégias e impactos no processo de ensino-aprendizagem:

Deuzilene Machado Rocha Leal explora a aplicação da sala de aula invertida no ensino de artes. O artigo ressalta desafios e benefícios, destacando como essa metodologia promove autonomia, criatividade, engajamento e melhoria na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com base em observações e entrevistas

com professores e alunos, destacando a eficácia dessa estratégia no ensino artístico

Dna em ação na educação em centro de ensino de tempo integral: da extração à análise forense:

Gabrielle Rosa Silva discute a importância do ensino de bioluminescência e estrutura do DNA na educação em biologia. O artigo destaca como esses conhecimentos são fundamentais para compreender processos biológicos e suas aplicações práticas. A pesquisa utiliza uma abordagem prática, com atividades laboratoriais e análise de dados, promovendo uma educação científica robusta e contextualizada.

Relatos de Experiência

O espaço público como ambiente do ensino de geografia:

Wellington Gabriel de Borba aborda o ensino de geografia através do uso de espaços públicos. O relato enfatiza a importância de utilizar a cidade como laboratório vivo, promovendo uma compreensão crítica do ambiente urbano. A metodologia contribui para formar cidadãos conscientes e engajados com questões urbanas e ambientais.

Narração de histórias na educação infantil: para além do brincar livre:

Maria Jade Pohl Sanches e Fernando Russo Costa do Bomfim destacam a importância da narração de histórias no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil. O relato enfatiza como a prática promove empatia, criatividade e amor pela leitura. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com base em observações e entrevistas com educadores e crianças.

Cada texto reflete a pluralidade e a profundidade das práticas e reflexões sobre a educação no Brasil. Reiteramos nosso convite para que mergulhem na leitura, explorando novas perspectivas e se inspirando com as experiências relatadas.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Kézia Cláudia da Cruz

Chefe de Núcleo do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da Secretária de Estado da Educação de Goiás – CEPFOR/SEDUC-GO

LEI Nº 10.639/2003 E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Law no. 10,639/2003 and the implementation of education for ethnic-racial relations in basic education

Márcia Ferreira da Costa¹ 

Cristiane Maria Ribeiro² 

¹Licenciada em História. Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica no IF Goiano – Campus Urutaí. Professora no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha, Pires do Rio – GO. E-mail: marciferreiracosta@gmail.com.

²Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Docente do quadro permanente, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – GO. E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 08/05/2024

Aprovado em: 12/08/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187753>

Resumo

Este artigo¹ apresenta a Lei n.º10.639/2003, evidenciando a importância de sua contribuição para a implementação de uma educação antirracista em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Apoiou-se em Almeida e Medeiros (2007), Lopes e Macedo (2011), Gomes e Jesus (2013), Barreto (2016), Almeida e Sanchez (2017), Ribeiro (2019), Saraiva e Landim (2020) e Santos (2022), para a construção da fundamentação teórica acerca da contribuição da normativa apresentada. Constatamos que a evidência de práticas tradicionais oriundas de um ensino eurocêntrico e a consequente invisibilização da cultura negra é reflexo de lacunas existentes em relação ao não atendimento da implementação da Lei nº 10.639/2003. Se faz necessário a reconstrução da prática pedagógica a partir do conhecimento da normativa em questão e de suas diretrizes, de tal modo que a prática no ambiente escolar esteja coerente com as determinações da Lei supracitada e com o combate ao racismo estrutural.

Palavras - chave: Ensino Médio. Lei 10.639/2003. Racismo

Abstract

This article presents Law No. 10.639/2003, highlighting the importance of its contribution to the implementation of anti-racist education in all Brazilian secondary schools. The methodology used was bibliographical and documentary research. It was based on Almeida and Medeiros (2007), Lopes and Macedo (2011), Gomes and Jesus (2013), Barreto (2016), Almeida and Sanchez (2017), Ribeiro (2019), Saraiva and Landim (2020) and Santos (2022), to build the theoretical foundation on the contribution of the regulations presented. We found that the evidence of traditional practices stemming from Eurocentric teaching and the consequent invalidation of black culture is a reflection of existing gaps in relation to the failure to implement Law No. 10.639/2003. It is necessary to reconstruct pedagogical practice based on knowledge of the law in question and its guidelines, so that practice in the school environment is consistent with the determinations of the aforementioned law and with the fight against structural racism.

Keywords: High school. Law 10,639/2003. Racism.

¹Este artigo é oriundo da dissertação de mestrado, intitulada: “A implementação da Lei nº10.639/2003 na disciplina de História do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli - Pires do Rio- Go”.

INTRODUÇÃO

Compreender que o cotidiano social brasileiro foi organizado pelo racismo nos evidencia que “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre. [...], mas é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido” (RIBEIRO, 2019, p. 19).

Para Faria (2017), a forma como nos foi apresentado o passado da população negra muito influenciou em relação ao tratamento discriminatório e subalterno pelo qual esses povos são submetidos:

Por sua vez, a teoria da inferioridade e incapacidade dos negros escravizados perdura e parece ser alimentada na mentalidade de boa parte da população brasileira, até os dias atuais, da seguinte forma: pelo uso recorrente dessas e outras imagens e aulas que insistem em compor um passado de violência, que exclui outras construções desses sujeitos e cria uma representação do negro como inferior, incapaz e, em alguns casos, merecedor do tratamento recebido (FARIA, 2017, p. 19).

A autora declara que a história aplicada nas escolas no que tange a população negra, não corresponde à verdade, se faz necessário a desconstrução da mentalidade que visa inferiorizar os negros e seus descendentes, e para tal, “exige-se um processo de formação do discente, que é uma preocupação dos professores em sala de aula, pois essas representações sociais têm um papel decisivo na formação e na vida das pessoas, principalmente dos adolescentes” (FARIA, 2017, p. 20). Diante disso, a escola se torna palco onde se desconstrói ou se aceita posturas eurocêntricas, estando em conformidade à aplicação do tema em sala de aula (FARIA, 2017).

A educação básica brasileira foi gestada em um currículo que muito se discute oportunidades, igualdades, respeito e cidadania, entretanto ainda se faz necessário o alcance da equidade nesse sistema educacional que se preocupa em camuflar o que está intrínseco em seu currículo, ou seja, a seleção de conteúdos “importantes” para o conhecimento dos nossos alunos, diante disso, a história e cultura afro-brasileira e africana foram marginalizadas e ou esquecidas no cotidiano das escolas brasileiras.

Consoante Lopes e Macedo (2011), discutem sobre as relações de poder que são basilares no currículo formal, salientam que não existe neutralidade em ações curriculares que atuam para garantir a diferenciação social. Ainda de acordo com as autoras “a hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto social: a contradição: A crença na harmonia social daí advinda é um importante princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32).

Contribuindo com o exposto acima, Munanga (2005), destaca que a educação brasileira resulta de um ensino eurocêntrico, onde o preconceito e a discriminação racial se fazem presentes mesmo que de uma forma sutil ou involuntária, sendo o reflexo do que foi disposto em nossa sociedade. Os recursos didáticos existentes são compostos de informações que desqualificam os povos africanos e afro-brasileiros, desse modo “os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar” (MUNANGA, 2005, p. 15).

E em relação às práticas pedagógicas e o uso de recursos didáticos que inferiorizam a população negra, Janz (2016, p. 29) assevera que “um dos motivos que levou a essa ideia preconceituosa e reducionista seria a invisibilidade dos africanos e dos afrodescen-

dentes e de sua história na escola. [...] pouco se fala da resistência africana ou coloca esse povo como agente da sua própria história”.

Para Silva (2020) se faz necessário uma educação antirracista, a qual se caracteriza como uma das essenciais demandas do principal movimento reivindicatório do reconhecimento e valorização dos negros e negras brasileiros: “a educação antirracista é uma pauta do Movimento Negro [...] por meio desse aspecto da vida social, o da educação, é possível alcançar mudanças significativas na busca pelo respeito aos direitos da população negra e no combate à discriminação racial” (SILVA, 2020, p. 34).

A autora nos alerta que para se combater o racismo, se faz necessário reconhecê-lo nas estruturas sociais:

Reconhecer que o racismo ainda está presente nas relações sociais e estruturais da sociedade é primordial para que os profissionais da educação se conscientizem em relação aos mecanismos da desigualdade racial, de modo a gerar estratégias pedagógicas, psicológicas, sociais e econômicas da ação antirracista, ou seja, para que a Educação Antirracista se consolide na atuação dos envolvidos com a educação formal. Adotando-se essas práticas seria possível despertar nos que estão oprimidos pelo sistema de hierarquização racial o desejo de reivindicarem sua humanidade e seus direitos recusados (SILVA, 2020, p. 35).

Para Gomes (2002) o processo de estigmatização dos corpos dos negros e negras na estrutura social, se caracteriza na reprodução comportamental do colonialismo com toda condição desumana a qual submetiam os negros africanos e afrodescendentes.

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente

o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento (GOMES, 2002, p. 42).

A autora salienta que ao se tratar de questões raciais, as orientações pedagógicas são pautadas no que diz respeito ao negro de uma forma generalizada “[...] refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc.[...] é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos” (GOMES, 2002, p. 43).

Ainda segundo Gomes (2002) situações como as mencionadas acima influenciam “as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. [...], e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo” (GOMES, 2002, p. 43).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo apresentar a Lei n.º 10.639/2003, evidenciando a importância de sua contribuição para a implementação de uma educação antirracista em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio.

MATERIAL E MÉTODO

Para a realização deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a respeito da Lei n.º 10.639/2003 e a implementação da educação para as relações étnico – raciais, em unidades de ensino de educação básica.

Alves, Oliveira e Sousa (2021, p. 65-66) definem a pesquisa bibliográfica como algo:

primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados.

Em relação a utilização de fontes bibliográficas Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), corroboram ao dizer que podemos utilizar documentos históricos. “Nesse sentido, poderíamos citar, como exemplo de uso de fontes bibliográficas na qualidade de documento histórico, as investigações cuja produção está centrada na operação historiográfica” (GRAZZIOTIN; KLAUS; PEREIRA, 2022, p. 13).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica:

é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

A busca de fontes bibliográficas do tipo teses, dissertações e artigos que tratam da temática em questão foi feita na base de dados *Google Acadêmico*, considerando estudos publicados entre os anos de 2003 e 2022.

Os estudos realizados nos possibilitou apresentar as contribuições acerca da implementação da refe-

rida Lei e o atendimento de suas Diretrizes (2004), Orientações e Ações (2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), no que tange à realização de um ensino antirracista em unidades escolares brasileiras que atendem o Ensino Médio.

A realização deste estudo nos conduziu à reflexões sobre a necessidade de desconstruir uma prática pedagógica tradicional eurocêntrica e de pautar o cotidiano da sala de aula no combate ao racismo estrutural, o que inclui a valorização da grande contribuição e participação da população africana e afro-brasileira para o território nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há 21 anos foi aprovada a Lei nº10.639, o dia 09 de janeiro de 2003 ficou conhecido como o marco da luta antirracista. A tempos reivindicada pelo Movimento Negro, a normativa se caracteriza pelas seguintes alterações na Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A (Vetado) e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

“**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003, p. 1).

Para Gomes e Jesus (2013) a legislação supracitada nos permite vislumbrar a abertura de diálogos que conduzam ao reconhecimento da necessidade de superação do racismo no ambiente escolar. Ademais os autores relatam que a Lei nº10.639/2003:

Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Santos (2022) ao considerar a importância da referida Lei no contexto escolar, nos deixa saber que quanto à abertura de debates e discussões no que compete a educação para as relações étnico-raciais e um ensino antirracista ficou evidenciado que “a história negra não deve ser reduzida apenas ao período da escravização dos negros africanos e à marginalização, e sim, abordar diversos aspectos históricos invisibilizados nos currículos e, dessa maneira, colaborar para a construção da identidade negra^{2º}” (SANTOS, 2022, p. 67).

No tocante a Legislação nº10.639/03, Gomes (2011) assevera que:

Com avanços e limites, a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Eles fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista (GOMES, 2011, p.116).

Gomes e Jesus (2013) consideram que mesmo com uma implementação progressiva, essa normativa proporcionou a abertura para uma nova perspectiva, a fim de concretizar os direitos sociais educacionais que tenham como efeito o afastamento de toda e qualquer ação que resulte em práticas racistas na educação escolar. “Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Em relação ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Almeida e Medeiros (2007) salientam a importância da temática para o reconhecimento e valorização da população negra, quanto as significativas contribuições desses povos para a formação nacional:

A cultura Afro-brasileira está presente em toda a nossa trajetória de formação de nação. O Brasil foi o país que

^{2º}É entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (Gomes 2005, p.43)

mais recebeu escravos africanos e, após a abolição, a luta pelo reconhecimento na sociedade tem sido incessante. Falar em uma cultura Afro-brasileira implica abordar as lutas sociais, a miscigenação, a discriminação, o sincretismo e a contribuição cultural de um modo geral. O cuidado para não generalizar superficialmente a cultura Afro-brasileira deve ser constante[...], outro fator importante é a bagagem cultural do aluno, que nunca deve ser descartada e sim aprimorada. A realidade que cerca os estudantes está repleta de influências Afro-brasileiras e cabe ao professor identificá-las e utilizá-las a favor da aula (ALMEIDA; MEDEIROS, 2007, p. 10).

Ribeiro (2019) reconhece a normativa como uma oportunidade para que a sociedade brasileira adquira novas posturas em relação ao racismo estrutural, uma vez que a invisibilização da população negra não poderá ser entendida como algo costumeiro, pois representa a maioria no nosso país. A autora faz referência à Lei nº 10.639/2003 e a sua grande contribuição para que a comunidade escolar adote meios e estratégias que fortaleçam a luta antirracista:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 21).

A Legislação em questão com toda força que representa, favorece a reconstrução do currículo da Educação Básica, tendo em vista que a implementação da mesma nas escolas brasileiras poderá contribuir para a formação da identidade positiva dos(as) alunos(as) negros e negras, assim descreve Almeida e Sanchez (2017):

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

Para Barreto (2016), a Lei nº 10.639/2003 provocou a mudança na prática pedagógica, para que o professor fosse o protagonista na luta contra o racismo, historicamente presente na formação social do país, e conseqüentemente reforçado pelas unidades escolares. “Manter-se inerte diante de conflitos raciais na instituição escolar, independente dos atores sociais envolvidos é compactuar e disseminar o quadro de discriminação” (BARRETO, 2016, p. 32). A autora ainda aponta que a aprovação dessa normativa significou a prática de uma educação que tenha em seu currículo a história e cultura afro-brasileira e africana, que transmita um conhecimento desvinculado de um ensino eurocêntrico que respeita e valoriza a identidade negra existente no ambiente escolar.

Segundo Saraiva e Landim (2020), para o acontecimento da implementação da Lei em questão, o sistema educacional necessita de diálogos e debates relacionados ao racismo estrutural, pois a prática da comunidade escolar precisa ser coerente com as propostas da legislação:

O processo de implementação da lei 10.639/2003 propõe ao sistema formal de educação a necessidade pela busca da identificação positiva de crianças e ado-

lescentes negros, respeitando a diversidade cultural e reconhecendo a participação africana e afro-brasileira na constituição do país. Para isso acontecer, a escola precisa estar preparada para enfrentar a questão étnica (SARAIVA; LANDIM, 2020, p. 917).

A seguir apresentaremos os Quadros 1, 2 e 3, respectivamente com as orientações para a implementação da Lei nº 10.639/2003: Diretrizes Cur-

riculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

(2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes supracitadas (2009), criados com o objetivo de implementar Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros e seus descendentes.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

- O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.
- Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.
CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE, deve conduzir: - à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS, deve orientar para: - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.
AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES, encaminha para: - a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundir-lo; - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 9-11).

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais (BRASIL, 2004, p. 11).

No Quadro 2 a seguir, apresentaremos algumas orientações do documento: Orientações e

Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), quanto a adoção de práticas pedagógicas que condizem com a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio.

Quadro 2 - Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO:

- a)** Adotar metodologias que propiciem ao educando a gestão do ensinar e do aprender, consoante sua identidade e objetivos da modalidade. Que no nível educacional ensino médio, a gestão do ensino seja desenvolvida através da execução de projetos contemplados no Projeto Político Pedagógico, de modo que sejam norteados pela perspectiva de uma educação antirracista para esse nível de ensino.
- b)** Contemplar o saber escolar e o extra-escolar para além das áreas de conhecimento obrigatório da Base Nacional Comum.
- c)** Diversificar as experiências de aprendizagens, pautadas em situações cotidianas que desmascaram mitos e preconceitos em relação à população negra.
- d)** Enfatizar o respeito pela dignidade da pessoa humana, a diversidade cultural, a igualdade de direitos e a co-responsabilidade pela vida social, como elementos que orientam a seleção de conteúdos e a organização de situações de aprendizagem.
- e)** Promover não apenas o reconhecimento, mas a incorporação de atitudes que ressaltem as diferenças de forma que sejam tomadas como constituintes de identidade dos sujeitos, na perspectiva da transformação das relações sociais.
- f)** Ampliar e criar espaços para reflexão e troca entre a escola e a comunidade por meio de alianças com organizações e instituições públicas e privadas da sociedade civil, comprometidas com a promoção da equidade social e racial, bem como organizações do movimento social negro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), de acordo com o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 93-94).

O texto acima apresentado no Caderno de Orientações e Ações destaca os aspectos principais, necessários à implementação da EREER - Educação para as Relações Étnico-Raciais para o Ensino Médio e salienta que as unidades escolares necessitam se reconstruir a partir de uma revisão do projeto político-pedagógico, tal prática evidencia impulsos “para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista” (BRASIL, 2006, p. 82).

No Quadro 3 – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), serão descritas as principais ações direcionadas para o Ensino Médio no que tange ao atendimento da Lei Federal nº10.639/2003, “pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações etnicorraciais” (BRASIL, 2009, p. 48).

Quadro 3 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

AÇÕES PRINCIPAIS PARA O ENSINO MÉDIO:

- a)** Ampliar a oferta e o atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afro-descendentes;
- b)** Assegurar formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;
- c)** Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
- d)** Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.
- e)** Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem.
- f)** Distribuir e divulgar as DCN's sobre a Educação das Relações Etnicorraciais entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre esta temática;
- g)** Incluir a temática de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;
- h)** Inserir a temática da Educação das Relações Etnicorraciais na pauta das reuniões do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos Coordenadores do Ensino Médio;
- i)** Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (2009, p. 52-53).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visa colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais “cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2009, p. 27).

Portanto, o estabelecido pelos documentos normativos estudados acima, se caracteriza pela possibilidade de mediação entre professor e aluno, que conduza à construção de conhecimentos pautados nos “princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinarida-

de e contextualização” (BRASIL, 2006, p. 83). Para a realização dessas proposições, a prática pedagógica não poderá ser sinônimo de silenciamento e desvalorização a qual a população negra brasileira historicamente foi submetida (BRASIL, 2006).

O cotidiano de nossas escolas é tradicionalmente marcado pela falta de valorização da história e da cultura negra, diante disso os alunos negros não se veem representados de forma positiva nas práticas pedagógicas que contemplam todo o contexto educacional (BRASIL, 2006).

Gomes (2005) corrobora que mesmo diante de impedimentos, a escola e seus professores ocupam uma importante posição na promoção da educação para as relações étnico-raciais e na denúncia do racismo estrutural. Ainda de acordo com a autora:

[...] a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. [...] (GOMES, 2005, p. 60).

Diante da importante missão da escola de ensino médio e a necessidade de profissionais preparados para contribuir com a transformação social, no que tange ao combate do racismo estrutural através de práticas antirracistas, acrescentamos (BRASIL, 2006):

[...] a escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. [...] a modalidade de ensino médio também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente para os(as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita (BRASIL, 2006, p. 85-86).

Contudo em relação aos limites de implementação dessa conquista que a Lei nº 10.639/03 representa enquanto política de ação afirmativa e uma das

principais demandas do Movimento Negro, Gomes (2011) salienta:

Tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público (GOMES, 2011, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a desconstrução de práticas tradicionais eurocêntricas e das desigualdades raciais provocadas pelo racismo estrutural, tão presentes no cotidiano das unidades escolares de educação básica brasileiras, o presente estudo nos conduziu a reflexões acerca do cumprimento da Lei Nº 10.639/03, considerando a importância da sua implementação no currículo escolar do ensino formal de nosso país.

Iniciamos com estudos reflexivos acerca do racismo estrutural, entre eles: o tradicional ensino eurocêntrico; relações de poder e hegemonia na construção do currículo brasileiro; e a consequente marginalização e discriminação da população negra e seus descendentes no cotidiano das escolas de Educação Básica, situações essas, fortalecidas por recursos didáticos que desqualificam a referida população. Ademais destacamos a necessidade de práticas pedagógicas pautadas em uma educação antirracista, que conduzam à reconstrução de mentalidades e atitudes, à vivências escolares que correspondam com respeito e valorização da cultura dos negros africanos e afrodescendentes.

O desenvolvimento deste artigo se caracterizou por discussões em torno da relevante contribuição da Lei Nº10.639/2003 para o contexto escolar brasileiro, conhecida como o marco da educação antirracista, a referida legislação proporcionou a abertura de novas perspectivas e estratégias que visam a reconstrução do currículo da Educação Básica, de modo que se pautem na luta contra o racismo, que tem urgência de superação nas unidades escolares brasileiras.

Para a implementação de uma educação antirracista em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e o Plano Nacional de Implementação das referidas Diretrizes (2009), destacamos que os documentos: Orientações e Ações, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresentam ações individualizadas para cada modalidade educacional, e para o momento salientamos as orientações e ações direcionadas para o ensino médio.

As Resoluções e documentos norteadores para a implementação da Lei nº10.639/2003 apresentados neste artigo, trazem em seu bojo contribuições para que o docente tenha uma prática pautada na visibilidade e na formação da identidade positiva dos(as) alunos(as) negros e negras.

Inferimos que se faz necessário reconhecer a importância do cumprimento da Lei Nº 10.639/03 na Educação Básica, pois a educação antirracista irá contribuir e oportunizar a valorização da população negra, quanto as significativas contribuições desses povos para a formação do território nacional, para tal é preciso que haja cobrança junto aos órgãos responsáveis (Governos Federais, Estaduais e Municipais e suas respectivas Secretarias de Educação) para que forneçam condições que possibilitem o trabalho com a normativa em questão, pois mesmo estando em vigor no currículo a 21 anos, o cotidiano da educação básica brasileira ainda necessita de constante fomento quanto a prática pedagógica que se baseie no atendimento da lei em questão, uma vez que, a sociedade brasileira é oriunda de um racismo estrutural.

Em suma, a lei Nº 10.639/2003 significou a contradição em um currículo hegemônico, diante desse marco, constatamos que novos estudos sobre a temática se fazem necessários, pois o cumprimento da lei supracitada se justifica em oportunizar aos nossos alunos negros e não negros, o ensino de uma história não contada a partir da visão do “colonizador europeu”, mas aquela em que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana tenham um lugar de privilégio no currículo educacional brasileiro, de modo que toda a comunidade escolar seja reeducada para uma convivência pautada nas relações étnico-raciais, através da valorização da cultura negra e afrodescendente, resultante de uma postura antirracista que desconstrua os estereótipos³ de subalternização colocados sobre as negras e negros brasileiros.

³(Sant’Ana 2005, p. 65) É a prática do preconceito; é a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade; justificar a manutenção do status quo; e legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R; MEDEIROS, A. C. História e Cultura Afro-Brasileira: Possibilidades e Impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória - ES, n. 5, p. 1-12, 2007.

ALMEIDA, M. A. B; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Pro-Posições**. Campinas – SP, v. 28, n.1, jan./abr. 2017.

ALVES, L. H; OLIVEIRA, G. S; SOUSA, A. S. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Cadernos da Fucamp - Fundação Carmelitana Mário Palmério**, v. 20, n. 43, p. 64-83, Monte Carmelo – MG, 2021.

BARRETO, V. B. **A Lei 10.639/2003 e a Educação Básica na Baixada Fluminense: Um Estudo de Caso**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto Multidisciplinar. Monografia de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção da graduação do Curso de Licenciatura Plena em História. Nova Iguaçu - RJ-2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências** Brasília-DF, 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso: 13/03/2024.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília-DF, 2004. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso: 13/03/2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília – DF: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso: 13/03/2024.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília - DF. Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso: 13/03/2024.

COSTA, M. F. **A Implementação da Lei Nº10.639/2003 na Disciplina de História do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli -Pires do Rio – GO**. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica, Instituto Federal Goiano, Campus Urutá - GO, 2024.

FARIA, G. C. **Invisibilidade do Racismo no Brasil: Nas Práticas Escolares, Culturais e Sociais da Discriminação Racial (Pós Lei 10.639)**. Dissertação de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás – UFG; Catalão – GO, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. n. 4. São Paulo-SP, Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Universidade Federal de Minas Gerais; *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, São Paulo-SP, 2002.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. BRASIL. Ministério da Educação, Brasília-DF: MEC/UNESCO, p.39-62, 2005.

_____. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. Universidade Federal de Minas Gerais; **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, Brasília – DF, jan./abr. 2011.

_____.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan./mar., Editora UFPR, Curitiba-PR, 2013.

GRAZZIOTIN, L. S; KLAUS, V; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições** , v. 33, e20200141, p. 1-21, Campinas-SP, 2022.

JANZ, R. C. **Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?** Dissertação de Mestrado em História, Cultura e Identidades. Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR, 2016.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Teorias de Currículo. Editora Cortez. São Paulo-SP, 2011.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. Apresentação p. 15-20, /organizador: Kabengele Munanga. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, n.2, 204p., Brasília- DF, 2005.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. n.1. Companhia das Letras, São Paulo – SP, 2019.

SANT'ANA, A. O. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados**. In: MUNANGA, Kabengele. (org) *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2005. p. 39-67.

SANTOS, F. R. A Construção da Identidade Negra através da Lei n.º 10.639/2003: os alunos da EJA em debate. Universidade Federal do Maranhão – UFMA- Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. **Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. v. 05, n. 12, p. 65-81, São Luís - MA, jan/jun, 2022.

SARAIVA, E. S; LANDIM, F. C. Àmubá: Transformando a obrigatoriedade em oportunidade na lei 10.639/2003. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 911 - 927, Rio Grande do Sul - RS set./dez. 2020.

SILVA, P. A. **A Lei 10.639/03 e a Prática Docente de História na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), São Paulo - SP, 2020.

A EDUCAÇÃO POR TRÁS DAS GRADES: ANÁLISE DECOLONIAL E NECROPOLÍTICA DO PERFIL DOS PRESOS DO CONJUNTO PENAL DE JUAZEIRO, BA

Education behind bars: a decolonial and necropolitical analysis of the profile of inmates at the Juazeiro penal complex, BA

Vanderléia Lopes da Silva¹ 

Josenilton Nunes Vieira² 

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestre em Direito do Trabalho e Relações Internacionais pela UNTREF. Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela UNEB. Coordenadora pedagógica no município de Juazeiro – Bahia.

E-mail: vanderleia.lopes.advogada@hotmail.com.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002), Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1993). É professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia em Juazeiro.

E-mail: jnvieira@uneb.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 30/06/2023

Aprovado em: 01/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187849>

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, que visa explorar as interseções entre necropolítica, decolonialidade e o perfil educacional dos presos no Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ). A pesquisa utiliza dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) e relatórios do Sistema de Informações Penitenciárias (SISDEPEN), coletados em março de 2024, para analisar como essas abordagens teóricas influenciam e refletem nas condições educacionais e de vida dos detentos. A educação é reconhecida internacionalmente como um direito fundamental de todos os seres humanos. A abordagem quantitativa ocorreu por meio de uma pesquisa de levantamento de dados secundários e a abordagem qualitativa foi realizada por meio de uma pesquisa exploratória, caracterizada como um estudo de caso do tipo único incorporado, fundamentada em teorias da criminologia crítica, explorando as percepções sobre o perfil educacional dos detentos, as oportunidades educacionais disponíveis e as barreiras enfrentadas no CPJ. Os resultados mostram baixos níveis educacionais entre os presos ao ingressar no sistema prisional e baixa participação em programas educacionais, refletindo a necropolítica através de superlotação, condições de vida e a falta de acesso adequado a serviços básicos, incluindo a educação, que perpetuam a marginalização social dos presos. Com base nos resultados, recomendamos uma reestruturação multifacetada das políticas prisionais com base nos direitos humanos e na promoção de uma educação inclusiva como caminho para reintegração, na promoção da justiça social e no combate à exclusão.

Palavras - chave: Educação Prisional. Decolonialidade. Necropolítica. Res-socialização.

Abstract

This article is an excerpt from a final course research project, which aims to explore the intersections between necropolitics, decoloniality, and the educational profile of prisoners at the Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ). The research utilizes data from the National Secretariat of Penal Policies (SENAPPEN) and reports from the Prison Information System (SISDEPEN), collected in March 2024, to analyze how these theoretical approaches influence and reflect on the educational and living conditions of inmates. Education is internationally recognized as a fundamental right of all human beings. The quantitative approach was conducted through a survey of secondary data, while the qualitative approach was carried out through exploratory research, characterized as a single embedded case study, grounded in critical criminology theories. It explores perceptions of the inmates' educational profile, the educational opportunities available, and the barriers faced within the CPJ. The results show low educational levels among prisoners upon entry into the prison system and low participation in educational programs, reflecting necropolitics through overcrowding, poor living conditions, and the lack of adequate access to basic services, including education, which perpetuate the social marginalization of prisoners. Based on the findings, we recommend a multifaceted restructuring of prison policies based on human rights and the promotion of inclusive education as a path to reintegration, the promotion of social justice, and the fight against exclusion.

Keywords: Prison Education. Decoloniality. Necropolitics. Resocialization.

INTRODUÇÃO

O Brasil registrou um aumento considerável na população carcerária nas últimas décadas, ocupando o terceiro lugar entre os países com maior número de detentos, com 832 mil presos, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e do World Prison Brief¹. Em 2000, o número era menor, totalizando apenas 232 mil pessoas. Esse crescimento exponencial coloca o país atrás apenas dos Estados Unidos e da China. O Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ) reflete a realidade nacional de superlotação carcerária, de acordo com informações da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), em março de 2024, apresentou uma superlotação crítica com 1.005 internos em um espaço destinado a 756, excedendo em 248 detentos.

Com mais de 800 mil pessoas encarceradas, o Brasil enfrenta um grave problema de superlotação prisional, o que, segundo Zanin e Oliveira (2006, 2009), além de ocasionar a desumanização, contribui para o descontrole dentro do sistema prisional. Ademais, a falta de infraestrutura e recursos adequados no sistema prisional ilustra como tais deficiências podem perpetuar condições desumanas, fato que será corroborado pelos dados apresentados a seguir.

O sistema prisional contemporâneo enfrenta um desafio fundamental: a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade. Nesse contexto, a educação dentro das prisões emerge não apenas como uma necessidade humanitária, mas como um direito fundamental dos detentos e uma estratégia

¹O World Prison Brief é uma base de dados online que fornece acesso gratuito a informações sobre sistemas prisionais em todo o mundo. É um recurso único, que apoia o desenvolvimento de políticas e práticas prisionais baseadas em evidências em todo o mundo.

essencial para a redução da reincidência criminal e a promoção da reinserção social. Como assevera Foucault (1987, p. 123), “a educação no cárcere deve transcender a mera correção do comportamento, buscando também estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal dos detentos.”

A educação é universalmente reconhecida como um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 26, preceitua que “toda pessoa tem direito à educação”. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reforçam esses princípios, enfatizando a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, e a acessibilidade da educação secundária e superior, promovendo a igualdade de oportunidades e a assiduidade escolar.

No entanto, a implementação efetiva desse direito enfrenta desafios acentuados no sistema prisional, onde a herança colonial e as dinâmicas de poder exacerbam a desigualdade e a marginalização. Através de uma abordagem decolonial e da análise da necropolítica, é possível compreender melhor os desafios enfrentados pelos presos do CPJ e propor políticas mais inclusivas, humanitárias e de qualidade para o desenvolvimento pessoal e a promoção da paz e tolerância globais. De acordo com Brandão (1995):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: [...] e deles faremos homens. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou inventa que pode fazer: [...] eles eram, portanto, totalmente inúteis (BRANDÃO, 1995, p. 120).

No Brasil, o direito a educação é garantido pela Constituição Federal de 1988. Com a redemocratização na década de 1980 e a promulgação da Constituição, a educação tornou-se um direito social, essencial para construção de uma sociedade justa e igualitária e como preceitua o artigo 6º da Constituição Federal, em consonância com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que ratifica este direito, prevendo ainda em seu Art. 37 o direito de jovens e adultos (re) iniciarem ou concluírem seus estudos não concluídos em idade regular.

A Lei nº 12.433, de 2011, reforça o direito à educação no contexto prisional ao permitir a remição de pena por meio dos estudos e incentivar a continuidade educacional após a libertação. No entanto, a implementação desse direito enfrenta grandes desafios, especialmente devido às estruturas históricas de desigualdade que têm raízes na herança colonial. Este conceito refere-se à perpetuação de um sistema de exclusão e controle social herdado do período colonial, onde as populações marginalizadas, como os presos, continuam a ser desproporcionalmente afetadas por dinâmicas de poder opressivas, que dificultam o acesso a direitos básicos, incluindo a educação.

A educação dentro dos presídios, além de ser uma ferramenta essencial para a reabilitação dos detentos, apresenta uma série de semelhanças estruturais com as instituições educacionais convencionais. A transformação do espaço prisional em um ambiente educativo pode proporcionar uma mudança significativa na vida dos detentos. Nassif (2006) destaca as analogias entre escolas e presídios, evidenciando aspectos físicos e organizacionais comuns:

[...] classes (celas) distribuídas lado a lado, sem nenhuma comunicação; grades nas janelas; muros altos com grades; grandes portões com guarda; refeitório comum; pátio; normas e regras internas; alguém (agen-

te de segurança) vigia os alunos (apenados); os alunos são classificados segundo a classe (cela e galeria) que ocupam e a série que cursam (o artigo penal). Além disso, na escola, as práticas transgressoras, classificadas como faltas graves, médias ou leves, são registradas num livro de ocorrências (na prisão, é aberto um PAD1) e, dependendo da gravidade, resultarão em punições. Porém, se as semelhanças são tantas em termos de espaço físico, estruturação e organização, como os apenados/alunos diferem tanto dos penados/bandidos? (NASSIF, 2006, p. 14).

Essa comparação não apenas ressalta as condições de confinamento e controle presentes em ambos os ambientes, mas também levanta questões sobre as possibilidades e desafios da educação dentro do sistema prisional.

Para melhor compreensão do fenômeno da criminalidade e do sistema prisional no país, é necessário resgatar a história da hipervigilância e controle violento de certos grupos. Browne (2015, p. 45), argumenta que a vigilância contemporânea tem raízes no colonialismo escravista, segundo ela: “a história da marcação a ferro no escravismo transatlântico antecipa os projetos de ‘classificação social’ [...] nas práticas contemporâneas de vigilância”.

O projeto colonial do século XVIII desumanizou populações através de genocídio, expropriação e exploração, normalizando práticas violentas e criando uma hierarquia global. A modernidade ignorou a colonização e a descolonização, ocultando o papel do supremacismo branco em instituições como prisões e sistemas legais. A vigilância e a classificação social racializada sustentaram o capitalismo global, facilitando meios de controle e punição. Para pensadores como Maldonado-Torres (2007), apesar do fim do colonialismo, a colonialidade é um padrão de poder que transcende a relação formal entre nações, nesse sentido:

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O autor pontua que, na ordem moderna/colonial, questões de colonização e descolonização são frequentemente tratadas como curiosidades históricas, ignorando como essas dinâmicas moldam as relações de trabalho, conhecimento e autoridade no capitalismo global (MALDONADO-TORRES, 2008).

Nessa perspectiva, a colonialidade se manifesta nas relações culturais, raciais, políticas e econômicas, perpetuando hierarquias que colocam a sociedade europeia como o ápice da civilização e categorizam os povos colonizados como não-civilizados. Esse padrão de dominação se divide em colonialidade do poder, do ser e do saber, onde a educação e a prisão desempenham papéis críticos na manutenção dessas dinâmicas. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado, a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

A educação colonial tende a homogeneizar e des-territorializar, impondo modelos padronizados que frequentemente não dialogam com as experiências individuais dos estudantes, o que pode levar ao fracasso e à exclusão escolar. No contexto brasileiro, o sistema prisional atua como um mecanismo para consolidar a hierarquia de poder, promovendo o silenciamento e a subalternização de corpos marginalizados (SILVA, 2022). Esse autor ressalta que a prisão funciona como um instrumento para conso-

lidar a classificação de poder, promovendo o silenciamento ou a subalternização de corpos que não são desejados pelo poder dominante (SILVA, 2022).

A necropolítica, termo cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), descreve os mecanismos de poder que determinam quem vive e quem morre dentro de uma sociedade e determina quem é exposto a condições de vida degradantes. Para o autor:

a necropolítica envolve] a produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedades existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais (MBEMBE, 2018, p. 45).

No contexto prisional, a necropolítica se manifesta através da superlotação, condições precárias e falta de acesso a serviços básicos, como a educação. No Conjunto Penal de Juazeiro, Bahia, essa realidade é agravada pela baixa escolarização dos presos, evidenciando uma falha sistêmica em fornecer educação adequada nas prisões. Utilizando dados da SENAPPEN e relatórios do SISDEPEN, este estudo adota uma abordagem metodológica mista para analisar o perfil dos detentos, as oportunidades educacionais disponíveis e as barreiras estruturais no CPJ.

Na análise decolonial e necropolítica do perfil dos presos do Conjunto Penal de Juazeiro, Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, oferece contribuições significativas sobre a relação entre racialidade, morbidade e mortalidade. A autora argumenta que “as representações sobre a racialidade atuam impactando os processos de morbidade e mortalidade, fazendo do biopoder um operador na distribuição de vitalismo e morte de forma sempre desequilibrada do lado da morte para

os grupos raciais considerados indesejáveis” (CARNEIRO, 2005, p. 23).

A partir da criminologia crítica e das teorias decoloniais, este estudo mapeia o perfil educacional dos presos e analisa os dados do Conjunto Penal de Juazeiro, Bahia. O objetivo é compreender se fatores estruturais e ideológicos influenciam a educação prisional e/ou perpetuam desigualdades e reforçando a marginalização dos indivíduos em privação de liberdade. Nesse sentido, Silveira (2009, p. 88) afirma que:

As pesquisas brasileiras sobre a criminalidade no século XIX demonstram a preocupação das classes dirigentes com a marginalidade. A condição de miséria e a desordem afetavam sobremaneira a administração burguesa, assim como o projeto de consolidação do sistema econômico que se tentava implantar. Por isso, surgem, no Brasil, programas de governo que sancionam fortes medidas repressivas aos desajustes sociais e às possíveis reações que poderiam ocorrer e que prejudicassem o processo de consolidação do projeto republicano (FAUSTO, 1984; PINHEIRO, 1983; SÁ, 1991).

Este estudo, portanto, busca não apenas delinear o perfil educacional dos detentos do Conjunto Penal de Juazeiro, mas também avaliar como a educação prisional pode ser um reflexo e, simultaneamente, um desafio aos sistemas estruturais e ideológicos existentes. A análise crítica das condições educacionais e das políticas de encarceramento visa fornecer uma compreensão mais profunda dos fatores que contribuem para a perpetuação da desigualdade e da marginalização no sistema prisional. Com base nesse entendimento, o estudo propõe um exame das práticas educativas em contexto prisional, considerando tanto os desafios estruturais quanto as oportunidades de transformação, e sugerindo caminhos para uma abordagem mais inclusiva e eficaz no tra-

tamento e na reintegração dos indivíduos privados de liberdade.

Desafios das Políticas Educacionais e Colonialidade no Perfil Educacional do CPJ

O estudo do perfil educacional dos detentos do Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ) revela um cenário caracterizado pela predominância de jovens e adultos do sexo masculino, com histórico de baixa escolaridade e vulnerabilidade social significativa. Esses dados não apenas refletem a realidade local em Juazeiro, Bahia, mas também corroboram tendências nacionais preocupantes observadas na população carcerária brasileira. Julião (2006) afirma que o perfil dos presos em todo o Brasil é predominantemente jovem, masculino (96%), e oriundo de estratos sociais economicamente desfavorecidos:

[...] o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, do sexo masculino (96%), pobres (95%), não-brancos (afrodescendentes) e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e 10% são analfabetos absolutos (JULIÃO, 2006, p. 4).

Com base no estudo de Julião (2006) e nos dados recentes sobre o Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ), é possível observar que o sistema carcerário brasileiro mantém uma estrutura histórica que continua a aprisionar predominantemente indivíduos de baixa renda. A partir da perspectiva educacional de Paulo Freire, é evidente que os presídios brasileiros exemplificam a opressão vivenciada por aqueles em situação de vulnerabilidade econômica. Freire, embora não tenha abordado diretamente a educação prisional em suas obras, defende que a educação deve ser uma prática de liberdade e conscientização, capaz

de desafiar a ideologia dominante e promover a emancipação dos oprimidos.

Para Freire, “nessas sociedades governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a educação como prática da liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1970, p. 9). Os princípios de uma pedagogia crítica e libertadora são aplicáveis à análise das condições educativas no sistema carcerário, evidenciando a necessidade de uma educação que desafie as estruturas opressivas e promova a verdadeira emancipação dos detentos.

No mesmo sentido, Pereira (2011, p. 41) assevera que “a estrutura social de uma nação tem a ver com a forma como se organizou historicamente a partir de determinados elementos, como a economia e a educação. Essa formação explica, em parte, o cotidiano social e produtivo de um país”. No entanto, a sociedade, muitas vezes alheia às raízes da violência e da criminalidade, demonstra desinteresse e falta de conhecimento sobre as complexas razões que levam os indivíduos ao crime.

A compreensão do perfil demográfico dos presos no Sistema Penitenciário Brasileiro é crucial para entender as dinâmicas sociais e econômicas subjacentes, conforme indicado por estudos como o de Julião (2006). Sugere uma conexão intrínseca entre marginalização econômica e envolvimento com o sistema criminal, apontando para questões mais amplas de desigualdade social, acesso desigual a oportunidades e falhas no sistema educacional e de assistência social. De acordo com Julião (2006) é possível identificar discrepâncias no acesso à educação formal e nos índices de conclusão em diferentes níveis de ensino entre os presos no Brasil. Essas disparidades ressaltam falhas no sistema educacional e podem acarretar consequências sociais relevantes.

No CPJ, o direito à educação foi estabelecido em 2006, conforme a Resolução nº 14 de 11 de novem-

bro de 1994, que define as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. No entanto, o acesso às salas de aula está limitado aos presos definitivos, excluindo os 453 presos provisórios devido à falta de infraestrutura suficiente, incluindo salas e professores. Essa restrição evidencia limitações estruturais significativas. Apesar da impossibilidade de participarem das aulas, os presos provisórios têm a oportunidade de remir parte de suas penas através da leitura de obras literárias.

Nesse contexto, Pereira (2011, p. 46) afirma: “a Educação no Cárcere seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade”.

De acordo com dados estatísticos apresentados pelo SENAPPEN, coletados em março de 2024, o perfil

educacional dos presos no Conjunto Penal de Juazeiro, segue a mesma tendência dos índices nacionais. Dentre esse total, a maioria é composta por homens, com apenas 34 mulheres. Além disso, 117 internos são analfabetos, sendo que a grande maioria (650) possui apenas o ensino fundamental incompleto (Figura 1).

Os dados da pesquisa sugerem que a ausência de acesso à educação de qualidade pode ser um fator relevante na trajetória que leva à criminalidade e à reincidência no sistema penitenciário, mas essa relação precisa ser compreendida à luz de teorias sociológicas e educacionais. A maioria dos internos, cerca de 70%, não completou o Ensino Fundamental, e aproximadamente 10% são considerados analfabetos absolutos. Apenas 7,5% possuem o ensino médio completo, e uma pequena parcela, 0,5%, possui nível superior completo (Figura 1).

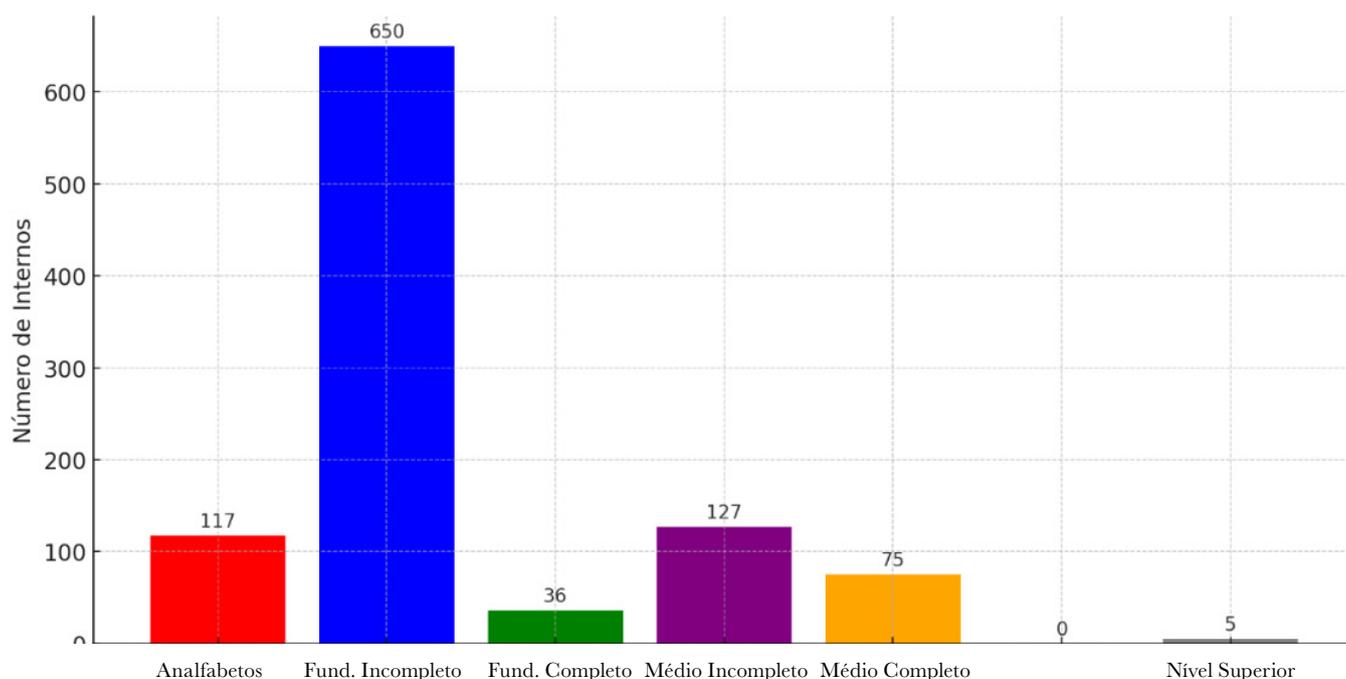


Figura 1. Nível Educacional dos internos do CPJ em março de 2024.

Fonte: Elaboração própria, dados do Sistema de Administração Penitenciária do Estado da Bahia.

Foi realizado também um estudo dos dados educacionais dos internos do Centro Penitenciário de Juazeiro, com uma análise segmentada por gênero

para comparar possíveis disparidades educacionais entre homens e mulheres. A pesquisa teve como foco o papel da educação no contexto prisional e suas in-

fluências sobre o comportamento dos encarcerados. No entanto, a predominância masculina (1.005 homens e 34 mulheres) na população carcerária, embora relevante, não permite estabelecer conclusões sobre a relação direta entre gênero e comportamentos criminalizados, necessitando de uma análise mais ampla de fatores socioculturais e contextuais. O es-

tudo destaca a importância de investigar a relação entre educação, oportunidades de emprego e reincidência, por meio de metodologias rigorosas, como estudos longitudinais e comparativos, que considerem fatores socioeconômicos e o impacto da reintegração de ex-presidiários com diferentes níveis educacionais e inserção no mercado de trabalho (Figura 2).

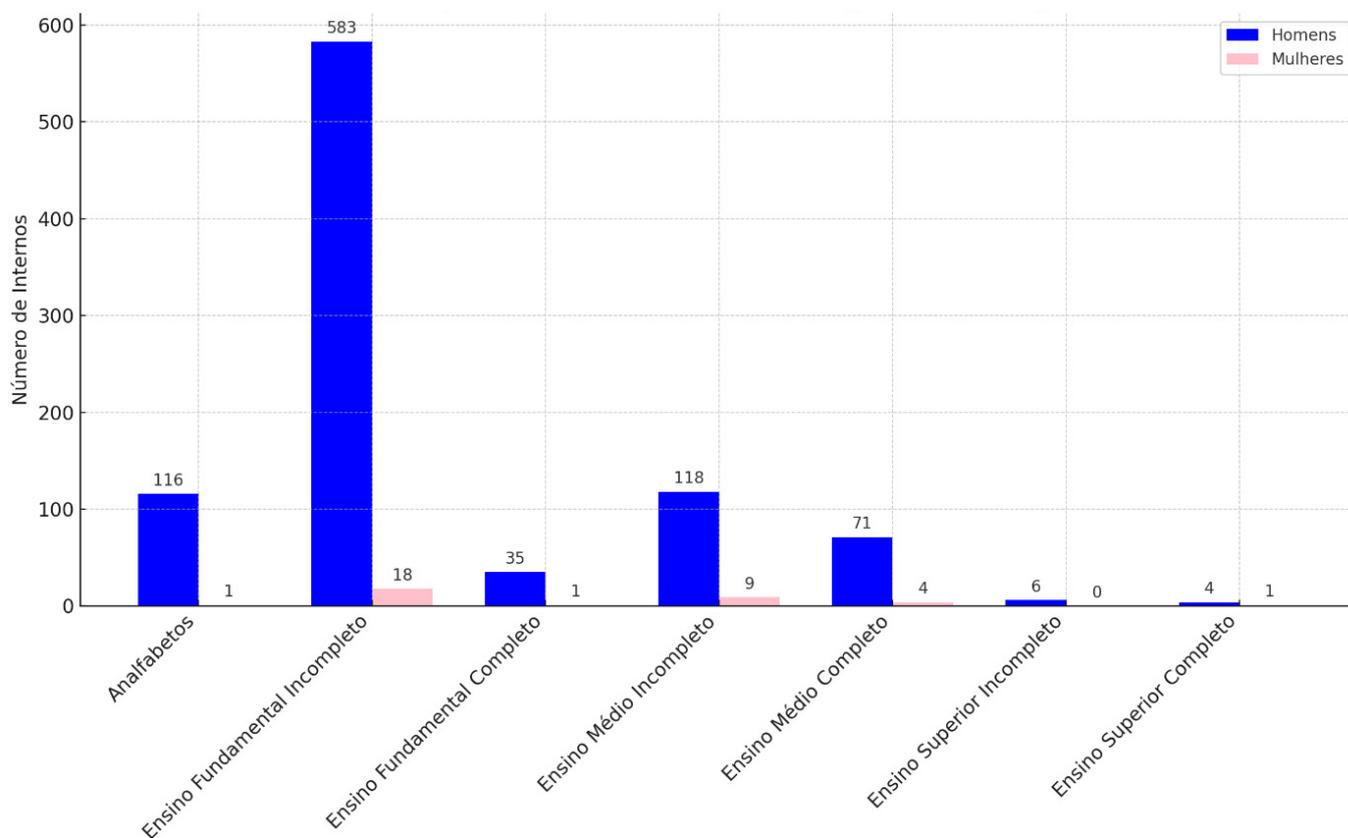


Figura 2. Nível Educacional por gênero entre internos do CPJ.

Fonte: Elaboração própria, dados do Sistema de Administração Penitenciária do Estado da Bahia.

No tocante a matrícula de alunos no CPJ, em março de 2024, 190 internos estavam matriculados nos Ensinos Fundamental I e II pelo município, enquanto 14 participam do Projovem Urbano, um programa voltado para indivíduos que possuem habilidades básicas de leitura e escrita, mas não concluíram o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, o número de estudantes matriculados foi de 111. Entre os 552 internos definitivos aptos para matrícula no CPJ, 302 estavam envolvidos em atividades escolares, cobrindo tanto o

ensino fundamental quanto o médio. Apesar das limitações estruturais, a adesão dos internos é de 54%, um percentual que poderia aumentar se os presos provisórios fossem incluídos nas atividades educativas.

A análise dos dados educacionais do CPJ evidencia as profundas camadas de colonialidade presentes no sistema prisional brasileiro. A maioria dos presos, predominantemente afrodescendentes e pertencentes a camadas sociais menos favorecidas, enfrenta barreiras estruturais significativas no acesso à educação e à rein-

serção social. Essa realidade ressalta a necessidade de políticas educacionais que considerem não apenas a formação acadêmica, mas também a desconstrução das estruturas coloniais que perpetuam a marginalização.

Para uma análise mais detalhada do perfil dos presos do CPJ, foi realizada também uma pesquisa sobre os principais crimes cometidos, conforme apresentado na figura 3.

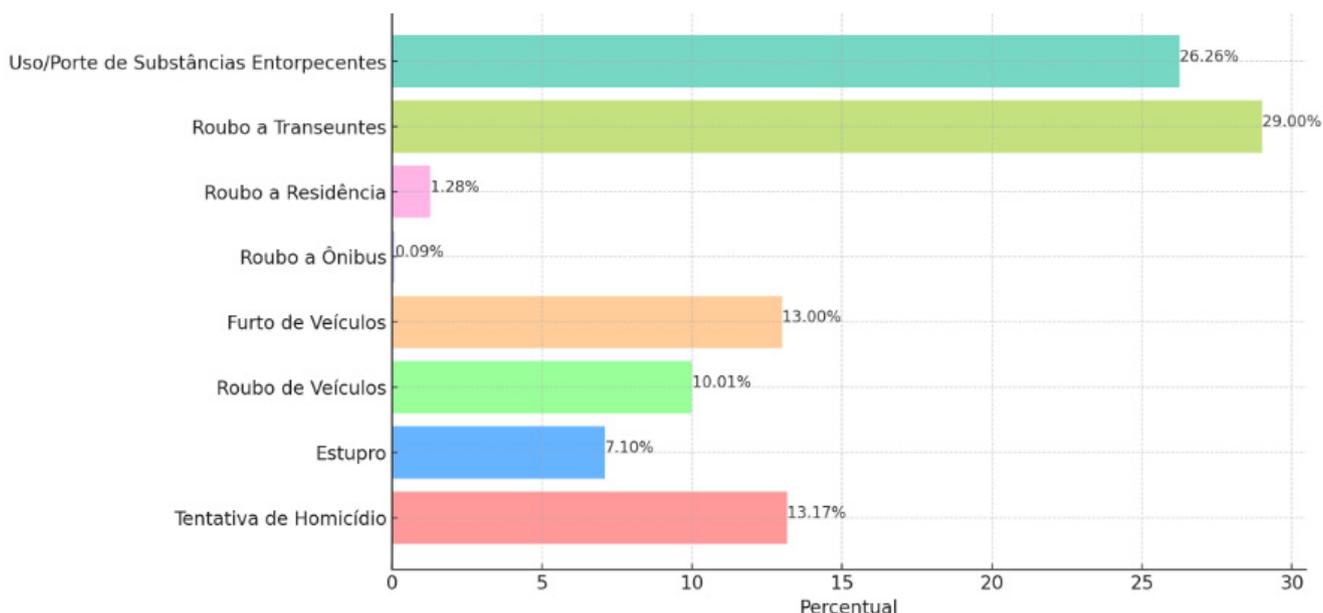


Figura 3. Principais crimes em Juazeiro – BA em 2023.

Fonte: Elaboração própria, dados do Sistema de Administração Penitenciária do Estado da Bahia.

Em Juazeiro, os crimes contra o patrimônio constituem a maior parcela das infrações registradas, representando 53,47% do total, com destaque para furto, roubo e tráfico de entorpecentes. Embora o uso e porte de substâncias ilícitas não sejam classificados diretamente como crimes patrimoniais, há uma interdependência relevante, visto que o consumo de drogas pode atuar como um fator catalisador para a ocorrência de delitos contra o patrimônio. Ademais, os crimes diretamente relacionados ao uso e porte de entorpecentes apresentam uma expressividade significativa, correspondendo a 26,26% dos casos, o que reforça a necessidade de considerar a complexa relação entre o tráfico, o consumo de drogas e a prática de crimes patrimoniais. Uma análise mais aprofundada deve integrar essas dinâmicas, explorando tanto os fatores socioeconômicos quan-

to os estruturais que influenciam esses fenômenos criminais, além de considerar as políticas públicas voltadas para a prevenção e ressocialização.

Esse fenômeno confirma a análise realizada por Pereira (2011, p. 123), que ao examinar o perfil econômico dos presos no Brasil, constatou “um elevado número de presos por furto, roubo e drogas, sendo esses crimes ligados às classes desfavorecidas e de pobreza permanente.”

A alta prevalência de crimes contra o patrimônio aponta para uma correlação com o perfil socioeconômico e educacional dos indivíduos envolvidos, posto que no Conjunto Penal de Juazeiro, muitos detentos possuem baixos níveis de escolaridade.

Estudos têm mostrado uma correlação entre baixa escolaridade e maiores taxas de criminalidade. Pesquisas como as de Lochner e Moretti (2004) indicam que a

educação reduz a criminalidade ao ampliar as oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal. Além disso, análises sociopolíticas, como as de Wacquant (2009) e Davis (2003), destacam que a criminalização da pobreza e o acesso desigual à educação são legados de estruturas históricas de poder, perpetuando a marginalização e o ciclo de criminalidade. Essas pesquisas apontam para a necessidade de políticas inclusivas tanto no campo educacional quanto no sistema de justiça.

Segundo o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), onze das vinte cida-

des mais violentas do Brasil estão no estado da Bahia, com Macapá liderando entre as capitais. Entre essas 20 cidades, Jequié ocupa a primeira posição com uma taxa de 88,8 homicídios por 100 mil habitantes, enquanto Juazeiro está na décima posição, com 68,3 homicídios por 100 mil habitantes. Segundo dados fornecidos sobre as mortes violentas em Juazeiro, em 2023, foram registrados 154 homicídios dolosos e 2 feminicídios, totalizando 156 crimes violentos letais intencionais (Figura 4).

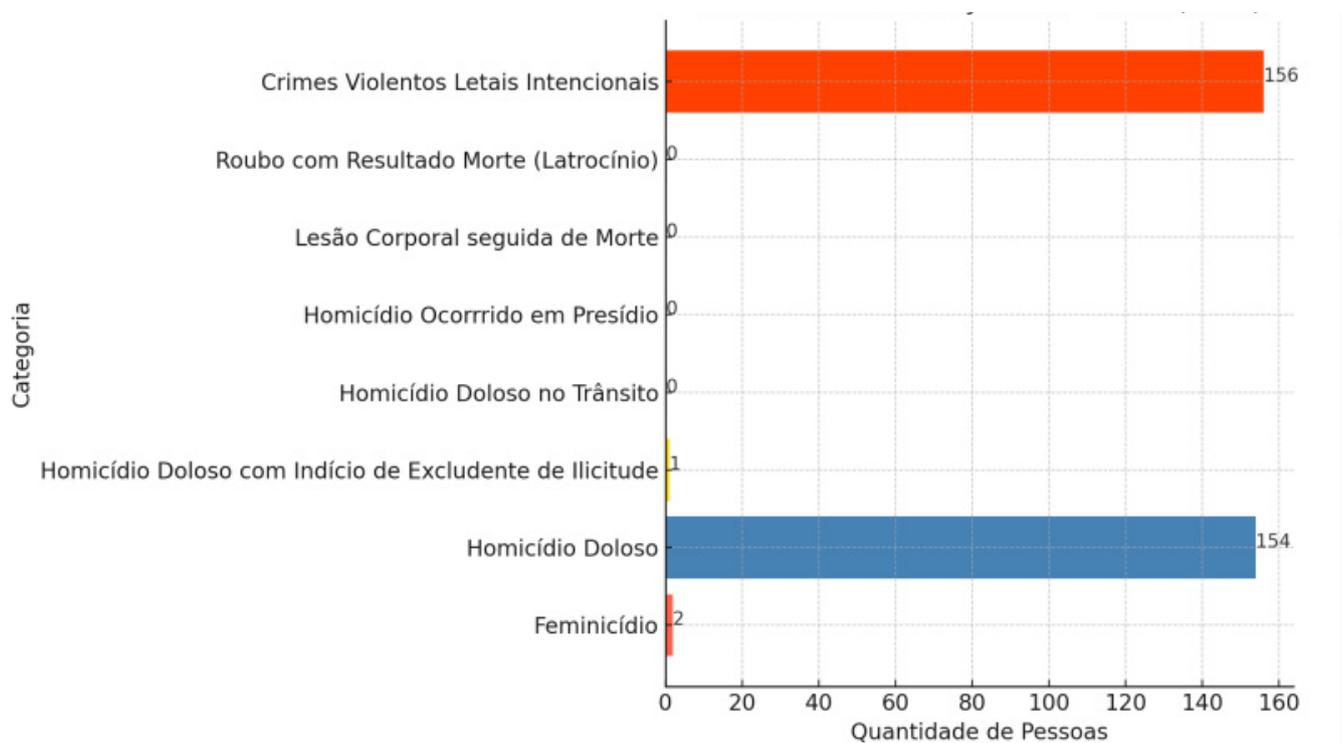


Figura 4. Mortes violentas em Juazeiro - BA no ano de 2023.

Fonte: Elaboração própria, dados do Sistema de Administração Penitenciária do Estado da Bahia.

Os dados são alarmantes e refletem um cenário de extrema violência e insegurança na região. A alta taxa de homicídios dolosos indica um ambiente de conflitos interpessoais graves e possivelmente relacionados ao tráfico de drogas. Aplicando uma análise decolonial e necropolítica, observa-se que as políticas de segurança pública têm sido insuficientes para proteger os segmentos mais vulneráveis da

população. A situação em Juazeiro destaca a necessidade urgente de intervenções que promovam a segurança, a igualdade de gênero e o acesso à educação, especialmente dentro do sistema penal, para transformar a realidade dos presos e reduzir a violência estrutural.

Diante desses índices alarmantes, é crucial romper com estruturas de poder excludentes e investir

na educação como um direito inalienável, inclusive para encarcerados. É essencial repensar as políticas prisionais com base nos direitos humanos e na justiça social. A educação prisional deve ser vista como uma ferramenta de empoderamento e transformação, permitindo a reintegração digna e justa dos presos à sociedade.

“Além das Grades: Educação e novos horizontes de liberdade”

O Estado exerce o *ius puniend* por meio da Sanção Penal – que tem duplo caráter: O retributivo, mas também tem como “função reeducar”. No entanto, a sociedade tem em geral uma visão deturpada do que seja o cárcere e, sobretudo, de quem sejam os presos. É necessário que se desfaçam muitos preconceitos, inclusive como condição para se melhorar o prestígio e a auto-estima do pessoal penitenciário, o que seria um passo importante para se ter pessoal vocacionado trabalhando nas prisões (SÁ, 2007).

Em seu Livro: *Penas mais Rígidas. Justiça ou Vingança?* O escritor e ex-detento Ezeokeke (2013, p. 30) coloca que:

As penas mais rígidas nesta sociedade capitalista neoliberal só servirão para oprimir ainda mais os pobres já discriminados e marginalizados. Efetivamente não serão exequíveis em nossa sociedade, pois apenas serviriam para destruir as pessoas encarceradas, uma vez que não serão ressocializadas na prisão. As penas mais rígidas não são exigidas quando se trata das elites privilegiadas, a não ser para a população menos favorecida, em que perguntamos: Por quê? [...] a rigidez sustenta a delinquência.

A educação dentro do sistema prisional possui a tarefa de incluir quem a sociedade excluiu e que a escola não conseguiu acompanhar (MIRANDA,

2016). Considerando, que sua negação pode impactar diretamente na ressocialização desses indivíduos, dificultando sua reintegração à sociedade após o cumprimento da pena.

Nesse contexto, Pereira (2011) coloca que legalmente, a Educação no Cárcere é um tipo de educação de adultos que tem por objetivo a escolarização, formação e qualificação de pessoas temporariamente encarceradas para que, após o cumprimento do seu tempo em privação da liberdade, possam retornar com dignidade ao mundo social e do trabalho.

O pensamento de Paulo Freire, expresso em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), destaca ainda a importância da educação como meio de conscientização, capaz de desvelar as estruturas de opressão e transformar a realidade, para o autor:

O ato de educar é equivalente a libertar, que tem como premissas a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ‘ser mais’. A capacidade de conscientização permite e impõe à educação a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 1987, p. 16).

Nesse sentido, a educação decolonial surge como uma estratégia crucial para enfrentar esses desafios educacionais e sociais. Ela visa não apenas proporcionar conhecimento acadêmico, mas também promover a conscientização sobre as estruturas coloniais que permeiam o sistema prisional brasileiro. Os presos do Conjunto Penal de Juazeiro, assim como a maioria dos detentos no Brasil, enfrentam barreiras significativas no acesso à educação de qualidade, o que perpetua a marginalização social e a desigualdade.

A LEP (Lei de Execução Penal), Lei nº 7.210/1984, em seu art. 17, prevê a assistência educacional como um dos pilares da ressocialização

dos detentos, visando proporcionar condições para propiciar sua reintegração social. Cumpre salientar, que a educação dentro do sistema prisional não se resume apenas à instrução escolar, mas também inclui a formação profissional dos detentos. O artigo 18 da mesma Lei, assevera a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, sendo esse integrado ao sistema escolar da unidade federativa.

A LEP nos seus art. 17 a 21 definem os parâmetros da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, da iniciação do ensino profissional ou do aperfeiçoamento técnico, possibilidade de convênios com entidades públicas ou privadas, previsão de biblioteca com livros instrutivos, didáticos e recreativos, para acesso a todos os detentos e detentas.

A responsabilidade do Estado em oferecer ensino fundamental ao sentenciado é imperativa, conforme apontado por Nucci (2023, p. 58), “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Resultando em responsabilidade direta das autoridades competentes. Essa obrigação estatal visa garantir o direito à educação a todos os cidadãos, incluindo aqueles em cumprimento de pena, de acordo com o artigo 18-A, §1º, 2º e 3º da Lei 7.210/19.

Com a alteração da LEP pela Lei 12.433 de 2011, houve a inclusão da possibilidade de remição do tempo de pena pelo estudo. Em 2011, com o advento da Lei N° 12.433, os art. 126 a 129 da LEP foram modificados, inserindo o instituto da remição parcial do tempo de cumprimento da pena pelo estudo. O advento dessa lei, representa um avanço significativo no sistema carcerário brasileiro, uma vez que incentiva a educação como meio de ressocialização dos apenados. O Art. 126 da LEP que dispõe:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena:

§ 1º - A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 1984).

Até março de 2024, no Conjunto Penal de Juazeiro foram contabilizadas 105 remições de pena, sendo 6 delas por cursos, 26 pela leitura, 9 pelo ENEM, 1 pelo ENCEJA PPL, 7 pelo PROJOVEM Urbano, e 56 por meio da EJA. Além disso, 5 internos receberam remição por participação em concurso de redação da Defensoria Pública (Figura 5).

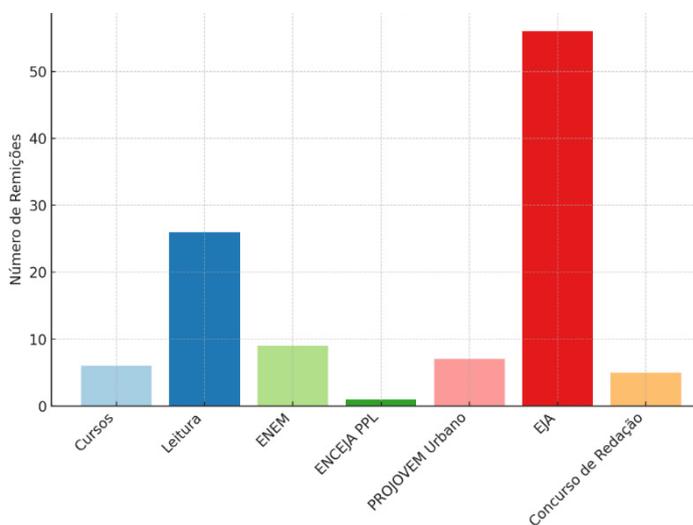


Figura 5. Remições por tipo no CPJ até março de 2024.

Fonte: Elaboração própria dados do Setor Pedagógico do CPJ, 2024.

A remição de pena por meio da educação, como cursos, leitura e ENEM, é amplamente aplicada no sistema prisional, mas seu impacto vai além da simples redução da pena. A adoção de uma abordagem decolonial à educação no cárcere é fundamental para questionar e transformar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades socioeconômicas e raciais. Embora a remição ocorra independentemente

da perspectiva educacional adotada, uma educação decolonial promove uma formação crítica, emancipatória e transformadora, enquanto abordagens tradicionais podem reforçar estigmas coloniais.

No CPJ, os dados evidenciam que, apesar das iniciativas de remição, ainda há carências em termos de qualidade e equidade no acesso à educação. A análise decolonial permite compreender como as políticas educacionais podem reproduzir a exclusão social e racial dentro do sistema prisional, ao invés de funcionar como ferramentas de reintegração social e ressocialização. Portanto, é urgente expandir as oportunidades educacionais, com foco na formação crítica e profissionalizante, visando não apenas à redução de penas, mas à reintegração social efetiva dos presos.

Como assevera Graciano e Schilling (2008, p. 112), “embora o arcabouço legal privilegie o papel da educação para a população carcerária, especialmente tendo em conta o caráter ressocializador da pena, e não apenas punitivo, a realidade nos presídios brasileiros está bem distante do que diz a lei.”

Pereira (2011, p. 46) afirma que “a Educação no Cárcere seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade”. Nesse sentido, Maeyer (2006, p. 23) pontua que a educação:

é apenas uma gota no oceano da vida quando sabemos que ela é – para todos – o direito e a oportunidade de expressar projetos pessoais, de entender a si mesmo e aos outros e de continuar tomando suas próprias decisões como tal ‘compreensão’ dos fatos. É a chave, a ferramenta que pode ser usada para dar significado à vida como um todo.

A análise decolonial e a necropolítica sublinham a importância de políticas públicas para abordar as

disparidades raciais e socioeconômicas no acesso à educação. Devem ser desenvolvidas políticas específicas para apoiar grupos minoritários e vulneráveis no sistema prisional, assegurando que esses detentos recebam apoio educacional e psicológico adequado. Nessa perspectiva, adota-se uma definição intermediária do termo políticas públicas, conforme utilizada pelo Ministério da Saúde brasileiro.

Políticas públicas configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades. (BRASIL, 2012, p. 45).

As políticas públicas devem ser orientadas por uma visão transformadora, inspirada por Paulo Freire (2017, p. 5) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, na qual ele escreve para “os ‘esfarrapados do mundo’ e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Esta filosofia pode ser aplicada ao contexto prisional, incentivando a criação de um sistema educacional que seja acessível, inclusivo e eficaz na promoção da cidadania e da dignidade humana.

De acordo com Salla (2006) existe um distanciamento entre os estudos acadêmicos na área de políticas públicas e a segurança pública, especialmente no que se refere às políticas prisionais. Até o momento, não se tem produzido análises que abordem simultaneamente essas três dimensões nas políticas de segurança e, em particular, nas políticas direcionadas às prisões.

não se produziu ainda para as políticas de segurança e em particular as direcionadas para as prisões análise

que se voltem para essas três dimensões: os fatores que interferem na sua formulação; como são implementadas tais políticas pelos órgãos responsáveis e ainda quais os resultados ou o impacto dessas políticas. (SALLA, 2006, p. 115).

Diante desses desafios, é fundamental que as políticas públicas e as instituições responsáveis pelo sistema prisional promovam ações efetivas para garantir o acesso à educação dentro das unidades penitenciárias e a promoção da cidadania. Investir na formação educacional dos detentos não só contribui para a redução da reincidência criminal, mas também para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. A análise decolonial e a necropolítica nos ajudam a compreender as raízes da desigualdade educacional no sistema prisional e a apontar caminhos para uma intervenção mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do perfil educacional dos presos do CPJ, a relação entre necropolítica, decolonialidade, e os dados alarmantes da SENAPEN revelam não apenas uma lacuna individual, mas uma necessidade premente de fortalecimento da Política Pública de acesso à educação no sistema prisional brasileiro.

Essa questão exige atenção e ação multifacetada para promover a justiça social e a inclusão. A análise dos dados revela claramente como a superlotação e as condições precárias de vida dos detentos refletem a necropolítica, perpetuando a marginalização e a exclusão de indivíduos já vulneráveis.

Os baixos níveis educacionais entre os presos ao ingressar no sistema prisional, bem como a baixa participação em programas educacionais, são indicativos de uma falha sistêmica. Esta falha não apenas limita as oportunidades de reabilitação e reintegração dos presos, mas também sustenta uma

estrutura social que favorece a desigualdade e a discriminação. A abordagem decolonial é fundamental para desconstruir essas dinâmicas de poder e promover uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades e necessidades dos presos.

Dessa forma, a inserção de perspectivas teóricas no campo da educação brasileira, distanciadas de formulações eurocentradas, é crucial. Uma abordagem decolonial da educação deve levar em conta as experiências e perspectivas dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros, mulheres e homossexuais, em contraposição às lógicas hegemônicas. A análise da educação no sistema prisional, particularmente no Conjunto Penal de Juazeiro, requer essa perspectiva decolonial vislumbra a promoção de uma educação inclusiva e transformadora, que almeje a efetiva ressocialização e a dignidade dos presos.

As políticas educacionais dentro do sistema prisional devem ser reavaliadas e reforçadas. A Lei de Execução Penal e a possibilidade de remição de pena através do estudo são passos importantes, mas a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios significativos. A infraestrutura inadequada, a falta de recursos e o despreparo do pessoal penitenciário são barreiras que precisam ser superadas.

Recomenda-se uma reestruturação das políticas prisionais baseada nos direitos humanos, com ênfase na promoção da educação inclusiva. A educação deve ser vista não apenas como uma ferramenta de ressocialização, mas como um meio de empoderamento e transformação social. Isso inclui a oferta de programas educacionais diversificados, que vão além da alfabetização e do ensino básico, integrando também a formação profissional e o desenvolvimento pessoal.

Além disso, é essencial que as políticas educacionais no sistema prisional sejam acompanhadas por ações de conscientização e sensibilização da sociedade em geral.

A mudança de percepções sobre o cárcere e os detentos é crucial para garantir o apoio necessário para a implementação de políticas inclusivas e humanitárias.

Em conclusão, a pesquisa destaca a necessidade urgente de uma abordagem integrada e multidisciplinar para abordar os desafios educacionais e so-

ciais enfrentados pelos presos no CPJ. A promoção de uma educação inclusiva, adaptada às necessidades e contextos dos detentos, é um passo crucial para a promoção da justiça social, a redução da reincidência criminal e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, F.; BERTUCCI, L. **Inovação e Desenvolvimento Organizacional**. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANDÃO, C. R. **Educação: Identidade do povo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: <https://bit.ly/3OeLy5y>. Acesso em: 18 mar. 2024.

_____. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.

_____. Ministério da Saúde. **Políticas Públicas de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BROWNE, S. **Dark Matters: On the Surveillance of Blackness**. Londres: Duke University Press, 2015.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: (Microsoft Word - TESE DEFINITIVA C\323PIA DE SOLIMAR AGOSTO 2005_3_[1].doc) (wordpress.com). Acesso em: 18 mar. 2024.

DAVIS, A. **Are Prisons Obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/17o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 26 jun. 2024

EZEOKEKE, C. O. **Penas mais Rígidas. Justiça ou Vingança?** 4ª Edição. Editora: Premius. Fortaleza, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. **Educação e sistema prisional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

JULIÃO, E. F. **Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, 2006.

LOCHNER, L.; MORETTI, E. The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. **American Economic Review**, v. 94, n. 1, p. 155-189, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/000282804322970751>. Acesso em: 6 set. 2024.

MAEYER, M. **Aprender e desaprender. In: Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília, DF: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127- 167.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

NASSIF, N. N. **Educação entre as grades: O espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado - ULB, 2006.

NUCCI, G. S. **Manual de Direito Penal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 19 de mar. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SALLA, F. **A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar.** In: KOERNER, A. (Org.). História da justiça penal no Brasil: pesquisas e análises. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2006. p. 107-127.

SILVA, T. **Necropolítica algorítmica: gênese colonial da necropolítica e a imaginação carcerária; reconhecimento facial e tecnochauvinismo; erros e acertos do reconhecimento: seletividade penal; riscos espacializados e corporificados; criminalização das visualidades e rostos racializados; deixar morrer.** 2022. Disponível em: <https://racismo-algoritmico.pubpub.org/pub/necropolitica-algoritmica/release/2>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVEIRA, M. M. **Criminalidade e controle social no Brasil: uma análise histórica.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

UOL. **Bahia tem 11 das 20 cidades com maiores taxas de homicídio; veja a lista.** UOL Notícias, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/07/20/bahia-tem-11-das-20-cidades-com-maiores-taxas-de-homicidio-veja-a-lista.htm>. Acesso em: 26 jun. 2024.

WACQUANT, L. **Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity.** Durham: Duke University Press, 2009.

ZANIN, J. E.; OLIVEIRA, R. C. S. Penitenciárias privatizadas: Educação e ressocialização. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

The contributions of dance in the development of socio-emotional skills of students with autistic spectrum disorder (asd)

Renata Alves Maciel Pereira¹ 

Antônio dos Santos Silva² 

¹Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino pelo Centro Universitário UninCor. Pós-graduada em Tecnologia Aplicada ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Colégio Estadual Professor Alfredo Nasser. E-mail: macielrenata14@gmail.com

²Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas, Mestre em Administração pela FEAD-MG, Especialista em Gestão Estratégica de Organizações pela UFMG. Professor no Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. E-mail: prof.antonio.silva@unincor.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 30/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187884>

Resumo

O presente trabalho é o relato de uma pesquisa que objetivou investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola do Ensino Fundamental I da rede pública. As manifestações de TEA incluem deficiências em comunicação e interação social, anomalias sensoriais, comportamentos repetitivos e níveis variados de deficiência intelectual. Aqui o TEA foi abordado considerando-se as competências socioemocionais e associada ao uso da dança nas escolas. Por isso, a questão norteadora deste estudo foi: de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa apresenta uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa iniciada por estudo bibliográfico na aproximação do tema, seguida de um estudo de campo. Em acordo com a literatura pesquisada os resultados mostram que a dança oferece múltiplos benefícios para o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA, todavia esta prática ainda não é comum nas escolas, apesar dos benefícios apontados na literatura. Assim, sugere-se que esta discussão seja ampliada nas escolas e na academia e que este problema de pesquisa possa ser reproduzido com amostras maiores, tanto para efeito de conhecimento dos benefícios da dança no desenvolvimento de competências socioemocionais, quanto para conscientização dos professores.

Palavras - chave: Dança. Competências Socioemocionais. Alunos. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

This paper reports on a study that aimed to investigate the contributions of dance to the development of socio-emotional skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in a public elementary school. ASD manifestations include deficiencies in communication and social interaction, sensory anomalies, repetitive behaviors, and varying levels of intellectual disability. Here, ASD is addressed considering socio-emotional skills and associated with the use of dance in schools. Therefore, the guiding

question of this study was: how can dance contribute to the development of socio-emotional skills in students with Autism Spectrum Disorder? It was considered that dance has the potential to contribute to the socialization process of students with Autism Spectrum Disorder. The research presents an applied, descriptive, and qualitative-quantitative methodology initiated by a bibliographic study to approach the theme, followed by a field study. In agreement with the researched literature, the results show that dance offers multiple benefits for the development of socio-emotional skills of students with ASD, however, this practice is still not common in schools, despite the benefits pointed out in the literature. Thus, it is suggested that this discussion be expanded in schools and academia and that this research problem can be reproduced with larger samples, both for the purpose of understanding the benefits of dance in the development of socio-emotional skills, and for raising awareness among teachers.

Keywords: Dance; Socio-emotional Skills; Students; Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. Nessa perspectiva, incluem-se déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O presente artigo tem como objetivo investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA. A questão norteadora deste estudo é tentar entender de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA. Como hipótese, considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com TEA, tendo ela a oportunidade de ser um facilitador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais enquanto o corpo se movimenta guiado pelo ritmo, contribuindo

com a postura, o domínio corporal, a orientação espacial, a percepção e a memória do movimento, criatividade, versatilidade e sociabilidade. Logo, trata-se de uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa, iniciada por estudo bibliográfico na aproximação do tema, seguida de um estudo de campo num Studio de dança e no Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, os quais receberam nomes fictícios para proteção das identidades dos participantes da pesquisa.

Buscou-se, com este estudo, contribuir para o entendimento a respeito do TEA e de práticas de socialização possíveis na escola por meio da dança. Espera-se, assim, que este artigo possa promover subsídios relevantes para profissionais da área de educação, quanto ao avanço da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem para crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Breve histórico da educação especial e do transtorno do espectro autista

Conforme Sasaki (2017), a educação das pessoas com necessidades especiais passou por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e in-

clusão. Desde a antiguidade, a sociedade promoveu a exclusão do convívio social, destes grupos, e não as considerou como verdadeiros seres humanos.

De acordo com Monteiro *et al.* (2016, p. 53), “Martinho Lutero defendia que pessoas com transtorno mental eram seres diabólicos, que mereciam castigos para serem purificados”, já que essas pessoas não seriam capazes de viver em sociedade. Nesse sentido, prevalecia a exclusão e a segregação, uma vez que, o tratamento dispensado a pessoas com deficiência foi em forma de confinamento. Todavia, iniciativas inclusivas isoladas emergiram em vários cenários.

Por exemplo, no ano de 1784, em Paris, Valentin Haly se movimentou e conseguiu criar uma instituição para ensinar, a partir de relevo, os cegos a lerem. Posteriormente, Louís Braille adaptou esse método ao código militar de comunicação com 36 pontos salientes, que ficou conhecido como “*Método Braille*”, o qual é utilizado pelas pessoas cegas para fazerem leitura e escrita (SILVEIRA, 2010). Já em 1247, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mais precisamente em Londres (LÓPEZ-IBOR, 2021), porém, esse tipo de instituição ainda não era adequada e não contava com tratamento especializado. Em meados do século XX, após estudos e debates, pessoas com deficiência passaram “a ser vistas como sujeitos de direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa” (SASSAKI, 2017, p. 33). No contexto de lutas por esta modalidade de ensino, a partir do século XIX, inicia-se na Europa e nos Estados Unidos, uma expansão das escolas especiais tendo o enfoque médico e clínico, com ênfase no surgimento de métodos de ensino para crianças com necessidades especiais (NASCIMENTO, 2016).

No Brasil, o atendimento de pessoas com deficiência remonta ao período do Império, especificamente no século XIX. Alguns marcos importantes dessa época incluem a criação de instituições es-

pecializadas que ofereciam educação e assistência para pessoas com deficiência, com destaque para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e posteriormente, o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). No início do século seguinte foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental e em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Já em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2007).

No cenário internacional, um dos primeiros documentos que tratou da questão de pessoas com deficiência mental foi a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, cuja construção se deu em meio a situações de desrespeito à vida e à dignidade da pessoa humana observados no o extermínio em massa de pessoas com deficiência, à época do nazismo. Dentre outros dispositivos, a referida Declaração preconiza que toda pessoa tem o direito a receber educação e, a partir de tal premissa, entende-se que mesmo vivendo isoladas, as pessoas com deficiência poderiam ser educadas. Contudo, a principal observação do referido documento é o respeito às diferenças individuais (BRASIL, 2007). E, como consequência deste documento, nas duas décadas que se seguiram outros avanços podem ser destacados, como por exemplo, o atendimento educacional às pessoas com deficiência em 1961, que passou a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.692/71, alterando a LDBEN de 1961.

A década de 1970 foi o marco divisor desta modalidade educativa nos Estados Unidos e tal iniciativa veio impulsionar os demais países a também pensarem em políticas públicas para as pessoas com deficiência. Desse modo, é possível observar que já havia um grande movimento mundial em prol da inclusão das pessoas com deficiência, momento em que as De-

clarações e os Tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala.

Nessa esteira de acontecimentos, em 1973, o Ministério da Educação – MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, a quem coube a responsabilidade de gerenciar a educação especial no Brasil, que, numa perspectiva integracionista, motivou ações educacionais para pessoas com deficiência e com superdotação, mas sob o viés ainda assistencial de iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2007).

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil começou de forma mais estruturada a partir da década de 1980. A promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu direitos fundamentais às pessoas com deficiência e estabeleceu princípios para uma sociedade mais inclusiva, conforme documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho (nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, BRASIL, 2007).

O ano de 1985 ficou marcado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Neste Programa, estabelece-se que o ensino de pessoas com deficiência, sempre que possível, deve acontecer dentro do sistema regular de ensino, ressaltando, ainda, que permanência dessas pessoas neste ambiente deve ser de maneira ampla, sem discriminação e com respeito às suas limitações (DIAZ, 2024).

Em 1988 no Brasil, o interesse pela Educação Especial é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Um ano depois, a Lei Federal nº 7.853 de 1989, no item da Educação, institui a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial no sistema público

regular de ensino e considera ato criminoso e punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os gestores de ensino público ou particular que não aceitarem ou suspender matrícula de uma pessoa com deficiência (BRASIL, 1989).

A Conferência de Jomtien, promovida pela UNICEF, lançou um apelo global para que todos os indivíduos tivessem acesso à educação básica, reconhecendo que a exclusão de grupos vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, era um obstáculo significativo ao desenvolvimento equitativo. Tal Conferência em 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 são marcos históricos que destacaram a urgência de incluir pessoas com deficiência no sistema educacional global.

Quatro anos depois de Jomtien, a Declaração de Salamanca reforçou esse compromisso ao focar especificamente nas necessidades educacionais especiais. Ela proclamou que as escolas regulares deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, adaptando seus currículos e métodos de ensino para atender às diversas necessidades. A Declaração de Salamanca ressalta que a educação inclusiva não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa (DIAZ, 2024). Ao correlacionarmos esses dois eventos, evidencia-se que ambos visaram expor e abordar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, promovendo a inclusão como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. A Declaração de Salamanca, ao considerar os princípios estabelecidos em Jomtien, consolidou a visão de que a educação inclusiva é crucial para a dignidade e participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (AINSCOW; MILES, 2008).

Nesse percurso, encontros, seminários e congressos foram realizados com vistas à estimulação e lançamento de bases para a criação de políticas públicas e práticas

em educação especial. Atualmente esta modalidade de educação conta com estrutura física e pedagógica oferecidas por inúmeras escolas inclusivas em todo o país e para todos os públicos com distintas deficiências, como o TEA (AINSCOW; MILES, 2008).

Na atualidade, destacam-se a Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/ 2012), Lei n. 13.370/2016 e Lei Romeo Mion (Lei n.º 13.977/ 2020). A primeira institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a inserção da pessoa com TEA no mercado de trabalho, além de exigir que o Estado ofereça diagnóstico precoce e tratamento adequado (SANT'ANA; SANTOS, 2016).

Ressalta-se que a Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reconhece o autismo como deficiência, garantindo igualdade de direitos em todas as áreas da vida social (SANT'ANA; SANTOS, 2016). A Lei n.º 13.997 de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Este breve histórico da educação especial demonstra que o processo de inclusão foi lento e gradual, cuja inserção na rede regular de ensino foi ocorrendo de maneira gradativa, na medida em que as instituições de ensino foram se adequando sua infraestrutura para recebê-los e oferecer um ensino de acordo com suas possibilidades para aprender. apresenta-se a seguir as características do Transtorno do Espectro Autista, objeto deste trabalho.

O transtorno do espectro autista e a dança como ferramenta de desenvolvimento socioemocional

Os primeiros estudos que buscaram definir o termo “Autismo” foram os de Leo Kanner em 1943, psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, pioneiro ao investigar crianças internadas por apre-

sentarem comportamentos diferentes daqueles relatados na literatura psiquiátrica à época, sendo, também, o primeiro a publicar trabalho, envolvendo esse assunto (OLIVEIRA, 2020). Kanner sugeriu que possivelmente estas crianças que nasciam normais apresentariam sérias modificações comportamentais em razão de problemas ambientais, de modo específico de maternagem imprópria. Essa perspectiva aceita por vários autores e clínicos renomados auxiliou para a divulgação da etiologia relacionada ao autismo infantil (SCHWARTZMAM, 2003).

Ainda no ano de 1944, Hans Asperger, outro médico austríaco, discorreu sobre o assunto no artigo “Psicopatia Autística”, cuja ênfase era crianças parecidas com aquelas mencionadas por Kanner. Apon-tando algumas diferenças, Asperger, afirmava que a síndrome era marcada por dificuldades de interação social, contudo, defendia que estas apresentavam ilhas de conhecimento (DIAS, 2015).

Ao iniciar a década de 1960, um conjunto de evidências sugeriu que o autismo estava relacionado a um transtorno cerebral existente desde a infância sendo reconhecido em todos os países. Em 1978, Michael Rutter psicólogo clínico e psiquiatra britânico, reconhecido por investigar a etiologia do TEA e psicopatologia da infância demonstrou uma definição deste transtorno envolvendo quatro critérios. O primeiro deles está associado ao atraso e ao desvio social e não somente ao retardo mental. O segundo se refere à dificuldade de comunicação também não associada como retardo mental. O terceiro envolve os comportamentos incomuns a exemplo dos gestos estereotipados e maneirismos e por fim, o surgimento do transtorno antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006).

Manifestações de autismo incluem deficiências em comunicação e interação social, anomalias sensoriais, comportamentos repetitivos e níveis variados de deficiência intelectual. Juntamente com esses

sintomas centrais, transtornos psiquiátricos ou neurológicos co-ocorrentes são comum em pessoas com autismo, dos quais hiperatividade e distúrbios de atenção (como *Déficit de Atenção/Transtorno de Hiperatividade (TDAH)*), ansiedade, depressão e epilepsia são bastante prevalentes. Um diagnóstico de autismo é alcançado após a obtenção de uma história de desenvolvimento detalhada, geralmente dos pais, e a observação do indivíduo interagindo com os pais ou outros indivíduos (LOPES, 2019).

A intervenção precoce para crianças com TEA é fundamental devido a dificuldades comuns de comunicação. Os tipos de intervenções usadas mudam ao longo da vida e incluem intervenções mediadas pelos pais e/ou intervenções realizadas por terapeutas na infância e estratégias e técnicas baseadas na escola para promover independência na vida adulta. Terapias farmacológicas podem ser usadas para tratar alguns dos sintomas associados ao autismo, como irritabilidade, e comorbidades, como ansiedade (NASS *et al.*, 2019).

O TEA é uma condição de desenvolvimento caracterizada por desafios nas habilidades sociais, comunicação e comportamento (FEUSER; SAITO; YNOUE, 2021). A busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA tem levado educadores e terapeutas a explorar abordagens criativas e integrativas, como a dança, que, enquanto prática artística e física, oferece um ambiente enriquecedor capaz de promover o desenvolvimento social e emocional de indivíduos com TEA de maneiras significativas.

Assim, a criança com TEA tem como principais limitações a interação e a comunicação, por isso, o trabalho do professor junto a este alunado é marcado por muitos desafios. Para o ensino regular, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) traz considerações importantes sobre os direitos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o que está descrito na BNCC, desenvolver tais competências é essencial para garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico, visto que na BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas de o cotidiano, o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Pelo tema escolhido, este trabalho faz menção especial às competências gerais 8, 9 e 10, que são particularmente relevantes para o desenvolvimento das habilidades de interação e comunicação, apresentadas a seguir.

Competência 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

A Competência geral 8 da BNCC destaca a importância do desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado nos alunos. Essa competência envolve reconhecer as próprias emoções, identificar forças e limitações pessoais, e desenvolver uma atitude de autocuidado e respeito ao próprio corpo. Para

crianças com TEA, trabalhar essa competência é crucial, pois elas frequentemente enfrentam desafios em reconhecer e expressar suas emoções. Professores podem promover o autoconhecimento através de atividades que incentivem a identificação de sentimentos e sensações, bem como estratégias de regulação emocional. Práticas de autocuidado, como a gestão do estresse e a manutenção de hábitos saudáveis, também são essenciais para o bem-estar desses alunos (BRASIL, 2018).

A Competência geral 9 enfatiza o desenvolvimento da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação. Esta competência visa ajudar os alunos a compreender e respeitar as emoções e perspectivas dos outros, e a trabalhar de forma colaborativa. No caso de alunos com TEA, que podem ter dificuldades significativas na interação social e na empatia, o desenvolvimento desta competência é vital. Professores podem utilizar atividades de grupo, jogos cooperativos e discussões guiadas para promover a empatia e a cooperação. Estratégias de mediação de conflitos e exercícios que simulem situações sociais também podem ser úteis para ensinar habilidades de resolução de problemas e comunicação assertiva (BRASIL, 2018).

A Competência geral 10 trata da importância de desenvolver uma atitude de responsabilidade e cidadania. Isso, inclui compreender e praticar princípios de justiça, democracia, sustentabilidade e respeito aos direitos humanos. Para alunos com TEA, que muitas vezes precisam de apoio para entender normas sociais e comportamentos esperados, trabalhar esta competência pode envolver o ensino explícito de regras sociais e éticas, além de práticas de inclusão e respeito à diversidade. Professores podem criar projetos que envolvam ações comunitárias e discussões sobre cidadania e direitos humanos, ajudando os alunos a se sentirem parte ativa e responsável da comunidade escolar e da sociedade (BRASIL, 2018).

A participação em atividades de dança pode proporcionar um ambiente estruturado, quando alunos com TEA têm a oportunidade de interagir com seus pares de forma positiva e controlada. Segundo Hartshorn *et al.* (2001), a dança criativa tem melhorado a comunicação e as habilidades sociais em crianças com autismo. Ao engajar-se nesse tipo de atividade, os alunos aprendem a seguir instruções, esperam a sua vez e cooperam com outros, o que pode traduzir-se em uma melhor interação social fora desse ambiente. Além disso, essas aulas frequentemente envolvem trabalho em grupo e parcerias, promovendo a prática de habilidades de interação social em um contexto encorajador e de suporte.

A dança tem se mostrado uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA. Estudos indicam que essa prática pode melhorar habilidades sociais, como a comunicação e a interação, além de promover a expressão emocional e reduzir a ansiedade (HARTSHORN *et al.*, 2001). Participar de atividades de dança permite que esses alunos experimentem a cooperação e o trabalho em equipe em um ambiente estruturado e acolhedor, contribuindo para a sua inclusão social e bem-estar emocional. Além disso, pode ajudar a desenvolver a coordenação motora e a percepção corporal, aspectos frequentemente desafiadores para indivíduos com TEA. As pesquisas realizadas por Hartshorn *et al.* (2001) e Srinivasan *et al.* (2015) destacam que intervenções baseadas na dança proporcionam benefícios significativos, evidenciando uma melhora na adaptabilidade social e nas competências emocionais dos participantes.

Desafios na coordenação motora e na percepção corporal são comuns em indivíduos com TEA, e a dança, sendo uma atividade física que exige controle motor, pode ajudar a melhorar essas habilidades. De acordo com a pesquisa de Earhart (2009), ela promove a coordenação, o equilíbrio e a consciência

corporal, aspectos que frequentemente representam dificuldade para alunos com TEA. Melhores habilidades motoras podem não apenas facilitar a participação em atividades físicas, mas também melhorar a autoconfiança e a autoestima.

A dança também desempenha um papel significativo na inclusão social de alunos com TEA; a participação desses alunos faz com que se sintam parte de uma comunidade, promovendo um senso de pertencimento e aceitação. Esta inclusão social é essencial para o desenvolvimento socioemocional, pois oferece oportunidades para a formação de amizades e redes de apoio. Logo, a inclusão em atividades como essa, pode levar a uma visão mais positiva da escola e da aprendizagem em geral.

Estudos empíricos apoiam a eficácia da dança como ferramenta de desenvolvimento socioemocional para alunos com TEA. Hartshorn *et al.* (2001) demonstraram que a terapia de movimento criativo resultou em melhorias significativas nas habilidades sociais e na comunicação de crianças com autismo. Da mesma forma, Srinivasan *et al.* (2015) estabelecem que, a intervenção baseada na dança, reduziu significativamente a ansiedade e melhorou a adaptabilidade social das crianças participantes.

Essas pesquisas indicam que a dança pode ser uma intervenção valiosa e multifacetada para apoiar o desenvolvimento integral de alunos com TEA; estando, portanto, dentre as várias possibilidades de se trabalhar com a criança com TEA, uma vez que um dos prejuízos contidos neste transtorno é a interação social. Além disso, esta atividade pode auxiliar no conhecimento corporal, possibilitando perceber a extensão e limite do próprio corpo, tanto quanto a extensão e o limite corporal do outro, contato visual, toque, entre outros. Tais estímulos tendem a fazer com que a criança se permita explorar outras possibilidades e de se relacionar socialmente (WAHBA; SCHMITT, 2013).

O fator comportamento estereotipado é uma das características do TEA, esse em geral está ligado a não compreensão do momento ou lugar em que se encontra, por vez, pode ter relação com a quebra da rotina (WAHBA; SCHMITT, 2013). Logo, a dança sugere novas vivências, no entanto, de maneira sutil, para que crianças tenham experiências com os mais variados tipos de situações e assim, possam enriquecer o seu arsenal de enfrentamento no cotidiano (WAHBA; SCHMITT, 2013).

De acordo com Simas (2022), para a criança com TEA, a dança se faz importante porque auxilia na exploração sensorio-motora, sobretudo quando é desenvolvida na infância, além de oferecer vários dispositivos de relações na existência do corpo com o mundo, produzindo novas sensações apreendidas por meio dos passos, dos movimentos, dos ritmos e das vibrações. Conforme a autora supracitada, estas acepções podem se aliar aos processos terapêuticos como no início da escolarização, criar laços de socialização e integrar os movimentos da dança a situações da vida diária.

Viana e Diniz (2018), descrevem que as atividades em que as crianças se expressam reproduzem os movimentos a partir da música, abrem possibilidades de se trabalhar o aluno na sua totalidade nesse sentido. A dança pode produzir efeitos positivos em crianças autistas, particularmente em situações ligadas a dificuldades de comunicação e interação social em vários contextos e a padrões comportamentais restritos e repetitivos, associados a alterações sensoriais e motoras.

Menezes (2016) considera que a dança conduz o aluno com TEA ao desenvolvimento gestual, ao equilíbrio gestual, melhorando sua qualidade de vida, bem como a coordenação motora (estática e dinâmica), potencializando o movimento e habilidades rítmicas.

Crianças com TEA têm dificuldade em se comunicar verbalmente, no entanto, esta comunicação não

é a única existente, uma vez que a alternativa é a comunicação por meio de gestos ou movimentos e tais aspectos podem ser conseguidos pela dança, que fornece a essas crianças outro sistema de comunicação, já que não utilizam a linguagem para se comunicar. Além disso, ela trabalha o estado de saúde e habilidades motoras através do movimento (ANDRADA; SOUZA, 2015). Assis *et al.* (2015) mencionam os benefícios que a dança proporciona a nível comunicativo, social e na construção de a identidade. Isso é consistente com áreas altamente afetadas em crianças com autismo, e como destacado na apresentação de possíveis abordagens em crianças com TEA, sendo importante para desenvolver a linguagem.

O exercício da dança é um espaço que estimula o participante a imitar, não apenas seus professores, mas também seus pares, sendo que a imitação é extremamente importante no desenvolvimento infantil, conquanto que, o esquema corporal precede a imagem corporal. Esses seguem uma ordem lógica que permite a aquisição progressiva de vários padrões de movimento, como conhecimento e é assim que a imagem corporal mostra como as pessoas representam mentalmente para si mesmos. Rosen (1992), citado por Souza (2020), aponta que a imagem corporal é um conceito que se refere à maneira como alguém percebe, imagina, sente e age em relação ao seu próprio corpo, então, imagem do corpo é a representação mental que se tem de como se sente, percebido, imaginado e agido.

De acordo com Itacaramby *et al.* (2021), o movimento pode proporcionar benefícios como: motivação; fornecimento de estratégias para resolução de conflitos, melhoria da expressão, regulação do humor, criação de possibilidade de construir mecanismos de adaptação a novas situações. Assim, a dança viabiliza o desenvolvimento psíquico do sujeito. Durante cada estágio do desenvolvimento surge uma atividade-guia, que responde a atividade promotora

de um desenvolvimento maior e tem maior relevância naquele momento. Nesse sentido, são classificadas entre, atividade que desenvolvem, motivos apenas compreensíveis e as geradoras de sentido; sendo que a atividade eficaz (ou também chamadas de geradoras de sentido) são aquelas que a necessidade se encontra com o motivo e, com isso, gera-se sentido pessoal e promove maior desenvolvimento psíquico.

Durante todas as vivências da consciência corpórea, laços se vão tecendo, um mundo de movimentos e de pensamentos. Desse modo, é possível que esses estejam sempre à disposição, num entrelaçamento que faz desse momento, um presente unificado na ação (ANDRADA; SOUZA, 2015).

O movimento vivenciado ao se dançar gera informações que reforçam a ideia de orientação psicodinâmica, que predomina no movimento inconsciente, beneficiando a pessoa no entendimento das emoções que se relacionam com seu estado de saúde atual; podendo ser visto como uma expressão que representa diversos aspectos da vida humana, considerada como linguagem social que transmite sentimentos, emoções vividas de religiões, trabalhos, hábitos e costumes (FEUSER; SAITO; YNOUE, 2021).

As crianças adquirem desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras e habilidades básicas, bem como a aquisição de tarefas motoras específicas e capacidades de coordenação. As aulas de dança reforçam as habilidades motoras: flexibilidade, coordenação, equilíbrio, agilidade (FERNÁNDEZ, 2019), promovendo experiências gratificantes ao confrontar movimentos expressivos, o que ajuda a desenvolver habilidades para expressar as emoções e regulá-las.

Em relação à comunicação, a dança pode desenvolver esta competência em crianças com TEA, levando-as a engajarem-se em conversa verbal-não-verbal ou darem início à interação com outra pessoa. Tudo dependerá da maneira como a dança será trabalhada.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa sediado no centro Universitário Unincor e recebeu o parecer número 5.841.728. A pesquisa é classificada como aplicada, descritiva e quali quantitativa. Considera-se uma pesquisa de natureza aplicada, porque promove o conhecimento diante de sua aplicação prática em um fenômeno social, que nesse estudo ocorre por meio de uma abordagem direta ao campo de pesquisa; é de caráter descritivo, pelo fato de se descrever fatos de uma determinada realidade (AUGUSTO *et al.*, 2013) – contribuições da dança no processo de desenvolvimento de alunos autistas – e sob técnica de análise quali quantitativa de dados, a Análise de Conteúdo, é aplicada aos achados oriundos do roteiro de entrevista com dirigentes (ALVES, 2019), e os dados quantitativos advindos do questionário aplicado aos professores (STEVENSON, 2001).

Segundo Bardin (2016), Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações destinadas a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência do conhecimento relativo às condições de produção/recepção (contexto social). A análise quantitativa se aplicou ao questionário dos professores. Considerou-se quantitativa pelo uso de gráficos e tabelas e, em especial, por utilizar-se de medidas estatísticas de tendência central e dispersão para análise de resultados (STEVENSON, 2001).

Para organização da pesquisa e dos achados, utilizou-se o método de categorização proposto por Bardin (2016) em que as questões são organizadas segundo suas características formando grupos de evidências. No caso desta pesquisa, as categorias

analíticas foram representadas pelas competências socioemocionais descritas na BNCC para que os resultados da pesquisa pudessem apontar se a dança poderia favorecer seus desenvolvimentos. A categorização se deu do seguinte modo: Categoria 1: competência geral n. 8; Categoria 2: competência geral n. 9 e Categoria 3: competência geral n. 10, entendidas como competências socioemocionais. As questões, apresentadas nas tabelas de resultados, associam as competências socioemocionais com a prática da dança na escola.

A coleta de dados se fez por meio de um questionário gerado pela plataforma do *Google Forms*, que foi enviado aos participantes por meio do *WhatsApp*. A partir das respostas nessa plataforma, obteve-se a perspectiva dos professores sobre o fenômeno em pesquisa no estudo de caso. A entrevista por vídeo chamada ocorreu pelo aplicativo *Google Meet* após envio de um link para o contato de *WhatsApp* dos entrevistados, que já havia recebido as questões previamente, viabilizando, assim, a fluência do diálogo entre elas e os pesquisadores.

Assim, as mesmas 18 questões foram elaboradas de três modos diferentes para atender às demandas e à disponibilidade dos colaboradores da pesquisa: questionário *on-line*, entrevista e questionário escrito. Foram criadas 18 questões, englobando as competências gerais de número 8, 9 e 10 da BNCC, correlacionando-as com as contribuições da dança para alunos autistas, inserida na disciplina de Educação Física.

Para cada uma das competências, foram elaboradas 6 perguntas, versando sobre os descritores de habilidades: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, tomou-se como categorias analíticas as 3 competências socioemocionais, e como indicadores, os 6 descritores de habilidades mencionados acima.

Ainda como suporte à coleta de dados, foi realizada uma oficina com os alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Assim, os professores assistiram e responderam ao questionário. A oficina foi organizada em torno de quatro elementos fundamentais: ação corporal, espaço, tempo e intenção, o que possibilitou a criação de um ambiente onde as competências de autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania pudessem ser trabalhadas de maneira integrada e contextualizada.

Nesta pesquisa as unidades de análise foram duas instituições que desenvolvem atividades com crianças com TEA na cidade de Trindade, Goiás, sendo um estúdio de dança, e uma unidade escolar que oferta especificamente ensino especial. Os sujeitos da pesquisa compreenderam: professores da escola pública especializada (questionário), e duas entrevistas, uma diretora interina e a professora proprietária do Studio de dança, atuantes com crianças com TEA na cidade de Trindade em Goiás. A proprietária do Studio de dança é professora de dança há mais de 20 anos, especialista em dança e consciência corporal, trabalha com crianças a partir de três anos de idade, jovens, adultos, com aulas de *ballet clássico*, jazz e dança contemporânea. O questionário foi aplicado a 31 professores da escola pública, no entanto, o escore total dos respondentes foi de 38 pessoas e isto se deu porque membros do quadro administrativo também responderam ao questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa mostram que no universo pesquisado há um coordenador, dois diretores, trinta e um professores, um profissional de apoio e três profissionais administrativos, somando-se trinta e oito participantes. Em relação à escola-

ridade, dez profissionais afirmaram que têm graduação completa, vinte e seis possuem pós-graduação *lato sensu* concluída, e dois deles são mestres. A intenção primeira era realizar um estudo aprofundado na escola pública, no entanto, pareceu adequado buscar a opinião de uma profissional de mercado para que a pesquisa tivesse o aporte técnico e de vivência necessários ao seu entendimento. Ao se analisar os resultados do tempo de docência, nota-se que a maior parte destes profissionais está na função há mais de vinte anos. Os demais atuam há menos tempo, sete deles têm de 0 a 5 anos de docência, quatro deles afirmaram que atuam há mais de 10 ou 15 anos, dois professores atuam entre 15 e 20 anos.

Nas tabelas, ao se apresentar os resultados utiliza-se a codificação Q1-8 para questão da categoria analítica 1 relativa à competência 8, sendo composta por 6 questões. As questões da segunda categoria seguem a mesma lógica, sendo Q1-9 a identificação da questão número 1 relativa à competência 9. O mesmo padrão se repete para a terceira categoria. Já para a codificação dos entrevistados utilizou-se E1 (diretora da escola pública) e E2 (proprietária da escola particular) para os entrevistados da escola pública e “Professora Studio Particular” identificando o profissional de mercado.

Os resultados a seguir serão apresentados segundo as categorias analíticas construídas a partir da categorização de Bardin (2016)

Análise da Categoria Analítica 1

A tabela 1 a seguir reúne evidências da competência geral n. 8, relacionadas a percepção dos professores em relação aos descritores conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Tabela 1 - Categoria Analítica 1: Competência 8.

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q1-8 Minha escola possui atividades que se utilizam da dança como recurso pedagógico.	1,00	4,76	2,26	5,00	7,00
Q2-8 A prática da dança pode contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com espectro autista, promovendo o autoconhecimento e o cuidado com o corpo.	4,00	6,71	0,73	7,00	7,00
Q3-8 A dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos com espectro autista reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros.	4,00	6,58	0,72	7,00	7,00
Q4-8 Pode-se adotar estratégias para garantir que as aulas de dança sejam inclusivas e respeitem a diversidade de corpos, habilidades e experiências dos alunos com espectro autista.	5,00	6,68	0,63	7,00	7,00
Q5-8 A prática da dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolver habilidades de autocritica construtiva, incentivando-os a refletir sobre seu desempenho e buscar maneiras de melhorar.	5,00	6,68	0,57	7,00	7,00
Q6-A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a empatia e o entendimento mútuo entre os alunos com espectro autista, permitindo-lhes reconhecer e respeitar as diferenças individuais.	6,00	6,77	0,43	7,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa

Quando se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais, a concordância com os benefícios da dança por parte dos professores tende a ser alta. Particularmente pelo poder de gerar interação entre os sujeitos, o uso da dança favorece um ambiente adequado para a autoexpressão dos alunos num contexto de coletividade. Assim, os escores sobre os benefícios tendem a ser altos na relação dos dois construtos. É o que acontece na questão Q2-8 em relação à competência socioemocional n. 8. Pode-se observar que para os descritores os resultados apresentam médias altas, sendo o ponto de atenção direcionado para o pouco uso da dança como recurso pedagógico.

A questão Q1-8, apresenta uma média de 4,76 pontos. Apesar da média indicar o uso da dança na escola, o resultado sugere uma fraca concordância dos entrevistados sobre o uso da dança na escola. Esta sugestão é fortalecida pelo desvio padrão de 2,26, evidenciando uma grande dispersão de concordância dos entrevistados nesta proposição. Acresce-se, que a mediana de 5 pontos, num

intervalo que vai de 1 a 7, indica que 50% dos respondentes situam sua percepção abaixo do escore 5 quanto à concordância, não dando, portanto, uma sustentação para se afirmar que a escola se utiliza da dança como recurso pedagógico. Pode-se atribuir esta dispersão às aptidões pessoais dos professores e/ou mesmo aos incentivos que a equipe pedagógica promove para o uso da dança na escola. Todavia, deve se considerar a natureza do público escolar envolvido.

Os desafios em se trabalhar com uma criança com TEA, conforme registrado na entrevista, residem na aproximação e comunicação já que este é o principal desafio dos autistas: se comunicar. Segundo a entrevistada 2, “Hoje com a evolução de técnicas, estudos e possibilidades de interação com o TEA, eu vejo que é possível, sim, desenvolver um trabalho mais focado nas limitações destas crianças”. Essa afirmação converge com a fala da entrevistada 1 que diz: “é um desafio constante, mas tenho conseguido muitos avanços na convivência com esta aluna. Ela chegou aqui envolta

Artigo As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)

em seu silêncio e aos poucos eu consegui “trazê-la” para mim”.

Ainda pode-se destacar a Q2-8 que indaga de que maneira a dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos, com o espectro autista, reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros. Acerca disso, a professora cita que:

Quando estamos trabalhando a dança, e costumo dizer que tem uma explosão de energia, uma explosão de emoção, a junção da atividade física com a música, o ambiente, os exercícios que a gente faz e proporciona, posso chamar de explosão de sentimentos. A atividade física com a dança, você vai percebendo as suas emoções e você vai lidando com isso. Existem muitos exercícios que a gente trabalha, por exemplo, que é diretamente para trabalhar aquela emoção (...) A dança me permite trabalhar as minhas emoções, entender a emoção do outro também, no sentido

de que eu preciso respeitar o espaço do outro, momento do outro. Tem o meu momento, mas tem o do colega também. E os trabalhos em conjunto também são muito bons para a gente fazer. Esse alinhamento do próximo também é. Todo esse envolvimento que acontece na dança, ela permite que o aluno com espectro autista reconheça as suas emoções e reconheça a do outro, e que ele saiba lidar com isso (E2- proprietária da escola particular).

Análise da Categoria Analítica 2

A tabela 2 a seguir, reúne evidências da competência geral n. 9, relacionados a percepção dos professores em relação aos descritores conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nesta tabela também se pode verificar a alta concordância com os benefícios da dança para a criança com espectro autista em todo processo de aprendizagem.

Tabela 2 - Categoria Analítica 2: Competência 9

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q1-9 Existem benefícios psicológicos da dança que podem ajudar os alunos com espectro autista em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal.	5,00	6,71	0,57	7,00	7,00
Q2-9 A prática da dança pode promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas.	4,00	6,50	0,80	7,00	7,00
Q3-9 A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo e a resolução de conflitos, permitindo aos alunos com espectro autista expressar suas emoções e pontos de vista de forma construtiva.	4,00	6,63	0,67	7,00	7,00
Q4-9 Por meio da dança podemos auxiliar os alunos a valorizarem e respeitarem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo suas identidades culturais, étnicas, de gênero e orientação sexual.	4,00	6,63	0,71	7,00	7,00
G5-9 É possível promover a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dança, incentivando os alunos com espectro autista a colaborar uns com os outros e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo.	4,00	6,66	0,67	7,00	7,00
Q6-9 A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o respeito aos direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de expressão, igualdade de oportunidades e dignidade de todos os indivíduos.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa

O destaque é para a análise da questão Q2-9, que mesmo apresentando escores altos, é aquela que possui menor pontuação do grupo de questões. Nela os professores opinam sobre a dança como possibilidade de promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas. Os resultados apresentam uma média de 6,50 pontos. Além disso, a mediana de 7 pontos, num intervalo que vai de 1 a 7, indica uma forte evidência de que a dança pode auxiliar no desenvolvimento da empatia nestes alunos, dando, portanto, uma sustentação de que a dança pode, de fato, proporcionar interação entre eles.

Esta afirmação converge com o depoimento do entrevistado 2 que destaca a sinergia entre a música e a dança. Para ela, não necessariamente trata-se só da contribuição da dança, mas dos benefícios da música, as quais estão associadas.

[...] o gerenciamento das emoções também através da música, esse elemento também pode ser trabalhado, então, a música ajuda de forma globalizada; ela trabalha o todo, auxilia do mais simples, vamos supor assim, que é a motricidade, por exemplo, coordenação motora fina e grossa e tal, até as habilidades mais complexas, que é relacionado ao convívio social, ao estar rodeado de pessoas, de situações, que talvez possam causar algum estresse, algum desconforto, então, a música também ajuda muito (E2- proprietária da escola particular).

Ressalta-se, no entanto que alguns professores contribuíram, com suas opiniões para que a média da Q2-9 fosse a menor do grupo de questões. Uma possível explicação para isso, pode se dar pela falta de formação específica dos professores que, ao que parece, ainda não contemplou esta área. Isso é evidenciado ao verificar dentre as bibliografias inves-

tigadas, que ao tratar do contexto da escola especializada, a predominância da discussão evidencia a falta de professores formados na área de Artes e Educação Física, ou evidenciando a prática do professor da unicidade com formação em Pedagogia (CARNEIRO; SODRÉ; RAMOS, 2016). Aspecto importante para reflexão, visto que, esse professor atua junto a crianças de 0 a 12 anos de idade, período em que fatores relacionados ao corpo em movimento são essenciais para o seu desenvolvimento.

Em grande parte das escolas brasileiras, para não dizer a maioria, é o professor com formação em Pedagogia o responsável por desenvolver os componentes curriculares de Artes e, em muitos contextos, também da Educação Física, o que ocasiona uma lacuna ainda maior na abordagem de aspectos fundamentais para a criança (COSTAS, 2020).

Também é importante citar novamente o estudo de Costa (2016), que descreve a contribuição da Dança Criativa, cuja metodologia possibilita um maior envolvimento do participante na experimentação e vivência corporal e do processo criativo. Respeitam-se, pois, as singularidades de cada um, tornando-se bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva. Em relação à dança criativa, pode-se citar essa contribuição do bailarino e coreógrafo Rudolph Laban que analisou através de estudos, os elementos da dança e suas qualidades, chamada de Arte do Movimento.

Análise da Categoria Analítica 3

A categoria analítica 3, destacada na tabela 3 a seguir, investigou a percepção que os docentes têm sobre as contribuições da dança para a promoção de um ambiente acolhedor, desenvolvimento da autonomia, resiliência e aprendizagem dos alunos com TEA.

Tabela 3 - Categoria Analítica 3: Competência 10.

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q1-10 A dança promove um ambiente de acolhimento e inclusão para os alunos com espectro autista fazendo com que se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças individuais.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00
Q2-10 A prática da dança pode desenvolver a autonomia dos alunos com espectro autista, permitindo-lhes expressar sua criatividade e individualidade através do movimento corporal.	5,00	6,71	0,52	7,00	7,00
Q3-10 A dança pode ajudar os alunos a com espectro autista desenvolver responsabilidade e comprometimento, incentivando-os a praticar regularmente e a respeitar as regras estabelecidas durante as aulas.	4,00	6,58	0,72	7,00	7,00
Q4-10 A flexibilidade e a resiliência dos alunos com espectro autista podem ser desenvolvidos na prática da dança, ajudando-os a lidar com os desafios e obstáculos que possam surgir durante o processo de aprendizado.	5,00	6,79	0,47	7,00	7,00
Q5-10 É possível através da dança incentivar os alunos com espectro autista a trabalhar em equipe e colaborar uns com os outros, promovendo um ambiente de cooperação e solidariedade.	5,00	6,79	0,47	7,00	7,00
Q6-10 A prática da dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover valores éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, incentivando os alunos com espectro autista a refletir sobre suas próprias ações e suas consequências para o coletivo.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00
Q7-10 A dança promove um ambiente de aprendizado que valoriza a determinação e a perseverança dos alunos com espectro autista, encorajando-os a superar desafios e alcançar seus objetivos pessoais.	5,00	6,76	0,49	7,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa

As evidências da categoria analítica 3, continuam destacando a necessidade de aprofundamento da discussão do uso da dança para crianças com TEA. Evidencia a percepção positiva dos profissionais da educação em relação à dança.

Aqui, o destaque é para a análise da questão 3, que questiona se a dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolverem competências como responsabilidade e comprometimento. A percepção dos professores apresenta média de 6,58 e desvio padrão 0,72. A média é alta e o desvio padrão sugere que há pouca dispersão dos entrevistados quanto a esta questão. Quanto à mediana de 7, num intervalo que vai de 1 a 7, 50% dos respondentes atribuíram escore máximo

a esta questão. Todavia, por apresentar o menor escore de grupo de questões pode sugerir a necessidade de tencionar este resultado.

Este resultado para a questão Q3-10 converge com a percepção do entrevistado a seguir.

“[...] é um desafio constante, mas tenho conseguido muitos avanços na convivência com esta aluna. Ela chegou aqui envolta em seu silêncio e aos poucos eu consegui “trazê-la” para mim. No geral, a dança, ela só tem a contribuir, e de forma positiva para o desempenho dessas crianças e dos adolescentes. E eu acredito que, a cada dia mais, as escolas têm buscado formas e desenvolvido ações de projetos, incluindo a música como uma ferramenta de auxílio e ajuda na questão do trabalho com as crianças com autismo.” (E 1).

Tais afirmações são corroboradas por Proscêncio (2021), o qual identificou que os participantes intensificaram suas relações interpessoais, autonomia e aumento do repertório motor em dança educativa e evoluíram com relação às habilidades envolvidas: lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções (frente, lado e trás) e dos níveis de espaço (baixo, médio e alto), compreensão e realização dos fatores de movimento fluência, peso, tempo e espaço, o que demonstra a eficiência do programa.

A análise que se segue é da professora e proprietária do Studio Reino da Alegria (nome fictício), cuja proposta é inclusiva. Ao ser questionada de que forma a prática da dança pode promover o autoconhecimento e o cuidado com o corpo e contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com o espectro autista, a professora respondeu que a dança trabalha o nosso corpo de forma geral. Segundo ela, além de todo esse trabalho físico que a dança proporciona.

[...] Nós trabalhamos também toda a parte mental e emocional. A partir do momento que você se permite conhecer mais o seu corpo, um pouco mais as suas emoções, a dança permite com que a gente tenha essa habilidade. Essa prática traz um bem-estar muito grande; é um cuidado muito grande. Eu percebo que já trabalhando há tantos anos com dança e atendendo tantos alunos com um espectro autista, percebo que a dança, cada dia mais consegue auxiliar nesse processo de bem estar, de conhecer as suas emoções, de lidar com as emoções e trazer todos os benefícios que ela mesma proporciona para a vida (E2- proprietária da escola particular).

As ponderações da professora evidenciam que seu método de intervenção por meio da dança considera o estudante como um todo, corroborando com a teoria walloniana, a qual propõe que o desenvolvimento infantil deve tomar como ponto de partida a própria criança (Wallon, 1995), para

que assim se possa compreender “suas possibilidades, longe dos olhares do adulto que visam tolher as manifestações da atividade infantil” (SANTOS, 2022 p. 13). Essa resposta da professora, corrobora também, com a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (1997), o qual considera que a pessoa com deficiência apresenta desenvolvimento diferenciado e este aspecto precisa ser posto em reflexão no momento de planejar. É preciso, portanto, que os profissionais da educação conheçam os mecanismos legais que garantam direitos básicos ao indivíduo com deficiência.

A pesquisa, de modo geral, corroborou Wallon (1995), rejeitando a ideia de que existe um único aspecto do ser humano. Segundo ele, o homem é um ser geneticamente social e está envolvido em vários contextos, como: cultural, social e familiar. E nesse patamar, o conhecimento de mundo do professor, adquirido a partir desses contextos, poderá interferir no desenvolvimento do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os achados da pesquisa, a implementação de atividades de dança para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mostrou-se uma estratégia com potencialidade de eficácia convergindo com o que está presente na literatura. A dança, como uma atividade que envolve movimento e expressão corporal, pode oferecer aos alunos com TEA a oportunidade de explorar suas capacidades físicas e emocionais.

O elemento de ação corporal permitiria aos alunos exercitarem a consciência de seus corpos, de seus limites e potencialidades. Essa consciência corporal é crucial para o desenvolvimento do autoconhecimento, pois os alunos passaram a reconhecer e a valorizar suas próprias habilidades, fortalecendo,

assim, a autoestima e a autopercepção. Além disso, outros aspectos sociemocionais seriam exercitados: autocuidado, cooperação e empatia, cooperararção, dentre outros.

No entanto, um paradoxo foi identificado na pesquisa: apesar de entender a sua importância no processo educativo com crianças com TEA, na escola

pesquisada, ainda não se tem atividades regulares que utilizem a dança de forma integrada à aprendizagem dos alunos. Por isto, sugere-se que novos estudos sejam construídos dentro de tema com o objetivo de se conhecer melhor os efeitos da dança na aprendizagem dos alunos com TEA e para a divulgação entre os professores da rede pública desta prática.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Making Education for All inclusive: where next? **PROSPECTS**, v. 38 n. 1, p. 15–34, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225619484_Making_Education_for_All_inclusive_where_next Acesso em: 30 ago. 2024.

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** São Paulo: Summus, 2016.

ALVES, D. V. Análise Qualitativa de Dados. **Ciência e Educação**. 2019. Disponível em: <https://cienciaeducacao.wordpress.com/2019/10/30/analise-qualitativa-de-dados/> Acesso em: 20 mar. 2024.

ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 359-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TTy4B9q9D5zgGZHJcn6GFTz/?lang=pt#> Acesso em: 15 fev. 2024.

ASSIS, C. S.; BATISTA, L. C.; WOLOSKER, N.; ZERATI, A. E.; SILVA, R. C. G. Medida de independência funcional em pacientes com claudicação intermitente. São Paulo: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/recusp/a/yGC5vVdLxRFQGvmrYB8q6YC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2024.

AUGUSTO, C. A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZO/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em: 21 mar. 2024.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 18 mar. 2024.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

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

CARNEIRO, T. O.; SODRÉ, M. P. F.; RAMOS, É. S. A dança e o deficiente intelectual (d.i): uma prática pedagógica à inclusão. **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**. 13ª Jornada de Educação Especial, 18 a 20 de 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109475.pdf> Acesso em: 12 mar. 2024.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em 12 abr. 2023.

COSTAS, A. M. R. Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 16, n. 4, out/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/18313> Acesso em: 17 jan. 2024.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 307–313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdkt-mJpPkyLcJYs/#> Acesso em: 19 mar. 2024.

DIAZ, N. R. **As alterações na legislação sobre pessoas com necessidades especiais**. 2024. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2024/02/3.-AS-ALTERA%C3%87%-C3%95ES-NA-LEGISLA%C3%87%C3%83O-SOBRE-PESSOAS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

EARHART, G. M. Dance as therapy for individuals with Parkinson disease. **European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine**, v. 45, n. 2, p. 231-238, 2009.

FERNÁNDEZ, K. L. P. **Contribuições da Dance Movement Therapy na abordagem das crianças com TEA**. 2019.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

FEUSER, A. J.; SAITO, L. M.; YNOUE, A. H. A formação de sentido da dança e o desenvolvimento psíquico do sujeito: uma análise pela perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Anais Eletrônico XII do Encontro Internacional de Produção Científica** - Universidade Cesumar, 19 a 21 de outubro de 2021. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/9055/1/Ana%20J%C3%BAlia%20Feuser%20Felippe.pdf>
Acesso em: 10 abr. 2023.

GUIMARÃES, A. B. O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista. 2020.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/10317> Acesso em: 13 ago. 2024.

HARTSHORN, K.; FIELD, T.; OLDS, L.; DELAGE, J. Creative Movement Therapy Benefits Children with Autism. **Early Child Development and Care**, n. 166, v. 1, 2001.

ITACARAMBY, D. V.; FERNANDES, C. T.; SILVA, G. G. S.; HARDMAN, A.; MACIEL, C. M. L. A. Efeitos da dança nos aspectos biopsicossociais: uma revisão sistemática. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/efeitos-da-danca-nos-aspectos-biopsicossociais-uma-revisao-sistemica>. Acesso em: 18 fev. 2024.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, n. 28 (suppl. 1), p. 3-11, 2006.

LOPES, F. A. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33464> Acesso em: 12 abr. 2023.

LÓPEZ-IBOR, J. J. La fundación en Valencia del primer hospital psiquiátrico del mundo. **Long - Publications List. Publicationslist.org**, v. 14, n. 6, 2021. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A9%3A29345001/detailv?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A31502279&crl=c>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MENEZES, S. S. A importância da dança para desenvolvimento de alunos transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Acadêmica Online**, 2016. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-importancia-da-danca-para-desenvolvimento-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso: 16 jul. 2022.

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZAKI, T. G. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221–233, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/#:~:text=Ainda%20na%20Idade%20M%C3%A9dia%20Martinho,%C3%A0%20tortura%20e%20%C3%A0%20fogueira>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

NASCIMENTO, A. S. **Educação inclusiva na educação infantil em um CREI de João Pessoa/PB**. 2016. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-em-um-CREI-Silva/88626d82963abd0af13f03ddad-005460f686fd5d> Acesso em: 20 mar. 2024.

NASS, I. R. *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, e1381540, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330916620_A_caixa_de_Max_atividades_ludicas_para_crianças_com_Transtorno_do_Espectro_Autista_TEA Acesso: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> Acesso em: 20 mar. 2024.

PROSCÊNCIO, P. A. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar, no Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**. Tese de Doutorado. (UNESP), Câmpus de Marília, 2021. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/proscencio_pa_dr_mar.pdf Acesso em: 14 fev. 2024.

SANTANA, W.; SANTOS, C. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, v. 15, n. 2, p. 99-114, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603> Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTOS, V. N. F. Autismo, Educação e Afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Lev Vigotski, Henri Wallon e John Bowlby. Autismo: avanços e desafios. **Editora Científica Digital**, vol. 2 - Ano 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/211206920.pdf> Acesso em: 12 jan. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2898/1/000421421-Texto%2BCompleto-0.pdf> Acesso em: 13 ago. 2024.

SIMAS, N. S. **A dança como uma prática educacional em crianças com transtorno do espectro autista – TEA**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2022. Disponível em: https://rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6589/8/TCC_NeivaSimas.pdf Acesso em: 13 abr. 2023.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

SOUZA, L. S. **A dança como modalidade fisioterapêutica na melhora da qualidade de vida de indivíduos com transtorno do espectro autista.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA), 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifaema.edu.br/jspui/handle/123456789/2763>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SRINIVASAN, B.; KOLLI, A. R.; ESCH, M. B.; ABACI, H. E.; SHULER, M. L.; HICKMAN, J. J. Effects of rhythm and dance music on exercise-induced bronchoconstriction. **Journal of Music Therapy.** 2015.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração.** São Paulo: Harbra, 2001.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VIANA, C. S.; DINIZ, D. P. Comportamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas aulas de educação física. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VIII CBEE).** 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/denil/Downloads/galao-proceedings--cbce-2018--93236.pdf> Acessado em: 21 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WAHBA, L. L.; SCHMITT, P. S. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** [online], v. 33, n. 85, p. 427-445, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2013000200014&script=sci_abstract Acesso em: ago. 2024.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ELETIVA DE BIOTECNOLOGIA EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

High school students' perception of the biotechnology elective at a state school in Goiás

Amanda Aciely Serafim de Sá¹ 

¹Graduação em Ciências Biológicas pela UEG, Mestrado em Produção Vegetal pela UEG. Professora no CEPI Osmundo Gonzaga Filho.
E-mail: amandaaciely2015@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 07/07/2024

Aprovado em: 20/08/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187919>

Resumo

As disciplinas eletivas no Ensino Médio são aquelas oferecidas aos estudantes como parte dos Itinerários Formativos, permitindo-lhes escolher temas de interesse pessoal para complementar sua formação básica. A eletiva de biotecnologia no contexto educacional do Ensino Médio refere-se a uma disciplina opcional oferecida aos estudantes, que explora os princípios, aplicações e impactos da biotecnologia. O objetivo do presente estudo é investigar as percepções dos estudantes acerca dos diversos temas biotecnológicos abordados durante as aulas da disciplina de eletiva em Biotecnologia. A pesquisa envolveu 23 alunos do Centro de Ensino em Período Integral Osmundo Gonzaga Filho, em Caldas Novas - Goiás, e foi conduzida entre fevereiro e junho de 2024. A metodologia utilizou questionários qualitativos e quantitativos para avaliar o conhecimento dos alunos sobre Biotecnologia e suas aplicações, tanto antes quanto depois da disciplina. Os resultados indicam que a maioria dos alunos desconheciam a Biotecnologia antes de iniciar a eletiva, mas as aulas teóricas e práticas aumentaram significativamente seu entendimento e interesse pela área. Temas como manipulação de DNA, biotecnologia ambiental e suas aplicações práticas, foram especialmente atraentes para os estudantes. Além disso, todos os participantes reconheceram a importância da Biotecnologia para resolver problemas em setores como saúde, agricultura e meio ambiente. Conclui-se que a inclusão de disciplinas eletivas de Biotecnologia no currículo escolar é fundamental para preparar os alunos para os desafios futuros, promovendo habilidades científicas, tecnológicas e um entendimento mais profundo das questões sociocientíficas.

Palavras - chave: Autonomia Estudantil. Ensino de Biotecnologia. Desenvolvimento de Habilidades. Itinerários Formativos. Educação em Tempo Integral.

Abstract

High school electives are subjects offered to students as part of their training itineraries, allowing them to choose topics of personal interest to complement their basic training. The biotechnology elective in the high school educational context refers to an optional subject offered to students, which explores the principles, applications and impacts of biotechnology. The aim of this study was to investigate students' perceptions of the various biotechnological topics covered during classes in the Biotechnology elective. The research involved 23 students from

the Osmundo Gonzaga Filho Full-Time Education Center, in Caldas Novas - Goiás, and was conducted between February and June 2024. The methodology used qualitative and quantitative questionnaires to assess the students' knowledge of biotechnology and its applications, both before and after the course. The results indicate that most students were unaware of Biotechnology before starting the elective, but the theoretical and practical classes significantly increased their understanding and interest in the area. Topics such as DNA manipulation, environmental biotechnology and its practical applications were especially attractive to the students. In addition, all the participants recognized the importance of biotechnology in solving problems in sectors such as health, agriculture and the environment. In conclusion, the inclusion of Biotechnology electives in the school curriculum is essential to prepare students for future challenges, promoting scientific and technological skills and a deeper understanding of social and scientific issues.

Keywords: Student autonomy. Teaching Biotechnology. Skills development. Training Itineraries. Full-time education.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, aprovado em 2018 e implementado em 2022, inclui os Itinerários Formativos na estrutura curricular, permitindo que os estudantes escolham suas trajetórias educacionais (ROLON, 2023; BRASIL, 2018). Em Goiás, o Ensino Médio Integral abrange áreas específicas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, além de projetos integradores, estudos orientados, projeto de vida, clube juvenil e disciplinas eletivas (FILEMON, 2019).

A Educação em Tempo Integral em Goiás é baseada na Lei Federal nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), no Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGOEM), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC amplia a carga horária e flexibiliza o currículo, adaptando-o às necessidades e interesses dos alunos (ALVES; OLIVEIRA, 2022). Com os Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, os alunos podem escolher disciplinas para se aprofundar (FERRETTI, 2018). As Eletivas, componentes desses itinerários,

são disciplinas de livre escolha, com cada escola devendo oferecer pelo menos duas opções (FILEMON, 2019).

As disciplinas eletivas são essenciais para o desenvolvimento dos alunos, pois fortalecem habilidades e competências específicas (SILVA, 2023). Antes da inclusão dessas disciplinas, a Biologia abordava temas de biotecnologia de forma superficial. As eletivas permitem que os alunos explorem áreas como genética com mais profundidade e autonomia, além de desenvolverem habilidades como pesquisa independente, pensamento crítico e colaboração (SOUZA; CONTE, 2020).

Quando disponíveis, as disciplinas eletivas abordam temas atuais e relevantes para os estudantes, proporcionando uma alternativa para discutir questões sociocientíficas, entre outros assuntos (SACHINSKI; KOWALSKI; TORRES, 2023). As eletivas são ofertadas semestralmente, com carga horária de 02 (duas) horas aula semanais, em um número mínimo igual ao número de turmas (do

Ensino Médio) da escola (ALMEIDA; BEZERRA; LINS, 2023)

Araújo (2020) destaca a importância da criatividade e autonomia dos professores ao ministrar disciplinas eletivas, que devem ser inovadoras para estimular o protagonismo dos alunos. Exemplos de abordagens inovadoras incluem o uso de metodologias como a sala de aula invertida, que permite aos alunos proporem abordagens novas e torna a aprendizagem mais envolvente e prática, além da elaboração de aulas práticas que simulam processos reais, estudos de caso e visitas técnicas, entre outros métodos ativos de aprendizagem (ANDRADE *et al.*, 2019). As disciplinas eletivas devem promover uma postura madura e proativa, especialmente porque os alunos estão transitando do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, preparando-se para o mundo do trabalho e a vida social, conforme a BNCC (2018).

A eletiva de Biotecnologia tem como objetivo proporcionar aos alunos conhecimentos sobre os princípios e aplicações da biotecnologia, abordando temas como engenharia genética, biologia molecular, bioinformática, entre outros (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Assim, a Biotecnologia torna-se uma ferramenta poderosa para capacitar os estudantes do Ensino Médio em uma área científica com grande potencial, destinada a beneficiar diversos setores da sociedade, como agricultura, pecuária, indústria, saúde e meio ambiente (MALAJOVICH, 2017).

Esta pesquisa é justificada pela importância de integrar a eletiva de Biotecnologia ao Ensino Médio, o que não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para formar estudantes mais críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Logo, este estudo tem como objetivo investigar as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre temas biotecnológicos na disciplina eletiva de Biotecnologia.

A Relevância do Ensino de Biotecnologia: Preparando Alunos para o Futuro

A evolução da biotecnologia tem um impacto significativo na formação dos alunos e em sua preparação para o futuro, oferecendo novas oportunidades e desafios. São exemplos concretos de aplicações recentes da biotecnologia, o desenvolvimento de terapias personalizadas com base no perfil genético individual dos pacientes; a modificação genética de culturas; o aumento da resistência a pragas e doenças para melhorar o rendimento das colheitas; a recuperação de ecossistemas degradados e a redução da poluição ambiental através de microrganismos geneticamente modificados, a produção de biocombustíveis, dentre outras aplicações.

O ensino de biotecnologia desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para os desafios e oportunidades do futuro. Ao estudar biotecnologia, os alunos desenvolvem habilidades específicas como: contribuir para soluções ambientais, através da biorremediação com microrganismos; conseguir identificar alimentos geneticamente modificados (transgênicos); compreender o processo de fabricação de vacinas e terapias avançadas; entender o uso de técnicas como PCR para realizar testes de paternidade e análise de DNA em investigações criminais, dentre outras aplicações reais da Biotecnologia no cotidiano do estudante (SOUZA; CONTE, 2020).

O ensino de biotecnologia não apenas prepara os alunos para carreiras futuras, mas também os capacita a serem agentes de mudança em suas comunidades e globalmente (GOYA, 2016). Ao adquirirem conhecimentos avançados em áreas como engenharia genética, bioinformática e biologia molecular, os alunos não apenas se preparam para desafios profissionais, mas também desenvolvem habilidades

para enfrentar questões globais urgentes, como saúde pública, segurança alimentar e sustentabilidade ambiental (QUEIROZ, *et al.*; 2022). Essa preparação não se limita ao domínio técnico; ela também promove o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a ética na aplicação da ciência.

Em suma, o Ensino de Biotecnologia desempenha um papel crucial na formação dos alunos para os desafios e oportunidades do futuro. A inclusão da biotecnologia no currículo escolar não apenas prepara os alunos para carreiras futuras em um campo em constante evolução, mas também os capacita a serem agentes de mudança e inovação em suas comunidades e no mundo em geral.

METODOLOGIA

O presente estudo envolveu 23 alunos do Ensino Médio matriculados na disciplina de Eletiva de Biotecnologia, no Centro de Ensino em Período Integral Osmundo Gonzaga Filho, situado no município de Caldas Novas, Estado de Goiás (17°44'48.27"S 48°37'2.16"O). A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro a junho de 2024. As atividades desenvolvidas na pesquisa podem ser observadas na Figura 1. Foi realizada uma análise crítica dos questionários a fim de avaliar o nível de conhecimento dos estudantes do Ensino Médio sobre Biotecnologia, suas aplicações e temas relacionados.

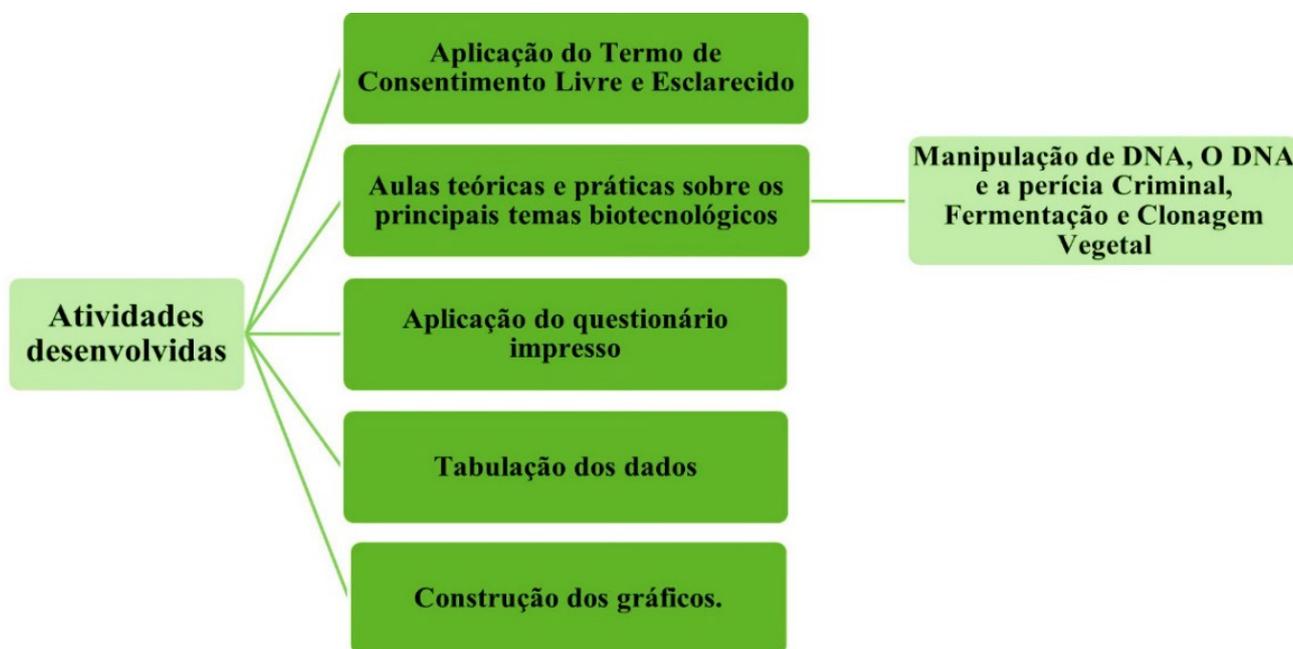


Figura 1 - Etapas da Teoria da Atividade.

Fonte - Próprio autor

Este estudo foi desenvolvido como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, sendo classificada, em termos de seus objetivos, como exploratória e embasada nos princípios teóricos-metodológicos do ensino da biotecnologia. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão de processos sociais e a maneira como as pessoas constroem significados em seus contextos na-

turais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por meio desta abordagem, foi possível observar o emprego de diferentes metodologias como ferramentas pedagógicas no ensino de biotecnologia. Entre as estratégias de intervenção, destacam-se aulas expositivas aliadas a aulas práticas, com vistas à elaboração de trabalhos voltados para a área da Biotecnologia.

Durante as aulas de eletiva, os estudantes participaram de exposições teóricas sobre temas como manipulação de DNA na medicina e perícia criminal, clonagem, biotecnologia ambiental, transgênicos e panificação. A professora apresentou exemplos atuais de biotecnologia, como a manipulação de vacinas e o estudo de microrganismos geneticamente modificados, adaptando os temas ao conhecimento prévio dos alunos para promover questionamentos e participação ativa.

Em seguida, para ampliar o aprendizado dos alunos todas as aulas teóricas da disciplina de eletiva em biotecnologia foram acompanhadas de aula prática complementar. Essas atividades práticas complementares não apenas incrementaram o conteúdo teórico, mas também proporcionaram aos alunos uma compreensão mais holística e aplicada dos conceitos biotecnológicos. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades práticas, como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico, fundamentais para o sucesso no campo da biotecnologia.

Para avaliar as atividades, foram utilizados métodos quantitativos, como o uso de questionários com

enfoque interpretativo. O uso de questionários é uma metodologia interessante uma vez que se constitui de uma técnica de investigação importante para obtenção de informações nas pesquisas sociais, composta de perguntas apresentadas por escrito, objetivando conhecer opiniões, interesses e situações vivenciadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2002).

Para coletar dados, foi utilizado um questionário impresso, composto por quatro questões fechadas e quatro questões abertas, totalizando oito perguntas conforme a Tabela 1. Essa metodologia visou explorar a percepção dos estudantes sobre a Biotecnologia e sua aplicação no ensino médio. O uso de questionários é uma prática comum em pesquisas quantitativas e qualitativas, sendo uma ferramenta eficaz para coletar dados diretamente dos participantes (BASTOS *et al.*, 2023). Em suma, essa abordagem permitiu uma análise abrangente das opiniões e experiências dos alunos em relação ao tema, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e benefícios da incorporação da biotecnologia no currículo escolar.

Tabela 1 - Questionário com perguntas pessoais sobre a Disciplina de Eletiva de Biotecnologia

Perguntas sobre a Eletiva de Biotecnologia			
Perguntas	Sim	Não	Resposta Pessoal
1- Você já conhecia a Biotecnologia antes dessa eletiva? Se a resposta for sim, explique. (Resposta pessoal)			
2- Essa eletiva está te ajudando a ter mais conhecimento sobre a área da Biotecnologia?			
3- Quais os temas relacionados à Biotecnologia são de seu interesse? (Resposta pessoal)			
4- Você conhecia alguma aplicação da Biotecnologia antes dessa eletiva? Se sim, qual(is)? (Resposta pessoal)			
5- A Biotecnologia pode ser a solução para problemas como produção e qualidade dos alimentos, prevenção, tratamento e cura de doenças, reparo de danos ambientais, como por exemplo, poluição?			
6- É importante abordar o ensino da Biotecnologia dentro da Educação Básica do estado de Goiás?			
7- Agora, após aprender sobre a biotecnologia você a reconhece em seu dia a dia? Quais momentos? (Resposta pessoal)			
8- Você acha que experimentos feitos em sala facilitariam o seu aprendizado sobre as diversas áreas da Biotecnologia?			

Fonte - Próprio autor

Os resultados obtidos através dos questionários aplicados foram tabulados na planilha do Excel® e apresentados em gráficos com percentual de acertos para cada questão. As perguntas foram cuidadosamente selecionadas para compreender o nível de conhecimento dos alunos antes e depois de cursarem a disciplina eletiva de Biotecnologia. Dessa forma, será possível avaliar o impacto do ensino biotecnológico no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os estudantes foram questionados em relação ao seu conhecimento acerca da biotecnologia antes de terem contato com a disciplina de eletiva. De acordo com a Figura 2, 69,56% dos estudantes demonstraram desconhecer o termo Biotecnologia e suas aplicações, apenas 30,43% responderam já ter algum contato com esse termo. Esse dado inicial é crucial para estabelecer uma linha de base sobre o nível de entendimento dos alunos, permitindo uma avaliação mais precisa do progresso e do impacto das aulas teóricas e práticas ministradas ao longo da disciplina.

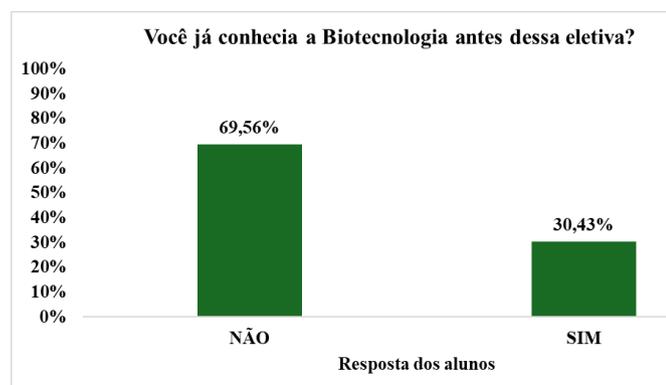


Figura 2 - Respostas dos estudantes sobre seu nível de entendimento prévio acerca da Biotecnologia.
Fonte - Próprio autor

Segundo Ferreira, Aquino e Ferreira (2020), algumas pesquisas indicam que muitos estudantes têm um conhecimento limitado ou inexistente sobre o campo da Biotecnologia antes de receberem uma educação formal sobre o tema. A falta de exposição prévia a conceitos biotecnológicos pode ser uma barreira para o desenvolvimento de uma compreensão profunda e aplicada da matéria (COSTA, 2016). Isso destaca a importância de incluir disciplinas que abordem a Biotecnologia no currículo escolar, proporcionando aos alunos uma base sólida e preparando-os para futuras oportunidades acadêmicas e profissionais na área.

Quando questionados se a disciplina de eletiva em biotecnologia está te ajudando a ter mais conhecimento sobre a área, cerca de 87% dos estudantes reconheceram que as aulas teóricas e práticas sobre Biotecnologia contribuíram significativamente para sua compreensão (Figura 3), apenas 13% afirmaram que a eletiva não agregou mais conhecimentos.

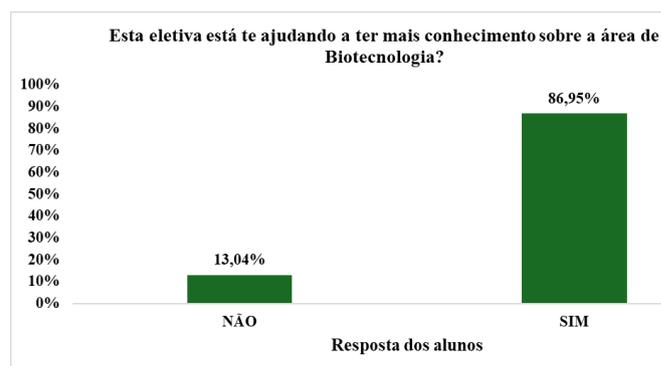


Figura 3 - Opiniões dos estudantes sobre a relevância da disciplina eletiva de Biotecnologia para o seu aprendizado.
Fonte - Próprio autor

No que diz respeito aos temas relacionados à Biotecnologia que são de interesse dos alunos, notou-se que a preferência dos estudantes se encontra em assuntos

relacionados a manipulação de DNA, como a transgenia alimentar, o uso do DNA na elucidação de crimes dentro da perícia criminal e a biotecnologia ambiental (Figura 4). De acordo com Silva, Viana e Justiana (2015), como a genética é uma área de grande interesse

econômico, político e social, é importante que os estudantes entendam esses conceitos para tomar decisões informadas, como em testes de DNA para determinar paternidade, maternidade ou evidenciar suspeitos em investigações criminais.

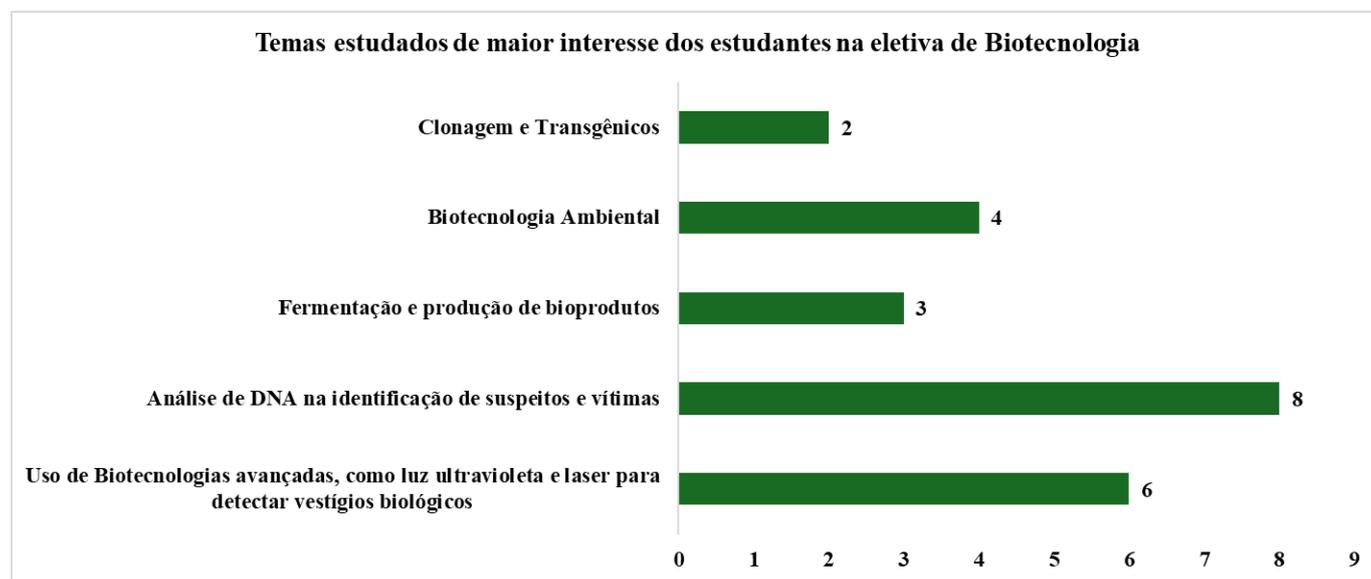


Figura 4 - Temas relacionados à Biotecnologia que foram de interesse dos alunos na disciplina de eletiva.

Fonte - Próprio autor

O tema que despertou mais interesse nos estudantes foi acerca da manipulação do DNA na identificação de suspeitos e vítimas de crimes. Eles ficaram fascinados com o potencial da biotecnologia para resolver investigações criminais e entenderam a importância da análise genética na ciência forense (SILVA; MOURA, 2015). A discussão envolveu aspectos técnicos sobre como o DNA é coletado, analisado e comparado, além das implicações éticas e legais desse processo. Muitos estudantes expressaram um desejo de explorar mais sobre como a biotecnologia pode impactar a justiça e a segurança pública, demonstrando um interesse crescente em áreas interdisciplinares que conectam ciência, tecnologia e direito.

Além disso, os alunos apresentaram muita curiosidade quanto ao uso de biotecnologias avançadas,

como luz ultravioleta e laser, para detectar vestígios biológicos em cenas de crimes. Esse interesse reflete a crescente valorização das tecnologias modernas no campo forense e na pesquisa científica, demonstrando um entusiasmo por explorar como esses métodos inovadores podem ser aplicados na prática para resolver casos complexos e aprimorar as técnicas de investigação (JACKLE *et al.*, 2017).

Ao integrar a Biotecnologia com a Ciência Forense, surgem muitas possibilidades para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes para professores e estudantes. É essencial, portanto, explorar diferentes ferramentas e metodologias educacionais para ampliar o conhecimento, incentivando cada vez mais o interesse e a curiosidade dos alunos (MASCARENHAS *et al.*, 2016). A utilização de

tecnologias avançadas, como luz ultravioleta e laser, pode transformar as aulas em experiências práticas e aplicadas, aproximando os conceitos teóricos da realidade do dia a dia.

Ao levantar o questionamento sobre o conhecimento prévio dos estudantes a respeito da aplicação da biotecnologia, 83% dos alunos responderam que não conheciam, praticamente, nada sobre a biotecnologia, pois não tiveram exposição suficiente ao tema em suas experiências educacionais anteriores (Figura 5). Apenas 17% dos estudantes tiveram contato com alguns assuntos da biotecnologia de forma superficial na educação básica. Isso destaca a necessidade de incorporar a biotecnologia de forma mais abrangente no currículo escolar, para que os alunos possam compreender suas diversas aplicações.

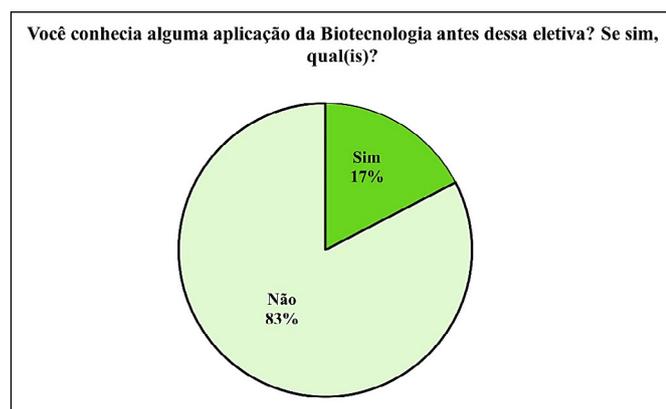


Figura 5 - Conhecimento prévio dos estudantes acerca de alguma aplicação da Biotecnologia antes dessa eletiva.

Fonte - Próprio autor

A Figura 6 apresenta a resposta dos alunos quanto a importância de incluir o ensino da biotecnologia na Educação Básica do estado de Goiás. Como resultado, 78% dos estudantes responderam afirmativamente, apenas 22% dos alunos consideraram o ensino de Biotecnologia como um tema de pouca relevância na educação Básica. Desse

modo, a maioria dos estudantes (78%) acreditam que o ensino de biotecnologia é fundamental para preparar os estudantes para os desafios do futuro, promovendo o desenvolvimento de habilidades científicas e tecnológicas. Além disso, destacaram que essa abordagem educacional pode fomentar o interesse por carreiras nas áreas de ciência e tecnologia, além de aumentar a conscientização sobre questões ambientais e de saúde.

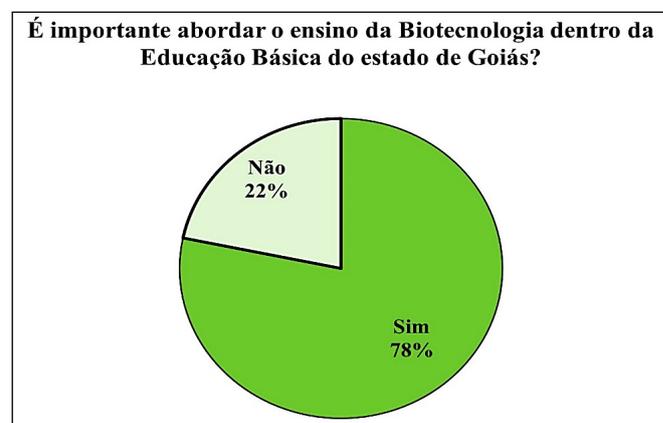


Figura 6 - Resposta dos alunos quanto a importância de incluir o ensino da Biotecnologia na Educação Básica do Estado de Goiás.

Fonte - Próprio autor

A figura 7 apresenta a resposta dos estudantes quanto ao reconhecimento da aplicabilidade da Biotecnologia no dia a dia, destacando situações como o consumo de alimentos geneticamente modificados, o uso de medicamentos desenvolvidos com técnicas biotecnológicas, e a conscientização sobre produtos sustentáveis e soluções ambientais baseadas em biotecnologia. Todos os estudantes (100%) reconheceram a Biotecnologia como uma ciência presente em diversas facetas de sua rotina, desde a alimentação até os cuidados com a saúde e a preservação do meio ambiente.

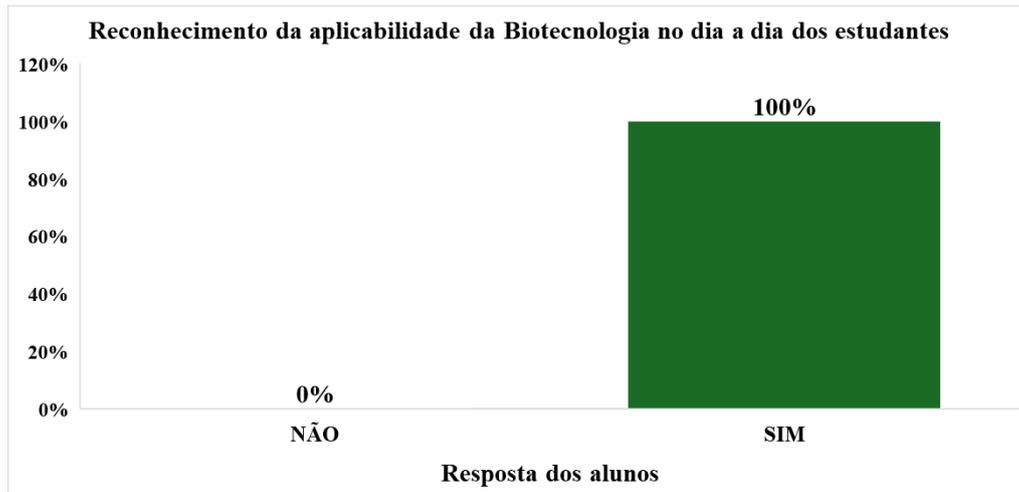


Figura 7 - Resposta dos estudantes sobre o reconhecimento da aplicabilidade da Biotecnologia no cotidiano. Fonte - Próprio autor

O ensino da Biotecnologia é uma poderosa ferramenta que empodera estudantes do Ensino Médio, fornecendo-lhes conhecimento sobre uma área científica com enorme potencial, beneficiando setores como agricultura, pecuária, indústria, saúde e meio ambiente (MALAJOVICH, 2017). Essa formação não apenas prepara os jovens para compreenderem e enfrentarem desafios contemporâneos, mas também os motiva a explorar novas fronteiras na ciência e na inovação.

A Figura 8 apresenta um compilado de momentos em que os estudantes participaram ativamente das atividades práticas envolvendo a biotecnologia em sala de aula. Essas imagens destacam a interação dos alunos com técnicas e ferramentas biotecnológicas, evidenciando o engajamento e a aplicação prática dos conceitos discutidos. A participação ativa dos estudantes nessas atividades não apenas reforça o aprendizado teórico, mas também promove habilidades práticas essenciais para o entendimento completo das biotecnologias.



Figura 8 - Aulas práticas sobre os principais temas biotecnológicos em sala de aula. Imagem 1 A, B, C, D, E, F: Extração do DNA do morango, da banana e da laranja. Imagem 2 A, B e C: Aula prática sobre microrganismos e a panificação. Imagem 3 A e B: Atividade prática sobre clonagem vegetal a partir da planta mãe.cotidiano. Fonte - Próprio autor

Em suma, a participação ativa dos alunos nessas atividades, não apenas fortaleceu seu conhecimento sobre extração de DNA, clonagem vegetal e outras técnicas, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico, fundamentais para sua formação educacional e profissional. Assim, o estudo da biotecnologia em sala de aula possibilita aos jovens contemporâneos a contextualização dos saberes, permitindo-lhes entender a tecnologia como um sistema integrador de múltiplos conhecimentos e suas aplicações práticas (SOUZA; CONTE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir dos resultados analisados que há, de fato, um distanciamento explícito entre a maior parte dos alunos do Ensino Médio e as temáticas biotecnológicas. A maioria dos entrevistados desconhecia

a relevância da Biotecnologia, antes de terem contato com a disciplina de eletiva em biotecnologia. Esse distanciamento pode ser atribuído, em grande parte, à falta de exposição adequada e à integração insuficiente desses conteúdos nos currículos educacionais.

Dessa forma, nota-se a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e interativas, visando não apenas aumentar o interesse dos estudantes, mas também prepará-los melhor para os desafios contemporâneos e futuros que a biotecnologia apresenta.

Portanto, investir na educação biotecnológica desde o Ensino Médio não só promove um entendimento mais profundo das ciências aplicadas, mas também prepara uma nova geração de cidadãos com uma compreensão crítica e responsável das implicações éticas, sociais e ambientais das tecnologias emergentes. Essa preparação é crucial para enfrentar os desafios globais complexos que o mundo enfrentará nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14352, 2023.

ALVES, M. V. **Ensino de biologia: tabuleiro de engenharia genética**. São Cristóvão, SE, 2016. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Departamento de Biologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O 'Novo' Ensino Médio: Embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2002.

ANDRADE, L. G. S. B.; JESUS, L. A. F.; FERRETE, R. B.; SANTOS, R. M. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019.

ARAÚJO, M. H. M. **A História no contexto das reformas curriculares atuais do Ensino Médio: elementos para a criação de uma disciplina eletiva no Distrito Federal.** 2020. 35f. Monografia (Bacharelado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

AREND, F. L.; DEL PINO J. C. Uso de questionário no processo de ensino e aprendizagem em biologia. **Revista de Ensino de Biologia**, v. 10, n. 1, p. 72-86, 2017.

BASTOS, J. E. S.; SOUSA, J. M. J.; SILVA, P. M. N.; AQUINO, R. L. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023.

BORGES, P. P. A ciência numa era de polarizações. **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 373-375, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CONSELHO DE INFORMAÇÕES SOBRE BIOTECNOLOGIA (CIB). **O que é Biotecnologia?** (2016). Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/2168/1/Tcc_Renata%20Silva.pdf Acesso em: 06 mar. 2024.

COSTA, F. **Uso das tecnologias no ensino de biologia: visão de alunos do 3º ano do ensino médio sobre o uso das tecnologias no ensino de Biologia.** Monografia. CHAPADINHA – Maranhão 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, S. S.; AQUINO, P. E. A.; FERREIRA, T. S. Avaliação do saber biotecnológico no ensino médio: Concepções, práticas e aplicações. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 27-34, 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 32, n. 93, 2018.

FILEMON, O. O. **Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: O ensino médio de tempo integral em Goiânia**, 346 p., 2019.

FONSECA, V. B.; BOBROWSKI, V. L. Biotecnologia na escola: a inserção do tema nos livros didáticos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas, v. 17, n. 2, p. 496- 509, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1231>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GOYA, P. R. L. **A Temática biotecnologia na formação inicial de professores de biologia: o que dizem licenciados em fase de conclusão do curso.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática. 2016.

JACKLE, L. E. J; ROSA, A. S.; AGUIAR, L. S.; CUNHA, S. G.; CSIZMAR, P. F.; LEMAS, C. S.; RAKOWSKI, I. K.; GASPARINI, V. J.; SILVA, A. C.; SALGADO, T. D. M.; SILVA, M. T. X.; MOÇO, M. C. C. **Oficina Interdisciplinar de Ciência Forense: Solucionando Crimes no Ensino Médio.** Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, J. R.; SANTOS, L. F. M. A biotecnologia no cotidiano escolar do ensino médio: análise da percepção dos estudantes. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, n. 1, p. 260-276, 2022.

MALAJOVICH, M. A. **O ensino de Biotecnologia.** Rio de Janeiro, 2017.

MASCARENHAS, M. J. O; SILVA, V. C; MARTINS, P. R. P; FRAGA, E. C; BARROS, M. C. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Genética em Escola Pública. **Pesquisa em Foco**, v. 21, n. 2, p. 05-24. 2016.

MORAIS FILHO, M. C.; CORIOLANO, A. C. F. Biorremediação, uma alternativa na utilização em áreas degradadas pela indústria petrolífera. **Revista Holos**, n. 32, v. 7, p. 133-150, 2016.

ODA, L. M.; SOARES, B. E. C. Biotecnologia no Brasil: Aceitabilidade pública e desenvolvimento econômico. **Parcerias e Estratégias**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 162-173, 2001. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategias/article/view/150 Acesso em: 15 fev., 2024.

OLIVEIRA, A. K. G. SILVA, C. G., BITTENCOURT, E. M. B.; SANTOS, K. M. M.; MENDES, M. V.; FRANCO, L. G. **Biotecnologia na escola: propostas para pensar ciência, bioética e suas aplicações na sociedade.** 2021.

OLIVEIRA, V. K. S.; COSTA, L. F.; FONSECA, C. A. Principais aplicações da biotecnologia na medicina. **Revista Eletrônica de Farmácia Suplemento**, v. 3, n. 2, p. 42-43, 2006.

QUEIROZ, R. S.; DUARTE, L. G. S.; LEITE, J. N.; CANDIDO, W. P. As aplicabilidades da bioinformática na área da saúde. **VIII Fórum Rondoniense de Pesquisa**, v. 8, n. 1, 2022.

ROLON, C. E. K. O Novo Ensino Médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná: experiências e desafios. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, 1ª ed., 2023.

SACHINSKI, G., PASTERNAK, G. K., R.; TORRES P. L. As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aberta. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 77, p. 730–745, 2023.

SANTOS, B. F.; MOTA, M. D. A. Relato de experiência: Estágio Supervisionado e a formação do professor de Biologia. **E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SACHINSKI, G. P.; KOWALSKI, R. P. G.; TORRES, P. L. As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aberta. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 77, 2023.

SANTOS, B. F.; ANDRADE, F. R.; SANTOS, L. C. L. **Mão na massa**: aprendendo sobre biotecnologia na escola. Editora Realize, 2022.

SILVA, A. A.; VIANA, A.; JUSTIANA, L. A. D. Concepções de DNA apresentadas por alunos concluintes do ensino médio, **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, n. 12, 2015.

SILVA, A. C. O.; MOURA, E. D. **A Importância da Genética Forense na Investigação e Resolução de Crimes Sexuais**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Lato sensu* em Diagnóstico Molecular da Faculdade Pernambucana de Saúde, 2017.

SILVA, P. R. A. **Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo**, Fortaleza: SEDUC, 2023.

SILVA, R. O. **A biotecnologia e sua importância no meio ambiente**. Trabalho de conclusão do curso (Especialização em ensino de Ciências e Matemática – EAD), Instituto Federal da Paraíba. 2021.

SOUZA, A. M.; CONTE, H. Ciência acessível: o ensino de biotecnologia para estudantes do ensino médio através de projetos de extensão universitária. **Saber Científico**, Porto Velho, v. 9, n. 1, p. 152 – 159, 2020.

O USO EXCESSIVO DE TECNOLOGIA E A SUA INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA

The excessive use of technology and its influence in the classroom

Ricardo Cavalcante Oliveira Santos¹ 

¹Graduado em Geografia pela Universidade Paulista (UNIP), História pela Universidade Santo Amaro (UNISA) e Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Mestrado em Fisioterapia pela Universidade Cidade São Paulo (UNICID). Professor no Centro Universitário Adventista de São Paulo (campus Engenheiro Coelho).
E-mail: ricardocos@yahoo.com.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/07/2024

Aprovado em: 04/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187938>

Resumo

A tecnologia teve uma grande evolução ao longo dos últimos anos, e isso pode-se ver através das brincadeiras que eram realizadas pelas crianças de antigamente e as atuais. Vivemos em um tempo em que os bebês já possuem contato com recursos tecnológicos e algumas crianças têm mais facilidade em lidar com estes mecanismos do que muitos adultos. Entretanto este uso de tecnologia através de smartphones, computadores, tablets e vídeo games tem se tornado tão frequente que o seu uso não é apenas visto dentro dos lares, mas em ambientes públicos como restaurantes, praças, parques e escolas. O objetivo deste estudo foi averiguar como o uso excessivo destes recursos tecnológicos tem influenciado o comportamento dos alunos em sala de aula e o seu consequente desempenho acadêmico. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, considerando os últimos 10 anos. Verificou-se nos últimos anos, uma crescente quantidade de crianças e adolescentes com diversas doenças psicológicas. O estudo evidenciou que uma importante causa deste problema foi o excessivo contato com as redes sociais, os jogos online e demais opções que a internet disponibiliza para essa faixa etária. Há uma necessidade de controle por parte dos pais, para que seus filhos não fiquem tempo demais nos celulares, mas também de uma postura e ação das administrações escolares para se minimizar o uso destes aparelhos priorizando o estudo no livro, caderno e lousa, para que o aluno tenha um crescimento pedagógico adequado.

Palavras - chave: Estímulo. Influência. Sala de Aula. Tecnologia.

Abstract

Technology has evolved greatly over the last few years, and this can be seen through the games played by children in the past and today. We live in a time where babies already have contact with technological resources and some children have an easier time dealing with these mechanisms than many adults. However, this use of technology through smartphones, computers, tablets and video games has become so frequent that its use is not only seen within homes, but in public environments such as restaurants, squares, parks and schools. The objective of this study was to investigate how the excessive use of these technological resources has influenced students' behavior in the classroom and

their consequent academic performance. To this end, a bibliographic survey was carried out in the Scielo and Google Scholar databases, considering the last 10 years. In recent years, there has been an increasing number of children and adolescents with various psychological illnesses. The study showed that an important cause of this problem was excessive contact with social networks, online games and other options that the internet makes available to this age group. There is a need for control on the part of parents, so that their children do not spend too much time on cell phones, but also for a stance and action by school administrations to minimize the use of these devices, prioritizing studying in books, notebooks and blackboards, so that the student has adequate pedagogical growth.

Keywords: Classroom. Excess. Influence. Stimulus. Technology.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos as brincadeiras infantis foram sofrendo alterações. Nos anos 60 e 70 a chamada geração X brincavam nas ruas, faziam cantigas de roda, passa anel, pião, carrinho de rolimã, bolinha de gude, enquanto nos anos 80 e 90 a geração Y se divertia com molas coloridas, elásticos, bonecas. A partir do atual século, as gerações Z e Alpha começaram uma forte e rápida inserção de brinquedos tecnológicos desde os mais simples games como game boy até os mais avançados *Playstation* e *Xbox* que há cada ano ganham novos modelos (GUE-RIN; PRIOTTO; MOURA, 2018).

Há três décadas atrás o acesso à tecnologia era caro e mais direcionado aos adultos que usavam os telefones celulares e computadores para fins de trabalho, mas com o passar do tempo esses recursos foram se tornando acessíveis e os smartphones passaram de um simples telefone para uma concentração de recursos tecnológicos dentro de um mesmo aparelho, pois ele juntou recursos como calculadora, relógio, despertador, câmera fotográfica, filmadora, computador, videogame, e a internet deixa o mundo nas mãos do ser humano com poucos toques (FREIRE; SIQUEIRA, 2019).

As crianças que nasceram neste período em que a tecnologia faz parte do cotidiano da sociedade

não conseguem pensar em viver sem tal recurso. É comum ver crianças pequenas ainda não alfabetizadas, utilizando com facilidade os recursos tecnológicos. Elas assistem algum vídeo ou desenho nas mídias sociais ou utilizando algum joguinho sob a supervisão dos pais, sendo mais comum ver crianças digitando do que escrevendo, assistindo do que lendo, jogando do que brincando (PAIVA; COSTA, 2015).

No período da adolescência essa imersão tecnológica é ainda maior, porque agora o interesse muda e as redes sociais se tornam o grande passatempo dessa faixa etária. Horas são gastas em visualizações de postagens de amigos e conhecidos. São deixadas de lado atividades esportivas e brincadeiras que desenvolviam a criatividade, o desenvolvimento motor, reflexos e experiências sinestésicas (audição, paladar, olfato, visão e tato), e o principal questionamento que surge pelos especialistas no desenvolvimento é o quanto isso é positivo ou negativo para essas crianças e adolescentes (SILVA, 2016)

Dessa forma, uma das reflexões que cabem é o quanto benéfico é para um bebê que está em processo de desenvolvimento, que não possui um discernimento completo do que é certo ou errado e do que é bom ou ruim para si. O contato com essa tecnologia

não está sendo erroneamente usado pelos pais como uma chupeta digital? Se antigamente a fim de que o bebê não chorasse, não fizesse algum escândalo em público o pai dava uma chupeta para que ele se acalmasse, hoje utiliza o smartphone como uma forma de distração para que assim os pais possam fazer suas atividades sem que o bebê lhe incomode, e isso acarreta graves prejuízos ao desenvolvimento deste bebê (COSTA; BADARÓ, 2022).

Os costumes familiares foram se modificando ao longo dos últimos anos, a conversa na mesa durante as refeições que antes era tão comum, os filhos contando aos pais como foi o seu dia, marido e esposa contando um ao outro sobre sua rotina, pais contando histórias aos filhos antes de dormir, as tradições orais que eram passadas por gerações, nas quais pais contavam aos filhos a sua história de família, costumes assim foram se perdendo. Hoje a correria da rotina faz com que muitas vezes as famílias não façam refeições juntos em dias de semana, pois muitas vezes os diferentes horários escolares e de trabalho inviabilizam esse momento. Os filhos não sabem mais nada sobre a história da família, mas eventualmente tem vasto conhecimento sobre a vida dos famosos das redes sociais. A tecnologia tem seus lados positivos e negativos, cabe aos pais avaliarem o quanto ela está influenciando no desenvolvimento dos filhos e na relação familiar (BARAN; NASCIMENTO; UHREN, 2023).

Em uma sociedade que se tornou refém da tecnologia, é fundamental que a escola se adapte, e o professor se atualize constantemente sobre as ferramentas e aplicativos que pode ter a sua disposição para enriquecer a aula mudando assim sua forma de atuar e lecionar. As informações chegam instantaneamente, o professor não é mais o único detentor do conhecimento, se torna assim um mediador, um guia para o aluno se aprofundar no conhecimento (ROCHA, 2021).

Muitos estudos foram realizados para entender as influências tecnológicas no desenvolvimento infantil, bem como levantamentos sobre como a tecnologia pode ser eficaz dentro do ambiente escolar, porém há o entendimento que é necessário se apresentar o quanto que o contato com estes recursos pode interferir no contexto escolar e na conduta do aluno em sala de aula. O objetivo deste trabalho foi investigar a frequência de exposição aos recursos tecnológicos que crianças e juvenis são alvos nos dias atuais e as possíveis influências que ocorrem na postura em sala de aula, afetando a concentração, atenção e desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Optou-se por seguir a metodologia de uma pesquisa exploratória, qualitativa, do tipo bibliográfica, que permite obter conhecimento geral e aproximado de fatos ou situações e a essência e significados trazidos nos artigos científicos capazes de responder ao objeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada durante os meses de janeiro a julho de 2024, nas bases de dados *Scielo* e *Google Acadêmico* considerando o intervalo de tempo de 2014 a 2024. Como critérios de inclusão foram estabelecidos: artigos disponíveis on-line; artigos que abordam a influência da tecnologia no desenvolvimento infantil e artigos que informam a sua ação na educação; publicação nos últimos dez anos, disponíveis nos idiomas inglês, espanhol ou português. Foram usadas as palavras-chave: tecnologia, sala de aula, celular, infância, educação, impactos, influência, desenvolvimento intelectual, transtornos, por vezes relacionando estas palavras para otimizar a busca. Os critérios de exclusão foram: artigos disponíveis nas bases de dados com resumos, porém sem o acesso público ao artigo completo e artigos com mais de 10 anos de publicação. Foram

encontrados 30 artigos que se aproximaram dos métodos de busca apresentados acima, e posteriormente foram selecionados 15 artigos, eliminando aqueles que tivessem algum conteúdo já abordado em outro artigo ou que fosse um artigo limitado a uma discussão específica. Preferiu-se dar prioridade aos artigos que fossem mais abrangentes quanto ao tema estudado e poderiam contribuir com este trabalho em vários tópicos e assuntos distintos.

RESULTADOS

Diversas manifestações são encontradas nas crianças e adolescentes que ficam excessivamente expostos aos recursos tecnológicos. Silva (2016) afirma que muitos adolescentes estão se tornando narcisistas, que por definição é uma condição psiquiátrica na qual o indivíduo tem um padrão elevado de grandiosidade, se achando superior aos outros, buscando sempre adulação ou bajulação, tendo uma constante falta de empatia para com os colegas de sala que possuem características ou costumes diferentes, isso ocorre com aquelas pessoas que frequentemente realizam suas postagens e ficam verificando a quantidade de curtidas que alcançou, o que significa que sua principal motivação ao fazer uma postagem é buscar os comentários bajuladores ou as curtidas dos amigos.

A via contrária do narcisismo, é o indivíduo que está observando as postagens dos amigos e familiares e começa a considerar o quanto a vida deles é interessante, agitada, dinâmica, enquanto a sua rotina é monótona e entediante, o que vai cada vez mais deixando com um sentimento de insatisfação progredindo para uma depressão, que é uma das patologias mais comuns no ambiente virtual, como retratam Guerin, Priotto e Moura (2018). O que muitas vezes o adolescente não enxerga é que em geral as pessoas não postam seus momentos tristes

e entediantes, pois esta não é uma situação para se recordar, cada pessoa posta aquilo que quer lembrar no futuro ou uma felicidade que está sentindo no momento e quer compartilhar.

A busca pela afetividade é natural do ser humano, todos buscam em seus pais, namorados ou cônjuges, um momento de carinho e atenção. Freire e Siqueira (2019) afirmam que ela ocorre através de uma resposta a um estímulo interno ou externo e assim se experimenta vários sentimentos e emoções, sendo fundamental a sua busca para a saúde mental. Porém o uso excessivo dos dispositivos móveis nos lares tem dificultado em muitos momentos essa afetividade, se os pais optarem por passar seu tempo em casa trabalhando no computador ou relaxando em seu smartphone ao invés de dar atenção aos seus filhos, estes podem se refugiar em seus quartos com seus dispositivos móveis, esse afastamento afetivo traz grandes prejuízos para o desenvolvimento de habilidades básicas, como o relacionamento emocional, criando assim futuros adultos mais instáveis e inseguros.

A exposição ao excesso de informações que ocorre durante o dia através de vídeos, desenhos, filmes, séries, jogos e redes sociais, para Silva *et al.* (2020) pode gerar uma dificuldade de descanso mental para esta criança ou adolescente, ocasionando uma super estimulação cerebral, com este cérebro tendo menos tempo de relaxamento é muito comum que ocorram picos de ansiedade, que é um distúrbio mental que ocasiona preocupação ou medo, uma das patologias mais comuns nos dias atuais.

O constante acesso às mídias sociais também apresentam uma surreal imagem da beleza masculina e feminina, Copetti e Quiroga (2018) reiteram que as propagandas mostram modelos belos e formosos, atores e atrizes com um ótimo físico em suas lanchas e viagens internacionais, essa imagem que as mídias apresentam aos adolescentes fazem com

que muitos destes jovens se comparem e tenham uma auto imagem deturpada de si mesmo, achando que está acima do peso, quando não necessariamente esteja, se achando feia só porque não tem o cabelo e os olhos o de uma certa cor. Os adolescentes costumam se comparar com seus colegas da mesma idade e verificam que se eles são mais aceitos no círculo de amigos por suas aparências físicas, aqueles que se sentem rejeitados por serem diferentes podem ter posturas e ações bulemicas em busca de um corpo mais aceitável ao olhos dos amigos ou então se afastarem do convívio social no ambiente escolar.

Se uma criança ou adolescente não se movimenta muito, prefere ficar em casa jogando online do que ir jogar futebol na rua, prefere assistir vídeos de desenhos nas plataformas digitais do que ir brincar de pega-pega ou esconde-esconde, essa criança está indo de encontro ao sedentarismo como afirma Silva *et al.* (2020), o que somado a uma má alimentação, pode desencadear uma obesidade, e por consequência dessa doenças como diabetes, hipertensão ou até problemas cardíacos. Muitas pessoas pensam que essas patologias são para idosos, mas cada vez temos encontrado mais casos de tais doenças na juventude, devido justamente a falta de atividade física e uma nutrição deficitária em nutrientes e vitaminas.

Nesta mesma linha podemos afirmar que o isolamento social acontece, afinal se a criança não brinca na rua com os amigos, ela se isola e não tem uma relação social com vizinhos, familiares, colegas da escola. Porque no momento que poderia estar socializando ela opta por estar no smartphone, ao invés de estar no recreio da escola brincando e conversando com os colegas, está no seu dispositivo jogando online com uma pessoa do outro lado do mundo que ela não conhece. Ações como essa para Paiva e Costa (2015) podem acabar desencadeando os tais *cyberbullings*, que são práticas agressivas de intimida-

ções e perseguições virtuais, que podem ser feitas por pessoas desconhecidas ou pelos próprios colegas da escola que verificam sua postura quieta e intimista e realizam essas ações na internet.

O afastamento familiar pode ser a causa de tantas posturas agressivas fisicamente ou verbalmente que os adolescentes apresentam no lar ou na escola, principalmente porque quando os pais percebem muito tempo depois que os filhos estão em excesso nos dispositivos móveis, e decidem retirar o aparelho afim de castigar por uma insubordinação, uma nota baixa, um trabalho não feito, uma advertência escolar. Segundo Freira e Siqueira (2019) isso pode ocasionar um sentimento de revolta no adolescente que está sendo privado de seu principal refúgio, por este motivo os pais devem controlar o uso constantemente para que não atinja este nível de dependência.

Uma manifestação frequente encontrada por Silva (2016) é a insônia, visto que muitos adolescentes vão para suas camas com os dispositivos móveis em mãos e ficam por muito tempo usando antes de dormir, ou optam por jogar online a noite, e como o jogo é viciante, muitas vezes o horário passa e o indivíduo vai dormir muito tarde para no dia seguinte acordar cedo para ir à escola, obviamente o seu rendimento escolar será ruim, ele não conseguirá se concentrar nas aulas afinal passou a noite quase em claro jogando.

A falta de concentração citada no parágrafo anterior não se dá apenas pelo uso da tecnologia até altas horas, mas segundo Guerin, Priotto e Moura (2018) pelo constante uso da internet tem ocasionado uma dificuldade de concentração na leitura e na escrita, devido o elevado nível tecnológico dos jogos e sites, que estão cada vez mais interativos e reais, quando a criança pega um livro pra ler ou o caderno para escrever e fazer sua lição há uma dificuldade tremenda em se concentrar, pois tudo parece mais estático.

O uso desmoderado de internet pode fazer com que a pessoa comece a perder a noção do virtual e do real, em um momento da vida que o adolescente precisa ampliar suas amizades, criar redes de relações, ele não busca a interação física, se inibe e se acomoda, se acostumando com a solidão, de forma que se sente assim mesmo com muita gente ao seu redor numa festa ou na escola. Para preencher o vazio causado pelo isolamento social, Silva (2016) afirma que os adolescentes recorrem às redes sociais, pois elas criam a ilusão de que nunca estão sozinhos e infelizes, graças aos amigos virtuais e ao compartilhamento de informações. No entanto, ao se desconectarem, a realidade parece distorcida, como se as pessoas ao seu redor não fizessem parte de sua vida diária, devido à falsa sensação de felicidade gerada pelas interações no ambiente virtual. Por estarem permanentemente conectados nas redes sociais, a distância real entre as pessoas, seja afetiva ou socialmente, se torna progressivamente presente no cotidiano do indivíduo, de forma que ele se torna antissocial, não querendo mais sair de casa, não participando de festas da família, não interagindo com os amigos em jogos escolares, não se relacionando com ninguém externamente ao seu mundo virtual.

DISCUSSÃO

O uso cada vez mais precoce e frequente da tecnologia gera uma polêmica em relação ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Etapas importantes do desenvolvimento social são substituídas por entretenimentos e relacionamentos virtuais, como jogos eletrônicos e redes sociais, criando uma nova realidade que os pais precisam enfrentar. As crianças do século XXI não manifestam publicamente seus sentimentos, preocupações e desejos no mundo real, isolando-se dentro de suas casas, pois

a tecnologia satisfaz suas necessidades (BARAN; NASCIMENTO; UHREN, 2023).

Para que possamos prosseguir é necessário definir alguns termos, como a cognição sendo um conjunto de processos psicológicos que ajudam no processamento da informação através da codificação, categorização, armazenamento, recuperação e utilização dessa informação, permitindo que a pessoa desenvolva sua inteligência e formule respostas. A cognição é adaptativa, já que os estímulos captados no ambiente influenciam esse processamento. E também é importante citar o conceito de desenvolvimento motor, que ocorre de forma gradual, preparando a criança para o próximo estágio de desenvolvimento. Ele começa com habilidades motoras gerais, que utilizam músculos maiores para ações como rolar e pegar uma bola, e evolui para habilidades motoras finas, que envolvem músculos menores para tarefas como desenhar círculos e pegar pequenos objetos. Esse progresso permite um controle mais eficaz do ambiente (COSTA; BARDARÓ, 2022).

É essencial saber como enfrentar e utilizar essa ferramenta para evitar prejuízos no desenvolvimento que possam ter efeitos negativos no futuro. O uso precoce de dispositivos eletrônicos como celulares, computadores, videogames e tablets altera o contexto do desenvolvimento. Quando essas tecnologias são usadas sem controle e supervisão dos responsáveis, podem afetar vários aspectos. Cognitivamente, podem afastar as crianças de atividades e funções motoras; fisicamente, podem levar ao sedentarismo; e socialmente, podem prejudicar os relacionamentos interpessoais das crianças (BARAN; NASCIMENTO; UHREN, 2023).

Mas além do desenvolvimento infantil, é necessário abordarmos o desenvolvimento do adolescente que é distinto pois este processo envolve a maneira como os adolescentes vivem e se desenvolvem, jun-

tamente com os conhecimentos e valores adquiridos ao longo de sua trajetória de vida. Essa fase é caracterizada por grandes transformações fisiológicas, psicológicas, comportamentais e sociais, marcadas por descobertas, busca de identidade e surgimento de questionamentos. Durante este período, o pensar e o agir dos adolescentes são moldados por interações sociais intensificadas. Com o avanço dos meios modernos de comunicação, as formas de interação entre os adolescentes passaram por uma grande transformação nas últimas décadas (GUERIN; PRIOTTO; MOURA, 2018).

O comportamento do adolescente tem sido modificado pelo seu contato com a internet, visto que sua imersão no mundo tecnológico pode ocasionar diversas manifestações mentais em um organismo que está passando por um furacão hormonal. Alguns evitam saídas e passeios afim de ficar em sua casa jogando de forma online, outros são influenciados por jogos violentos e correspondem com vocabulários e ações agressivas com familiares, ainda há aqueles que ficam muito tempo em contato com as redes sociais verificando as postagens de viagens dos amigos, e de outros momentos felizes e marcantes, enquanto o adolescente está em sua casa em uma rotina monótona, trazendo assim uma sensação de que sua vida é entediante e isso acaba se tornando uma porta de entrada para a depressão (SILVA, 2016).

A construção de uma vida melhor foi possibilitada pela tecnologia acessível a todos, trazendo benefícios significativos ao ser humano. No transporte, ela auxilia no controle de sistemas; nas vendas e no varejo, facilita a administração e o controle de produtos; e até na agricultura, onde agricultores usam computadores para o manejo das plantações, controle de faturamento e resolução de dúvidas sem sair de casa. A tecnologia proporciona muitas melhorias no dia a dia, contribuindo para a evolução da medicina, educação, transporte e trabalho. No entanto,

também traz efeitos negativos, como aumento da ansiedade, cansaço por longas horas em frente ao computador e problemas físicos, como má postura (FREIRE; SIQUEIRA, 2019).

Os impactos causados pelo uso excessivo de tecnologia por crianças podem ser significativos para o seu desenvolvimento cognitivo. A tecnologia pode servir como uma aliada na maturação psíquica infantil, mas é necessário controlar seu uso para que não se torne uma ameaça ao desenvolvimento cognitivo. Visto que a tecnologia pode ter tanto efeitos negativos quanto positivos deve ser utilizada com cautela (COSTA; BADARÓ, 2022).

Entretanto é necessário ter moderação, pois a sociedade atual se torna cada vez mais dependente dessa tecnologia. A tecnologia pode causar isolamento social, comprometendo a capacidade dos adolescentes de socializar e distinguir a realidade do mundo virtual. Afinal a adolescência é a fase em que a convivência social se expande, com a participação em diversos grupos, como escola, esportes, cursos e lazer. No entanto, isso nem sempre acontece como esperado. Relações de afetividade e encontros com grupos de interesse comum, muitas vezes, são substituídas pela comunicação digital. Existem pessoas dependentes da internet que passam horas em frente ao computador, participando de salas de bate-papo, jogando online ou navegando interminavelmente na web. Os adolescentes estão trocando conversas pessoais e socializadoras por um mundo virtual onde se comunicam através de chats, mensagens instantâneas, blogs, jogos online e redes sociais. Eles compartilham uma nova cultura na qual a interação ocorre apenas por meios eletrônicos, na falsa impressão de que nunca estão sozinhos (SILVA, 2016).

Os desafios da tecnologia também são abordados por Lopes e Pimenta (2017), que apresenta a preocupação do uso de smartphones serem uma distração para os alunos em sala de aula, mas reitera que isso

pode ser evitado havendo um acordo disciplinar entre professor e aluno, essa negociação passa por uma conscientização do aluno que precisa compreender que no momento da aula este dispositivo pode lhe ser prejudicial. Porém os mesmos autores apresentam a ideia de que muitas vezes a resistência no uso de tecnologia por parte dos professores e principalmente pelos administradores do colégio é devido ao uso incorreto do aparelho, que pode gerar até mesmo ações criminais dependendo da forma como o recurso é usado em sala de aula pelos alunos, envolvendo até direitos de imagem de colegas.

Muitos pais acreditam que o uso da tecnologia é benéfico e incentivam seus filhos a utilizarem-na, no entanto quando se considera a saúde mental, há mais desvantagens do que benefícios. Desta forma, é essencial desenvolver mecanismos de controle voltados para as crianças e adolescentes, para evitar que o uso excessivo da tecnologia apresente riscos ao amadurecimento cognitivo e motor precoce e progredindo para doenças psicológicas (COSTA; BADARÓ, 2022).

Por este motivo há de se entender, que o uso adequado da tecnologia pode ser benéfico, quando utilizado como recurso pedagógico, como Lopes e Pimenta (2017) afirmam, o uso da tecnologia em sala de aula pode gerar conhecimento, complementar o conteúdo passado pelo professor, tornar o processo de ensino mais atraente, motivador e interessante, auxilia na aquisição de línguas estrangeiras, apresenta imagens e vídeos de temas abordados em sala de aula, sendo assim um grande facilitador se for devidamente controlado pelo professor e utilizado em momentos específicos sob a supervisão do mesmo.

Impactos em Sala de Aula

O desafio da gestão escolar é imenso quando o assunto é tecnologia, afinal por um lado há a necessida-

de de implementação de salas de informática para a utilização destes recursos pelos professores, que muitas vezes não possuem o número de máquinas suficientes para que cada aluno possa usar uma, mas por outro lado tem que lidar com o vício dos alunos com seus smartphones, tablets e games móveis, até que ponto a proibição é de fato a melhor solução? Dentro da sala de aula é de ciência de todos que estes recursos não devem ser utilizados pois tira a atenção do aluno na explicação do professor, porém a dependência é tão grande, que por vezes os alunos usam qualquer momento de intervalo entre as aulas, de recreio, de deslocamento para a quadra, para utilizarem estes dispositivos móveis tecnológicos, dessa forma ele acaba não interagindo ao máximo com o ambiente escolar e os colegas, mas a postura a ser tomada nessa situação cabe a cada gestor escolar de acordo com a sua realidade (BARROSO; ANTUNES, 2015).

Para que o aprendizado ocorra de uma forma mais eficaz, a criança deve passar por experiências, o brincar, por exemplo, se caracteriza por um uso do tempo e do espaço que não segue o ritmo acelerado do cotidiano. É um período dedicado a sensações, questionamentos, observações, ousadias e recomeços. Ao brincar, as crianças tomam iniciativas, assumem papéis, resolvem problemas, enfrentam dilemas. Elas criam formas expandidas de vida: fantasias, lembranças. Incentivam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo das possibilidades, fazendo projeções para o futuro. O imaginário e a fantasia são partes integrantes do brincar, essenciais para o desenvolvimento humano. E o espaço educacional infantil é esse ambiente de descobertas. Esses elementos necessitam de espaço para se manifestar plenamente, influenciando significativamente a trajetória criativa de vida do indivíduo na fase adulta (MANSKE; STAFFEN, 2021).

Em uma era de excesso de informações, onde as percepções das pessoas se tornam superficiais, afetando suas vidas pessoais e profissionais, é importante refletir

sobre o impacto disso nas crianças que frequentam a Educação Infantil em tempos de tecnologias da informação. No livro “Tremores: escritos sobre experiência” (2016), Jorge Larrosa resgata o significado de experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, diferenciando do cotidiano acelerado e repleto de informações, onde são raras as verdadeiras experiências. A informação, por si só, não constitui uma experiência. Mais ainda, a informação não permite a existência da experiência; ela é praticamente o oposto da experiência, quase uma antiexperiência. Portanto, a ênfase moderna na informação e na necessidade de estarmos informados, junto com toda a retórica voltada para nos transformar em sujeitos que informam e são informados, acaba por eliminar nossas possibilidades de vivenciar experiências reais (LARROSA, 2016).

Está se tornando cada vez mais comum alunos que possuem dificuldade de concentração e atenção na sala de aula e isso pode ter uma relação com o excesso de exposição aos recursos tecnológicos, pois é ciente de que esse contato atrapalha no sono das crianças e adolescentes e uma vez que elas não conseguem ter uma boa noite de sono, terão grandes dificuldades para no dia seguinte acordarem cedo e irem até a escola necessitando de um alto índice de concentração nas contas matemáticas, na leitura de língua portuguesa, nos conhecimentos mais diversos passados pelos professores (FREITAS et. al, 2017).

A leitura é um processo fundamental na educação e por mais que muitas pessoas entendam que ler um livro é a mesma coisa que ler um e-book, os estudos dizem diferente, pois quem prefere a leitura digital tem uma velocidade de leitura 30% menor do que as pessoas que optam por ler no papel, isso porque a exposição a tela traz algumas dificuldades e cansaço visual e mental (GOMES, 2014).

O avanço digital e automatização colocou frente a frente os textos escritos e as imagens virtuais, o que acarretou um empobrecimento da leitura e da elabo-

ração crítica pela desatenção hipertextual. O hábito da leitura traz consigo, em geral, uma habilidade na escrita, obviamente facilitada pelo vasto vocabulário adquirido enquanto se lê um livro, no entanto atualmente nossas crianças e adolescentes tem passado por um processo de visualização de vídeos, séries e filmes que substituem a leitura. Há aqueles que ao assistirem um filme inspirado no livro, resolvem ler o livro para obter mais detalhes sobre o enredo do filme, entretanto há outros que optam por assistir um filme de 2 horas para não gastar uma ou duas semanas lendo o livro que trata do mesmo assunto, se tornando a geração da busca pelo mais rápido e menos trabalhoso (CONTE; KOBOLT; HABOWSKI, 2022).

É comum um professor solicitar um trabalho para que os alunos possam alcançar uma nota, e antigamente esse método era eficaz porque o aluno teria que ir até a biblioteca e pesquisar sobre o assunto em alguns livros ou enciclopédias, dessa forma o aprendizado era conquistado. Com o avanço da tecnologia, porém, o aluno pode fazer um trabalho com uma rápida pesquisa na internet e fazer o famoso cópia e cola, sem ter muito conhecimento sobre aquilo que o texto aborda, e a situação ainda piorou com a chegada da inteligência artificial, quando com um simples comando o trabalho pode estar pronto em segundos, essa diminuição na qualidade dos trabalhos faz com que o aprendizado não seja alcançado como se esperava (GOMES, 2014).

As pessoas obcecadas por obter informações acabam se distanciando da sabedoria, mesmo estando bem-informadas. O ritmo acelerado do tempo não permite momentos de silêncio e reflexão, comprimindo os espaços onde as experiências se formam. Esses espaços surgem quando alguém se permite pensar, observar, escutar, sentir e apreciar os detalhes. Ao suspender julgamentos, opiniões, desejos e automatismos, é possível cultivar a atenção, a delicadeza e a arte do encontro, concedendo

a si mesmo tempo e espaço para essas vivências (LARROSA, 2016).

Há de se considerar que o conhecimento na internet é vasto, qualquer assunto pode ser facilmente encontrado em minutos, porém existe também uma grande quantidade de informações falsas vinculando, artigos baseados em opiniões e não em ciência, isso pode trazer ao aluno informações equivocadas que impactam na sala de aula, afinal quando o professor vai passar determinado conteúdo em sala de aula, surgem por vezes teorias que foram vistas na internet, mas não possuem nenhum fundamento científico, teses com a terra ser plana, por mais que pareça algo utópico, acabam convencendo pessoas e já diz a sabedoria: “Convence mais fácil, quem conta a história primeiro”, ou seja, por mais que o professor tente demonstrar o inverso, o aluno acaba acreditando no que leu ou assistiu na internet (GOMES, 2014).

A atual geração de estudantes é considerada como nativos digitais, pois já nasceram e cresceram em um mundo completamente tomado por telas, sons, toques, cliques e inúmeras possibilidades de interação social através dos meios de comunicação. Um dos maiores desafios no contexto educacional é entender o que a nova geração deseja e qual a melhor forma de interagir durante o processo de ensino e aprendizagem. Compreender a mente humana já é uma tarefa complexa, e decifrar a mente dos jovens, que estão em constante mudança biológica, é ainda mais complicado. No entanto, é essencial que os educadores incorporem em suas aulas elementos que os alunos considerem atrativos e por esse motivo muitos aderem as tecnologias em sala de aula e eventualmente elas podem ser utilizadas com muito eficácia, entretanto o educador precisa ter total controle sobre aquilo que está sendo acessado e consumido, ele necessita estipular regras para que o objetivo educacional não se perca na atividade e se torne mais um momento para o aluno imergir nos jogos online (ROCHA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma busca de artigos facilmente podem ser encontrados inúmeros estudos que relatam a importância do uso de tecnologia no ambiente escolar, o quanto que este avanço pode ser fundamental e possibilitar novos mecanismos e metodologias para os professores em suas aulas, muitos destes autores citam as dificuldades que são enfrentadas na implementação dos recursos tecnológicos em sala de aula seja pelo alto custo, pela falta de preparo dos professores no manuseio dessas técnicas ou até mesmo pela resistência em utilizar estes recursos. Com o passar do tempo essas dificuldades devem ser superadas afinal em breve a geração de professores será formada por alunos que nasceram no mundo digital, portanto haverá facilidade em lidar com esses recursos e a resistência não existirá.

Porém o que foi debatido ao longo deste artigo são os desafios e os impactos que a tecnologia excessiva causa no desenvolvimento das crianças e adolescentes, esta é uma reflexão que deve ser considerada. Se o aluno já tem em sua casa acesso a estes recursos tecnológicos, o que na sala de aula pode ser feito de diferente para que o cenário seja mudado? Porque inserir tanta tecnologia afim de alcançar a sua atenção e envolvimento com a aula, quando outros recursos manuais e visuais podem ser utilizados a fim de que as experiências sensoriais sejam desenvolvidas e os cinco sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição) possam ser estimulados.

O papel dos pais também é muito importante no desenvolvimento da criança e do adolescente, pois é ele que tem dentro do lar o controle da situação, e é fundamental que os pais tenham pulso firme para que seus filhos não fiquem excessivamente expostos aos recursos tecnológicos, mas que tenham uma relação interpessoal com vizinhos, familiares e amigos, que ajudem nos afazeres da casa, que leiam livros físicos pois é

um momento de saída do mundo virtual, que aprendam a tocar um instrumento musical, que escrevam em seus diários, que pratiquem algum esporte ou aprendam algum idioma através de músicas estrangeiras, a verdade é que existem variadas formas de ocupar o tempo e o adolescente precisa compreender a importância de se utilizar melhor o seu tempo fora das redes sociais e dos jogos online.

É da ciência de todo educador que a aula mais esperada por muitos alunos é a de educação física, e nela não há inserção de tecnologia, é o momento de o aluno gastar suas energias, aprender e desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio, ter o senso coletivo, lidar com trabalho em equipe, compreender que perder também faz parte da vida e é importante lidar com frustrações. Porque não trazer um pouco dessa dinâmica para a sala de aula, com atividades

que desenvolvam o cognitivo deste aluno em conjunto com sua capacidade física?

Este estudo não é uma conclusão sobre o uso de tecnologia ser certo ou errado no ambiente escolar, se ele será benéfico ou maléfico na sala de aula, mas é uma reflexão ao educador para que ele compreenda que tudo na vida tem o lado positivo e o lado negativo, que a tecnologia pode sim ser usada como uma grande auxiliadora no processo educacional, porém como tantas outras coisas na vida, a moderação é a palavra adequada. E acredita-se que o principal papel do educador sobre esse assunto não é proibir ou liberar o uso, mas educar a criança e o adolescente, para que este possa ter uma consciência sobre o seu uso de tecnologia, acima de tudo é essencial que o aluno reflita sobre o assunto e ele por si só tome as devidas decisões sobre o que ele considera prejudicial ou não para sua vida acadêmica e interpessoal.

REFERÊNCIAS

BARAN, L.; NASCIMENTO, F. C. P.; UHREN, V. Impactos da tecnologia e a influência no desenvolvimento infantil. **Anais do Salão de Iniciação Científica Tecnológica** ISSN-2358-8446, 2023. Disponível em: <https://phantomstudio.com.br/index.php/sic/article/view/2857/pdf>

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969/21198>

CONTE, E.; KOBOLT, M. E. de P.; HABOWSKI, A. C. Leitura e escrita na cultura digital. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43953/47181>

COPETTI, A. V. S.; QUIROGA, C. V. A influência da mídia nos transtornos alimentares e na autoimagem em adolescentes. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 10, n. 2, p. 161-177, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v10n2/11.pdf>

COSTA, T.; BADARÓ, A. Impacto do uso de tecnologia no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Cadernos de psicologia**, v. 3, n. 5, 2022. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3146/2146>

FREIRE, C. O.; SIQUEIRA, A. C. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista Farol**, v. 8, n. 8, p. 22-39, 2019.

FREITAS, C. C. M. *et al.* Relação entre uso do telefone celular antes de dormir, qualidade do sono e sonolência diurna. **Revista de Medicina**, v. 96, n. 1, p. 14-20, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/121890/125311>

GOMES, J. F. **A tecnologia na sala de aula**. Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender, aprender a ensinar (Org.: Fátima Vieira e Maria Teresa Restivo). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2014. Pp. 1744. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13021.pdf>

GUERIN, C. S.; PRIOTTO, E. M. T. P.; MOURA, F. C. Geração z: a influência da tecnologia nos hábitos e características de adolescentes. **Revista Valore**, v. 3, p. 726-734, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/187/187>

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife**, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017.

MANSKE, G. S.; STAFFEN, L. W. A influência das tecnologias da informação nas experiências vivenciadas no espaço da educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e47099, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47099/45626>

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia**. **pt**, v. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>

ROCHA, M. S. A. A influência da tecnologia na educação. **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos**, p. 7, 2021. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/12/E-BOOK-TECNOLOGIAS-E-MIDIAS-DIGITAIS-NA-EDUCACAO-CONCEITOS-PRATICOS-E-TEORICOS.pdf>

SILVA, L. R.; LOPES, A. S.; SANTOS, M. A. Tempo de tela acima das recomendações em crianças e adolescentes: análise dos fatores nutricionais, comportamentais e parentais associados. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 250-258, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12822020000300005&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, T. de O. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais**. 27 fls. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicopedagogia – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reflections on a literary reading experience in the education of young people and adults

Vanessa dos Santos Lima¹ 

João Carlos Biella² 

¹Mestra em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e da Prefeitura Municipal de Goiânia - GO.

E-mail: vanessalima@yahoo.com.br.

²Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: biellaufu@gmail.com..

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 31/07/2024

Aprovado em: 21/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187950>

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e aborda uma experiência de leitura e escrita literária na Educação de Jovens e Adultos, a partir de narrativas de memórias do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. A aplicação se deu numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, turno noturno, de uma escola pública da periferia da cidade de Goiânia - GO e seu objetivo foi o de favorecer o contato com o texto literário, a apropriação, a produção de sentidos e o resgate de emoções. Para isso, foram trabalhadas as obras *Índez* (2004), *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2021) e *Vermelho Amargo* (2017), do referido autor, oportunizando as interações subjetivas em círculos de compartilhamento e o registro de impressões em diários de leitura, bem como a escrita literária responsiva. Os aportes teóricos do letramento literário, leitura subjetiva, círculo de leitura e escrita criativa foram utilizados e favoreceram a utilização de ferramentas voltadas para a interação, diálogo, reflexões e apropriação das narrativas. A pesquisa está pautada pela metodologia da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) e teve como resultado um processo inicial de letramento literário no público da EJA, com a formação de uma comunidade de leitores, evidenciando que o diálogo entre o lido e o vivido pode ser bastante significativo para essa modalidade de ensino.

Palavras - chave: Comunidade de leitores. Letramento literário. Memórias. Subjetividade.

Abstract

This article is the result of a master's research conducted in the Professional Master's Program in Language (ProfLetras) at the Federal University of Uberlândia (UFU). It addresses an experience of literary reading and writing in Adult Education, based on the memoir narratives of the Minas Gerais writer Bartolomeu Campos de Queirós. The application took place in a 9th-grade class in the night shift at a public school in the outskirts of Goiânia - GO, aiming to facilitate contact with literary texts, appropriation, meaning-making, and the recovery of emotions. To achieve this, the works *Índez* (2004), *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2021), and *Vermelho Amargo* (2017) by the mentioned author were used, promoting subjective interactions in sharing circles and the recording of impressions in reading diaries, as well as responsive literary writing. The theoretical frameworks of literary literacy, subjective reading, reading circles, and creative writing were employed to enhance interaction, dialogue, reflection, and appropriation of the narratives. The research is grounded in Thiollent's (2011) Action Research methodology and resulted in an initial process of literary literacy among the EJA audience, fostering a community of readers and demonstrating that the dialogue between what is read and lived can be quite significant for this mode of education.

Keywords: Community of readers. Literary literacy. Memories. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e trata do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de narrativas de memórias do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. O objetivo desse estudo foi o de aproximar os estudantes da EJA com o texto literário, favorecendo a produção de sentidos, através da associação entre o lido e o vivido.

O interesse nessa temática se deve ao fato dessa modalidade de ensino ser constituída por um público bastante heterogêneo e marginalizado, com estudantes fora da idade-série, em sua maioria trabalhadores que possuem pouco contato com o texto literário, privados de um direito básico, pois como nos afirma Antonio Candido (2017), a literatura “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2017, p. 188). Nesse sentido, Michèle Petit (2019), nos mostra que a leitura agrega conhecimento em relação a si próprio e ao outro por meio da experiência, favorecendo a elaboração de sentidos. Assim, nas palavras da autora:

[...] ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (PETIT, 2019, p. 43).

Considerando a situação de privação dos estudantes da EJA em relação ao texto literário e a forma como a literatura tem sido ensinada nas escolas, com foco no preenchimento de fichas e roteiros de leitura – o que é pouco significativo para os estudantes – foi que elaboramos a nossa hipótese de que a associação entre o lido e o vivido – por meio de uma proposta didática de leitura literária e análise crítica das narrativas de memórias de Bartolomeu Campos de Queirós – poderia contribuir para o letramento literário na EJA.

Visto que os títulos selecionados retratam a vida interiorana, costumes, tradições, superstições e os laços familiares que marcam a infância, percebemos uma estreita relação com o universo dos nossos estudantes da EJA. Dessa forma, oferecemos-lhes a possibilidade de se identificarem e se enxergarem nas obras lidas, fazendo associações com suas próprias vivências, podendo se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia, a sensibilidade e a solidariedade, numa atitude que mostra que a leitura literária nem sempre proporciona prazer, mas uma experiência. Desse modo, Cosson nos pontua que,

[...] é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer. Como é facilmente percebido por qualquer leitor, a literatura, porque trata do ser humano e de sua existência, permite e demanda um amplo espectro de respostas que variam em função do leitor, do texto, do contexto, do intertexto e demais condições de tempo e espaço em que a leitura é efetivamente realizada. O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melanco-

lia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. (COSSON, 2021c, p. 138).

Desde o início consideramos que nossa proposta seria um desafio por se tratar de uma turma bastante diversificada, com diferentes faixas etárias e níveis de interesse e aprendizagem, ainda assim, acreditamos que poderíamos ter um resultado satisfatório, ademais, para criar o gosto pela leitura literária é preciso que haja contato com o texto, que deve ser cuidadosamente selecionado, e um trabalho de mediação que envolva diversificadas metodologias a fim de lograr êxito. Desse modo, foi desejo nosso que os discentes se enxergassem como partícipes do processo, podendo responder ao texto literário, tendo voz e vez diante dele, daí a relevância da pesquisa. Ademais, além de elaborar e aplicar uma proposta prática de letramento literário a partir de narrativas memorialísticas, como objetivos específicos intencionamos motivar a perspectiva da abordagem subjetiva, com variadas estratégias de leitura, a fim de formar uma comunidade de leitores literários dentro do espaço escolar, favorecendo ainda, a escrita inventiva como resposta ao texto lido.

Com esse estudo, esperamos contribuir com outros professores da Educação Básica no que diz respeito à abordagem do texto literário em sala de aula, com a valorização não apenas das obras canônicas, mas também da literatura contemporânea.

A literatura na sala de aula: a necessidade de um novo olhar

Quando pensamos no papel da literatura na formação humana e crítica, imediatamente nos vêm à mente o posicionamento de Candido (2017) ao afirmar que ela “[...] pode ser um instrumento

consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2017, p. 188) e, por isso mesmo, se torna “um direito inalienável”, visto que favorece a criticidade, a tomada de decisões e as transformações sociais. Todavia, a forma como a literatura tem sido abordada na sala de aula requer um olhar mais atento, visto que a abordagem tradicional, unicamente com o estudo das escolas literárias, biografias e leituras de trechos de obras consagradas, sem considerar a integralidade, restringindo-se ao preenchimento de fichas e roteiros, vai na contramão da formação do leitor literário e da produção de sentidos.

Ademais, é preciso considerar que além da literatura canônica, existem outros textos literários de igual valor para a formação do leitor, sobretudo pelo fato de que é preciso partir de obras que estejam mais próximas da realidade dos estudantes para, a partir daí, ampliar os gostos e universos de expectativas, complexificando as leituras ofertadas, a fim de que assim os estudantes-leitores consigam verdadeiramente explorar os caminhos criados pelo autor, desvendando as camadas do texto e preenchendo os interstícios encontrados durante o processo de leitura. Nesse sentido, Cosson (2021b) ressalta que,

[...] a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Na verdade, como argumenta Itamar Even-Zohar em *Polysystem studies* (1990), ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras. (COSSON, 2021b, p. 47).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia a Educação Básica, aborda a questão da formação do leitor-fruidor, a fim de garantir que a literatura de fato possa cumprir com seu papel humanizador e transformador.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Assim sendo, é relevante considerar que o texto literário não pode ser resumido a uma simples leitura, ao contrário disso, deve representar um encontro significativo e afetivo em que o leitor se projeta na obra, se encontra e se identifica, de modo a construir sua própria identidade leitora, se constituindo enquanto sujeito. Jouve (2002) salienta que,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19).

Diante disso é que esse estudo foi proposto, pensando na importância de favorecer o diálogo entre o leitor e o texto, de modo que aquele encontre neste um refúgio, um abrigo, uma possibilidade de vivenciar experiências que às vezes não seriam possíveis no mundo real. Desse modo, há o favorecimento do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos, enquanto construção de sentido,

uma “transação em que leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária.” (COSSON, 2021c, p. 177).

O letramento literário favorecido pela perspectiva da leitura subjetiva e das obras de memórias

O letramento literário é um processo que perdura por toda a vida do indivíduo, iniciando-se na infância, passando pela escola, por ser uma prática social e, continuando além dela. Nesse sentido, é papel das instituições de ensino garantir que leituras significativas sejam ofertadas aos estudantes, ampliando o leque de possibilidades, a fim de que “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) verdadeiramente se efetive. Nessa esteira de pensamento, é importante abordar a questão da subjetividade, muito apreciada no processo de letramento literário, já que este considera um leitor real, dotado de vivências pessoais, sentimentos e emoções que podem dialogar com o texto, podendo se constituir também na experiência do outro, sem anular sua identidade.

A autora francesa Rouxel (2013a) sustenta que “[é] a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (ROUXEL, 2013a, p. 162) e que “[ao] entrar em um personagem ou narrador, esposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual.” (ROUXEL, 2013a, p. 179). Assim, evidencia-se o valor da subjetividade na leitura do texto literário, pois a incompletude da obra permite ao leitor preencher os espaços deixados, por meio de suas memórias pessoais. Em conformidade com esse pensamento, Langlade (2013) afirma que,

[se] admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. Pierre Bayard mostra que esse trabalho de acabamento e de singularização é especialmente aparente para as personagens. A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser “completadas”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”. (LANGLADE, 2013, p. 35).

Sendo assim, considerar as múltiplas subjetividades dos estudantes da EJA é também uma forma de atribuir sentidos à experiência de leitura literária e de confirmar o poder de humanização da literatura. Nessa ótica, Rouxel (2013b) destaca que,

[...] é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013b, p. 31).

Por esse viés e acreditando no papel transformador da leitura literária, reconhecendo ainda o valor da subjetividade e da cumplicidade dentro de uma comunidade interpretativa, optamos pelas narrativas de memórias em conformidade com o pensamento do sociólogo francês Halbwachs (1968), que trata da memória como sendo

coletiva, considerada uma construção identitária de um grupo, de modo que mesmo as memórias individuais funcionam como uma espécie de um ponto de vista do que é comunitário. Conforme aponta o sociólogo,

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1968, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, abordamos em nossa pesquisa a memória como um meio de revisitar o passado com base no momento atual, com a possibilidade de compreensão em relação ao que foi vivido, numa busca de preservação das lembranças, como também de transformação da realidade presente, apoiados pelo pensamento de Gagnebin (2006). Para quem,

[a] rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

Assim, considerando que somos seres dotados de memórias, capazes de revisitar as reminiscências do passado – numa busca de compreensão de nós próprios e do outro – procuramos possibilitar a reflexão em relação ao que já foi vivido, pensando nos sujeitos nos quais nos transformamos e, ainda,

no que poderemos vir a ser. Esse movimento permite o nosso reconhecimento enquanto elementos sociais, pertencentes a uma coletividade, capazes de construir e/ou reconstruir nossas identidades, favorecidos pela interação com o texto literário e sua apropriação, pois como afirma Rouxel (2014),

[a] leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 33).

Por tudo isso, observamos a relevância de se considerar as interpretações subjetivas dos estudantes frente ao objetivo de se favorecer o letramento literário na EJA, utilizando a temática da memória que possibilita o retorno às origens, ao vivido, às reminiscências envolvendo pessoas e lugares que de alguma forma marcaram trajetórias.

Nesse viés, reforçamos o pensamento de Rouxel (2013a) de que podemos negociar sentidos a partir das leituras subjetivas, pois a experiência do outro acrescenta algo em nós no que tange aos valores, sentimentos e visões de mundo, de modo que, assim como o texto literário está à espera do leitor para dar-lhe sentido, o próprio leitor aguarda a interação com o pensamento do outro para complementar os seus próprios.

Nesse contexto, vale ainda ressaltar o papel do professor enquanto mediador, aquele que propicia um ambiente favorável para que todos tenham direito à fala, sendo apreciados e valorizados, respeitados em suas individualidades e posicionamentos, numa situação que reforça a consideração em re-

lação ao outro e o valor da humanidade, solidariedade e confiança.

METODOLOGIA

Com o objetivo de favorecer uma experiência verdadeiramente significativa envolvendo a leitura literária e a escrita inventiva na Educação de Jovens e Adultos, foi proposto aos estudantes do 9º ano de uma escola pública da periferia da cidade de Goiânia - GO, turno noturno, no ano de 2023, a aplicação de uma pesquisa envolvendo obras memorialísticas do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós. Ao todo, 23 discentes participaram da pesquisa, sendo ela de caráter descritivo e qualitativo, amparada pela metodologia participativa e colaborativa da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011), definida como,

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Conforme Thiollent (2011, p. 22), essa metodologia busca a resolução de um problema coletivo e, ao presumir a observação, permite que os obstáculos surgidos ao longo da aplicação sejam acompanhados, criando-se estratégias para minimizá-los, com os caminhos utilizados podendo ser constantemente revistos. Nas palavras do autor, isso é possível porque “[o] planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa não segue uma série de fases rigidamente ordenadas” (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Para a coleta e geração de dados da pesquisa utilizamos um questionário de sondagem inicial (referente aos hábitos de leitura dos discentes), leituras individuais e compartilhadas, rodas de conversa, customização e registros em diários de leitura, escrita criativa e questionário final. Para isso, seguimos a sequência básica de letramento literário de Cosson (2021b), constituída por Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação e, dispusemos de um total de 35 aulas de 50 minutos cada, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2023.

Vivências de leitura literária no contexto da eja

Para dar início às atividades da aplicação da pesquisa com os estudantes da EJA, utilizamos como motivação a escuta do podcast/videocast “*A beleza não cabe em você*” – *Museu da Pessoa*, retratando a infância de Bartolomeu Campos de Queirós e a presença constante da mãe na literatura por ele produzida, seguida da associação com as memórias da infância dos discentes. Na sequência, como introdução, eles tiveram contato com uma breve biografia do autor Bartolomeu Campos de Queirós e sua produção literária, bem como com os títulos *Indez*, *Por parte de pai*, *O olho de vidro do meu avô* e *Vermelho Amargo*. A partir daí foram instigados a fazerem projeções em relação às leituras por meio das capas, títulos e ilustrações, e desse modo, puderam expressar opiniões em relação ao que eles imaginavam que seria narrado em cada livro, o que mais tarde poderia ser ou não confirmado. Nesse instante, imagens relacionadas com a temática das obras também foram apresentadas num painel, a fim de tecer associações com os quatro livros a serem lidos. Esse momento foi finalizado com a divisão dos grupos e escolha da

obra a ser lida, de modo que todas fossem contempladas. É interessante dizer que a seleção foi bastante tranquila e que se deu por afinidades em relação aos títulos apresentados.

O primeiro momento de leitura ocorreu no espaço de convivência da escola para propiciar um momento diferente daquele que geralmente é apresentado na sala de aula, de forma que os discentes puderam ficar à vontade para se deleitarem com o universo mágico propiciado pela literatura, sentados e/ou deitados em colchonetes e tapetes e apoiados em almofadas, mostrando o quanto esse momento pode ser descontraído e prazeroso (Figura 1). Em outros momentos utilizou-se também a sala de aula e as mesas que ficam concentradas no pátio. Associado à leitura, os estudantes também puderam registrar suas impressões e sensações em diários, de forma livre, contemplando desde trechos significativos, comentários, associações com a própria história de vida, até desenhos e colagens.

Uma particularidade da Educação de Jovens e Adultos que precisa ser considerada é a de que a maioria dos estudantes não detém de tempo para a realização de leitura fora do ambiente escolar, e talvez por isso, a leitura literária não seja uma constante na vida dos discentes dessa modalidade de ensino, de modo que as obras precisaram ser lidas todas na escola, o que demandou um tempo maior para a aplicação da pesquisa, sendo necessário o total de 35 aulas, como já mencionado. Além disso, é preciso considerar a rotatividade desse público devido a questões diversas, relacionadas ao trabalho, saúde, transporte, dentre outros, bem como os diferentes ritmos de leitura, o que conciliamos associando as atividades de leitura com o preenchimento dos diários, de modo que cada estudante teve suas individualidades consideradas e respeitadas.



Figura 1 - Estudantes realizando a leitura no espaço de convivência da escola. **Fonte** - Arquivo dos autores.

À medida em que os grupos iam desenvolvendo a atividade de leitura, círculos (encontros) também foram realizados no interior de cada um deles, a fim de compartilhar o texto lido, as dúvidas, inquietações e demais pontos significativos para os estudantes e o que nos surpreendeu foi a presença cada vez mais constante dos discentes, interessados pelo desenrolar das leituras e pela forma como o trabalho estava sendo mediado, vindo no professor não o centro, mas um auxiliador para suas necessidades e dificuldades, um elo entre eles e o texto, visto que eles eram os protagonistas.

Durante as discussões dos grupos, ficava cada vez mais visível o quanto a leitura estava sendo importante para cada um deles, de forma que se mostravam atraídos pelo texto, sensibilizados pela leitura, enxergando a si próprios em algum aspecto da obra analisada. O reconhecimento se tornou uma constante, seja na lembrança das brincadeiras

da infância, nas crenças, nas simpatias, nas tradições religiosas, no relacionamento com os avós, na vida simples do interior, como também no luto e nas dores abordadas. A empatia se fez presente ao compartilhar da dor do menino que cedo se torna órfão de mãe e sofre com os dissabores provocados pela convivência com a madrasta e a cotidiana negligência da figura paterna.

E assim as leituras foram fluindo, a timidez foi cedendo espaço ao desejo de mostrar posicionamentos, sentimentos, experiências e inquietações diante do que se lia, sentia e era incorporado à própria vida, confirmando o pensamento de Jouve (2013) de que “[com] efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura” (JOUVE, 2013, p. 53). E comprovamos, satisfatoriamente, que a cada discussão os estudantes se mostravam mais críticos, empáticos e reflexivos, evidenciando o caráter formativo do círculo de leitura, definido por Cosson (2021a) como:

“[...] uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais. (COSSON, 2021a, p. 9).

Finalizada a leitura, chegou o momento do compartilhamento com toda a sala, num grande círculo, momento esse em que todas as obras ficaram sendo conhecidas por meio da socialização realizada por cada grupo (Figura 2). Foi um momento de respeito aos turnos de fala, aos posicionamentos e interpretações, como também de falas se complementando, recordações sendo relacionadas às obras e a solidariedade se fazendo presente, confirmando os apontamentos de Rouxel (2014) de que,

[...] na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias.

O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. Os textos de leitores, traços e frutos da experiência estética, compõem muitas variações [...]. Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor – engaja, então, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. (ROUXEL, 2014, p. 27-28).

E assim, todos puderam perceber o quanto o texto literário é democrático, pois todos nós temos algo a dizer diante das leituras que realizamos, nas quais nos projetamos, nos enxergamos e temos a possibilidade de vivenciar inúmeras experiências. Nesse momento também as projeções realizadas no momento da motivação puderam ser comprovadas, como também refutadas e, as reflexões foram compartilhadas, num movimento de complementação diante da fala do outro, que acresce em nossa interpretação.



Figura 2 - Círculo de compartilhamento. **Fonte** - Arquivo dos autores.

Utilizamos também a escrita inventiva (Figura 3) como forma de mostrar que o leitor tem voz diante daquilo que lê e tem o que dizer, o que responder ao texto lido, o que aconteceu por meio da produção de poemas retratando a infância, como também, textos de

memórias e cartas aos personagens das obras. O compartilhamento que ocorreu durante toda a aplicação da pesquisa, mais uma vez esteve presente, provando novamente o quanto a fala, o pensamento e a escrita do outro pode acrescentar algo em cada um de nós.

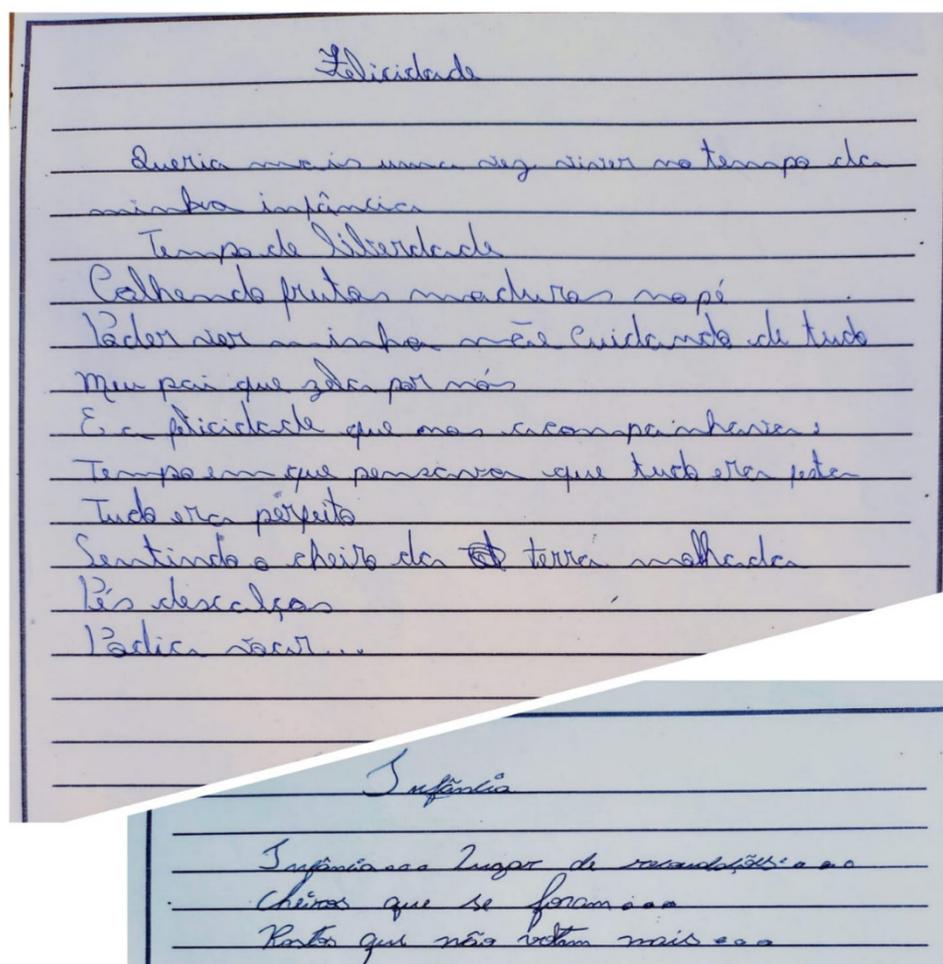


Figura 3 - Escrita inventiva. **Fonte** - Arquivo dos autores.

A última atividade constituiu-se de uma noite de encerramento, com apresentações, exposições e rememoração envolvendo as obras e as vivências pessoais suscitadas pelas leituras realizadas, contando ainda com a avaliação dos estudantes em relação à aplicação da pesquisa e à metodologia utilizada.

Considerando a distância até então existente entre o público da EJA em questão e o texto lite-

rário, entendemos que a aplicação da pesquisa favoreceu o processo de letramento literário inicial no espaço escolar, por meio das leituras individuais, coletivas e compartilhamentos de impressões, permitindo a vivência de outras situações através da ficção e a associação com as próprias, num exercício de rompimento do tempo e do espaço diante da temática das memórias. Como defendido por Cosson (2021b),

[a] literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, ser-

mos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2021b, p. 17).

Ademais, considerando que a leitura e a escrita não estão dissociadas, os diários de leitura dos estudantes (Figura 4) e os textos da escrita inventiva também deixaram evidente a grandiosidade da literatura na constituição individual e coletiva.

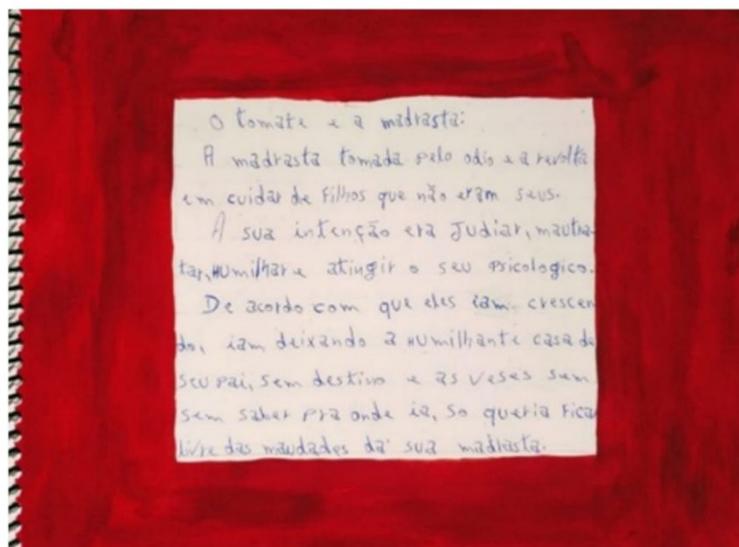
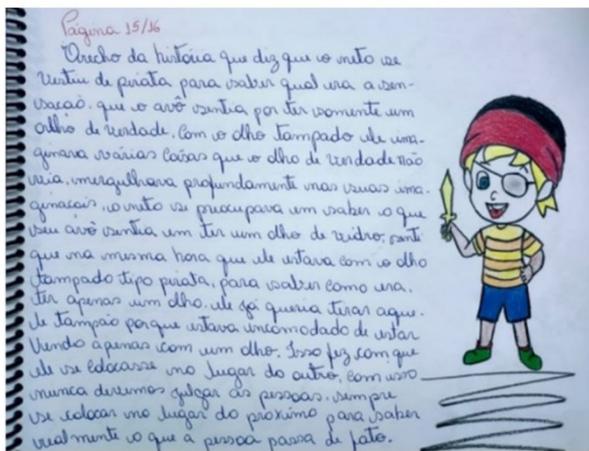


Figura 4 - CDiários de leitura produzidos pelos estudantes. Fonte - Arquivo dos autores.

Além disso, a formação de uma comunidade de leitores, por nós almejada, também se concretizou, possibilitando aos estudantes a percepção de que

o texto literário pode ser significativo e até mesmo transformador em nossas vidas, ampliando nossas visões de mundo e nos tornando mais sensíveis não

apenas em relação ao que nos acomete, mas também ao outro. Como defendido por Cosson (2021c) em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária são dois polos que precisam ser considerados:

Dessa forma, todas as práticas de ensino associadas a esse paradigma precisam estar necessariamente contidas entre esses dois polos, ou seja, devem começar com o *manuseio* do texto literário e terminar com o compartilhamento da experiência desse manuseio. Em relação ao primeiro polo, adoto a palavra *manuseio* para enfatizar que não se trata apenas da leitura, mas também da produção de textos literários, embora saibamos que a leitura seja a atividade dominante, quer como prática social, quer como prática escolar.

Já em relação ao segundo polo, o termo *compartilhamento* significa mais do que simplesmente dar a conhecer ou tornar disponível, pois a razão de compartilhar é a forma como se concretiza o objetivo de ampliar e aprimorar a experiência literária. Daí que manuseio e compartilhamento sejam atividades a serem realizadas pelos alunos que assim constituem uma comunidade de leitores ou, mais propriamente, uma comunidade literária. (COSSON, 2021c, p. 186).

Acrescido a isso, a aplicação da pesquisa se mostrou bastante satisfatória por ter despertado o olhar dos estudantes para o texto literário, visto que, até então, parte deles (32%) associava o ato de ler aos conteúdos do *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp* (Figura 5), como verificado no levantamento inicial que realizamos.

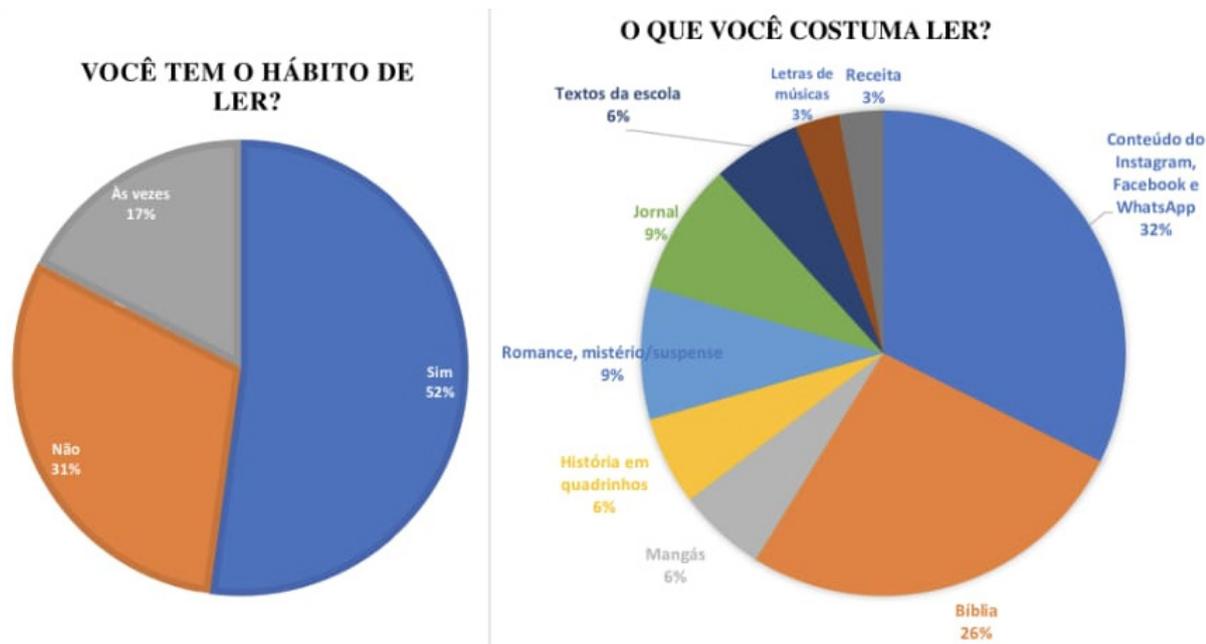


Figura 5 - Levantamento inicial sobre o hábito de leitura dos estudantes.. Fonte - Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Em contraposição, a avaliação final dos discentes em relação à aplicação, revelou uma mudança de pensamentos, elevando a leitura literária a uma outra dimensão, o que se deve ao encontro significativo com

as obras, às memórias suscitadas por meio dos diálogos com os textos, compartilhamentos, reflexões e o registro livre nos diários de leitura, como podemos verificar por meio de alguns apontamentos dos estudantes:

“A realização dessa pesquisa foi bem legal, a forma que foi trabalhada foi muito boa, divertida, nos fez resgatar várias lembranças da nossa vida. Todas as obras em geral tiveram um significado e uma importância grande pra cada um, tenho certeza, e pra mim o que mais pegou foi a leitura, pois não tenho costume de ler, na verdade não gosto muito, e acabou despertando em mim esse interesse, então, pra mim foi bem significativo e eu quero continuar com esse hábito, pois sei que vai me servir bastante no futuro. Eu também gostei muito de poder escrever uma carta para o avô Sebastião mostrando pra ele que é muito triste ele não corresponder o amor da avó Lavínia” (Estudante A).

“Eu gostei muito porque cada um leu o livro, reuniu pra conversar e depois todo mundo conheceu as histórias dos outros livros e cada um falou da sua infância também. Pra mim foi bom poder escrever sobre isso, porque quando a gente escreve fica mais difícil de esquecer” (Estudante B).

“Foi muito bom porque a gente trabalhou em equipe na sala de aula, cada um deu a sua opinião, falou o que entendeu e contou sobre o que já viveu. Eu gostei muito também de escrever no diário de leitura porque foi um jeito livre, eu fiz do meu jeito” (Estudante C).

“[...]mostrou que a leitura é uma das melhores coisas, porque traz conhecimento e a gente ainda viu que tem tudo a ver com a vida da gente. Foi muito bom ter uma convivência com os colegas, compartilhar o que a gente leu, com opiniões diferentes, cada um respeitando a opinião do outro, sabendo entender [...]” (Estudante D).

Assim, consideramos que as estratégias metodológicas utilizadas realmente favoreceram a aproximação, interação, apropriação, criatividade e criticidade, através da identificação com o texto literário, de modo que ansiamos que a partir de agora a literatura se torne uma constante na vida dos estudantes, para além dos muros da unidade

escolar, tendo em vista que o letramento literário é um processo que se estende por toda a nossa trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mostrar que o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos pode ser favorecido pelas narrativas de memórias e, assim sendo, foi que selecionamos as quatro obras do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós para serem trabalhadas com esse público, visto que o ato de recordar é comum a todos os sujeitos. Por acreditar que a literatura oferecida aos discentes deve ser cuidadosamente selecionada pelo professor, foi que escolhemos títulos que acreditamos que poderiam ser mais atrativos aos discentes e que pudessem fazer sentido para eles, a fim de criar o gosto pelo literário, pois feito isso, as leituras poderão ser gradativamente aprofundadas, ampliando seus repertórios.

Utilizamos a Metodologia da Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) que comprovadamente é bastante satisfatória, visto que ao definir a ação, os sujeitos envolvidos e os objetivos, considera também a participação e a colaboração de todos os participantes, permitindo avaliar e reavaliar a aplicação a todo instante, buscando a melhor tomada de decisões para a resolução de problemas.

Diante dos resultados encontrados, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, podendo vislumbrar o interesse que foi despertado nos estudantes diante das narrativas, refletindo na satisfatória redução da rotatividade dos discentes durante a aplicação, motivados pelas metodologias diversificadas, seguido pela necessidade de mostrar posicionamentos frente ao que estava sendo lido, tendo associações com as próprias vivências, tanto de caráter pessoal, como social e/ou linguístico – uma grande bagagem em se tratando de estudantes

da EJA. O protagonismo dos estudantes provou que eles têm voz e têm vez diante do texto, podendo com ele concordar, discordar e até mesmo fazer acréscimos, de modo a completá-lo, preenchendo suas lacunas, respondendo àquilo que lhes inquietou, o que prova que o texto literário é verdadeiramente democrático.

Por meio do presente estudo foi possível ir além da forma tradicional como a literatura geralmente é abordada na sala de aula, o que fez com que o olhar dos estudantes para a leitura literária fosse despertado, de modo que eles puderam perceber que essa prática pode ser muito significativa, transformadora, humanizadora e solidária, o que contribui para a formação do pensamento e da personalidade.

Muitos foram os momentos de emoção, sensibilidade, acolhimento e empatia verificados durante

a aplicação, que ainda teve como ponto forte o registro nos diários de leitura, evidenciando as associações com as lembranças pessoais dos discentes, suas trajetórias, laços familiares, crenças, brincadeiras, momentos festivos, como também as perdas sofridas que constituem o universo infantil vivido e que pôde ser revivificado por meio da memória. A estratégia metodológica da escrita criativa responsável também foi uma grande aliada para que nossos objetivos fossem atingidos, tudo isso somado aos círculos de compartilhamento.

Assim, demos início à formação de uma comunidade de leitores dentro da escola e a um estágio inicial de letramento literário e, por isso mesmo, acreditamos que nossa aplicação foi de grande relevância para esse público tão peculiar que é a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 6 ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021a.

_____. Letramento **literário**: teoria e prática. 2. ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021b.

_____. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021c.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer** – São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês LA MÉMOIRE COLLECTIVE (2.ª ed.). Presses Universitaires de France. Paris, França, 1968.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. – São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª Edição).

QUEIRÓS, B. C. **O olho de vidro do meu avô**. – 2.ed. – São Paulo: Global Editora, 2021.

_____. **Vermelho amargo**. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2017.

_____. **Indez**. – 12. ed. – São Paulo: Global, 2004.

_____. **Por parte de pai**. Projeto gráfico e capa de Paulo Bernardo Vaz. – Belo Horizonte: RHJ, 1995.

ROUXEL, A. Ensino de literatura: Experiência Estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 165-189.

_____. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALLEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 17-33.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: VALORIZAÇÃO DO CAPITAL HUMANO

The influence of neoliberalism on public education: valorization of human capital

Guaraci Eterna de Rezende¹
Maria Luiza Gomes Vasconcelos² 

¹Graduação em Geografia pela Universidade Católica de Goiás (2004). Mestranda em Educação no Centro Universitário Mais – UNIMAIS (2024). Professora efetiva da Educação Básica do Estado de Goiás.

E-mail: guaraci.rezende@seduc.go.gov.br;

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC (2015), Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2007), Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa e Docente Colaboradora no Centro Universitário Mais – UNIMAIS. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC-GO.

E-mail: maria@facmais.edu.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 20/08/2024

Aprovado em: 17/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187966>

Resumo

Este artigo investiga o impacto do neoliberalismo na educação pública do Brasil, com foco na valorização do capital humano. Analisa-se como as políticas neoliberais moldam a educação, promovendo uma visão na qual a formação individual está intrinsecamente ligada à lógica do mercado. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, considerando diversas fontes, como Laval (2004), Libanêo (2019), Oliveira e Paoli (1999) e Marrach (1996), para examinar essa dinâmica. Os resultados indicam que, apesar de um aumento na taxa de conclusão do ensino médio em algumas regiões, as práticas neoliberais priorizam o crescimento econômico e a adaptação ao mercado de trabalho, perpetuando desigualdades sociais e resultando em uma força de trabalho precarizada. Conclui-se que, embora o discurso neoliberal enfatize a busca por qualidade educacional, suas consequências frequentemente acentuam as disparidades existentes.

Palavras - chave: Neoliberalismo. Políticas Educacionais. Capital Humano.

Abstract

This article investigates the impact of neoliberalism on public education in Brazil, focusing on the valorization of human capital. It analyzes how neoliberal policies shape education, promoting a view in which individual formation is intrinsically linked to market logic. The research adopts a qualitative approach and literature review, considering various sources such as Laval (2004), Libanêo (2019), Oliveira and Paoli (1999), and Marrach (1996) to examine this dynamic. The results indicate that, despite an increase in high school graduation rates in some regions, neoliberal practices prioritize economic growth and adaptation to the labor market, perpetuating social inequalities and resulting in a precarious workforce. It concludes that, although the neoliberal discourse emphasizes the pursuit of educational quality, its consequences often exacerbate existing disparities.

Keywords: Neoliberalism. Educational Policies. Human Capital.

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil é cada vez mais vista como um meio de ascensão econômica e social, abrindo portas para o mercado de trabalho brasileiro. Essa visão é fundamentada nas ideias neoliberais, que enfatizam a valorização do capital humano na formação dos indivíduos. As políticas educacionais baseadas nesse viés neoliberal propagam ações que promovem novas concepções educacionais alinhadas aos interesses de uma sociedade capitalista (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). No entanto, esse processo também introduz um discurso de desigualdade, responsabilizando o estudante pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Nesse cenário, surge a pergunta de como o neoliberalismo influencia a educação pública no Brasil, particularmente por intermédio de sua ideologia de valorização do capital humano. Este artigo se propõe a abordar essa questão, analisando os processos econômicos e sociais que moldam as políticas educacionais sob a orientação neoliberal.

Os objetivos específicos deste estudo são examinar a influência do neoliberalismo na educação pública com foco em Goiás; apresentar as políticas de acesso à educação; e discutir como a educação pública, sob a influência neoliberal, está vinculada à valorização do capital humano.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando dois livros de referência: *A Escola Não é uma Empresa*, de Laval (2004), e *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: Uma Qualidade Restrita de Educação Escolar*, de Libâneo e Freitas (2018). Além disso, foram realizadas buscas de artigos acadêmicos nas bases de dados *Scielo* e *Google Acadêmico*.

Os termos de busca em português incluíram “Neoliberalismo na Educação”, abrangendo o período de 1996 a 2022, que resultou em 19.200 artigos,

dos quais foram considerados três para a pesquisa. O segundo termo, “Ensino Médio”, referiu-se ao período de 2017 a 2022, totalizando 5.890 artigos, sendo utilizados dois. O terceiro termo, relacionado ao “Consenso de Washington”, apresentou 46.600 artigos, dos quais apenas um foi considerado relevante para este estudo.

A estratégia de busca abrangeu livros e artigos científicos, visando compreender a influência do neoliberalismo na educação pública. Este artigo está estruturado em três seções: na primeira, discute-se a influência do neoliberalismo na educação pública no Brasil, analisando as transformações ocorridas no processo educacional em conformidade com as normas e diretrizes estabelecidas por organismos internacionais. A segunda seção aborda as políticas de acesso à educação no Brasil, com foco no Documento Curricular de Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e nas políticas públicas educacionais. Observa-se que as instituições públicas do país têm sido moldadas pela lógica neoliberal, gradualmente se afastando do ensino estabelecido constitucionalmente. Por fim, a terceira seção explora a educação pública brasileira sob a influência neoliberal, destacando a valorização do capital humano e discutindo os pressupostos teóricos que sustentam essa abordagem. É discutida a ilusão inicial de preparação profissional, em um sistema educacional complexo que pode levar a frustrações ou sucesso, dependendo das escolhas individuais diante do novo contexto político e econômico.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para a compreensão da educação pública no Brasil e suas políticas neoliberais, fornecendo contribuições importantes para pesquisadores e acadêmicos interessados no tema.

A influência do neoliberalismo na educação pública do Brasil

Em 1989, nos Estados Unidos, foi criado o Consenso de Washington, uma recomendação internacional que promove políticas econômicas neoliberais. Esse consenso delineou uma série de medidas voltadas para o desenvolvimento econômico de diversos países, priorizando a redução da intervenção estatal e o fortalecimento da regulação do mercado. A partir dos anos 1990, o Brasil, sob a liderança do governo federal e com o apoio de alguns governos estaduais e municipais, além das elites empresariais, começou a adotar gradualmente essas diretrizes neoliberais (SILVA, 2005). As influências internacionais, juntamente com os avanços tecnológicos e de desenvolvimento, colocaram o Brasil diante de sérios problemas econômicos, especialmente em relação à inflação. Em resposta a esses desafios, o país precisou implementar medidas de políticas neoliberais.

O Brasil consolidou sua adesão ao neoliberalismo durante o início do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que posteriormente sofreu *impeachment* em razão de acusações de corrupção, sendo sucedido pelo presidente Itamar Franco (1992-1995). Um dos grandes desafios durante o mandato de Itamar Franco foi estabilizar a economia e controlar a inflação. Para enfrentar essas complexidades, ele nomeou o senador Fernando Henrique Cardoso para assumir o Ministério da Fazenda. Com o auxílio de uma equipe de economistas, Cardoso implementou o Plano Real, que resolveu os problemas econômicos do país (LIMA, 2017).

O contexto neoliberal também influenciou as políticas educacionais no Brasil, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regula a

educação básica. No entanto, esse documento normativo reflete os interesses capitalistas e neoliberais, sendo influenciado por documentos internacionais e incorporando princípios que facilitam o processo educativo, mas também introduzem uma essência que favorece a gestão privatizada dos serviços educacionais (MARRACH, 1996).

Desde então, os reflexos na elaboração da BNCC sinalizaram uma mudança na educação no Brasil, resultando em uma diminuição da intervenção do Estado na economia e abrindo espaço para uma maior participação empresarial nas decisões educacionais do país. Essas transformações introduziram propostas que estabeleceram um modelo educacional mais alinhado com padrões internacionais, refletindo os interesses neoliberais. Nesse contexto, Ferretti (2018), descreve que a BNCC e a reforma do Ensino Médio no Brasil têm como objetivo não apenas o desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes, mas também a formação de habilidades socioemocionais. Essa abordagem busca assegurar que a força de trabalho esteja preparada para se adaptar às novas demandas do capital, tanto no setor de produção quanto nos serviços. Ao enfatizar a sociabilidade e as interações interpessoais, essas políticas educacionais promovem uma formação mais holística, alinhando-se às exigências do mercado e preparando os jovens para os desafios de um ambiente profissional em constante transformação.

Conforme Libâneo (2019, p. 7), “[...] as finalidades e políticas educacionais se concretizam nas diretrizes curriculares, estas, por sua vez, determinantes do funcionamento das escolas e do trabalho dos professores”. Isso significa que a estrutura básica da educação estabelece um padrão comum de aprendizado, ao qual a sociedade precisa se adaptar para atender às exigências educacionais, tornando a

concorrência um aspecto natural nessa ideologia de mercado, que cada vez mais demanda uma mão de obra especializada e flexível.

Em consonância com o pensamento de Oliveira e Paoli (1999, p. 48), a ação humana é influenciada pelo neoliberalismo, visto que

[...] os imperativos do mercado são racionais e que, por si mesmos, são capazes de organizar a vida econômica, social e política introduz a ideia de competição e competitividade como solo intransponível das relações sociais, políticas e individuais. Desta maneira transforma a violência econômica em paradigma e ideal da ação humana.

Dessa forma, essa lógica de mercado não apenas molda as interações entre indivíduos e instituições, mas também transforma a violência econômica em um paradigma e ideal da ação humana. Nesse contexto, a educação se torna um campo de luta onde as práticas e políticas neoliberais tendem a priorizar a formação de indivíduos que se ajustam a esse modelo, fomentando uma cultura de competitividade e adaptação às exigências do mercado. Essa perspectiva limita a possibilidade de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com a formação integral dos cidadãos, que deveriam ser capacitados para questionar e transformar suas realidades. Assim, é essencial refletir sobre os impactos dessa lógica na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que valorize não apenas o capital econômico, mas também as dimensões sociais e humanas do aprendizado.

As influências neoliberais na educação têm efeitos que se manifestam de diversas formas, destacando-se a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, o que limita sua capacidade de se tornar um sujeito crítico. Além disso, há a influência do neoliberalismo na estrutura educacional, onde a

manutenção dos serviços básicos é delegada a uma forma de gestão liderada por iniciativas dos sistemas de ensino, com pouca participação econômica do Estado e maior envolvimento do setor privado (MENEZES, 2001).

Em última análise, os serviços básicos da educação deixam de ser exclusivamente responsabilidade do governo, com o setor privado assumindo parte dos padrões educacionais como parceiro. A SEDUC-GO, por exemplo, tem uma parceria com o Instituto Unibanco, que fornece metodologias e instrumentos para melhorar a aprendizagem dos estudantes. É importante destacar que as ideias neoliberais no setor educacional estão fortemente presentes e consolidadas, com parcerias privadas desempenhando um papel significativo nos serviços básicos que impulsionam a educação. Sobre isso,

O Jovem de Futuro completa uma década de parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) em 2022, comemorando importantes avanços na educação no Estado. Uma iniciativa do Instituto Unibanco, o programa visa melhorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e sua permanência na escola por meio da gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública (Instituto Unibanco, 2022).

Ao mencionar parcerias privadas, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada durante uma Conferência Mundial realizada na Tailândia em 1990. Seu objetivo era estabelecer um plano de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem, fortalecendo as alianças entre diferentes atores. Conforme o artigo 7 deste documento:

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsectores e

formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. [...] (UNESCO, 1990, p. 5-6).

Ao participar da Conferência Mundial na Tailândia, o Brasil adotou a noção de competências como parte do Plano Decenal de Educação para Todos. A partir disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com conceitos orientadores. Libâneo e Freitas (2018, p. 52) observam que esse evento enfatizou a “[...] defesa da qualidade da educação na perspectiva econômica e começou a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação”.

Além disso, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm a responsabilidade de conduzir políticas públicas para cumprir a lei do país e atender às demandas neoliberais, que surgiram a partir da Conferência na Tailândia.

As políticas educacionais foram fortemente influenciadas pelo Banco Mundial (BM), que promoveu ideias neoliberais e concedeu empréstimos para a Educação Básica na América Latina. O BM estabeleceu orientações para a regulação educacional, incluindo financiamento per capita, avaliação sistêmica e gestão local (MANKIW, 2013).

Essa regulamentação educacional teve como objetivo reforçar a formação de “mão de obra” para atender às demandas do mercado no Brasil, visando aumentar a produtividade e reduzir a pobreza. Embora tenha havido transformações na educação, a ideologia neoliberal está claramente presente, com um papel fundamental no desenvolvimento da economia, adaptando os trabalhadores às flutuações econômicas do sistema capitalista (SIMÕES, 2017).

Outro aspecto importante é a reforma educacional brasileira, alinhada ao neoliberalismo, que resultou na criação de várias políticas públicas, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDEB) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

A Lei nº 9394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) foi promulgada como principal mecanismo de implementação, buscando garantir um sistema educacional de qualidade e reduzir as desigualdades. Seu artigo 9º visa orientar os currículos educacionais dos estados e municípios de todo o Brasil, garantindo o direito à aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1996).

A BNCC foi criada fundamentada em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), visando fornecer um conjunto progressivo de aprendizagens, habilidades e conhecimentos para todos os estudantes (BRASIL, 2018).

Essas medidas mostram que as políticas educacionais no Brasil visam garantir o direito de todos à educação de qualidade, mas essa concepção é influenciada por organismos internacionais. Assim, o modelo neoliberal imposto aos parâmetros educacionais é apresentado como solução para as disparidades existentes, visando atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo.

Laval (2004, p. 3) destaca que “a competitividade econômica é também a competitividade do sistema educacional”. Portanto, o mercado exige sujeitos flexíveis, criativos e com conhecimentos específicos, investindo na educação para promover o capital humano necessário para impulsionar a economia.

Em síntese, o sistema educacional brasileiro abraçou princípios neoliberais, claramente refletidos na regulamentação do DC-GOEM, que está em conformidade com a BNCC. Esse alinhamento evidencia uma estratégia para moldar a educação de acordo com as exigências do mercado, promovendo políticas públicas que priorizam a formação de um capital humano adaptado às necessidades econômicas regionais.

A BNCC e o DC-GOEM destacam a flexibilidade e a adaptabilidade no ensino, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências que respondem diretamente a demandas do mercado de trabalho. Essas diretrizes visam criar uma força de trabalho não apenas qualificada, mas também ágil, capaz de se adequar às mudanças rápidas e contínuas do cenário econômico, solidificando a agenda neoliberal no âmbito educacional.

A APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DC-GOEM

O Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DC-GOEM) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO). Esse documento apresenta metodologias, princípios e componentes curriculares para um novo sistema de Ensino Médio nas instituições públicas e privadas do estado de Goiás, prevendo 17 itinerários formativos. Esses itinerários abrangem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Educação Profissio-

nal e Tecnológica (EPT), e integrações entre áreas do conhecimento, visando fortalecer a aprendizagem dos alunos de acordo com seus interesses.

O texto do DC-GOEM foi elaborado a partir de um estudo abrangente sobre o Ensino Médio no Brasil e no estado de Goiás. A ideologia vigente no país requer indivíduos preparados, com características que se adaptem rápida e eficientemente ao mercado de trabalho. Por isso, a educação é alvo das políticas públicas brasileiras, visando preparar indivíduos para suprir as necessidades do comércio e promover o crescimento econômico, com currículos adaptados aos moldes neoliberais.

Conforme destaca Laval (2004, p. 13), há razões ideológicas para que “a escola seja cada vez mais vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado”. Essa perspectiva implica que o DC-GOEM busca alinhar-se às demandas do mercado de trabalho, preparando indivíduos com as características necessárias para formar o capital humano exigido na contemporaneidade.

O Ensino Médio, portanto, acaba tornando-se um desafio, sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, de notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação. (GOIÁS, 2021a).

Neste contexto, observa os desafios significativos impostos pela dinâmica econômica global e as transformações aceleradas no mundo do trabalho. Deste modo, o cenário exige uma adaptação constante da educação, que se vê pressionada a atender às demandas do mercado e formar indivíduos aptos a se inserir nesse ambiente em constante mudança.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando consideramos a BNCC, que visa estabelecer direitos de aprendizagem para todos os alunos no Brasil. Ao questionar a importância dessa política pública e suas implicações para a educação em Goiás, observamos que a Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO) tem buscado alinhar seus currículos à BNCC. Essa iniciativa é um passo crucial para garantir que o Ensino Médio não apenas enfrente os desafios contemporâneos, mas também prepare os estudantes de forma mais integral para as exigências do futuro.

O Ensino Médio, portanto, vem a ser um desafio, sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, de notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e comunicação (GOIÁS, 2021a).

Ao investir no capital humano por meio das políticas públicas educacionais, a educação passa a ser relacionada ao desenvolvimento econômico, reforçando a necessidade associada às vontades políticas expressas no DC-GOEM. A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu mudanças no Ensino Médio, ampliando a carga horária e tornando o currículo mais flexível, permitindo que os estudantes escolham os itinerários formativos, aprofundando conhecimentos em áreas específicas e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A BNCC também propõe dez competências gerais a serem trabalhadas nos currículos com temas contemporâneos transversais, protagonismo juvenil, formação integral e interdisciplinaridade. A implementação do novo Ensino Médio em Goiás começou em 2022, com a preparação de docentes mediante políticas públicas do estado e do Ministé-

rio da Educação, que incluem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021.

O PNLD/2021 é organizado em torno de cinco objetos: Projetos Integradores, Obras por áreas de conhecimento, Obras de formação continuada, Recursos digitais via plataforma e Obras literárias, disponibilizados gradativamente (BRASIL, 2021). A organização e distribuição dessas escolhas são baseadas em análises e adoção das obras didáticas, todas alinhadas à BNCC para o Ensino Médio, com ações de formação dos professores realizadas nas escolas para prepará-los conforme as exigências do novo modelo de ensino.

O DCGO-EM é composto por duas partes indissociáveis: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs). A FGB tem uma carga horária máxima de 1.800 horas, conforme definido pela BNCC, enquanto os IFs somam 1.200 horas, permitindo que os estudantes escolham conforme seus interesses e projetos de vida. As unidades escolares devem oferecer, no mínimo, dois IFs, considerando as quatro áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional (GOIÁS, 2021a, p. 44).

Com essas mudanças, o estudante assume o protagonismo ao definir seu próprio caminho profissional, respeitando as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2019). A Resolução CEE nº 07/2021, do Conselho Estadual de Educação de Goiás, aprovou o Documento Curricular para o Ensino Médio, considerando as necessidades específicas da educação básica no estado. Além dos princípios que regem o sistema educacional de Goiás, foi adotado o Projeto de Vida (PV), que atende a metas e objetivos específicos, baseados em valores ou habilidades pessoais (GOIÁS, 2021b).

O PV visa dar sentido e significado ao estudante do Ensino Médio, direcionando-o para encontrar um planejamento, reconhecimento, sonhar com seu futu-

ro e estar preparado para o mundo após essa etapa de ensino. Em tese, o PV é uma atividade pedagógica abordada como componente curricular em todas as etapas de ensino, articulando todas as áreas do conhecimento e promovendo o protagonismo juvenil.

As concepções que direcionam o DCGO-EM apoiam-se na educação integral e na construção do PV do estudante, objetivando promover uma formação geral indispensável ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Essas concepções dialogam com a diversidade de expectativas dos jovens, suas demandas sociais e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico (GOIÁS, 2021a, p. 58).

O PV inserido no DCGO-EM contempla três dimensões essenciais para o Ensino Médio: a dimensão pessoal, desenvolvendo autoconhecimento, autocontrole e autoconfiança; a dimensão social, destacando competências e habilidades para interação social; e a dimensão da formação profissional, promovendo a continuidade dos estudos e redes profissionais. Essas dimensões visam uma formação geral que permita aos estudantes exercer a cidadania e se inserir no mundo do trabalho.

A ampliação da carga horária para a flexibilização curricular foi necessária para que os alunos possam escolher seus projetos de vida e anseios, além de implementar os IFs, que relacionam conhecimentos específicos, competências e habilidades de uma única área ou integradas (BRASIL, 2019). Os IFs são oferecidos considerando a realidade da comunidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos disponíveis, proporcionando aos estudantes efetivas possibilidades de construção e desenvolvimento de seus projetos de vida.

Os IFs no DC-GOEM são organizados em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Em-

preendedorismo, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural. Esses eixos promovem a formação integral dos estudantes, preparando-os para o protagonismo e para enfrentar as demandas do mercado de trabalho.

A educação no ensino médio assume uma posição privilegiada para auxiliar os jovens no desenvolvimento de seu protagonismo e para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Esse desafio exige um modelo de ensino médio comprometido com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu PV (GOIÁS, 2021a, p. 66).

Essa concepção do currículo de Goiás destaca a importância das habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e PV. Essas habilidades são fundamentais para que os jovens reflitam sobre seus objetivos, identifiquem oportunidades e aspirações, e se preparem para o mercado de trabalho, alinhando-se à ideologia neoliberal.

Portanto, o papel da educação é primordial para a manutenção do sistema que prepara indivíduos aptos ao mercado de trabalho, incentivando-os a buscar o máximo de si mesmos e gerando concorrência.

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), são instrumentos fundamentais na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, visando garantir a permanência dos estudantes nas instituições e a qualidade da aprendizagem. Essas políticas públicas educacionais são aplicadas conforme as exigências do sistema ideológico, estabelecendo uma educação que promove indivíduos “bem-sucedidos” e empreendedores, valorizando o capital humano.

Gonçalves (2017, p. 471) ressalta que “as pessoas vivem sob a lógica neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportuni-

dades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança”. Sob essa perspectiva, a educação deve preparar indivíduos para o mercado de trabalho, incentivando-os a buscar o máximo de si mesmos e gerando concorrência, mas é necessário avaliar as implicações dessa valorização do capital humano na escola pública.

A educação pública do Brasil sob a influência neoliberal e a valorização do capital humano

Atualmente, a educação pública no Brasil está profundamente influenciada pela valorização do capital humano, com o objetivo de preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Nesse contexto, Libâneo e Freitas (2018), discorrem sobre o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano se torna uma preocupação central.

[...] meio pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano. Dentro do consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 27).

Esses indivíduos devem possuir características que não apenas atendam às necessidades econômicas, mas que também contribuam para o crescimento, fortalecimento e manutenção da economia do país. Ao longo dos anos, políticas neoliberais foram implantadas com o intuito de incentivar o mérito individual, promovendo a ideia de que o sucesso

depende do desempenho pessoal dentro do sistema. Assim, as pessoas são encorajadas a adquirir conhecimentos e bens, acreditando que, por meio de sua capacidade, poderão conquistar um lugar de destaque, tornar-se independentes e alcançar a liberdade.

Observa-se que, ao longo de sua vida, o indivíduo recebe educação não formal; entretanto, ao ingressar na educação formal, começa a absorver novas habilidades, conhecimentos e características que contribuem para a valorização do capital humano. Alguns indivíduos se destacam na concorrência, enquanto outros não conseguem sobressair (SILVA, 2005). Sob a égide do neoliberalismo, perpetua-se a crença de que o indivíduo é o único responsável por seu desempenho e crescimento, gerando uma necessidade constante de evolução e, conseqüentemente, uma sensação de merecimento por suas conquistas. Isso ignora o valor imposto pelo próprio sistema econômico, que requer que o indivíduo seja cada vez mais competitivo.

Ao referir-se ao sistema neoliberal, nota-se a valorização do capital humano com características fundamentais que tornam o sujeito um trabalhador ideal no país. Segundo Laval (2004), o indivíduo flexível e autônomo é visto como referência para a educação, em que a escola trabalha para desenvolver essas características, preparando-o para o mercado de trabalho e fomentando sua capacidade de competitividade por meio de avaliações internas e externas. O aluno com melhor desempenho e inteligência é, assim, valorizado pela escola.

É importante notar, como destaca Laval (2004, p. 4), que “[...] a inteligência valorizada pela educação, em outros termos, o ‘capital humano’ [...]” deixa claro que a educação está sujeita à lógica do sistema econômico. O currículo trabalhado na rede de ensino foi adaptado para atender às demandas econômicas do país, adequando o indivíduo ao sistema de mercado. Exemplo disso é a reforma do

Novo Ensino Médio em Goiás, que estabeleceu mudanças para alinhar as propostas curriculares aos interesses mercadológicos, preparando os alunos para o mercado de trabalho conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses discursos levam Laval (2004) a expressar que a escola se adapta ao sistema atual, preparando o aluno para ser um trabalhador flexível e autônomo, apto a utilizar tecnologias e integrado ao sistema de produção, conforme as necessidades da função exercida. O mercado, instável por natureza, necessita de profissionais adaptáveis, capazes de lidar com situações problemáticas e mudar de função ao longo da vida, necessitando, portanto, de características que os tornem aptos a mudanças inesperadas.

É perceptível que a educação atual, com as alterações promovidas pela BNCC, visa desenvolver habilidades e preparar o estudante para enfrentar desafios após o término da escolaridade. Nesse contexto, Laval (2004, p. 23) discorre sobre as mudanças educacionais atuais em relação às anteriores:

A escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrativas que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante.

A educação, portanto, se transformou e deixou de exercer seu papel como no modelo passado. Laval (2004) lembra que, anteriormente, a educação considerava a participação de uma “essência universal do ser humano”. Hoje, essa essência foi substituída por padrões que consideram critérios como “eficácia, mobilidade e interesse”, adaptados aos interesses das grandes instituições. Assim, a educação passa a ser uma formadora de capital humano para o mercado de trabalho.

Laval (2004) também discute que, no passado, a riqueza de um país era medida pelas suas riquezas naturais; atualmente, ela é substituída pela capacidade intelectual, ou seja, a inteligência humana. Para atender ao modelo econômico atual, os currículos escolares restringiram conteúdos e passaram a valorizar mais as habilidades e competências, visando adequar-se às necessidades empresariais.

É essencial perceber que a educação formal tem um papel de destaque na formação do capital humano. Esse conceito, focado no sistema capitalista, é cada vez mais evidenciado e, mesmo fora do contexto escolar, continua sendo valorizado nas instituições e empresas. O conceito de capital humano possui diversas definições. Segundo Laval (2004, p. 25), ele se destaca como “[...] estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”, uma perspectiva que enriquece o indivíduo

Adotando uma visão individualista, Gary Becker observa que “o capital humano é um bem privado que proporciona remuneração ao indivíduo que o possui” (LAVALL, 2004, p. 27). Essa perspectiva é mais próxima do indivíduo com capacidades econômicas favoráveis.

No contexto das transformações econômicas e sociais que marcaram o final do século XX, a visão de Libâneo e Freitas (2018) sobre o capital humano revela a profunda interconexão entre educação e economia sob a égide do neoliberalismo. Com o surgimento desse modelo econômico, a educação deixou de ser um elemento secundário nas políticas públicas para se tornar um pilar central na formação do capital humano, ou seja, do conjunto de habilidades e competências que os indivíduos trazem para o mercado de trabalho. Deste modo, os objetivos educacionais passaram a ser moldados por demandas do capitalismo, enfatizando a importância da formação profissional como um meio de atender

às exigências de uma economia cada vez mais competitiva e globalizada.

O aparecimento do neoliberalismo como principal forma de organização econômica e política foi decisivo para que novas proposições fossem realizadas para a educação em todo mundo. Tratou-se, de fato, de uma adequação dos objetivos educacionais aos objetivos econômicos capitalistas de cunho neoliberal. A educação, que pouco destaque tinha recebido no cenário econômico dos anos 1960 e 1970, torna-se, a partir dos anos 1980, fundamental na produção de capital humano. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 300).

As visões dos autores relatados sobre capital humano destacam uma valorização substancial da educação, com o objetivo de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. A educação não formal varia entre indivíduos e classes sociais, enquanto a educação formal oferece oportunidades para que cada pessoa adquira conhecimentos de maneira única, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas.

O estudo sobre os diferentes tipos de custo-benefício e as variações no investimento em educação evidencia desempenhos distintos entre os estudantes, conforme exposto por Laval (2004, p. 28) “os estudantes mais dotados têm interesse em prosseguir seus estudos porque o investimento é, nesse caso, muito rentável, enquanto os menos dotados têm mais interesse em abandonar seus estudos e entrar mais rápido na vida profissional”.

Os estudantes que continuam os estudos geralmente são mais capacitados ao longo de sua trajetória, desenvolvendo habilidades e acumulando conhecimentos com mais facilidade. Esses alunos são motivados a serem protagonistas e empreendedores. No entanto, uma parcela com menor potencial e condições econômicas menores, necessitam de uma

demanda maior de esforços para concluir o Ensino Médio e, posteriormente, tentar obter diplomas de nível superior.

Em relação aos efeitos da educação, Laval (2004, p. 28) salienta que há uma “produção das desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução”. Portanto, a educação tem o papel fundamental de trabalhar com equidade e amenizar a diferença social. No entanto, seus anseios são subordinados pelo sistema econômico, que influencia com suas políticas públicas e finalidades educativas, direcionando-as para a função neoliberal e, desse modo, favorecendo a formação dos estudantes para o mercado de trabalho no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar como o neoliberalismo influencia a educação para o atendimento das demandas do mercado brasileiro. Observa-se que o indivíduo na escola é preparado de acordo com as necessidades específicas exigidas pelas políticas públicas que orientam e definem os objetivos educacionais, muitas vezes impostas por instituições internacionais. Ao analisar o sistema econômico atual, fica evidente a necessidade de trabalhadores aptos ao mercado e, com base nisso, é implementada uma política educacional voltada para preparar esse sujeito. Isso faz com que se acredite ser necessário ser competitivo e buscar seu lugar para merecer conquistas.

Analisando a influência do neoliberalismo na educação pública do Brasil, observa-se como um específico emblemático para o campo educacional, em que os princípios neoliberais inserem uma ideologia expressa por meio de documentos, tentando moldar o pensamento humano de acordo com seus interesses. Do ponto de vista neoliberal, os sistemas

educacionais ocupam um espaço na sociedade que reflete a preocupação do mercado econômico no país, promovendo uma abordagem educacional que prioriza a formação de indivíduos aptos a atender às demandas do mercado e a se adaptarem.

Nesse sentido, é fundamental também analisar que as políticas educacionais de acesso ao ensino no Brasil trazem currículos escolares adaptados às exigências neoliberais, como visto em Goiás no contexto do Novo Ensino Médio, em que os currículos são menos centrados em conteúdo e mais focados no desenvolvimento de habilidades. Esse documento inclui mais horas de estudo e conta com o suporte de Itinerários Formativos, que permitem aos estudantes escolher áreas de conhecimento específicas.

Nessa perspectiva, é importante lembrar das políticas públicas do Brasil voltadas para a educação, que contribuem para promover ideias neoliberais. Isso reflete uma realidade contraditória, em que o campo educacional desempenha um papel significativo na organização social, inserindo o indivíduo como responsável pelo seu próprio sucesso e conquista. Observa-se que tudo isso é levado em conta na adaptação das atividades educativas às novas demandas contemporâneas do capital humano.

Diante da problemática apresentada, percebe-se que a educação pública do Brasil está sob a influência neoliberal, pois está vinculada à valorização do capital humano. As políticas educacionais do país estão enfatizando valores como habilidades e conhecimento que definem o capital humano, promovendo um conjunto de ações que valorizam o modelo econômico, preparando os estudantes das escolas públicas para atender às demandas do mercado brasileiro.

Contudo, é necessário refletir que a educação formal tem o papel de proporcionar conhecimento de forma igualitária para todos, motivando o acesso aos conteúdos necessários para que os estudantes possam alcançar seus objetivos, além de estimular o pensamento crítico, a participação e a autonomia na escolha de seus propósitos, sem serem moldados e valorizados apenas como capital humano de acordo com as exigências do mercado.

Levando tudo isso em consideração, conclui-se que a ideologia neoliberal discursa sobre a busca pela qualidade na educação, mas na prática visa ao crescimento da economia e ao fortalecimento do mercado de trabalho, mantendo a desigualdade social e a mão de obra barata, adaptada às necessidades exigidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE publica Edital do PNLD 2021 para aquisição de obras didáticas e literárias para o ensino médio**. Brasília, 27 set. 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13231-fnde-publica-edital-do-pnld-2021-para-aquisi%C3%A7%C3%A3o-de-obras-did%C3%A1ticas-e-liter%C3%A1rias-para-o-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 nov 2022.

_____. Ministério da Educação. **Estratégia do Ministério para o Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13560-estrategia-do-ministerio-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GOIÁS. **Documento Curricular de Goiás para etapa Ensino Médio**. Goiânia: Secretaria do Estado da Educação de Goiás, 2021a.

_____. **Resolução CEE/CP nº 07/2021, de 08 de outubro de 2021b**. Estabelece normas para oferta do Ensino Médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás com vistas à implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e aprova o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/confira-a-resolucao-do-ceedgo-que-aprova-o-dcgo-etapa-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de futuro comemora 10 anos em Goiás**. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/programa-jovem-de-futuro-comemora-10-anos-em-goias/>. Acesso em: 15 nov 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Planeta, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C. *et. al.* **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Ceped/Gráfica UFG, p. 33-57, 2019.

LIMA, C. L. F. **Organizações internacionais**: teoria geral. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Internacional. Cláudio Finkelstein, Clarisse Laupman Ferraz Lima (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/498/edicao-1/organizacoes-internacionais:-teoria-geral>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MANKIWI, N. G. **Introdução à economia**. Allan Vidigal Hastings, Elisete Paes e Lima, Ez2 Translate. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MENEZES, E. T. **Verbete Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

SILVA, M. A. O consenso de washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SIMÕES, R. A. **A ação criminosa das ONGs**: a privatização da escola pública. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Mathematics teachers' perception about the use of technology in the classroom

Patrícia da Silva Vieira Tavares¹ 

Isabela Wastowski² 

¹Graduação em Matemática pela Universidade Luterana do Brasil. Mestranda do Programa Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.
E-mail: paty23_itb@hotmail.com.

²Possui graduação em Biomedicina pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), mestrado e doutorado em Imunologia Básica e Aplicada pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP). Pós-doutorado pela Universidade Paris Diderot (França). Coordenadora do Laboratório de Imunologia Molecular (LIM) e professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
E-mail: wastowski@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 02/09/2024

Aprovado em: 01/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187978>

Resumo

A tecnologia tem conquistado a sociedade e, na área da educação, os professores têm enfatizado o uso dela como uma tática de ensino importante. O objetivo da pesquisa foi avaliar a percepção e o conhecimento dos professores da rede estadual de educação do município de Itumbiara, Goiás em relação à integração e utilização das tecnologias no ensino de matemática. Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, utilizando questionários via *Google Forms* para os docentes, combinando análises estatísticas descritivas com o uso do *software Microsoft Excel* para criar gráficos e tabelas. São discutidos aspectos relevantes como perfil, desafios encontrados pelos professores e as principais perspectivas no que se refere ao contexto da prática escolar. A investigação evidenciou a concepção do docente como facilitador e examinou suas práticas no emprego de recursos tecnológicos no ambiente escolar, delineando as adversidades enfrentadas. Embora enfrentem desafios, os professores da rede estadual de educação em Itumbiara reconhecem a importância das tecnologias no ensino de matemática e demonstram uma disposição significativa para integrá-las em suas práticas pedagógicas.

Palavras - chave: Ensino de Matemática. Perfil Docente. Tecnologias Educacionais.

Abstract

Technology has conquered society and, in the area of education, teachers have emphasized its use as an important teaching tactic. The objective of the research was to evaluate the perception and knowledge of teachers from the state education network in the municipality of Itumbiara in relation to the integration and use of technologies in teaching mathematics. This study adopted a mixed methodological approach, using questionnaires via *Google Forms* for teachers, combining descriptive statistical analyzes with the use of *Microsoft Excel* software to create graphs and tables. Relevant aspects such as profile, challenges encountered by teachers and the main perspectives regarding the context of school practice are

discussed. The investigation highlighted the teacher's conception as a facilitator and examined their practices in the use of technological resources in the school environment, outlining the adversities faced. Although they face challenges, teachers in the state education network in Itumbiara recognize the importance of technologies in teaching mathematics and demonstrate a significant willingness to integrate them into their pedagogical practices.

Keywords: Teaching Mathematics. Teaching Profile. Educational Technologies.

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão presentes em todas as atividades do ser humano e surgiram da necessidade de sobrevivência do homem e da precisão em realizar suas tarefas. A rápida evolução da tecnologia tem impactado vários aspectos da sociedade, especialmente na área da educação. Os estudos de Reis, Leite e Leão (2021) demonstram que, nesse cenário de constante transformação, a docência se apresenta como uma profissão que demanda mais do que simplesmente conhecimento específico para assegurar a aprendizagem.

A integração das tecnologias na sociedade contemporânea tem gerado impacto nos processos de comunicação, trabalho e tomada de decisões, influenciando a maneira como as pessoas pensam (PERRENOUD, 2015). Diante dessa mudança acelerada, o uso de tecnologias está se tornando cada vez mais essencial no processo educacional, resultando em estudos que buscam entender e discutir sua presença nos processos educativos, os quais têm ganhado importância tanto no meio acadêmico quanto educacional.

Com o avanço das Tecnologias Digitais¹ (TD) emergiram novos meios de acesso à informação, o que tem viabilizado uma participação mais dinâ-

mica por parte dos alunos durante as atividades em sala de aula. Isso tem suscitado reflexões sobre a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da matemática (BAIRRAL; GIMENEZ, 2005). Dessa forma, a tecnologia apoia a abordagem do professor em sala de aula ao oferecer ferramentas como *softwares* e programas educacionais que contribuem para o domínio eficaz de conteúdos específicos (LIMA; ROCHA, 2022).

Richit e Mocrosky (2016) afirmam que na educação, é fundamental compreender as transformações sociais, históricas e culturais e sua influência nos processos de construção do conhecimento, além de se posicionar diante das oportunidades apresentadas pelos avanços tecnológicos e pelas novas orientações políticas e educacionais. Nesse contexto, o sucesso da integração tecnológica nas instituições escolares é condicionado por dois processos paralelos: a capacitação dos professores para a incorporação de recursos tecnológicos e a responsabilidade do sistema educacional na provisão das condições necessárias para tal incorporação (FROTA; BORGES, 2004).

Santos (2018) argumenta que durante anos a matemática foi vista como uma disciplina difícil de entendimento, dificultando, assim, a aprendizagem

¹Tecnologias Digitais: softwares, aplicativos, vídeos, jogos, simulações, plataformas online, dentre outros recursos educacionais digitais utilizadas para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

do aluno, mas o século XXI exige rever essa forma de pensar, bem como utilizar de recursos metodológicos que possibilitem ao aluno a construção de conhecimentos essenciais em sua vida.

No que diz respeito ao ensino de matemática, de acordo com Souza, Soares e Oliveira (2021) quando combinado com o uso de recursos tecnológicos, passa a dispor de um amplo conjunto de ferramentas que permitem ao professor abordar os conteúdos de maneira envolvente, compreensível e direta. Além disso, esses recursos possibilitam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Perius (2012) endossa que o ensino assistido por ferramentas tecnológicas se torna eficaz, uma vez que o professor orienta sobre os conteúdos, mas também demonstra sua aplicação em diversas situações do cotidiano.

A incorporação de TD no processo de ensino e aprendizagem da matemática tem sido caracterizada pela falta de um padrão sistemático e consistente. Aspectos como o conhecimento dos professores, a confiança, a experiência, as crenças, o acesso aos recursos e a participação no desenvolvimento profissional exercem uma influência significativa nessa integração (BENNISON; GOOS, 2010).

Devido à influência tecnológica predominante na sociedade atual, há um vasto universo de TD disponíveis para o ensino de matemática, conforme investigado por McCulloch *et al.* (2018). Muitos desses recursos estão disponíveis online por meio de *blogs*, *podcasts*, vídeos, documentários e outros conteúdos digitais. Essas ferramentas oferecem oportunidades reais para diversificar as atividades em sala de aula, tornando-as mais dinâmicas e interessantes (AMANCIO; SANZOVO, 2020).

Além disso, o uso dessas tecnologias no ensino de matemática cria oportunidades de aprendizagem em que os alunos podem visualizar situações que seriam difíceis ou impossíveis de realizar com

métodos tradicionais como lápis e papel, ou de representar no quadro. Essas tecnologias têm recursos como sons, cores e simulações e, frequentemente, facilitam e promovem a compreensão dos conceitos. Em suma, são meios de ensinar e aprender viabilizados pelas tecnologias (MARCO; GONÇALVES; PUENTES, 2023).

Kenski (2003) destaca que um dos principais desafios para os educadores do século XXI é descobrir a maneira mais eficaz de integrar a tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às demandas contemporâneas. Blikstein e Zuffo (2003) argumentam que somente implementar tecnologias não é o suficiente; é necessário considerar como essas tecnologias são disponibilizadas e como seu uso pode verdadeiramente questionar as estruturas já existentes, ao invés de simplesmente reforçá-las.

As constantes inovações tecnológicas permitem a exploração e o surgimento de cenários alternativos para a educação, em especial para o ensino de matemática. Grande parte das pesquisas em educação matemática desenvolvidas no Brasil nos últimos 30 anos contempla propostas que envolvem o uso do livro didático e de tecnologias. O emprego dessas tecnologias na educação matemática evoluiu ao longo de quatro fases distintas: a primeira, nos anos 80, caracterizada pelo uso de calculadoras simples e científicas, bem como de computadores, comumente denominadas “TI” (tecnologias informáticas); a segunda, iniciada na primeira metade dos anos 90, com a popularização dos computadores pessoais e o desenvolvimento de diversos *softwares* por empresas, governos e pesquisadores; a terceira, a partir de aproximadamente 1999, marcada pelo advento da internet e sua utilização como fonte de informação, momento em que surgiu a denominação “TIC” (tecnologias da informação e comunicação); e, por fim, a quarta

fase, iniciada em meados de 2004 com o advento da internet rápida, período no qual a qualidade da conexão e a diversidade de recursos disponíveis na internet têm sido aprimoradas, sendo comum nesse estágio o emprego do termo “tecnologias digitais” (TD) (GADANIDIS; BORBA; SILVA, 2016).

A presença das TD tem transformado notadamente o cenário educacional, impactando tanto os métodos de ensino quanto as práticas pedagógicas. Neste contexto, esta pesquisa objetiva avaliar a percepção e o conhecimento dos professores da rede estadual de educação do município de Itumbiara-GO em relação à integração e utilização das tecnologias no ensino de matemática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Isso permite uma análise abrangente que não só quantifica o uso de tecnologias, mas também compreende os contextos e percepções dos docentes ao incorporarem essas ferramentas em sua prática.

Conforme observado por Gibbs (2023), embora haja uma variedade de abordagens voltadas para a pesquisa qualitativa, essa modalidade de investigação busca compreender e, ocasionalmente, elucidar fenômenos sociais por meio de diversas perspectivas. Uma dessas abordagens consiste na análise das experiências de indivíduos ou grupos, sendo possível abordá-las mediante a investigação de conhecimentos e relatos.

Em consonância com os preceitos estabelecidos por Richardson (1999), o método quantitativo adota a quantificação, tanto nas fases de coleta de informações quanto no subsequente tratamento dessas, por meio de técnicas estatísticas que permitem fazer inferências sobre uma população com base na amostra, identificando relações entre as variáveis.

As informações do estudo foram arraigadas apenas dos docentes que ministram a disciplina de matemática por meio de um questionário via *Google Forms* (aplicativo para pesquisar e coletar informações que também pode ser utilizado como questionário e formulário de registros). Segundo Mazucato *et al.* (2018) os questionários apresentam diversas vantagens como flexibilidade de horários, ampla cobertura da amostra e da população investigada, facilidade de acesso simultâneo aos entrevistados, obtenção de respostas rápidas e garantia de anonimato para os participantes.

Inicialmente, foi necessário a autorização da Coordenação Regional de Educação de Itumbiara a fim de que fosse possível a divulgação da pesquisa nas escolas e, conseqüentemente, os esclarecimentos acerca do questionário aos docentes. Feito isso, o questionário foi enviado à coordenação de cada unidade escolar via e-mail ou *WhatsApp* e ela encaminhou aos participantes por meio de lista de transmissão do *WhatsApp*, sendo possível entrar em contato com várias pessoas de forma individual garantir o sigilo com relação à identificação e dados do participante por terceiros.

A amostra foi composta por 45 professores que lecionam matemática na rede pública estadual de ensino do estado de Goiás, vinculados na coordenação regional de Itumbiara, selecionados por critérios específicos, incluindo ser professor efetivo ou contratado da rede estadual, estar em efetiva regência ou afastado por qualquer tipo de licença e que ministre a disciplina de matemática, com exclusão daqueles docentes em cargo readaptado da função, ou seja, que não estão em regência.

Os professores foram contatados e informados sobre os objetivos da pesquisa e garantido seu consentimento por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), incluído no início do

questionário, permitindo que o docente decidisse aceitar ou recusar a participação na pesquisa.

O questionário foi dividido em duas laudas: a primeira voltou-se para uma pesquisa de dados sociodemográficos com perguntas de múltipla escolha sobre as características dos docentes, já a segunda foi composta de perguntas de múltipla escolha e algumas dissertativas referentes às percepções dos professores no que diz respeito ao contexto da prática docente. Chagas (2000) afirma que nas perguntas abertas os entrevistados têm a liberdade de responder usando suas próprias palavras, sem se restringirem a escolher entre um conjunto de alternativas, já nas perguntas de múltipla escolha os entrevistados selecionam uma das opções apresentadas ou um número específico de opções permitidas.

Análise dos dados

A presente pesquisa abarcou procedimentos de análise estatística com foco na vertente descritiva sobre os conjuntos de dados amostrais. De acordo com Guedes e colaboradores (2005) a estatística descritiva tem como objetivo sintetizar valores de mesma natureza a fim de que se tenha uma visão ampla da variação desses valores; também organiza e descreve os dados por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas.

No contexto descrito, as variáveis investigadas foram analisadas de duas maneiras: individualmente e integradas para permitir comparações e análises cruzadas, as quais foram expressas em termos percentuais dos dados estruturados, o que pode facilitar a compreensão das relações entre as variáveis. Posteriormente, esses dados foram representados

graficamente para melhorar a compreensão visual das informações. Além disso, foram examinadas as respostas dos professores em questões abertas e foram destacadas aquelas consideradas mais relevantes e frequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos entrevistados

A tabela 1 mostra os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa, separados por gênero biológico e nível de escolaridade dos professores. É importante destacar que, embora haja uma predominância de professoras (62,8%), a diversidade de gênero é importante em todas as áreas profissionais, incluindo a educação.

Os dados referentes ao nível de escolaridade dos professores, como também indicado na tabela 1, revelam que 11,6% possuem apenas graduação, enquanto a maioria (60,5%), possuem curso de pós-graduação *lato sensu*. Adicionalmente, 25,6% possuem mestrado e apenas 2,3% possuem doutorado. Esses números demonstram uma predominância de professores com formação além da graduação, sendo a pós-graduação *lato sensu* o nível mais comum de qualificação.

A formação continuada² de professores desempenha papel fundamental na melhoria da qualidade da educação. De acordo com Nóvoa (1992) ela não deve ser vista apenas como a acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim como um processo que envolve a reflexão crítica sobre as práticas e a reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

²Formação continuada: Programas de desenvolvimento profissional aos professores já em exercício, visando aprimorar as habilidades, atualizar conhecimentos e explorar novas metodologias de ensino a fim de garantir que os professores estejam sempre atualizados.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico dos professores de matemática entrevistados.

Questões	Categorias	Total (%)
Gênero biológico	Masculino	34,9%
	Feminino	62,8%
	Sem resposta	2,3%
Nível de escolaridade	Graduação	11,6%
	Pós-Graduação Lato Sensu	60,5%
	Mestrado	25,6%
	Doutorado	2,3%

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

A figura 1 apresenta a porcentagem do regime de trabalho dos professores participantes da pesquisa e conforme os dados coletados, observa-se que 42% deles estão contratados sob regime temporário, enquanto 58% possuem vínculo efetivo.

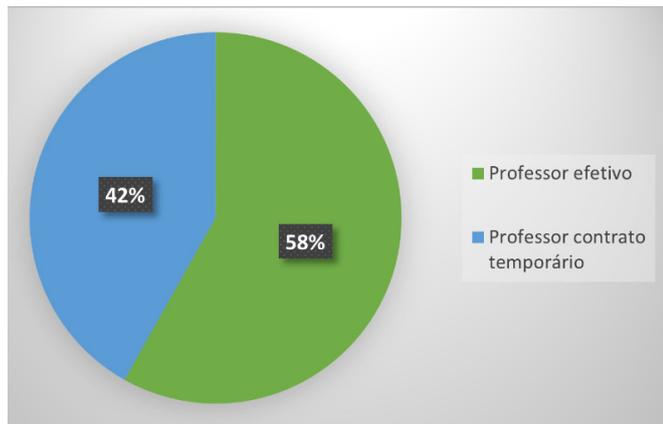


Figura 1 - Regime de trabalho dos professores participantes da pesquisa. Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Em relação à carga horária a figura 2 revela uma distribuição diversificada na carga horária semanal. A maioria, 70%, dedica entre 20 e 40 horas, enquanto 28% trabalham de 40 a 70 horas semanais. Apenas 2% têm uma carga horária de até 20 horas. Esses números destacam a complexidade do trabalho docente que inclui não apenas o tempo em sala de aula, mas também

atividades como preparação de provas e planejamento de aulas.

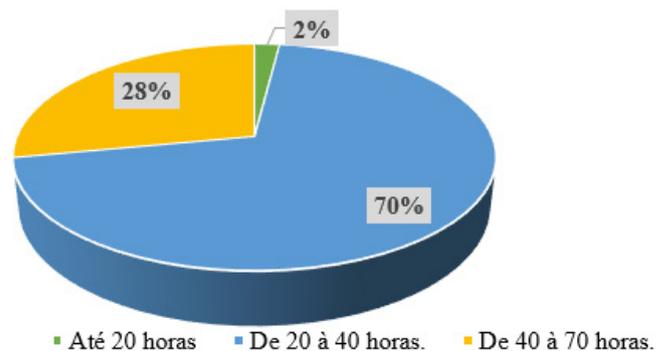


Figura 2 - Carga horária semanal como professor. Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Conforme evidenciado na figura 3 os professores demonstram uma preferência notável pelo uso de dispositivos computacionais em seu cotidiano, com uma maioria de 60% relatando o uso frequente de computadores. Esta tendência é seguida pelo uso de dispositivos móveis como celulares, com uma representação de 25% entre os entrevistados. Embora o uso de calculadoras permaneça marginal, com apenas 3% dos professores indicando sua utilização, é digno de nota que uma parcela considerável, representando 7%, utiliza outros dispositivos não especificados com a mesma frequência.

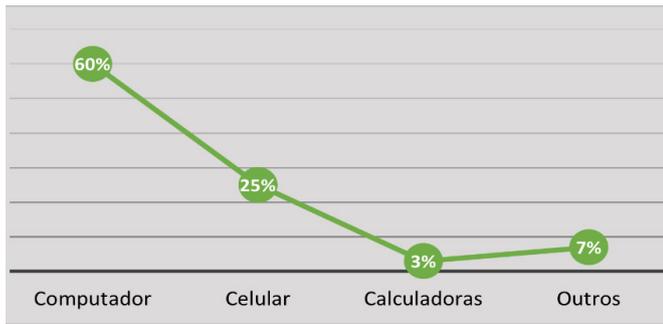


Figura 3 - Dispositivo mais utilizado no dia a dia. **Fonte:** Pesquisa de campo (2024).

Conexão dos dados

A figura 4 mostra a análise cruzada entre as variáveis gênero e nível de escolaridade e a avaliação

dos dados revela disparidades na distribuição de gênero em diferentes níveis educacionais. Enquanto nenhum participante masculino alcançou o nível de doutorado, 2,33% dos participantes femininos o fizeram. Embora a participação seja relativamente equilibrada no nível de mestrado, com 13,95% de participantes masculinos e 11,63% de participantes femininos, as mulheres são mais representadas nos níveis de pós-graduação *lato sensu* (44,19% feminino, 16,28% masculino) e graduação (6,98% feminino, 4,65% masculino). Essas disparidades destacam a necessidade de abordar as desigualdades de gênero no acesso à educação e promover a igualdade de oportunidades para todos os gêneros.

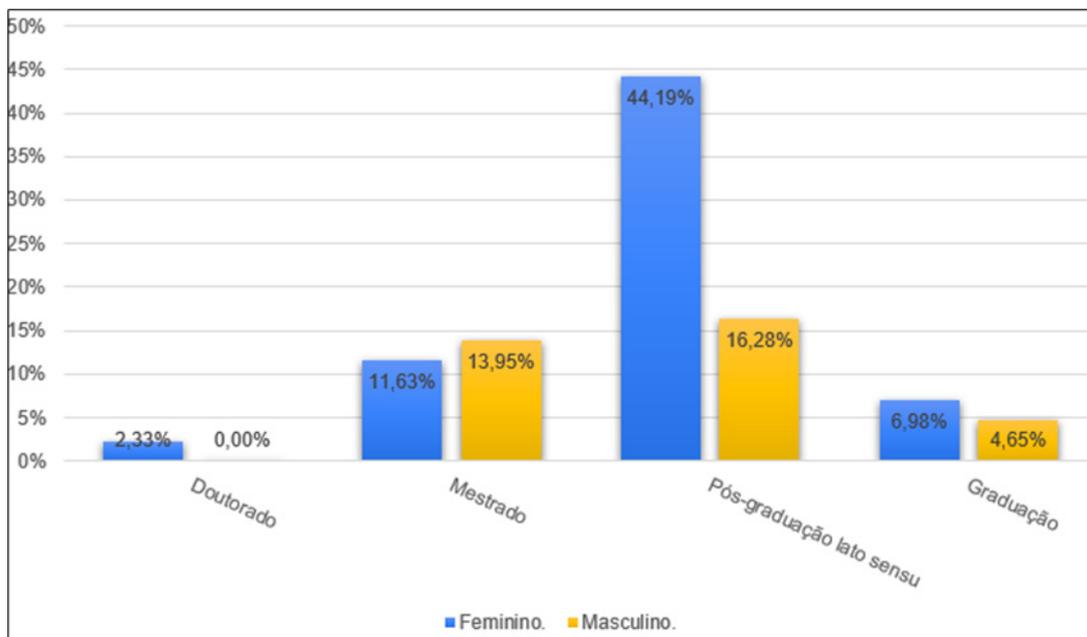


Figura 4 - Relação entre gênero e nível de escolaridade. **Fonte:** Pesquisa de campo (2024).

Ao analisar as variáveis “*software* mais utilizado” e “como você obteve conhecimento do mesmo, ficou evidente que o Geogebra é o mais utilizado pelos professores, todavia o gráfico revela que a introdução desse *software* não ocorreu principalmente por meio de formações formais, mas sim por intermédio de colegas de

profissão, conforme indica a figura 5. É notável que alguns docentes não estão familiarizados com nenhum dos programas mencionados. Além disso, o fato de o Geogebra ser o mais reconhecido denota a importância de os educadores expandirem seus conhecimentos e explorarem outras tecnologias.

O Geogebra é um *software* que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatísticas e cálculo em uma única plataforma. Ele é útil para resolver diferentes tipos de problemas matemáticos e, sendo gratuito, pode ser utilizado em todos os níveis de

ensino. Com uma interface amigável, o Geogebra permite criar construções matemáticas e modelos interativos, nos quais é possível manipular objetos e modificar parâmetros com facilidade (COELHO; MUSSATO, 2023).

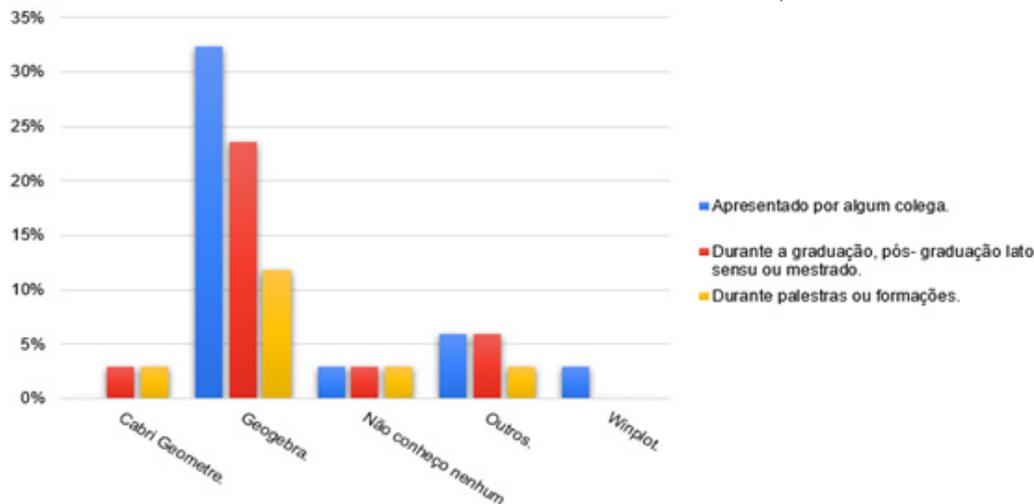


Figura 5 - Relação software mais utilizado e como obteve conhecimento. **Fonte:** Pesquisa de campo (2024).

Em uma análise segmentada por nível de escolaridade para examinar o relacionamento entre o grau acadêmico dos professores e sua postura em relação ao incentivo de tecnologias nas aulas, a figura 6 fornece uma visão detalhada dessa relação, revelando que a maioria dos professores com formação em graduação,

pós-graduação *lato sensu* e mestrado manifestou uma tendência consistente em sempre incentivar os alunos a utilizarem tecnologias em suas práticas pedagógicas. No entanto, entre os docentes com doutorado, com uma proporção menor da amostra, observa-se que o uso de tecnologias é feito ocasionalmente entre seus alunos.

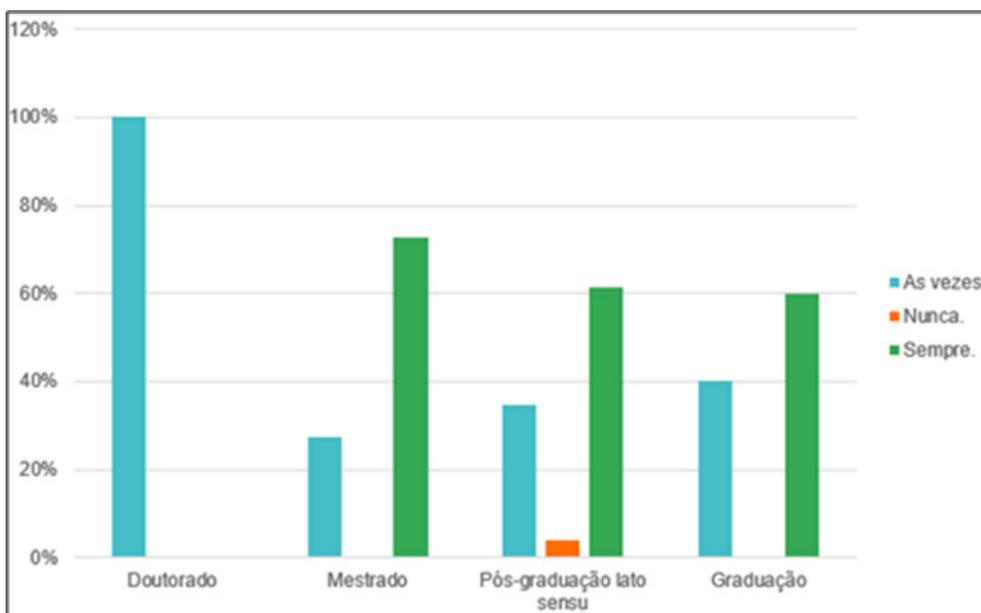


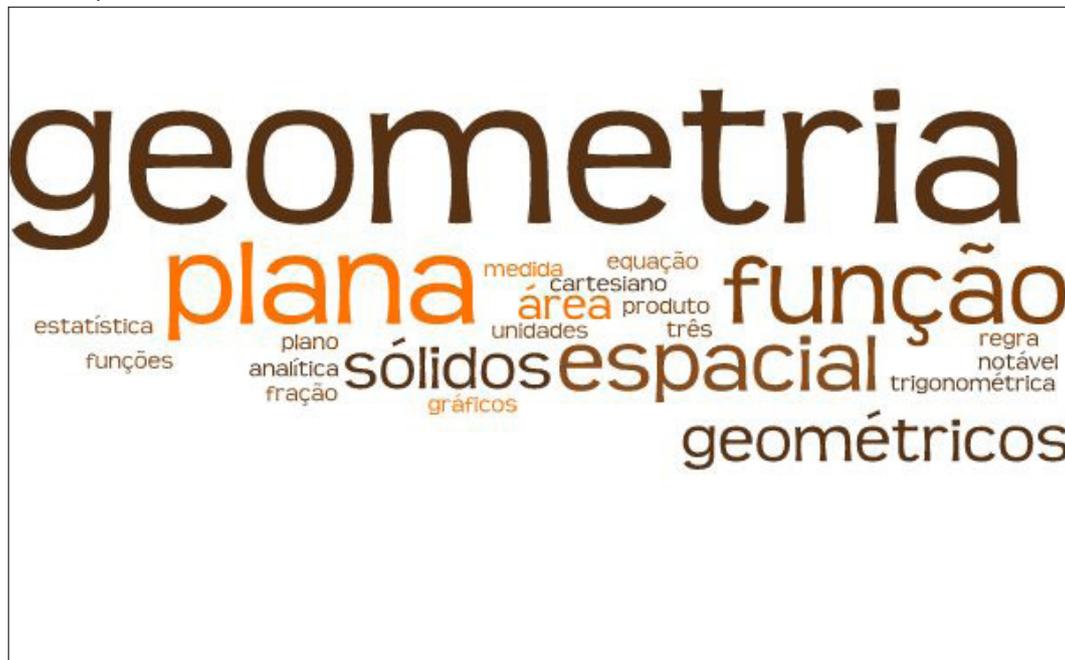
Figura 6 - Relação entre nível de escolaridade e incentivo as tecnologias nas aulas. **Fonte:** Pesquisa de campo (2024).

Análise descritiva

As visões dos entrevistados foram categorizadas de acordo com os temas de conteúdo matemático explo-

rados por meio de recursos tecnológicos e estão apresentadas no quadro 1. Vale sublinhar que houve uma variedade de tópicos que os professores abordaram usando tecnologias, com ênfase na área da geometria.

Quadro 1 - Nuvens de palavras com conteúdos matemáticos mais explorados pelos docentes com a utilização das TD.



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

No contexto das dificuldades encontradas ao incorporar as TD nas aulas de matemática, de acordo com o quadro 2, os educadores se baseiam nas abordagens discutidas por Silva, Prates e Ribeiro (2016). É fundamental destacar que simplesmente ter acesso a novas ferramentas tecnológicas não é suficiente, vez que é

necessário ter consciência de que ministrar uma aula integrando novas tecnologias representa um desafio para os professores. É fato que envolve a preparação do ambiente de ensino, a capacidade de utilizar as ferramentas tecnológicas de forma eficaz e a avaliação da familiaridade dos alunos com essas ferramentas.

Quadro 2 - Transcrição de falas dos docentes quanto às dificuldades de utilizar as tecnologias nas aulas de matemática.

Categorias	Subcategoria (fala dos docentes)
Professor 1	Falta de treinamento para alguns professores que resistem às tecnologias digitais.
Professor 2	Falta de equipamentos e recursos da escola e falta também de incentivo e de tempo para planejar essas aulas.
Professor 9	Conheci as mesmas este ano e estou procurando aprender sobre a utilização delas.
Professor 21	A preparação do professor com seu pouco tempo para planejamento.
Professor 22	A falta de conhecimento com algumas tecnologias e aplicativos.

Professor 26	Nas escolas falta de uma sala já equipada com tudo para uma aula de qualidade.
Professor 36	Não ter uma capacitação para utilizar melhor as tecnologias.
Professor 42	Equipamentos como projetores, os quais devem ser agendados com uma quinzena de antecedência.

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Os principais desafios mencionados incluem a falta de treinamento para professores que resistem às tecnologias digitais, carência de equipamentos e recursos na escola, escassez de incentivo e tempo para planejar aulas com o uso de tecnologias, falta de conhecimento em relação a algumas tecnologias e aplicativos, ausência de internet na unidade escolar, equipamentos como projetores que precisam ser agendados com antecedência e ainda não haver internet de qualidade para aproveitar os recursos tecnológicos. Além disso, destaca-se a necessidade de formação continuada aos docentes para utilizar melhor as TD.

É importante adotar uma abordagem criteriosa no emprego da tecnologia na educação, pois esse enfoque implica a utilização das ferramentas computacionais de maneira estratégica para promover alterações significativas no atual sistema de ensino. Além disso, a tecnologia deve servir como uma ferramenta de capacitação para os alunos, permitindo

que desempenhem um papel ativo na construção do conhecimento. Dessa forma, o computador torna-se um recurso que capacita os alunos a criarem, refletir e manipular informações, ampliando, assim, suas habilidades e competências no processo educativo (VALENTE, 1997).

Ao serem questionados, conforme mostra o quadro 3, sobre como a utilização dessas tecnologias pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos no ensino de matemática os professores relataram que essas tecnologias enfatizam o papel do professor como mediador e os alunos como protagonistas da aprendizagem. Isso permite um ensino não tradicional ao combinar teoria e prática, tornando as aulas mais dinâmicas, e por sua vez, estimula o engajamento dos alunos ao aproximar o conteúdo do mundo real. Por exemplo, na geometria espacial, *softwares* podem proporcionar uma visualização espetacular dos sólidos estudados.

Quadro 3 - Transcrição de falas dos docentes sobre a importância da utilização das tecnologias no processo de aprendizagem dos alunos.

Categorias	Subcategoria (fala dos docentes)
Professor 2	É uma forma de metodologia ativa; o ensino hoje caminha para que o professor se torne um mediador do conhecimento e os alunos protagonistas da própria aprendizagem, portanto as tecnologias ajudam nesse sentido.
Professor 13	Ensino diferente do tradicional para os alunos.
Professor 19	Aliar a teoria com a prática, tornar o ensino mais prazeroso através do lúdico.
Professor 26	Contribui para o engajamento dos alunos nas aulas, contribui também para que as aulas sejam mais dinâmicas, colaborando, conseqüentemente, com a aprendizagem.
Professor 36	A aproximação do que se está estudando com a realidade em que vivem.
Professor 42	No caso da geometria espacial e a visualização dos sólidos a serem estudados, sendo com alguns softwares já desenvolvidos traz essa figura com visualização espetacular.

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de tecnologias nas escolas deve estar diretamente ligada ao trabalho dos professores, os quais desempenham papel fundamental na condução do ensino, especialmente no contexto da disciplina de matemática. Reconhecendo a importância desses profissionais para o sucesso da educação, surge a indagação sobre a percepção e o conhecimento dos professores de matemática em relação à inserção e utilização das tecnologias no ensino. Com o intuito de responder a essa questão, foi realizada uma investigação sobre a percepção e o conhecimento dos professores da rede estadual de educação do município de Itumbiara quanto ao uso das tecnologias no ensino de matemática.

Os resultados revelam um corpo docente predominantemente qualificado, com muitos profes-

sores possuindo pós-graduação *lato sensu*, apesar de enfrentarem desafios relacionados à carga horária de trabalho. Quanto ao uso de tecnologias, observa-se uma adesão considerável, especialmente no emprego de *softwares* como o Geogebra, destacando-se como recursos proveitosos para o ensino de matemática.

No entanto, os professores enfrentam obstáculos como a falta de treinamento específico e recursos limitados nas escolas. Essas dificuldades indicam a necessidade de investimentos em formação continuada e infraestrutura para a implementação das tecnologias no contexto educacional. Ainda assim, fica claro que as tecnologias desempenham importante papel no ensino de matemática ao oferecerem oportunidades para uma abordagem mais dinâmica e envolvente dos conteúdos, alinhada às demandas da educação atual.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, D. de T.; SANZOVO, D. T. Ensino de Matemática por meio das tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 47, p. 1-5, 2020.

BAIRRAL, M. A.; GIMENEZ, J. Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa, p. 49-67, 2005.

BENNISON, A.; GOOS, M. Learning to teach mathematics with technology: A survey of professional development needs, experiences and impacts. **Mathematics Education Research Journal**, v. 22, n. 1, p. 31-56, 2010.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. **Educação online**. São Paulo: Loyola, p. 23-38, 2003.

CHAGAS, A.T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.

COELHO, A. S.; MUSSATO, S. Potencialidades do software GeoGebra na resolução de Atividade de Situações Problemas em Matemática. **Intermaths**, v. 4, n. 2, p. 245-259, 2023.

FROTA, M. C. R.; BORGES, O. Perfis de entendimento sobre o uso de tecnologias na Educação Matemática. **Anais da 27ª reunião anual da Anped**, 2004.

GADANIDIS, G.; BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Autêntica, 2016.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GUEDES, T. A. *et al.* Estatística descritiva. **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**, p. 1-49, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

LIMA, M. G.; ROCHA, A. A. S. As tecnologias digitais no ensino de matemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 729–739, 2022. Disponível em: <https://periodico-rease.pro.br/rease/article/view/5513>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MARCO, F. F.; GONÇALVES, E. H.; PUENTES, R. V. Tecnologias de informação e comunicação no ensino de matemática. **Centro de Educação a distância**. Uberlândia. 2023.

MAZUCATO, T. *et al.* Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: Funepe, 2018.

MCCULLOCH, A. W. *et al.* Factors that influence secondary mathematics teachers' integration of technology in mathematics lessons. **Computers & Education**, v. 123, p. 26-40, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERIUS, A. A. B. A tecnologia aliada ao ensino de matemática. **Trabalho de conclusão de curso (Especialista em mídias na educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cerro Largo – RS. 2012.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. **Artmed editora**, São Paulo, 2015.

REIS, R. M. S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Estratégias Didáticas envolvidas no uso das TIC. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 23, n. 2, p. 551–571, 2021.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. **Atlas**, São Paulo, 1999.

RICHT, A.; MOCROSKY, L. F. Tecnologias e Prática Pedagógica em Matemática: tensões e perspectivas evidenciadas no diálogo entre três estudos. **Educação matemática: pesquisas e possibilidades**, p. 117, Curitiba, 2016.

SANTOS, K. M. L. Ensino da Matemática e as TIC: uma abordagem na educação sobre a prática docente. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 1, p. 50-60, 2018.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, v. 16, n. 15, p. 107-123, 2016.

SOUZA, L. R.; SOARES, E. B. S.; OLIVEIRA, G. F. B. Ensinando matemática financeira com tecnologias: uma experiência utilizando laboratório rotacional em tempos de ensino remoto. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 551-570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6293>. Acesso em: 27 mar. 2024.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pátio**, v. 1, n. 1, p. 19-21, 1997.

PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A PRÁTICA DOCENTE QUANTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM QUIRINÓPOLIS, GOIÁS, BRASIL

Pedagogical political projects and teaching practices regarding environmental education in Quirinópolis, Goiás, Brazil

Fernanda Rosa Moraes¹

Isa Lucia de Moraes² 

¹Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Meio Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

E-mail: nandarmb@gmail.com.

²Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), Mestrado em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU - (2003), Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste.

E-mail: isamorais1@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/09/2024

Aprovado em: 04/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187995>

Resumo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de gestão escolar, obrigatório para as escolas públicas, estabelecido na legislação federal brasileira. Neste sentido, esta pesquisa objetivou realizar uma análise das abordagens relacionadas à Educação Ambiental (EA), inseridas no PPP e se há uma previsão da EA como um componente comum às disciplinas para ser desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal nas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio do município de Quirinópolis, Goiás; além de buscar compreender como a EA é ensinada nas escolas públicas deste município e o engajamento dos professores no planejamento e execução de projetos relacionados à EA, mediante entrevista com questionários semiestruturados. A EA não está prevista nos PPPs de forma efetiva nas escolas de Quirinópolis, sendo a EA elencada nesses documentos meramente para cumprir a obrigatoriedade da abordagem do tema, não sendo abordada nos projetos interdisciplinares. A transversalidade e a interdisciplinaridade, no âmbito da EA, são incipientes e raramente abordadas nos PPPs, sem um detalhamento necessário para sua prática efetiva. A EA é contemplada de forma incipiente em datas específicas que se relacionam com a pauta ambiental. A maioria dos professores, mesmo possuindo formação acadêmica adequada e sentindo-se capacitados, listaram como problemas que impedem ou dificultam desenvolver ações no âmbito da EA o extenso currículo a ser cumprido durante o ano letivo e a falta de material didático referente ao tema, além da ausência de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que impedem ou dificultam a abordagem da EA na educação formal.

Palavras - chave: Educação. Educação para Sustentabilidade. Ensino Básico. Gestão Escolar.

Abstract

The Pedagogical Political Project (PPP) is a school management document, mandatory for public schools, established in Brazilian federal legislation. In this context, this research aimed to analyze the approaches related to Environmental Education (EE) included in the PPP and whether there is a provision for EE as a common component of the disciplines to be developed in an interdisciplinary and transversal way in public elementary schools (final years) and high schools in the municipality of Quirinópolis, Goiás; in addition to seeking to understand how EE is taught in public schools in this municipality and the engagement of teachers in planning and implementing projects related to EE, through interviews with semi-structured questionnaires. In Quirinópolis' schools, environmental education is not effectively provided for in the PPPs. It is listed in these documents merely to comply with the compulsory approach to the subject and is not addressed in interdisciplinary projects. Transversality and interdisciplinarity, in the context of environmental education, are incipient and rarely addressed in the PPPs, without the necessary detail for their effective practice. EE is incipiently contemplated on specific dates related to the environmental agenda. The majority of teachers, even though they have adequate academic training and feel qualified, listed the extensive curriculum to be completed during the school year and the lack of training as problems that prevent or hinder the approach to environmental education in formal education.

Keywords: Education. Education for Sustainability. Basic Education. School Management.

INTRODUÇÃO

O PPP, é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Nesse documento deve conter, inclusive, projetos a serem desenvolvidos por toda a comunidade escolar possibilitando a Integração Curricular, inclusão da Educação Ambiental (EA) de forma transversal, integrativa e formação crítica resultando dessa forma em mudanças estruturais e pedagógicas no espaço e ambiência escolar.

A EA consiste em um processo contínuo, abrangente e integrativo, envolvendo os cidadãos que estão inseridos num ambiente educacional formal e informal, em qualquer faixa etária. No Brasil a abordagem da EA foi inserida no Ensino Básico a partir da aprovação dos PCNs, em 1998. Ini-

cialmente, dois documentos abordavam a questão ambiental no currículo escolar: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, homologada em dezembro de 2017), para o Ensino Fundamental. Neste documento, os temas transversais, dentre eles a EA, deixam de estar contemplados de maneira explícita.

A BNCC teve três versões preliminares divulgadas para consulta pública, antes da homologação da versão final. Na terceira versão apresentada em 6 de abril de 2017, não existe menção sobre EA, algo que estava previsto em algumas competências nas duas primeiras versões que foram produzidas e disponibilizadas. A versão final, referente ao Ensino Fundamental, aprovada em 15 de dezembro de

2017, consolidou a ausência da EA no documento, conforme se verifica pelo histórico do documento disponível no site do MEC.

A BNCC se furtou a abordar alguns temas transversais de ensino, não dando a devida relevância à EA, a qual é citada apenas uma única vez em todo o documento, especificamente na página 19. Isso acaba colocando a responsabilidade de inserir e abordar esta temática de forma contextualizada, aos sistemas de ensino municipais e estaduais e às próprias escolas (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020).

Essa responsabilização está prevista na página 20 no texto da própria BNCC, acentuando que cabe aos entes federados a responsabilidade de implementação da Base:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. [...] (BRASIL, 2017, p. 20).

Entre essas modalidades, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Segundo Oliveira e Neiman (2020), a efetivação da BNCC deixou de abordar conteúdos transversais, como a EA, de forma explícita, o que tornou fundamental que as instituições de ensino e professores assumam o compromisso quanto à abordagem e ações efetivas no âmbito da implementação da EA.

Vale ressaltar que a BNCC, além de não tratar explicitamente do tema EA, não incorporou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem desenvolvidos pelos diferentes componentes curriculares.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um Plano de Ação universal, integrado e composto de quatro pilares principais: Declaração; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Acompanhamento e Avaliação da Agenda 2030; e Implementação (BRASIL, 2017). Baseados nesse documento, os países se comprometeram com esse plano de ação global, que são os ODS, num esforço conjunto com instituições, empresas e sociedade civil.

Os ODS possuem como objetivos principais garantir os direitos humanos, erradicar a pobreza e a fome, garantir água, saneamento e energia para todos, oferecer saúde e educação de qualidade para todos, combater as desigualdades e as injustiças, promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas, enfrentar a degradação ambiental e as mudanças climáticas, proteger a biodiversidade, estimular o desenvolvimento sustentável e promover sociedades pacíficas e inclusivas, até o ano de 2030 e estão divididos em 17 objetivos:

1. Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

3. Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.
4. Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.
5. Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. Água potável e saneamento: assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos.
7. Energia limpa e acessível: assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos.
8. Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos.
9. Indústria, inovação e infraestrutura: construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10. Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
11. Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. Consumo e produção responsáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. Ação contra a mudança global do clima: tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos. (Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.)
14. Vida na água: conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. Vida terrestre: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
16. Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. Parcerias e meios de implementação: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU BRASIL, 2015).

Dentre os 17 ODS, o objetivo de número quatro trata especificamente do tema educação: Educação de Qualidade, que possui como objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU Brasil, 2015) por meio de sete metas. Entre estas metas está a meta 4.7, que busca garantir a educação para o desenvolvimento sustentável (ONU Brasil, 2015), aqui considerada no âmbito da EA.

Neste viés, diante do posicionamento da BNCC ao tema EA, cabe às unidades escolares inserirem o tema nos PPPs até a revisão da BNCC prevista para o ano de 2025.

No estado de Goiás, a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, a qual estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado, determina que as escolas mantidas pelo poder público estadual obedeçam aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares, a eleição para diretor e o PPP da escola, que deve ser construído coletivamente pela comunidade escolar e expresso no Regimento Escolar (GOIÁS, 1998). Com esta perspectiva, o PPP deve

ser elaborado por gestores, docentes, funcionários, além de contar com ampla participação da comunidade escolar (SFORNI; LIZZI, 2021).

Diante do aqui apresentado, o objetivo deste estudo foi realizar uma análise acerca de como a EA está inserida no PPP e se há uma previsão da EA como um componente comum às disciplinas para ser desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal nas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio do município de Quirinópolis, Goiás; e compreender como a EA é abordada nas escolas públicas deste município e o engajamento dos professores no planejamento e execução de projetos relacionados à EA.

METODOLOGIA

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma análise crítica qualitativa, que envolveu a leitura e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigente no Ensino Fundamental (segunda fase) e no Ensino Médio de 13 escolas públicas do município de Quirinópolis, Goiás. Entre as escolas estaduais, foram analisadas aquelas que oferecem Ensino Médio: Centro de Período Integral Independência, Colégio da Polícia Militar Dr. Pedro Ludovico, Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira e Colégio Estadual Juscelino Kubitschek. Quanto às escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental (segunda fase), foram incluídos o Colégio Estadual Frederico Gonzaga Jaime e o Centro de Período Integral Presidente Castelo Branco. Na rede municipal, o estudo abrangeu escolas que oferecem o Ensino Fundamental (segunda fase), sendo quatro localizadas na zona rural (Escola Municipal Antônio Sabino Tomé, Escola Municipal Custódio Antônio Cabral, Escola Municipal Rural Lino Gedeão e Escola Municipal João Antônio Barbosa) e três na zona urbana (Escola Municipal Militarizada

Canaã, Escola Municipal Militarizada Professora Zelsani e Escola Municipal Noturna). A análise de todos os PPPs ocorreu entre maio e agosto de 2023. A análise documental busca identificar informações factuais a partir de questões e hipóteses previamente estabelecidas. Os dados de nosso interesse correspondem às temáticas ambientais, com enfoque na EA e se a transversalidade e interdisciplinaridade são contempladas nos PPP (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A segunda etapa da pesquisa abrangeu as entrevistas realizadas com os professores das escolas públicas supracitadas. De acordo com as Resoluções CNS nº 510/2016 e nº 738/2024, pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser avaliadas pelo sistema CEP/CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) (CNS, 2016, 2024). Assim, esta pesquisa foi realizada sob os preceitos éticos destas resoluções e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n. 5.978.325). Os professores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informados sobre o objetivo da pesquisa e de seu anonimato.

Foram coletadas informações do perfil, formação acadêmica e ou continuada, atuação, conhecimentos, e aceitação ou rejeição com relação à EA e as atividades de EA desenvolvidas na escola. Para tal, foi aplicado um questionário semiaberto (utilizando o formulário online google forms: <https://forms.gle/4HSsGs3ewkyF3pt6>).

Os dados dos questionários foram analisados através do método de investigação de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2007). Segundo esses autores, a análise textual discursiva caracteriza-se pela desconstrução do texto, intitulado corpus, para posterior interpretações dos resultados obtidos. O processo de desmontagem do texto deve ser feito de acordo com o propósito da pesquisa, criando-se uma categorização dos dados

para comparar as unidades definidas no processo e agrupá-las segundo suas semelhanças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPP é um documento obrigatório, tem valor real quando se estrutura de forma a orientar as decisões acerca do caminho a seguir, podendo ser alterado ao longo do tempo, caso a escola passe por mudanças impactantes. Nas 13 escolas pesquisadas de Quirinópolis, foi possível constatar que os treze PPPs analisados estavam atualizados, considerando como última atualização o ano de 2022 e apenas uma escola tinha como última atualização o ano de 2019.

Os PPPs devem apresentar uma estrutura de sequência padronizada com o conteúdo de acordo com a especificidade de cada escola. Todos os projetos das unidades escolares de Quirinópolis apresentam a história e identidade da instituição; a infraestrutura e o quadro profissional; a visão, missão e valores. Apresentam ainda as diretrizes pedagógicas, perfil da comunidade escolar; objetivos e metas. Somente duas escolas apresentam inseridos no PPP o plano de ação, que são ações para cumprimento dos objetivos com prazos estipulados e profissionais responsáveis, além de indicadores para mensuração dos resultados.

A pesquisa revelou que os PPPs das escolas pesquisadas são semelhantes em grande parte do documento. Vale ressaltar que o processo de construção desses documentos perpassa as relações entre escola, família e sociedade, o que inviabiliza repetições e cópias de PPPs elaborados por outra unidade escolar, situada em um contexto completamente distinto (ASSUNÇÃO *et al.*, 2021).

Em relação a abordagem da EA nos PPPs, foi constatado que há uma problemática no modo como as escolas abordam a EA, pois mesmo estando presente nos documentos norteadores das escolas,

de uma forma generalizada, a proposta pedagógica em que a EA está inserida se dá, precariamente. Na maioria (53,8%) dos PPPs o tema EA é citado nos objetivos, organização curricular e parcerias, marcos conceituais, mas não há nenhuma menção de como serão trabalhados. Em dois PPPs a EA é mencionada apenas como tema transversal. Em outros dois, ela aparece como tema a ser desenvolvido em datas específicas, tais como dia da água, dia do meio ambiente, dia da árvore, que nem sempre podem ser trabalhados durante todo o ano letivo, pois esses projetos extracurriculares são eventos pontuais e, em sua maioria, específicos. Apenas duas escolas, ambas localizadas na zona rural, apresentam projetos estruturados relacionados à EA, corroborando o entendimento de Caldart (2004) que afirma que a escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano.

As atividades referentes à EA devem estar no centro dos PPPs das escolas de maneira a assegurar que os alunos tenham a oportunidade de internalizar a sensibilização a respeito dos problemas ambientais, buscando formas alternativas e sustentáveis, conduzindo pesquisas no ambiente urbano, relacionando fatores socioambientais, holísticos e históricos com fatores políticos, éticos e de cidadania (SAHEB; CARVALHO, 2023).

A maioria dos projetos (84,6%) apresenta os mesmos objetivos, referindo-se à EA exatamente da mesma forma e não apresenta previsão de projetos interdisciplinares que abordem os temas transversais, em especial a EA. Apenas duas escolas, situadas na zona rural, possuem projetos interdisciplinares elencados nos documentos.

Foi possível constatar que os PPPs não estão sendo elaborados para alcançar a sua função pedagógica, haja vista que a maioria possui tópicos seme-

lhantes e não representa a especificidade de cada unidade escolar. Há escolas em que esses documentos são percebidos apenas como uma exigência burocrática, não evidenciando envolvimento do coletivo escolar na sua elaboração e, muitas vezes, o PPP nem é de conhecimento da maioria dos profissionais da educação daquela localidade. Nessa segunda situação, o currículo e o PPP não são referências para as discussões sobre a função da escola e sobre o que e como ensinar (SFORNI; LIZZI, 2021).

No que se refere à transversalidade e interdisciplinaridade apenas no PPP de uma escola, localizada na zona rural, há um projeto que abrange todas as disciplinas, evidenciando que o PPP dessa escola reflete a realidade e cumpre o papel de identificar a instituição de ensino e nortear as ações que são desenvolvidas ao longo do ano.

Após a análise documental dos PPPs foi possível concluir que a EA, na maioria das escolas, é citada nos documentos apenas para cumprir as exigências legais. De forma geral, a EA aparece nos objetivos das instituições de ensino e não há nenhuma menção de como esses objetivos serão alcançados. Não há uma programação de como a EA será abordada como tema transversal de forma interdisciplinar, sendo abordada de forma isolada em datas comemorativas pontuais que se relacionam a meio ambiente, como já mencionado. De acordo com Melo, Carvalho e Sampaio (2020), a EA se traduz em ação interdisciplinar que relaciona o homem, a natureza e o universo. A inclusão do princípio da interdisciplinaridade vem para somar e ampliar o entendimento do mundo de forma a percebê-lo como complexo e multidimensional (MARVILA; GUISSO, 2019).

Com isso, percebemos que os PPPs das escolas de Quirinópolis estão muito aquém de discutir a realidade dos problemas ambientais enfrentados hoje e da realidade local intrínseca à cada ambiente escolar em suas diferentes vertentes e formação histórica-social.

Não existe menção, por exemplo, nos projetos sobre a Agenda 2030, especificamente os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Vale resaltar que uma dentre as dez competências gerais da BNCC, a de nº 7, nos permite refletir sobre a importância da gestão escolar a partir da Agenda 2030 e seus desafios, haja vista que acarreta uma competência primordial para atuarmos com cidadania.

De maneira similar aos resultados aqui obtidos, Ferrari e Zancul (2010) ao analisarem as propostas de Educação Ambiental contidas nos PPPs de oito escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Araraquara (SP), observaram que, embora sete dos projetos apontem trabalhos com a temática ambiental, eles não trazem indicações que permitam identificar fundamentos teóricos e metodológicos para as ações programadas.

Já Rebouças, Lima e Silva (2021) ao analisarem PPPs de três escolas de Mossoró (RN), as quais realizavam ações de EA, observaram que dentre os princípios para uma EA crítica, todos os projetos continham os seguintes critérios: buscar a transformação e emancipação da sociedade; integrar as dimensões individuais e coletivas da sociedade; permitir a participação social; desenvolver a práxis – ação/reflexão no processo pedagógico; inserir as questões éticas e políticas na relação entre a educação e o ambiente; contextualizar os conteúdos educativos; utilizar no processo de ensino-aprendizagem metodologias interdisciplinares e incentivar a autonomia dos sujeitos. Para esses autores o PPP é o documento que norteia com fundamentos e orientações as ações da escola; no entanto, na prática ele funciona como uma carta de intenções que nem sempre realiza o que deseja. Com isso, esses autores constataram que embora os princípios da EA crítica faziam parte dos PPPs, para que o processo pedagógico aconteça em ações concretas depende de outras dimensões do processo educati-

vo como o currículo e a prática pedagógica, o que muitas vezes na prática não ocorre.

Existe um predomínio de uma perspectiva conservadora de EA nas escolas brasileiras, além de muitas vezes se restringirem a eventos pontuais como o dia da árvore, a semana do meio ambiente ou palestras e projetos realizados por órgãos externos (ONGs, empresas e universidades) e um dos possíveis motivos para essa realidade é distanciamento existente entre as propostas legais e a realidade da escola (GUIMARÃES, 2012; SAHEB; CARVALHO, 2023).

Para Brito, Silveres e Cunha (2019) as questões ambientais serão incluídas no processo educativo quando houver uma articulação da escola com espaços não escolares. Dessa maneira, os alunos poderão vivenciar experiências fora dos muros escolares e discuti-las em sala de aula. Com essa articulação, vislumbra-se a contextualização dos conteúdos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico e de atitudes participativas.

Quanto à idade, a maioria (78,2 %) dos participantes, tem mais de 31 anos e 22% possuem menos de 30 anos. Em relação a área de formação desses professores, 19,5% possuem formação em História, 14,6% em pedagogia e o mesmo percentual em exatas, 7,3% possuem formação em Biologia, sendo que o mesmo percentual se repete para Geografia, Ecologia e Letras. Outras áreas totalizaram 19,44% dos professores com formação em Diversidade cultural, Ciências da Natureza, Psicopedagogia, Agroquímica, Linguagens, Humanas e Zoologia, sendo que cada uma dessas áreas esteve representada por apenas um professor. Esses dados sobre os professores poderiam vir antes da discussão dos resultados constatados nos PPPs, sobre as abordagens de EA.

Em relação à formação profissional, todos os professores pesquisados possuem formação superior (Figura 1). Ademais, dos 42 participantes, 61% possuem

pós-graduação lato sensu, 17,1% possuem apenas o curso superior, 14,6% possuem mestrado e 7,3% doutorado. No Brasil, segundo os dados do senso realizado pelo INEP em 2021, do total de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5%, Ensino Médio normal/magistério e 4,9% com nível médio ou inferior. Já dos professores que atuam no Ensino Médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior. (INEP, 2023).

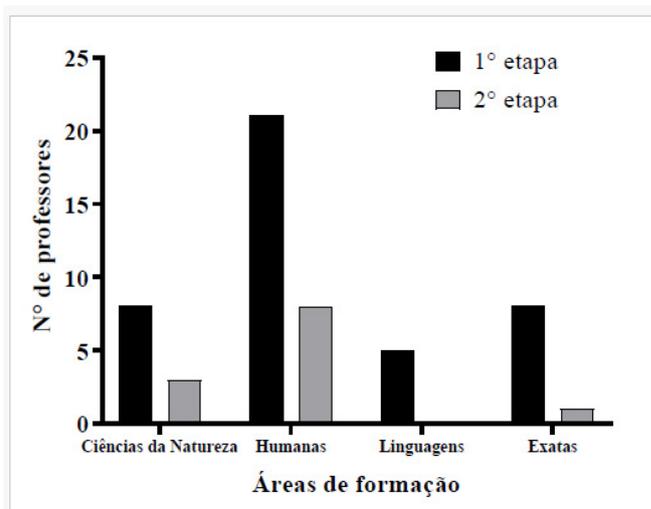


Figura 1 - Área de formação dos professores participantes da pesquisa.

Foi observado que os professores pesquisados ministram aulas de Geografia, Matemática, História, Biologia, Ciências, Física, Química, Língua Portuguesa e Artes.

Quando questionados se sabiam o que é EA? todos os professores responderam positivamente. Para a pergunta se conheciam o trabalho de EA desenvolvido na escola, 54% responderam sim, 32% parcialmente, 9,75% não e 4,9% desconhecem. Segundo a pesquisa realizada por Da Costa e Costa (2011), os professores entendem por EA como a preserva-

ção do meio ambiente e da espécie humana para um futuro melhor. Para Barros e Pasin (2022) entre os professores predominaram as questões relacionadas à preservação e à conservação de recursos no âmbito biológico, com o foco na mudança de comportamentos individuais.

Silva, Bianchi e Araújo (2021) entendem que os professores tratam a EA com certa ingenuidade, limitando-se ao entendimento de que a conscientização é suficiente para resolver os problemas ambientais, sendo importante sensibilizar para a preservação. Entretanto, essa forma de abordar a EA, demonstra que muitos professores não têm um embasamento teórico suficiente e que o domínio mínimo do conceito de EA, não está acontecendo na formação inicial dos professores. Isso pode conduzir esses professores a equívocos e à ineficiência na sua ação e ou prática pedagógica.

Quando questionados se tinham conhecimento se no PPP da unidade escolar havia atividades para serem trabalhadas na área de EA, 78% responderam sim. Quando indagados sobre conhecer o trabalho de EA desenvolvido na escola, 53,4% responderam sim, 28% parcialmente e 9,75% responderam não.

Em relação à obrigatoriedade de a EA ser uma disciplina, a maioria (85%) dos participantes considera que deveria ser obrigatória. Lopes e Abílio (2021) consideram que, além do trabalho isolado de cada disciplina sobre a temática ambiental, é fundamental romper com as barreiras disciplinares, mesmo sendo bem estabelecidas, e caminhar em diálogos profícuos sobre os aspectos ambientais, de forma que o centro do debate seja como os conhecimentos contribuem para o enfrentamento à crise ambiental.

Já segundo Figueredo, Andrade e Freire (2020) ao considerarmos que a EA deve ser inserida em todos os processos educativos e se relaciona com a cidadania, a existência de uma disciplina específica colabo-

ra para o contato e inserção desses estudantes com questões específicas da EA sendo assim a inserção de disciplina de EA é uma possibilidade e afirmação das políticas públicas que estão sendo desmontadas.

Sobre a periodicidade com que os professores trabalham temas relacionados à EA em sala de aula, 34,1% dos professores trabalham o tema exclusivamente em datas comemorativas, 17% afirmaram não trabalhar EA em suas aulas, 17% trabalham semanalmente, 7,3% quinzenalmente e o mesmo índice se repete para a frequência diária, mensal e semestral, 2,4% trabalham o tema bimestralmente, conforme se observa na figura 2.

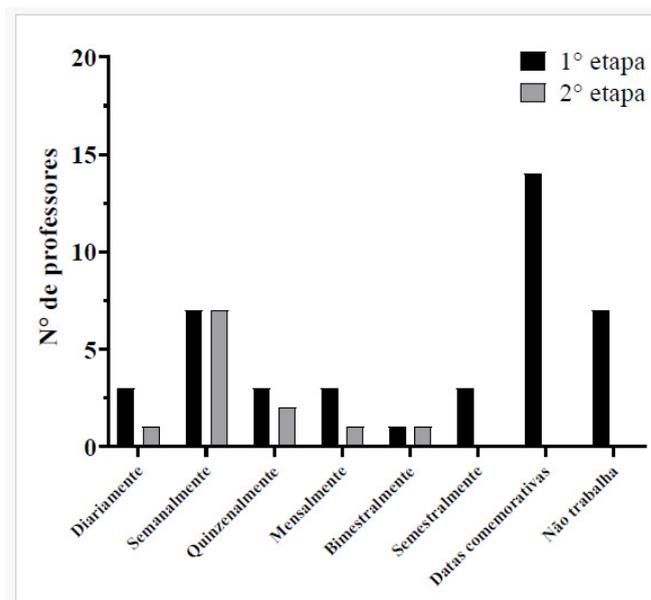


Figura 2 - Periodicidade da abordagem da EA em sala de aula.

Quando às dificuldades encontradas para trabalhar com EA, mais da metade, 51%, alega falta de tempo devido ao fato do currículo ser muito extenso, 14,7% alegaram falta de interesse dos alunos, 12,5% falta de material didático, 7,3% pequena participação da comunidade, 4,87% alegaram pouca orientação pedagógica, e 9,8% alegaram outras dificuldades.

Entre os temas mais trabalhados relacionados à EA estão a horta escolar, uso correto da água, efeito

estufa e ética e cidadania, seguido de limpeza da sala e três professores 7,3 % responderam que não trabalham o tema. O tema horta demonstra uma preocupação com o espaço local onde os alunos estão inseridos, especialmente quanto à ocupação de espaços para a produção de alimentos que podem inclusive serem usados no próprio lanche da escola.

Sobre a periodicidade em que são oferecidos cursos na área de EA, 43,9% dos professores responderam raramente (anualmente), 41,5% responderam que não são oferecidos cursos e apenas 14,7% responderam que são oferecidos cursos a cada trimestre ou semestre. Vale ressaltar que grande parte das atividades desenvolvidas ocorrem exclusivamente em datas comemorativas. Alves e Sá (2024) relatam que existem alguns entraves para abordar a EA na escola, que, muitas vezes, é vivenciada em datas comemorativas, deixando para os docentes de disciplinas específicas como Ciências e Geografia ou os que se interessam pelo tema realizarem as abordagens.

É importante que a escola envolva os estudantes com atividades que despertem o interesse para, conjuntamente, sensibilizá-los, por meio do diálogo e do contato com a natureza, com atitudes que contribuam na sua formação cidadã a fim de que atuem de forma responsável perante as questões socioambientais (ALVES; SÁ, 2024) de maneira cotidiana no ambiente escolar.

Quanto a se sentirem ou não capacitados para trabalhar com projetos de EA, 49% se sentem parcialmente preparados, 44% se sentem preparados e 7,3% não se sentem capacitados.

Quanto ao questionamento se eles buscam se capacitarem no tocante à EA, mais da metade (53,6%) responderam que procuram fazer cursos de capacitação ligado à área de EA e 46,4% responderam que não procuram esse tipo de formação, conforme mostra a figura 3.

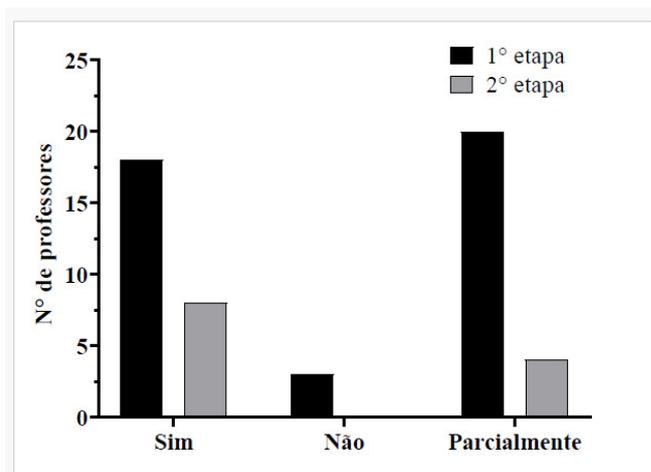


Figura 3 - Periodicidade realização de cursos que abordam EA.

Em relação aos resultados obtidos envolvendo Projetos de EA trabalhados na unidade escolar em que atuam, 41,5% consideram os resultados alcançados satisfatórios, 29,3% bons, 14,6 % insatisfatórios, 4,9% excelentes e 9,8% desconhecem os resultados.

Os resultados encontrados revelaram que 48,8% dos professores atribuíram conceito bom ao seu envolvimento junto às atividades de EA na sua unidade escolar e dos que participaram da segunda etapa, 75% dos atribuíram conceito bom e apenas 16,7% atribuíram conceito ótimo.

Quando indagados sobre as dificuldades para trabalhar EA a maioria citou falta de tempo devido ao currículo extenso a ser cumprido. Houve também menção à falta de material didático e pouco interesse da comunidade. Todas as dificuldades elencadas pelos professores que influenciam diretamente como a EA são trabalhadas nas aulas refletem diretamente na formação dos alunos. De acordo com Barros Neta e Fonseca (2013) as dificuldades enfrentadas pelas escolas no desenvolvimento da temática ambiental acabam influenciando negativamente a formação de indivíduos aptos para a construção de sociedades sustentáveis, uma vez que o educador ambiental tem um papel fundamental

para facilitar essa sensibilização dentro das escolas e nas comunidades ao seu redor.

Para compreender o ambiente no qual se vive, o papel que deve ser exercido enquanto cidadão sensibilizado pode ser considerado um passo importante para influenciar em problemáticas de âmbito global (FRAGA; RIONDET; BOTEZELLI, 2021).

Quando questionados se a Rede de Ensino oferece com frequência cursos aos professores na área de EA, os resultados demonstraram uma evidente fragilidade em relação a esse tema. Para grande parte dos professores não há disponibilização de cursos e para alguns raramente são oferecidos cursos que possam contribuir com as aulas na área ambiental. Entretanto, quando lhes foi ofertado, nesta pesquisa, para participar de uma oficina sobre EA uma minoria teve interesse.

Da Silva e Ferreira (2013) relatam que a problemática da EA não se constitui um tema recente nas agendas públicas dos governos. No entanto, pouco se tem realizado na implementação concreta de programas, diretrizes e políticas com o propósito de incentivá-la e promovê-la, tanto no âmbito da educação formal, quanto no da educação informal, mesmo estando o sistema educacional orientado por documentos norteadores elaborados com a finalidade de alcançar os ODS previstos na Agenda 2030, em especial o de número 4, que trata especificamente da Educação.

De acordo com Silva, Bianchi e Araújo (2021) a abordagem da Educação Ambiental (EA) não deve ser confundida apenas com a transmissão de conhecimentos científicos e a mera conservação da natureza. É essencial considerar aspectos políticos, socioeconômicos e culturais para que a EA possa efetivamente promover uma mudança de comportamento nas pessoas. Buscar essa transformação significa internalizar os valores sociais, com base na concepção de que o meio ambiente não se limi-

ta apenas à natureza, mas também inclui o lugar onde vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa revelam que a EA não é considerada como um dos fios condutores das abordagens dos temas e conteúdos apresentados em PPPs de Quirinópolis e é apresentada apenas para atender as exigências legais, e, a transversalidade e interdisciplinaridade não estão efetivamente presentes.

Esse estudo comprovou que todos os professores possuem formação acadêmica e, mesmo assim, não se sentem preparados para abordar o tema. Verificou-se ainda que a maioria não trabalha a EA de forma interdisciplinar, sendo, na maioria das vezes, trabalhada em datas comemorativas. Dessa forma, existe uma necessidade de capacitar os professores mediante um longo processo de aprimoramento para que seja possível a implementação dos princípios norteadores da EA de forma contínua e atrelada ao currículo escolar.

Quando se pensa no amplo espectro que permeia os princípios da EA é imprescindível pensar sobre o professor como protagonista, disseminador e provocador da construção de conhecimento. Esse professor reflete na prática docente a formação que lhe foi oferecida nos cursos de graduação e na formação continuada. Reflete ainda toda a trajetória de mudanças que a Educação, em especial a EA sofreu após a implantação dos ODM e posteriormente dos ODS, que refletiram diretamente na elaboração de documentos norteadores da educação formal e dos currículos da educação básica.

É preciso refletir qual a percepção dos professores quanto a concepções de EA, e entender como todas as mudanças interferem no trabalho desse

profissional no espaço escolar, bem como, fomentar as discussões acerca da EA.

A responsabilidade de implementação efetiva da EA na prática docente diária não pode ser atribuída somente aos professores das áreas relacionadas diretamente com o tema, deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar e planejada dentro de cada instituição de ensino no PPP, já que esse documento aborda a identidade e autonomia de cada escola.

As políticas públicas também devem proporcionar aos educadores meios para que compreendam e aprendam a complexidade da EA, e, dessa forma, despertem nos estudantes comportamentos que resultem numa maior consciência ambiental atrelada ao tema sustentabilidade.

Dessa forma, a EA deve ser entendida como responsabilidade de todos indo além da sala de aula, proporcionando o envolvimento em discussões e práticas que apontem para uma transformação da atual prática educativa tradicional. Cabe aos professores compreenderem que a educação é um ato político voltado para a transformação social, sendo necessário implementar a EA em todos os processos educativos.

Trabalhar EA exige desenvolver métodos em que os indivíduos, especialmente os estudantes, independentemente do nível de ensino, tomem consciência dos seus atos, sem perder a concepção de que esse trabalho é coletivo e todos devem estar envolvidos no processo, principalmente os professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G.; SÁ, R. A. Educação Ambiental: Prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Belo Jardim – PE. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, p. e24013, 2024.

ASSUNÇÃO, J.; SOLINO, A. P.; DA SILVA SANTOS, J.; TORMOHLEN GEHLEN, S. **The creative and reflective praxis in the construction of a pedagogical political project based on the Freirean perspective**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1747. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1747>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BARROS, A. C. S. D. R. de; PASIN, E. B. Análise da implantação da disciplina Educação Ambiental no curso técnico em meio ambiente de um colégio federal. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 1, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28/04/99.

_____. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular – Apresentação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). N° 9394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2017** / Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. – Brasília: Presidência da República, 2017.

BRITO, R. O.; SIVERES, L.; CUNHA, C. da. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 610-630. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

DA COSTA, C. A.; COSTA, F. G. A educação como instrumento na construção da consciência ambiental. **Nucleus**, v. 8, p. 1-20 p. 2011.

DA SILVA, M. F.; FERREIRA, W. R. Educação Ambiental: Consciência e Prática no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 7, p. 28-54, 2013.

FERRARI, A. H.; ZANCUL, M. C. S. A Educação Ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Cidade de Araraquara/SP. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 25, n.9, n.1, p.19-34, 2010.

FIGUEIREDO, T. F.; ANDRADE, D. F. de; FREIRE, L. Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 1–16, 2020.

FRAGA, L. A. G.; RIONDET-COSTA, D. R. T.; BOTEZELLI, L. Percepção ambiental de alunos de escolas municipais inseridas no bioma Mata Atlântica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 439–456, 2021.

(INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES, T. S.; ABÍLIO, F. J. P. Educação Ambiental Crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 38–58, 2021.

MARVILA, N. C.; GUISSO, L. F. Educação Ambiental e o processo de interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 4, p. 340-350, 2019.

MELO, H. M. S.; CARVALHO, D. B.; SAMPAIO, D. B. Environmental Education and Sustainable Consumption: Teachers' Concepts and Practices. **U. Porto Journal of Engineering**, v. 6, p.52-65, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí. 2007.

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. (3), p. 36-52. (2020).

ONU (Organização das Nações Unidas), Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2022. Disponível em <https://brasil.un.org/ptbr/sdgs>. Acesso em: 09 abr.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 abr. 2024.

REBOUÇAS, J. P. P.; LIMA, G. F. C.; SILVA, E. da. Desafios da Educação Ambiental Crítica em escolas públicas de Mossoró (RN). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 59-78, 2021.

SAHEB, D.; CARVALHO, M. D. R. A prática docente na educação infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 18, n. 50, p. 145-171, 2023.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Amp. Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SFORNI, M. S. F.; LIZZI, M. S. S. S. **The relationship between theoretical concepts, curriculum and teaching organization**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2401. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2401>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, A. F. da; BIANCHI, V.; ARAÚJO, M. C. P. de. The conception of environmental Education Elementary school teachers II: pointing elements to critical reflection. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e123101119388, 2021.

SALA DE AULA INVERTIDA NA DISCIPLINA DE ARTES: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Flipped classroom in arts: strategies and impacts on the teaching-learning process

Deuzilene Machado Rocha Leal¹ 

¹Mestra em Artes pelo Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia (IFG-APA), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Arte no Colégio da Polícia Militar de Goiás Nível das Neves.

E-mail: deuzilenemrl@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 04/10/2024

Aprovado em: 13/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188013>

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação da metodologia da sala de aula invertida no ensino de artes, investigando suas estratégias e impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, com destaque para autores que tratam das metodologias ativas, como Rodrigues (2023), Bacich e Moran (2017), Bergmann e Sams (2016) e Freire (2002). O estudo discute a relevância da sala de aula invertida no desenvolvimento da autonomia, criatividade e protagonismo dos estudantes, bem como os desafios enfrentados para sua implementação, especialmente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades no acesso a recursos tecnológicos. Os resultados indicam que a sala de aula invertida contribui para um aprendizado mais dinâmico e interativo, ao deslocar o foco da exposição teórica para a prática artística em sala de aula. Contudo, a aplicação dessa metodologia requer adaptação às condições materiais dos estudantes, além de uma formação continuada dos professores para lidar com as novas demandas pedagógicas. Embora a sala de aula invertida seja uma estratégia promissora, sua adoção plena no ensino de artes depende de suporte institucional, acesso equitativo à tecnologia e adequação às realidades socioeconômicas dos estudantes.

Palavras - chave: Ensino de artes. Metodologias ativas. Sala de aula invertida

Abstract

This article aims to analyze the application of the flipped classroom methodology in arts education, investigating its strategies and impacts on the teaching-learning process. The research adopts a qualitative approach, through a bibliographic review, highlighting authors who deal with active methodologies, such as Rodrigues (2023), Bacich and Moran (2017), Bergmann and Sams (2016), and Freire (2002). The study discusses the relevance of the flipped classroom in the development of students' autonomy, creativity, and protagonism, as well as the challenges faced in its implementation, especially in the Brazilian context, marked by inequalities in access to technological resources. The results indicate that the flipped classroom contributes to more dynamic and interactive learning, by shifting the focus from theoretical exposition to artistic practice in the classroom. However, the application of this methodology requires adaptation to the material conditions of students, in addition to continued training of teachers to deal with new pedagogical demands. Although the flipped classroom is a promising strategy, its full adoption in arts education depends on institutional support, equitable access to technology and adaptation to the socioeconomic realities of students.

Keywords: Arts teaching. Active methodologies. Flipped classroom.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o uso de metodologias ativas tem se destacado como uma resposta necessária às demandas contemporâneas da educação. Tais metodologias, como a sala de aula invertida, buscam transformar o papel do estudante de receptor passivo para protagonista no processo de aprendizagem. No ensino de Artes, essa abordagem adquire um significado especial, pois incentiva a autonomia, a experimentação e a criatividade, características intrínsecas à prática artística (BARBOSA, 2020). No entanto, a implementação da sala de aula invertida no ensino de artes ainda enfrenta desafios importantes, como a preparação dos docentes e a adaptação dos estudantes a esse novo modelo de ensino.

O cenário educacional atual exige uma reconfiguração nas práticas pedagógicas, de modo que os estudantes possam desenvolver habilidades críticas e criativas necessárias para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo. A sala de aula invertida apresenta-se como uma alternativa viável, ao permitir que os estudantes explorem conteúdos

teóricos de forma autônoma fora da sala de aula, utilizando o tempo presencial para atividades práticas e colaborativas (BERGMANN, 2016). Essa inversão, contudo, traz à tona uma questão central: Como a metodologia da sala de aula invertida pode ser aplicada ao ensino de Artes, e quais os principais desafios enfrentados por docentes e estudantes nesse processo?

A partir dessa indagação, o objetivo geral é analisar as estratégias de implementação da sala de aula invertida na disciplina de Artes e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) caracterizar a metodologia da sala de aula invertida no contexto das metodologias ativas, (2) investigar os desafios enfrentados pelos docentes na adoção dessa abordagem, e (3) avaliar os impactos dessa metodologia no desenvolvimento das competências criativas e críticas dos estudantes.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com

as demandas contemporâneas por um ensino mais participativo e dinâmico. A sala de aula invertida, ao incentivar o protagonismo estudantil e a experimentação, alinha-se aos princípios de um ensino de Artes que prioriza a criatividade, a expressão individual e a crítica reflexiva. O ensino tradicional, muitas vezes centrado na figura do professor e na transmissão passiva de conteúdos, não consegue atender plenamente às exigências de uma educação que visa a formação integral dos estudantes, especialmente em disciplinas que demandam habilidades criativas.

A metodologia adotada para este estudo é uma revisão narrativa, orientada pela análise crítica e interpretativa das contribuições de quatro autores centrais: Rodrigues (2023), Bacich e Moran (2017), Bergmann e Sams (2016) e Freire (2002). A escolha pela revisão narrativa justifica-se pela natureza qualitativa do estudo, cujo objetivo é integrar e discutir perspectivas teóricas específicas sobre a aplicação da sala de aula invertida e das metodologias ativas no ensino de Artes. Ao contrário de revisões sistemáticas, que buscam cobrir exaustivamente a literatura disponível sobre um tema, a revisão narrativa permite uma abordagem seletiva, focando em autores considerados essenciais para uma compreensão aprofundada do tema. Assim, ao priorizar fontes que consolidam a fundamentação teórica e prática sobre a metodologia da sala de aula invertida, essa revisão narrativa viabiliza uma análise detalhada dos aspectos críticos e reflexivos da metodologia de aplicação dessa.

A seleção dos autores considerados neste estudo foi pautada pela relevância de suas contribuições acadêmicas e pela abrangência de suas discussões sobre a autonomia, a criatividade e o protagonismo estudantil, essenciais para o ensino de Artes. Rodrigues (2023) e Bacich e Moran (2017) são reconhecidos por suas reflexões sobre metodologias ativas

e os desafios específicos que essas práticas trazem ao contexto brasileiro. Bergmann e Sams (2016) figuram entre os teóricos pioneiros da sala de aula invertida, sistematizando a metodologia e explorando suas implicações pedagógicas. Freire (2002), por sua vez, oferece uma crítica de base essencial, discutindo a educação como prática emancipadora, um princípio que se alinha diretamente com os objetivos do ensino de Artes. Essa abordagem narrativa permite não apenas uma análise conceitual integrada nessas obras, mas também uma reflexão sobre as condições e desafios práticos de implementação da sala de aula invertida no contexto educacional.

Assim, este artigo propõe-se a não apenas investigar a aplicabilidade da sala de aula invertida no contexto específico da disciplina de artes, mas também a problematizar as condições necessárias para sua implementação bem-sucedida. Por meio de uma abordagem crítica, busca-se compreender como essa metodologia pode reconfigurar o ensino de artes e quais os ajustes necessários para que ela se torne uma prática consolidada e eficaz nas escolas.

METODOLOGIAS ATIVAS: SALA DE AULA INVERTIDA E O ENSINO DE ARTES

As metodologias ativas emergem no cenário educacional contemporâneo como estratégias pedagógicas que deslocam o foco da educação tradicional, centrada no professor, para uma abordagem que prioriza a participação ativa dos estudantes. Essas metodologias têm como princípio fundamental promover o protagonismo do estudante, estimulando sua autonomia e seu engajamento no processo de construção do conhecimento. Rodrigues (2023) destaca que as metodologias ativas, especialmente a sala de aula invertida, trazem desafios para a formação docente, exigindo novas competências e práticas pedagógicas que dialoguem com as necessida-

des de um ensino mais participativo e centrado no estudante. Essa perspectiva sugere que o professor assume um papel de mediador, enquanto o estudante se torna responsável por acessar conteúdos teóricos de forma autônoma e aplicar o conhecimento em atividades colaborativas dentro da sala de aula.

A discussão sobre metodologias ativas também é abordada por Bacich e Moran (2017), que enfatizam a importância de transformar a prática pedagógica em um ambiente mais dinâmico e interativo. Segundo os autores, essas metodologias promovem o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Ao colocar o estudante no centro do processo, metodologias como a sala de aula invertida estimulam a construção do conhecimento por meio de práticas que integram teoria e prática de forma mais direta. Para eles, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o estudante é incentivado a participar ativamente, o que gera maior envolvimento e autonomia no processo educacional.

Oliveira e Pontes (2011) corroboram essa visão ao relatarem que as metodologias ativas promovem um ambiente em que o estudante é desafiado a aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos práticos e reais. Em sua pesquisa, eles destacam a importância de criar situações de aprendizagem que envolvam o estudante de forma integral, permitindo que ele explore o conteúdo de maneira prática e reflexiva. A metodologia ativa é, assim, uma forma de favorecer o aprendizado significativo, pois o estudante é capaz de conectar o que aprende em sala de aula com sua realidade cotidiana.

Por outro lado, Freire (2002) traz uma perspectiva crítica ao discutir o papel do educador na promoção de uma educação emancipadora, que visa a formação de indivíduos conscientes e reflexivos. Para ele, as metodologias ativas se alinham à ideia de uma educação dialógica, onde o educador e o estudante constroem

o conhecimento juntos, em uma relação de troca e aprendizado mútuo. Freire (2002) afirma que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. [...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2002, p. 33).

Logo, ele argumenta que o processo de aprendizagem deve ser ativo e crítico, não se limitando à mera transmissão de conteúdos, mas promovendo a reflexão e a transformação social. Nesse sentido, as metodologias ativas permitem que o estudante se torne sujeito de sua própria aprendizagem, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua realidade e sobre o conhecimento que adquire.

Em consonância com Freire (2002), Philippsen (2023) explora a relação entre criatividade e formação docente, destacando que as metodologias ativas estimulam a criatividade ao possibilitar que o estudante participe de processos de aprendizagem que exigem reflexão e resolução de problemas. Para Philippsen (2023), a criatividade no contexto educacional é uma habilidade fundamental para enfrentar os desafios do século XXI, e as metodologias ativas oferecem um caminho para que os estudantes desenvolvam essa competência de forma integrada ao currículo. Além disso, a formação docente precisa estar alinhada com essas novas demandas, capacitando os professores a utilizarem práticas que incentivem o pensamento criativo e crítico dos estudantes.

Dessa forma, embora todas essas perspectivas enfatizem a importância do protagonismo estudantil e do papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, elas apresentam nuances diferentes em termos de ênfase. Enquanto Bacich e Moran (2017) se concentram na inovação tecnológica e na integração de ferramentas digitais no ensino, Freire (2002) traz uma abordagem mais crítica e humanista, centrada na emancipação social e no desenvolvimento da consciência crítica. Já Philippsen (2023) integra a criatividade como um elemento central, relacionando-a diretamente com a formação docente e as práticas pedagógicas contemporâneas.

Essas abordagens dialogam ao reconhecer a importância de uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conhecimento, promovendo uma formação integral do estudante. No entanto, elas também divergem quanto aos caminhos e prioridades na implementação das metodologias ativas. Enquanto alguns autores destacam o uso da tecnologia como ferramenta essencial, outros enfatizam aspectos sociais, críticos e criativos que também devem ser considerados na transformação das práticas pedagógicas.

A sala de aula invertida, como uma das metodologias ativas, propõe uma reorganização das práticas pedagógicas tradicionais, deslocando a exposição teórica para momentos fora da sala de aula e utilizando o tempo presencial para atividades práticas, discussões e resolução de problemas (BARBOSA, 2020). Essa abordagem foi inicialmente proposta por Bergmann e Sams (2012) e ganhou destaque por possibilitar uma maior personalização do aprendizado, permitindo que os estudantes estudem em seu próprio ritmo e apliquem o conhecimento de maneira colaborativa durante as aulas.

No ensino de Artes, a aplicação da sala de aula invertida promove a transformação dos estudantes em agentes ativos de seu próprio aprendizado. Em

vez de apenas receberem conteúdo teórico sobre técnicas artísticas de forma passiva, os estudantes são incentivados a explorar e experimentar esses conceitos de maneira prática. O papel do professor passa a ser o de facilitador e mediador, criando um ambiente propício à experimentação e ao questionamento crítico. Em vez de ministrar aulas expositivas sobre técnicas de pintura, por exemplo, o professor pode disponibilizar materiais de apoio, como tutoriais e leituras, para que os estudantes possam investigar os conceitos de forma autônoma, antes de aplicá-los em suas produções artísticas.

Pinto *et al.* (2021) destacam que metodologias ativas como a sala de aula invertida, atende à necessidade de envolver o estudante enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Desta forma, o tempo em sala de aula é dedicado à discussão, reflexão e aprimoramento das técnicas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais à disciplina de arte, como a percepção, a crítica, a fruição estética, a produção artística e o trabalho colaborativo. Esse processo contribui para a construção da autonomia dos estudantes, tornando-os participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Berbel (2011, p. 28) também concorda com esta perspectiva ao entender que as metodologias ativas visam promover a motivação autônoma e “[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os estudantes se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” Ou seja, o uso da sala de aula invertida no ensino de artes vai além da simples reorganização do conteúdo; ele transforma a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Nas aulas de artes, essa metodologia permite que os estudantes se tor-

nem criadores ativos de sua própria aprendizagem. Em vez de receberem passivamente explicações teóricas sobre técnicas artísticas, eles são convidados a explorar e aplicar esses conceitos de forma prática, guiados por materiais disponibilizados previamente pelo professor.

Desse modo o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMAN; SAMS, 2016). Ao prepararem-se antecipadamente, os estudantes têm mais tempo para assimilar as informações, o que pode resultar em uma melhor compreensão do conteúdo discutido. Além disso, oferece mais oportunidades para o aprimoramento de habilidades fundamentais, incluindo autonomia, resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipe e criatividade (BACICH; MORAN, 2017).

Quando aplicado ao ensino de artes, o uso da sala de aula invertida abre novos caminhos para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, proporcionando ao professor uma forma de ministrar a aula dinâmica e inovadora, tornando o tempo em sala de aula mais proveitoso para promover pesquisas e discussões sobre o assunto abordado. Dessa forma, a sala de aula invertida se apresenta como uma alternativa a alguns desafios no ensino e aprendizagem escolar, utilizando estratégias que incentivam tanto o professor a ensinar quanto o estudante a aprender.

Além disso, a curiosidade natural dos seres humanos pelo novo e desconhecido é despertada, o que contribui para o sucesso dessa metodologia ativa (BERGMANN, 2018). Promovendo a interação entre professor, estudante e meios que possibilitem o envolvimento com o objeto estudado, desenvolvendo a capacidade de leitura, de contextualização e do fazer artístico. O que resulta em uma melhor interpretação das artes e das culturas visuais, atri-

morando o aprendizado na disciplina de arte. Visto que as aulas de arte devem proporcionar ao estudante a oportunidade de explorar e experimentar diversas formas de expressão, promovendo o desenvolvimento de sua criatividade, habilidades socioemocionais e pensamento crítico.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino de Artes deve ir além da simples transmissão de conhecimento técnico, visando proporcionar aos estudantes uma imersão nas experiências e vivências artísticas como práticas sociais. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193). Isso significa que os estudantes devem ser envolvidos ativamente no processo criativo, permitindo que se tornem protagonistas em suas próprias expressões artísticas.

Alinhando-se com essa perspectiva, a aprendizagem em arte deve criar possibilidades para os estudantes serem agentes ativos na produção artística, integrando a arte em suas vidas de forma significativa e participativa. Nessa perspectiva torna-se essencial uma educação que prioriza a criatividade, a autonomia e valores como respeito, autoestima e valorização do outro na sociedade. Além disso, o professor deve atuar como mediador, promovendo aprendizagens significativas (PINTO *et al.*, 2021). Aprendizagens estas que segundo Dewey (1979) é mais eficaz quando os estudantes estão ativamente envolvidos na prática e nas experiências.

Na sala de aula invertida, a aprendizagem parte da experiência, os estudantes estudam o conteúdo teórico em casa através de vídeos, textos e outros materiais, esse conhecimento prévio permite que o tempo em sala de aula seja dedicado a atividades práticas, como a criação de obras de arte, experimentação e discussão. Assim, a sala de aula inver-

tida promove a participação ativa dos estudantes em atividades artísticas, alinhando-se com a visão de Dewey de que a aprendizagem ocorre através da prática e deve estar integrado às vivências diárias dos estudantes. Ao estudar os conceitos teóricos fora da sala, os estudantes podem aplicar esses conhecimentos em atividades práticas que refletem suas experiências e interesses pessoais. Por exemplo, ao explorar diferentes técnicas artísticas em casa, os estudantes podem usar essas técnicas em processos criativos durante as aulas, conectando a teoria com sua própria prática artística.

Dentro dessa perspectiva, as experiências que integram a realidade do estudante e estimulam uma visão crítica e consciente do processo de aprendizagem estão em consonância com o pensamento de Freire (2002). Ele defende a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, propondo uma educação dialógica em que o aprendizado ocorre através da interação e da reflexão. Essa ideia dialoga com a visão de Berbel (2011), que sustenta que as metodologias ativas são baseadas na superação de desafios, na resolução de problemas e na construção de novos saberes a partir das experiências e conhecimentos prévios dos indivíduos. Assim, a aprendizagem torna-se um processo de transformação, guiado pela reflexão e pela prática.

No contexto do ensino de Artes, essa metodologia cria oportunidades pedagógicas que estão alinhadas com o currículo, mas também adaptadas à realidade dos estudantes. As atividades propostas permitem que os estudantes percebam, pratiquem, reflitam e desenvolvam uma compreensão conceitual dos conteúdos, gerando uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o estudante constrói conhecimento a partir de atividades realizadas antes da aula, como a visualização de vídeos e leitura de teorias, que são posteriormente aplicadas em sala por meio de práticas artísticas. Isso desenvolve suas

capacidades críticas e reflexivas sobre os processos de criação, com feedback constante dos colegas e do professor, fortalecendo o engajamento e a interação no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a sala de aula invertida apresente diversas vantagens, como o protagonismo dos estudantes e a possibilidade de desenvolver habilidades como pensamento crítico, autonomia e criatividade, sua implementação também enfrenta desafios específicos no ensino de artes. Um dos principais obstáculos é a formação adequada dos professores para trabalhar com essa metodologia e garantir que todos os estudantes tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários para o estudo autônomo fora da sala de aula. Bacich e Moran (2017) destacam que a falta de infraestrutura tecnológica e a necessidade de capacitação docente são entraves significativos na adoção das metodologias ativas. A transição para esse modelo também pode ser complexa para professores e estudantes habituados ao ensino tradicional, demandando uma mudança gradual nas práticas pedagógicas.

Bergmann e Sams (2012) observam que a adoção da sala de aula invertida requer uma adaptação tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes, e essa transição precisa de paciência e persistência. Para que essa mudança seja bem-sucedida, é essencial que as escolas ofereçam suporte técnico adequado e promovam a capacitação contínua dos professores, preparando-os para o novo paradigma educacional. Além disso, a introdução gradual de elementos da sala de aula invertida permite uma adaptação mais fluida e eficaz, conforme sugerido por Berbel (2011). Portanto, a implementação cuidadosa dessa metodologia, com planejamento e flexibilidade, pode maximizar os benefícios da sala de aula invertida, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz, especialmente no ensino de artes, onde a prática e a experimentação são centrais.

O PROFESSOR DE ARTES: MÉTODOS DE ENSINO E MEDIAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE

A implementação da sala de aula invertida no ensino de artes oferece uma abordagem metodológica que prioriza a autonomia e o protagonismo do estudante, transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma prática mais dinâmica e interativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, ao incluir a arte como componente curricular obrigatório na educação básica, reconhece a importância dessa disciplina não apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também como forma de promover o pensamento crítico, a criatividade e a expressão cultural.

A Arte, de acordo com a LDB, deve ser ensinada de forma que seus conteúdos dialoguem com as práticas sociais e culturais dos estudantes, permitindo que eles sejam “protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193). Nesse contexto, a sala de aula invertida oferece uma oportunidade de reorganizar as práticas pedagógicas, levando em consideração as especificidades do ensino de artes e o desenvolvimento integral dos estudantes. Moran (2018, p. 1) afirma que “[as] metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais”. Esse modelo de ensino possibilita uma base sólida para a promoção da criatividade e da autonomia no ensino de Artes.

No ensino médio, por sua vez, a aplicação da sala de aula invertida é particularmente relevante, uma vez que se alinha às demandas dessa fase educativa, onde se busca desenvolver maior autonomia nos estudantes. Além disso, a metodologia responde a uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de artes: a limitação de tempo para a prática artística em sala de aula. Ao deslocar a teoria para momentos fora da escola, os professores conseguem

otimizar o tempo de aula, promovendo um aprendizado mais profundo e aplicado. Contudo, é fundamental reconhecer que essa metodologia, apesar de suas vantagens, enfrenta desafios em relação à sua universalização, especialmente no que tange às barreiras materiais, como o acesso limitado a tecnologias, que foi exacerbado pela pandemia de COVID-19. Esse cenário reforça a necessidade de adaptação flexível por parte dos educadores, que devem considerar as diversas realidades socioeconômicas dos estudantes ao propor o uso de recursos digitais.

Neste contexto, para a implementação prática da sala de aula invertida no ensino de artes, é fundamental que o professor adote uma postura mediadora e facilitadora do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes explorem ativamente os conteúdos antes de chegar à sala de aula. O primeiro passo é a disponibilização de materiais didáticos que despertem a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo tema. Esses materiais podem incluir vídeos curtos, tutoriais de técnicas artísticas, leituras complementares, e visitas virtuais a museus e galerias. Por exemplo, o uso de plataformas como o YouTube pode fornecer aos estudantes tutoriais introdutórios sobre pintura, escultura e outras formas de expressão artística, permitindo que eles cheguem à sala de aula com um conhecimento básico sobre o tema a ser explorado.

No ambiente de sala de aula, o foco deixa de ser a exposição teórica e se concentra no desenvolvimento prático. O professor assume o papel de orientador, oferecendo feedback contínuo enquanto os estudantes experimentam as técnicas aprendidas. A organização das aulas pode seguir um roteiro básico, onde a primeira etapa é a discussão dos conteúdos estudados previamente, seguida por atividades colaborativas em grupos, onde os estudantes podem aplicar os conceitos e compartilhar suas descobertas com os colegas. Como destaca Freire (2002), o pro-

cesso educativo deve ser dialógico, onde “professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2002, p. 33). Essa curiosidade e interação colaborativa são essenciais para que o aprendizado em artes seja mais significativo e transformador.

Além disso, a flexibilização do uso de materiais deve ser incentivada. A arte, como uma disciplina que envolve prática e experimentação, permite o uso de diversos tipos de recursos. O professor pode sugerir o uso de tecnologias digitais, como aplicativos de desenho e realidade aumentada para explorar museus virtuais, ou até mesmo materiais recicláveis para a criação de esculturas. Ao fomentar essa pluralidade de abordagens, o professor não apenas estimula a criatividade dos estudantes, mas também cria um ambiente inclusivo, onde diferentes formas de expressão artística são valorizadas (BERGMANN, 2016).

A sala de aula invertida também oferece uma oportunidade valiosa para que o professor acompanhe de perto o progresso individual de cada estudante. Durante as atividades práticas, o professor pode identificar aqueles que necessitam de mais suporte em determinadas técnicas e orientar os que possuem aptidão natural para determinadas áreas. Esse acompanhamento contínuo permite uma personalização do ensino, ajustando as atividades conforme as necessidades específicas de cada estudante. Por exemplo, um estudante pode ter mais facilidade com pintura em aquarela, enquanto outro se destaca na escultura em argila. O professor, ao perceber essas inclinações, pode direcionar os estudantes para atividades que desafiem suas habilidades e promovam um maior desenvolvimento de suas competências.

Santos e Campos (2023) argumentam que, no ensino da arte, é essencial promover um ambiente exploratório e dinâmico, onde os estudantes possam “explorar o seu olhar crítico para a arte e se interes-

sarem pela sua cultura através da análise dos textos, documentários, vídeos e desafios colocados no projeto interdisciplinar” (SANTOS; CAMPOS, 2023, p. 9). Esse modelo estimula a união entre teoria e prática, reforçando a ideia de que o aprendizado não deve ser exclusivamente teórico, nem limitado a uma prática descontextualizada. Dessa forma, o estudante adquire não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão mais profunda da arte como prática cultural e social.

Todavia, é importante colocar que, embora a sala de aula invertida ofereça um modelo inovador de ensino, que valoriza a autonomia e a interação prática dos estudantes, a implementação dessa metodologia no contexto educacional brasileiro enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados ao acesso desigual a recursos materiais e tecnológicos. Durante a pandemia de COVID-19, essas desigualdades foram evidenciadas de forma ainda mais aguda, afetando principalmente estudantes de escolas públicas e regiões periféricas, que muitas vezes não dispõem de equipamentos como computadores e acesso à internet em casa. Esses fatores impõem barreiras à adoção universal da sala de aula invertida, já que grande parte dos conteúdos teóricos requeridos para esse modelo depende do uso de plataformas digitais para estudo prévio.

Bacich e Moran (2017) afirmam que a falta de recursos tecnológicos adequados é um dos principais obstáculos para a implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, em contextos educacionais menos favorecidos. Isso exige do professor de artes uma sensibilidade para adaptar suas estratégias pedagógicas de acordo com a realidade de seus estudantes, criando alternativas que permitam o acesso ao conteúdo de forma inclusiva. Por exemplo, para estudantes que não têm acesso à internet, o professor pode disponibilizar cópias impressas dos materiais teóricos ou sugerir visitas a bibliotecas públicas,

onde o acesso a livros e outras fontes pode complementar o estudo realizado fora da sala de aula.

Outro desafio importante é a formação continuada dos professores. A sala de aula invertida requer que o professor não apenas domine as ferramentas digitais necessárias para a disponibilização de conteúdo, mas também seja capaz de mediar o aprendizado de forma eficaz, orientando os estudantes a construir seu próprio conhecimento. Como aponta Rodrigues (2023), a implementação de metodologias ativas exige novas competências pedagógicas, que vão além do modelo tradicional de ensino. Dessa forma, as escolas e os sistemas de ensino precisam investir na formação continuada de seus educadores, fornecendo-lhes os recursos e conhecimentos necessários para trabalhar com abordagens inovadoras.

A APLICAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE ARTES

A aplicação da sala de aula invertida no ensino de artes precisa ser adaptada às diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes, além de levar em consideração o nível de ensino e os recursos disponíveis. É crucial que a abordagem considere as especificidades da disciplina de artes, que requer um equilíbrio entre teoria e prática, e que a metodologia respeite as particularidades de cada contexto educacional. De acordo com Bacich e Moran (2017), as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, visam a personalização do ensino, o que significa que é essencial ajustar as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes, promovendo a flexibilidade do aprendizado. Isso é particularmente relevante em um país como o Brasil, onde as desigualdades no acesso à tecnologia e aos recursos materiais são marcantes.

O primeiro passo para a implementação eficaz da sala de aula invertida no ensino de artes é o pla-

nejamento e a preparação do conteúdo teórico a ser estudado fora da sala de aula. Essa fase exige que o professor identifique quais conceitos e temas serão mais bem compreendidos de maneira autônoma pelos estudantes, utilizando materiais como vídeos educativos sobre técnicas artísticas, leituras de textos críticos sobre movimentos artísticos e biografias de artistas renomados. O uso de plataformas digitais, como o *YouTube*, para acessar tutoriais, ou o *Google Arts & Culture*, para visitas virtuais a museus e galerias, são exemplos de ferramentas que facilitam o aprendizado. No entanto, é importante que o professor examine cuidadosamente os materiais para que sejam acessíveis e relevantes para o contexto dos estudantes.

A acessibilidade aos recursos educacionais deve ser considerada de forma crítica. Durante a pandemia de COVID-19, ficou evidente que muitos estudantes brasileiros enfrentaram limitações de acesso à internet e dispositivos eletrônicos. Como alternativa, para quem não disponibiliza acesso às plataformas digitais, o professor pode disponibilizar materiais impressos ou *pendrives* com vídeos e leituras, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de acesso ao conteúdo. Segundo Oliveira e Pontes (2011), a adequação dos recursos didáticos ao contexto do estudante é fundamental para promover a equidade no processo de aprendizagem, de modo que o planejamento pedagógico deve sempre considerar essas disparidades.

Após a disponibilização do material teórico, o estudo independente torna-se central na sala de aula invertida. Nesse modelo, o estudante é estimulado a se apropriar do conteúdo antes das atividades práticas em sala de aula. Essa autonomia no estudo é uma das características mais marcantes das metodologias ativas. Freire (2002) afirma que o papel do professor deve ser o de um mediador que facilite o processo de construção do conhecimento, incen-

tivando o aluno a ser protagonista de sua própria aprendizagem. No caso do ensino de artes, esse protagonismo pode ser incentivado por meio da liberdade criativa que a disciplina oferece, permitindo que os estudantes explorem diferentes técnicas artísticas e desenvolvam projetos pessoais.

No ambiente da sala de aula, o professor utiliza o tempo para promover e refletir sobre os conteúdos estudados anteriormente. Essa abordagem dialógica é essencial para consolidar o aprendizado teórico e fomentar a interação entre os estudantes, oferecendo um espaço onde eles possam compartilhar suas experiências e questionamentos. A LDB, Lei 9.394/96, estabelece que o ensino de artes deve contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante, proporcionando-lhe a oportunidade de desenvolver sua sensibilidade estética e sua capacidade crítica (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a sala de aula invertida, ao promover a reflexão e o debate, atende diretamente aos princípios estabelecidos pela LDB para o ensino de artes.

A experimentação prática é a etapa central no ensino de artes dentro da sala de aula invertida. Após o estudo teórico realizado fora da sala, os estudantes aplicam os conceitos em projetos práticos, o que fortalece a conexão entre teoria e prática. Bergmann e Sams (2016) destacam que o foco desse modelo de ensino é transferir o tempo de sala de aula para atividades que envolvem a aplicação prática do conteúdo, permitindo que o professor se dedique mais tempo ao acompanhamento individualizado e à solução de dúvidas específicas. No ensino de Artes, isso pode significar a realização de atividades como a criação de pinturas, esculturas ou outras formas de expressão artística que refletem os conceitos estudados.

A personalização do ensino é outro elemento crucial na sala de aula invertida, especialmente no contexto do ensino de artes, que é altamente sub-

jetivo e criativo. Como cada estudante possui diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem, o professor deve ajustar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais. Segundo Barbosa e Moura (2013), a sala de aula invertida permite que o professor atue como orientador, forneça feedback contínuo, adaptando as atividades de acordo com as dificuldades e os avanços de cada estudante. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

O uso de tecnologias digitais no ensino de artes, como aplicativos de desenho digital e realidade aumentada para explorar museus virtuais, também pode enriquecer a experiência de aprendizagem. No entanto, é necessário cautela ao adotar essas ferramentas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a elas. Bacich e Moran (2017) defendem que a tecnologia deve ser utilizada como uma aliada no processo de aprendizagem, mas que a sua adoção deve ser acompanhada de medidas que garantam a inclusão digital, como a oferta de equipamentos e a formação de professores. No ensino de artes, essas tecnologias podem ampliar as possibilidades criativas dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de habilidades técnicas.

Além de promover a criatividade, o ensino de artes baseado na sala de aula invertida estimula o trabalho colaborativo entre os estudantes. Após o estudo independente, os estudantes podem se reunir em grupos para discutir suas ideias e desenvolver projetos em conjunto, fortalecendo competências como o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Pinto *et al.* (2021) ressaltam que as metodologias ativas incentivam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, o que é particularmente relevante no ensino de artes, onde o diálogo e a troca de experiências são parte integrante do processo criativo.

A avaliação na sala de aula invertida deve ser processual e contínua, levando em consideração não apenas o produto final, mas todo o percurso de aprendizagem do estudante. Berbel (2011) afirma que a avaliação em metodologias ativas deve valorizar o processo de construção do conhecimento, incentivando o estudante a refletir sobre seu próprio desenvolvimento e a identificar suas áreas de melhoria. No ensino de artes, essa avaliação pode ser realizada por meio de portfólios, onde os estudantes registram suas criações e refletem sobre suas experiências, ou por meio de discussão em grupo, nas quais eles reúnem suas avaliações sobre o processo criativo.

A formação contínua dos professores também é essencial para o sucesso da implementação da sala de aula invertida no ensino de artes. De acordo com Rodrigues (2023), o professor precisa desenvolver novas competências pedagógicas, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias e à mediação do processo de aprendizagem. As escolas e redes de ensino têm a responsabilidade de fornecer capacitação e suporte técnico aos professores, para que possam implementar metodologias ativas de maneira eficaz. Essa formação deve ser contínua e adaptada às demandas específicas do ensino de artes, onde o processo criativo exige uma abordagem flexível e interdisciplinar.

Por fim, é importante destacar que a aplicação da sala de aula invertida no ensino de artes precisa ser vista como uma metodologia complementar, e não como uma solução única para os desafios educacionais. Como ressalta Freire (2002), o processo de ensino-aprendizagem é complexo e multifacetado, e o papel do professor é criar as condições para que o estudante construa seu conhecimento de maneira ativa e crítica. Dessa forma, a sala de aula invertida deve ser utilizada em conjunto com outras abordagens pedagógicas que considerem as especificidades da disciplina e as necessidades dos estudantes, promovendo uma educação integral e significativa.

Ao adaptar uma sala de aula invertida para o ensino de artes, o professor não apenas transforma a dinâmica da sala de aula, mas também proporciona aos estudantes uma oportunidade única de desenvolver suas habilidades criativas e críticas de forma autônoma e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a aplicação da sala de aula invertida no ensino de Artes, com o objetivo de compreender suas estratégias e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Foi observado que a sala de aula invertida contribui para transformar a dinâmica tradicional de ensino, promovendo a autonomia dos estudantes e favorecendo o desenvolvimento de competências críticas e criativas. Esse modelo permite que os estudantes explorem o conteúdo teórico de forma independente, liberando o tempo de aula para atividades práticas e colaborativas, essenciais para o ensino de Artes.

A metodologia da sala de aula invertida mostrou-se uma alternativa viável para essa disciplina, pois fornece mais tempo para experimentação e criação artística. No entanto, a sua implementação exige um ambiente propício, incluindo acesso a recursos tecnológicos e uma formação adequada para os professores, o que nem sempre está disponível, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Assim, adaptações e soluções alternativas são necessárias para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo e possam participar plenamente do processo de aprendizagem.

Outro aspecto identificado foi a necessidade de formação contínua dos professores para que desenvolvam competências no uso de tecnologias e na mediação de processos de aprendizagem autônoma e colaborativa. Sem essa preparação, há o risco de que a sala de aula invertida se torne apenas uma

prática superficial, limitando seu potencial transformador no ensino de Artes. Portanto, a capacitação docente surge como um fator essencial para o sucesso da metodologia, permitindo que os professores acompanhem e personalizem o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes.

Além disso, a sala de aula invertida possibilita um acompanhamento mais próximo e individualizado, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades específicas de cada estudante. Entretanto, isso exige um maior esforço dos professores, que precisam de tempo e recursos para oferecer feedback contínuo e suporte adequado, ou

que reforcem a necessidade de apoio institucional para sua efetivação.

Conclui-se que, embora a sala de aula invertida apresente grande potencial para o ensino de Artes, ela deve ser integrada a outras metodologias pedagógicas que complementem as suas limitações. Essa integração permite atender às demandas complexas do ensino de Artes, promovendo um aprendizado mais completo e significativo para os estudantes. A sala de aula invertida, portanto, representa uma ferramenta útil, mas não uma solução única para os desafios educacionais, sendo seu sucesso condicionado à adaptação cuidadosa e ao apoio contínuo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/349> Acesso em: 28 set. 2024.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999> Acesso em: 11 nov.2024.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Penso Editora, 2018.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, v. 114, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

DEWEY, J. O ato de pensar e a educação. **Democracia e educação**: o ato de pensar e a educação, v. 3, p. 167-169, 1979. Disponível em: <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/cppc-semana7.pdf> Acesso em: 11 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. In: **X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba**. 2011.

PHILIPPSEN, E. A. TEORIAS DA CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Educação em Contexto**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 167–179, 2023. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/73>. Acesso em: 28 set. 2024.

PINTO, J. B. R. *et al.* A relação entre teoria e prática: contribuições e desafios na formação inicial de professores. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4607>. Acesso em: 28 set. 2024.

RODRIGUES, E. G. SALA INVERTIDA - DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Educação em Contexto**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 101–111, 2023. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/112>. Acesso em: 28 set. 2024.

SANTOS, E. T.; CAMPOS, K. A. **Uma análise histórico-crítica e o uso das metodologias ativas no ensino da arte no ensino fundamental anos iniciais em um contexto de isolamento social**. 2023. Disponível em: https://uab.ifsuldeminas.edu.br/pluginfile.php/15498/mod_forum/attachment/23929/Trabalho%20Final%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

DNA EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO EM CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL: DA EXTRAÇÃO À ANÁLISE FORENSE

Dna in action in education at a full-time education center: from extraction to forensic analysis

Gabrielle Rosa Silva¹ 

¹Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Microbiologia e Doutoranda em Biologia Molecular pela Universidade de Brasília. Professora no Colégio Estadual Osvaldo da Costa Meireles, Luziânia, GO. E-mail: gabriellerosa10@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 22/09/2024

Aprovado em: 17/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188052>

Resumo

A problemática deste trabalho é a carência de métodos que conectem teoria e prática no ensino de biologia, particularmente em áreas emergentes como a ciência forense. A biologia, além de ser um campo amplo e diversificado, precisa ser ensinada de modo que os alunos possam não apenas compreender os conceitos teóricos, mas também aplicá-los a situações reais. A crescente demanda por profissionais de ciências forenses e a necessidade de engajar os alunos em disciplinas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) impulsionam a criação de atividades didáticas que vinculem o conteúdo escolar ao contexto profissional. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo a implementação da área forense dentro do ensino de biologia para proporcionar aos estudantes uma melhor compreensão dessa área da ciência no ambiente escolar. Técnicas práticas como a bioluminescência, extração de DNA e coleta de impressões digitais foram aplicadas em um contexto educacional, proporcionando aos alunos uma experiência tangível do uso dessas metodologias em investigações criminais. A bioluminescência, por exemplo, demonstrou-se eficaz na detecção de vestígios biológicos, enquanto a extração de DNA de morangos e a coleta de impressões digitais mostraram os fundamentos da biologia molecular e da perícia. A integração de atividades práticas no ensino de biologia permitiu aos alunos vivenciarem a ciência forense de maneira acessível, promovendo maior engajamento e compreensão dos conceitos científicos, além de prepará-los para futuras carreiras na área STEM.

Palavras - chave: Ciência forense. Ensino de biologia. STEM.

Abstract

The problem with this study is the lack of methods that connect theory and practice in the teaching of Biology, particularly in emerging areas such as forensic science. Biology, in addition to being a broad and diverse field, needs to be taught in a way that students can not only understand theoretical concepts, but also apply them to real-life situations. The growing demand for forensic

science professionals and the need to engage students in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) disciplines drive the creation of didactic activities that link school content to the professional context. In this sense, the present study aimed to implement the forensic area within the teaching of Biology to provide students with a better understanding of this area of science in the school environment. In this study, practical techniques such as bioluminescence, DNA extraction and fingerprint collection were applied in an educational context, providing students with a tangible experience of using these methodologies in criminal investigations. Bioluminescence, for example, has proven effective in detecting biological traces, while extracting DNA from strawberries and collecting fingerprints have demonstrated the fundamentals of molecular biology and forensics. Integrating hands-on activities into biology education has allowed students to experience forensic science in an accessible way, fostering greater engagement and understanding of scientific concepts, and preparing them for future careers in STEM.

Keywords: Forensic science. Biology education. STEM.

INTRODUÇÃO

A biologia é a área das ciências naturais dedicada ao estudo sistemático dos seres vivos e dos processos que regem a vida. Mais do que a mera acumulação de fatos, conceitos e princípios, a biologia é entendida como um processo contínuo de investigação e descoberta científica. No ambiente educacional, seu ensino visa capacitar os estudantes a compreender profundamente os conceitos biológicos e a aplicá-los na resolução de problemas pertinentes. Além disso, o ensino de biologia pode promover uma apreciação pelo funcionamento e complexidade da natureza. Reconhecendo a relevância deste campo, é fundamental que os educadores adotem métodos e estratégias pedagógicas eficazes, com o objetivo de maximizar o engajamento dos alunos e proporcionar uma aprendizagem significativa (SYAFII; YASIN, 2013).

Conforme atuantes no ambiente educacional continuam a enfatizar a importância de aumentar o envolvimento dos estudantes do ensino médio associado à ciências, pesquisas recentes sublinham a necessidade de fornecer suporte específico em disciplinas científicas para esses alunos (STAHL et al., 2021). A previsão de crescimento acelerado na demanda por profissionais na área de ciências forenses, superan-

do outras ocupações, tem incentivado a criação de programas e currículos voltados para preparar estudantes para as futuras exigências do mercado de trabalho. Atividades extracurriculares fora do ambiente tradicional de sala de aula têm mostrado impacto positivo no interesse dos alunos por disciplinas de STEM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CHEN; WEI; ZHANG, 2023).

Estudos indicam que acampamentos científicos, por exemplo, promovem atitudes positivas dos alunos em relação à ciência, com ênfase particular na aplicação da ciência forense (BUREAU OF LABOR STATISTICS, 2023). Adicionalmente, parcerias com universidades locais têm contribuído para o aprofundamento do conhecimento em disciplinas como biologia e ciências da saúde entre estudantes do ensino médio. No entanto, há uma necessidade de mais pesquisas sobre o impacto das atividades de engajamento fora da escola, com foco específico na ciência forense. Iniciativas de enriquecimento além das salas de aula convencionais podem intensificar o interesse dos alunos em STEM, promovendo o desenvolvimento de identidades científicas, especialmente no campo da ciência forense (YOUNG; ORTIZ; YOUNG, 2017).

Nesse sentido, a bioluminescência é um fenômeno natural fascinante, no qual seres vivos têm a capacidade de produzir e emitir luz. Na natureza, essa característica foi mantida ao longo da evolução, especialmente entre organismos marinhos, algumas espécies de bactérias, fungos e insetos terrestres, desempenhando diferentes funções, como caçar presas, afastar predadores e atrair parceiros. Desde 1667, quando Robert Boyle fez um dos primeiros registros científicos sobre a bioluminescência, muitos pesquisadores têm contribuído para desvendar os mecanismos que a controlam, permitindo que esse fenômeno seja adaptado como uma ferramenta poderosa na biotecnologia para visualização, geração de imagens e controle de processos bioquímico (BOYLE, 1668; SYED; ANDERSON, 2021; WIDDER, 2010; OLIVEIRA et al., 2013).

A bioluminescência, a produção e emissão de luz por organismos vivos, têm ganhado atenção crescente na perícia criminal como uma ferramenta inovadora para a detecção de vestígios biológicos (SANTOS; PAULA; KALAPOTHAKIS, 2009). Este fenômeno ocorre devido a reações químicas dentro dos organismos e pode ser utilizado para identificar fluidos corporais e outros traços em cenas de crime. A bioluminescência oferece uma abordagem avançada para a detecção de vestígios biológicos, especialmente em condições em que métodos tradicionais podem falhar. Nesse sentido, compreender e aplicar essa técnica pode melhorar a precisão na identificação e análise de evidências em cenas de crime, contribuindo significativamente para a resolução de casos complexos, bem como pode impulsionar o entendimento da ciência forense no aspecto educacional para adolescentes da educação básica (CHEN; WEI; ZHANG, 2023).

A bioluminescência, fenômeno bioquímico no qual organismos vivos emitem luz, envolve uma reação que tipicamente depende de uma enzima cha-

mada luciferase, de um substrato, a luciferina, e de um oxidante, geralmente o oxigênio molecular. Em alguns casos, há a necessidade de Adenosina Trifosfato (ATP) ou Nicotinamida Adenina Dinucleotídeo (NADH) como fontes de energia (SUNTSOV; WIDDER; SUTTON, 2020). Um exemplo clássico é a D-luciferina dos vaga-lumes, cuja estrutura foi uma das primeiras a ser identificada. As aplicações da bioluminescência são amplas e variadas, desde a detecção de ATP em processos biológicos, até o controle de higiene industrial, monitoramento ambiental e estudos de interações moleculares (HASTINGS et al., 1995).

No contexto da educação em biologia, esses conhecimentos são de extrema importância, pois proporcionam aos estudantes uma compreensão mais aprofundada dos processos bioquímicos e de suas aplicações práticas em diversas áreas, como saúde, tecnologia e meio ambiente. O ensino de bioluminescência, por exemplo, oferece uma oportunidade única de explorar conceitos como metabolismo, síntese de proteínas e interação entre enzimas e substratos, que são fundamentais para a compreensão dos processos biológicos (REIS, 2023; BEVILANQUA; SILVA; VIVIANI, 2022).

Além disso, o estudo da estrutura do Ácido Desoxirribonucleico ou DNA, descrito por sua característica dupla hélice e seus nucleotídeos compostos por desoxirribose, grupos fosfato e bases nitrogenadas (adenina, timina, citosina e guanina), é central para a educação em biologia (BIRNBOIM; DOLY, 1979). Esse conhecimento básico é essencial para que os alunos compreendam a genética e a expressão gênica, fundamentais para entender como as características dos organismos são determinadas, como ocorre a síntese proteica e a função das proteínas em processos vitais.

Ao integrar esses conteúdos no currículo de biologia, os educadores podem estimular o desenvolvi-

mento de habilidades críticas, como o pensamento científico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicar o conhecimento teórico em contextos práticos. Além disso, essas áreas de estudo fornecem uma base para explorar avanços tecnológicos, como a biotecnologia, e aplicações médicas, preparando os alunos para enfrentar desafios científicos do mundo real. Portanto, a inclusão de temas como bioluminescência e a estrutura do DNA no ensino de biologia contribui para uma formação mais completa e significativa, promovendo a curiosidade científica e a capacidade de inovação entre os estudantes (CHEN; WEI; ZHANG, 2023).

A eletroforese em gel é uma técnica utilizada para separar e analisar moléculas carregadas, como DNA, Ácido Ribonucleico (RNA) e proteínas, com base em seu tamanho e carga. O processo envolve a migração dessas moléculas através de uma matriz de gel sob a ação de um campo elétrico. O princípio da eletroforese é que as moléculas carregadas se movem em direção ao eletrodo com carga oposta. A matriz de gel é normalmente feita de polímeros reticulados, como agarose ou poliacrilamida. Géis de agarose são comumente usados para separar fragmentos de DNA, enquanto os de poliacrilamida são preferidos para a separação precisa de moléculas menores, como proteínas. Esta técnica é amplamente aplicada em diversas áreas de pesquisa, incluindo biologia molecular, genética, ciência forense e bioquímica de proteínas, permitindo a separação e análise de moléculas e fornecendo informações valiosas sobre seu tamanho, quantidade, pureza e características genéticas ou estruturais (SANTOS; SANTIAGO, 2015).

O estudo do DNA possui uma ampla gama de aplicações em diversas áreas. Na medicina, a análise de DNA é utilizada em testes genéticos para diagnosticar doenças hereditárias, identificar predisposições genéticas e desenvolver tratamentos personalizados. Na ciência forense, o perfil de DNA é

usado em investigações criminais e para identificar indivíduos. As técnicas de sequenciamento de DNA transformaram a genômica, permitindo que cientistas investiguem os genomas de diferentes organismos, impulsionando avanços em áreas como biologia evolutiva, biotecnologia e desenvolvimento de novos medicamentos (STRACHAN; READ, 2011).

Atualmente, há um número crescente de aplicações que utilizam sistemas de reconhecimento de impressões digitais, como para acessar celulares, monitorar a presença de funcionários em uma empresa e, em investigações forenses, para obter a identificação inequívoca de um indivíduo. Os avanços tecnológicos no processamento de impressões digitais permitem que métodos de captura, armazenamento e comparação sejam mais acessíveis financeiramente hoje, permitindo que uma parcela significativa da população use essas tecnologias (NACHAR et al., 2020).

A coleta de impressões digitais é uma técnica essencial na perícia criminal utilizada para identificar indivíduos e resolver casos de crimes. As impressões digitais são únicas para cada pessoa e permanecem inalteradas ao longo da vida, tornando-as uma ferramenta crucial para a identificação e autenticação de indivíduos (ZHOU; HU; WANG, 2017). Nesse sentido, o presente trabalho visou analisar os aspectos da experimentação na área da ciência forense com metodologias didáticas para enfatizar a importância da relação teoria e prática no contexto escolar, com o objetivo de explorar e promover a compreensão da aplicação do estudo do DNA em técnicas forenses dentro do contexto escolar, destacando sua importância na detecção de vestígios biológicos e na investigação criminal de uma forma didática e acessível.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado no laboratório de biologia do Colégio em Tempo Integral Osvaldo

da Costa Meireles, localizado no município de Luziânia, no estado de Goiás. O trabalho foi produzido durante os semestres eletivos de 2024 na unidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida sob orientação da professora de biologia e realizada pelos estudantes. A plataforma de busca Google Acadêmico, foi a base para a pesquisa teórica do projeto.

Para o efeito de simulação de uma cena de crime contendo sangue, utilizamos uma mistura com peróxido de hidrogênio (água oxigenada) 40 volumes, e luminol (um éter) para a reação de quimioluminescência, adquiridos através de pulseiras neon alto brilho vendidas em comércio eletrônico. Para efeitos intensificação da reação de luminosidade, foi adicionado 0,5g de bicarbonato de sódio (NaHCO_3) a mistura e deixados a temperatura ambiente (BARNI et al., 2007). A cena do crime foi analisada tanto com luz visível quanto em luz ultravioleta, com o comprimento de onda variante entre 400 nm e 100 nm. As imagens das cenas e das reações químicas foram utilizadas como aspectos de resultados para esse trabalho.

Para a extração de DNA, foram utilizadas 4 unidades de morangos médios. Estes foram macerados com auxílio de um cadinho e um pistilo. Após esse processo, foi adicionado 3 mL de detergente incolor e 2 g de sal de cozinha. Essa mistura foi agitada e deixada sob a bancada por 5 minutos a temperatura ambiente. Após esse período, essa mistura foi transferida para uma proveta de 50 mL. Foi adicionado à solução de precipitação gelada (álcool etílico 70% 5 °C). A mistura foi deixada sob a bancada e o registro do processo da extração do DNA foi realizado para comprovação do experimento (LOLGE; AGHADTE, 2023). Para o experimento de mimetização do gel de eletroforese, foi utilizado 20 g de gelatina incolor solubilizada em água quente. Após a polimerização da gelatina, foram utilizadas tintas fluorescentes para mimetizar a reação do DNA com

a luz ultravioleta, e a luz UV para intensificar a visualização da tinta.

As superfícies de coletas de materiais foram higienizadas, com o objetivo de remover qualquer resíduo ou contaminante que possa interferir no processo. Foi adicionado uma quantidade de tinta na almofada de impressão e pressionou-se o dedo indicador na superfície da almofada até que esteja completamente coberto de tinta. Em seguida, o dedo foi pressionado sobre o cartão de coleta de impressões digitais, garantindo que a impressão ficasse clara e completa. Após esse processo, foi aplicado uma pequena quantidade de pó revelador sobre a superfície onde a impressão digital foi deixada, utilizando um pincel fino para espalhar o pó delicadamente. Nesse trabalho, o pó revelador foi utilizado o pó solto de maquiagem. A fita adesiva transparente foi utilizada para levantar a impressão digital revelada pelo pó e transfira-a cuidadosamente para o cartão de coleta. Após a coleta, examinou-se as impressões digitais sob uma lupa para observar os detalhes específicos, como cristas, sulcos e outras características únicas. Os dados foram registrados e comparados com as impressões digitais. No total foram anotadas 20 impressões digitais de diferentes indivíduos presente dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os reagentes bioluminescentes foram aplicados em amostras coletadas de diferentes superfícies e fluidos corporais. A bioluminescência foi efetivamente detectada em locais com presença de sangue e outros fluidos, demonstrando a eficácia da técnica na visualização de vestígios invisíveis a olho nu, como observado na figura 1. A simulação demonstrou a utilidade da bioluminescência na identificação de fluidos corporais em condições controladas. A técnica mostrou-se particularmente

eficaz para localizar vestígios em superfícies não absorventes e em ambientes com baixa iluminação. A capacidade da bioluminescência de revelar traços invisíveis aumenta a precisão da perícia, permitindo uma análise mais detalhada e confiável. No ensino de ciências forenses, por exemplo, a bioluminescência pode ser usada para demonstrar técnicas de detecção de fluidos corporais ou vestígios que seriam invisíveis a olho nu, permitindo aos alunos experimentarem a aplicação direta da ciência na resolução de problemas. Isso não só tor-

na o aprendizado mais engajador, como também destaca a importância do método científico e a relação entre ciência e justiça.

Além disso, a bioluminescência pode ser explorada em experimentos relacionados à biotecnologia, ao estudo de organismos marinhos e até a conservação ambiental, promovendo um ensino interdisciplinar. Esses experimentos podem também incentivar a curiosidade científica, despertar o interesse em carreiras nas ciências e desenvolver habilidades práticas e analíticas nos alunos.



Figura 1. Simulação de uma cena de crime com o corpo com luz ultravioleta (A) e com luz visível (C). Cena do crime simulada com a luz ultravioleta (B) e o reagente luminol com 0,5 g de bicarbonato de sódio (NaHCO_3) na ausência de luz (D).

O processo de extração resultou na formação visível de um precipitado branco e filamentosos, que é o DNA, na interface entre a solução de lise e o álcool. O DNA foi facilmente visualizado (seta figura 2) e coletado usando um bastão de vidro (Figura 2). A simulação mostrou que o DNA pode ser extraído de morangos, que possuem várias células e são ricos em DNA. A técnica demonstrada é simplificada em comparação com métodos profissionais, mas fornece uma base sólida para entender o processo no próprio ambiente escolar. A eficiência da extração depende de

fatores como a concentração da solução de lise e a temperatura do álcool. O gel de agarose permitiu que os alunos visualizem a separação de fragmentos de DNA com base em seu tamanho, o que é realizado com a técnica da eletroforese em gel, quando aplicada, possibilita que eles observem diretamente como as moléculas de DNA migram no gel sob a influência de um campo elétrico. Isso torna conceitos abstratos, como a polaridade das moléculas e o tamanho do DNA, mais compreensíveis por meio da experiência prática (SAMBROOK; RUSSELL, 2001).

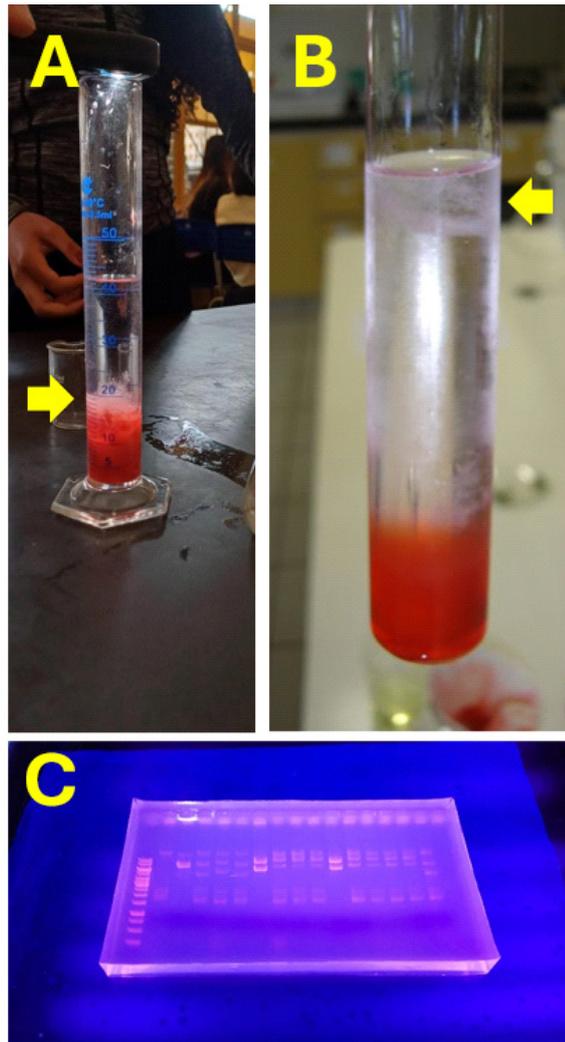


Figura 2. Processo de extração de DNA do morango (A e B). Observação do DNA filamentosos (setas). Análise da mimetização de um gel de agarose com tinta fluorescente (C).

A extração de DNA é uma técnica essencial na biologia molecular, com aplicações amplamente relevantes, especialmente na ciência forense. O DNA, como material genético, carrega as informações hereditárias dos organismos e desempenha um papel central na identificação de indivíduos, sendo um recurso valioso na resolução de crimes (LOLGE; AGHADTE, 2023). No contexto educacional, simulações práticas, como a extração de DNA de morangos, proporcionam uma abordagem acessível e ilustrativa para que os alunos compreendam o processo biológico e técnico envolvido. Esse tipo de ati-

vidade é fundamental para introduzir os estudantes às metodologias utilizadas em investigações forenses, oferecendo uma visão prática de como o DNA pode ser aplicado na ciência criminal. A introdução dessa técnica no ensino de biologia possibilita uma conexão direta entre a teoria genética e suas aplicações no mundo real, despertando o interesse dos alunos por áreas como biotecnologia e ciências forenses.

Além disso, a coleta de impressões digitais, abordada por meio de dois métodos – com tinta e com pó – oferece uma compreensão mais ampla das técnicas forenses. O método com tinta resulta em impressões digitais nítidas e visíveis, sendo eficaz em amostras mais acessíveis. Já o método com pó é crucial para revelar impressões latentes em superfícies não absorventes, demonstrando aos alunos a importância de diferentes abordagens para diferentes tipos de evidências. A figura 3.A exemplifica a revelação de uma impressão digital utilizando pó de maquiagem, enquanto a figura 3.B ilustra o processo de comparação e análise das especificidades de cada amostra coletada. Essas simulações fornecem uma visão prática das técnicas forenses e evidenciam a necessidade de rigor, precisão e cuidado durante a coleta e análise de evidências, aspectos essenciais em investigações criminais.

No âmbito do ensino de biologia, a inclusão de atividades práticas como a extração de DNA e a coleta de impressões digitais permite aos alunos explorar o papel da ciência na aplicação da lei, promovendo um aprendizado ativo e integrado. Essas experiências enriquecem a compreensão dos estudantes sobre os métodos científicos e suas aplicações tecnológicas, ao mesmo tempo que os preparam para compreender a importância da precisão técnica e da integridade na coleta e análise de dados biológicos. Tais abordagens são fundamentais para o desenvolvimento de competências investigativas e analíticas, essenciais para futuros profissionais em áreas relacionadas à biologia, genética e ciências forenses.

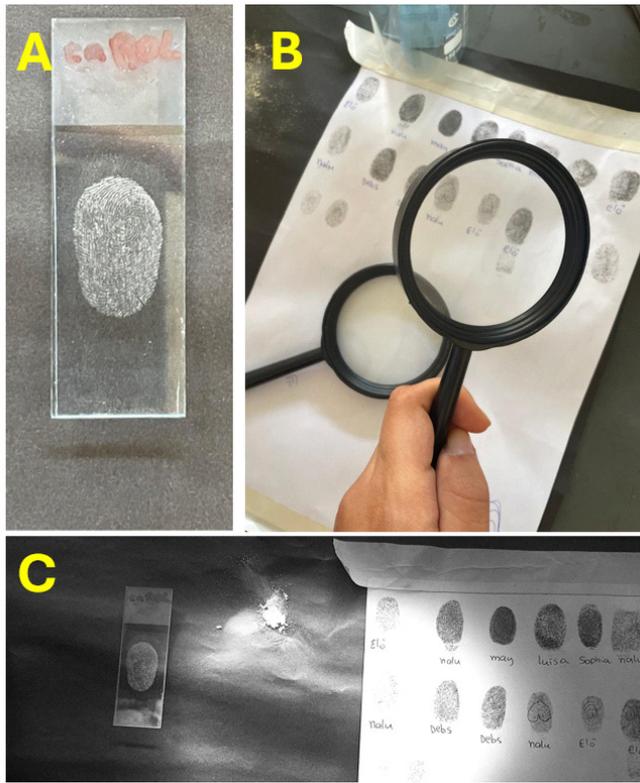


Figura 3 Apresentação da impressão digital com revelação com pó de maquiagem. Análise comparativa das impressões digitais dos diferentes indivíduos (B e C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da bioluminescência demonstrou-se eficaz na identificação e visualização de vestígios biológicos com alta precisão, fornecendo aos alunos uma compreensão aprofundada sobre o uso dessa técnica em perícias criminais. No contexto educacional, o ensino da bioluminescência ofereceu uma oportunidade valiosa para explorar métodos avançados de detecção de evidências, além de ressaltar sua relevância na resolução de casos forenses complexos. Ao incorporar esse conteúdo no ensino de biologia, os estudantes puderam entender como as inovações científicas impactam diretamente o campo das ciências forenses, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas. A simulação

de extração de DNA de morangos, realizada com sucesso, serviu como uma ferramenta prática e ilustrativa para demonstrar a viabilidade de técnicas básicas de biologia molecular no ambiente educacional. Essa atividade permitiu aos alunos compreender de maneira tangível o processo de extração de DNA, um procedimento fundamental em investigações forenses. Ao integrar essa técnica no currículo, os educadores fornecem uma base sólida para que os estudantes compreendam os princípios da biologia molecular, facilitando a ligação entre a teoria genética e sua aplicação prática, especialmente na ciência forense.

A coleta de impressões digitais também foi realizada com sucesso, demonstrando a aplicação prática dos métodos de captura e análise de impressões em investigações criminais. Esta atividade proporcionou aos alunos uma visão detalhada da importância das impressões digitais na perícia criminal e da precisão necessária em sua coleta. Ao ensinar esses métodos, o educador pode enfatizar a relevância da exatidão técnica e do rigor científico na identificação de indivíduos e na resolução de crimes.

Essas atividades práticas, incluindo bioluminescência, extração de DNA e coleta de impressões digitais, foram essenciais para o ensino de biologia, pois conectam o conhecimento teórico com aplicações do mundo real. Elas permitiram que os estudantes desenvolvam habilidades investigativas, analíticas e técnicas, preparando-os para futuros desafios em áreas como biotecnologia, genética e ciências forenses. O uso de simulações em sala de aula fortaleceu a compreensão dos alunos sobre o papel da ciência na sociedade, incentivando o aprendizado ativo e promovendo a curiosidade científica.

REFERÊNCIAS

BARNI, F. et al. Forensic application of the luminol reaction as a presumptive test for latent blood detection. **Talanta**, v. 72, n. 3, p. 896-913, 2007.

BEVILAQUA, V. R.; SILVA, J. R.; VIVIANI, V. R. Demonstração bioluminescente de ATP com luciferase recombinante de vagalume (*Amydetes vivianii* Silveira & Mermudes, 2014) em aulas práticas de bioenergética. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 20, n. 2, p. 209-228, 2022.

BIRNBOIM, H.; DOLY, J. A rapid alkaline extraction procedure for screening recombinant plasmid DNA. **Nucleic Acids Research**, v. 7, n. 6, p. 1513–1523, 1979.

BOYLE, R. New experiments concerning the relation between light and air (in shining wood and fish). **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**, v. 2, p. 581–600, 1668.

BUREAU OF LABOR STATISTICS, U.S. Department of Labor. Occupational Outlook Handbook, Forensic Science Technicians. Disponível em: <https://www.bls.gov/ooh/life-physical-and-social-science/forensic-science-technicians.htm>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CHEN, S.; WEI, B.; ZHANG, H. Exploring high school students' disciplinary science identities and their differences. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 21, n. 2, p. 377-394, 2023.

REIS, D. P. Atividade lúdica nas aulas de ciências: diferenciando a bioluminescência da luz emitida a partir de corrente elétrica. **Gestão & Educação**, v. 6, n. 08, p. 13-19, 2023.

HASTINGS, L. Y. et al. A novel method based on deep learning for aligned fingerprints matching. **Applied Intelligence**, v. 50, p. 397-416, 2020.

LOLGE, V.; AGHADTE, G. Extraction of Fruit DNA. **International Journal of Public Mental Health and Neurosciences**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2023.

NACHAR, R. et al. Hybrid minutiae and edge corners feature points for increased fingerprint recognition performance. **Pattern Analysis and Applications**, v. 23, n. 1, p. 213-224, 2020.

OLIVEIRA, A. G. et al. Bioluminescência de fungos: distribuição, função e mecanismo de emissão de luz. **Química Nova**, v. 36, p. 314-319, 2013.

SAMBROOK, J.; RUSSELL, D. W. **Molecular Cloning**: A Laboratory Manual. 3rd ed. Cold Spring Harbor: Cold Spring Harbor Laboratory Press, 2001.

SANTOS, M.; SANTIAGO, M. A. C. Difusão da Ciência: Oficinas em Biologia Molecular para professores e alunos do ensino médio no município de Passos (MG) e seu entorno. **Ciência ET Praxis**, v. 8, n. 16, p. 7-12, 2015.

SANTOS, V. R. D.; PAULA, W. X.; KALAPOTHAKIS, E. Influence of the luminol chemiluminescence reaction on the confirmatory tests for the detection and characterization of bloodstains in forensic analysis. **Forensic Science International: Genetics Supplement Series**, v. 2, n. 1, p. 196-197, 2009.

STAHL, G.; SCHOLLES, L.; MCDONALD, S.; LUNN, J. Middle years students' engagement with science in rural and urban communities in Australia: Exploring science capital, place-based knowledges and familial relationships. **Pedagogy, Culture and Society**, v. 29, n. 1, p. 43-60, 2021.

STRACHAN, T.; READ, A. P. **Human Molecular Genetics**. 4th ed. New York: Garland Science, 2011.

SUNTSOV, A. V.; WIDDER, E. A.; SUTTON, T. T. **Bioluminescence**. In: FISH LARVAL PHYSIOLOGY. CRC Press, 2020. p. 51-88.

SYAFII, W.; YASIN, R. M. Problem solving skills and learning achievements through problem-based module in teaching and learning biology in high school. **Asian Social Science**, v. 9, n. 12, p. 220-228, 2013.

SYED, A. J.; ANDERSON, J. C. Applications of bioluminescence in biotechnology and beyond. **Chemical Society Reviews**, v. 50, n. 9, p. 5668-5705, 2021.

WIDDER, E. A. Bioluminescence in the ocean: origins of biological, chemical, and ecological diversity. **Science**, v. 328, n. 5979, p. 704-708, 2010.

YOUNG, J.; ORTIZ, N.; YOUNG, J. STEMulating Interest: A Meta-Analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. **International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology**, v. 5, n. 1, p. 62-74, 2017.

ZHOU, W.; HU, J.; WANG, S. Enhanced locality-sensitive hashing for fingerprint forensics over large multi-sensor databases. **IEEE Transactions on Big Data**, v. 7, n. 4, p. 759-769, 2017.

O ESPAÇO PÚBLICO COMO AMBIENTE DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Wellington Gabriel de Borba¹ 

¹Graduado em Geografia pela UFG, especialização em Educação Inclusiva pela FABEC Brasil, mestre em Geografia pela UFG. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: wellington.borba@seduc.go.gov.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 23/06/2024

Aprovado em: 15/08/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188085>

Resumo

O presente trabalho faz um relato de experiência sobre um percurso didático de Geografia, realizado com estudantes do Ensino Médio e que utilizou das potencialidades do trabalho de campo para abordar a desigualdade de acesso e de uso dos espaços públicos do bairro do colégio campo da pesquisa, localizado no município de Goiânia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, colaborativa entre pesquisador e professor e que serviu como um dos procedimentos de uma dissertação de mestrado. O relato fundamenta-se na relação entre democracia, cidadania e educação, bem como no compromisso de ensinar a cidade com o intuito de favorecer a construção de um pensamento crítico e propositivo da realidade, fundamentado no pensamento geográfico, perspectiva sócio construtivista, segundo a qual o pensamento é formado pelo domínio dos conceitos inerentes a uma disciplina escolar. O espaço público é a dimensão de cidade ensinada, visitada e analisada no processo de ensino aprendizagem. Conclui-se que tal encaminhamento didático permitiu aos estudantes acionar os conhecimentos aprendidos para produzir sínteses críticas e propositivas a respeito da cidade, bem como das nuances geográficas que a compõe.

Palavras - chave: Cidadania. Direito à Cidade. Analfabetismo Geográfico. Ensino por Conceitos.

INTRODUÇÃO

Democracia e cidadania são ideias que se relacionam, evoluem com a sociedade e encontram na educação, sob a perspectiva crítica de ensino, fundamentos para se efetivarem. Sendo assim, em um ideal de sociedade democrática, a escola é fundamental, pois é por meio dela que todos poderiam ter acesso ao conhecimento necessário para se tornar cidadão. Porém, o ideal de cidadania na educação não se concretiza por si só, é preciso que as práticas pedagógicas na escola sejam orientadas para isso, sendo que tais orientações passem também pela práxis dos professores amalgamadas a esse propósito.

Na relação entre democracia, cidadania e educação, convém falar da cidade, a realidade espacial da maioria da população e que, especialmente em países periféricos como o Brasil, é caracterizada por vários problemas que se resumem no conceito de crise urbana (MARICATO, 2015). Além do mais, dada a relevância da cidade como realidade espacial da maioria da população e de seus diversos problemas, a cidade é um tema que deve estar no projeto de educação cidadã. Desse modo, o objetivo deste trabalho consiste em reportar uma experiência de ensino que contemplou a relação entre cidade, escola e cidadania por meio de um trabalho de campo no espaço público, compreendido por duas praças vizinhas ao colégio campo e pelas vias de acesso a elas.

Entende-se que a relevância deste relato de experiência seja a sua contribuição como experiência efetivada aos professores que se preocupam com a relação entre cidade, educação e cidadania. Também às lutas sociais em prol de uma cidade mais igualitária, pois essas lutas devem permear o ensino da cidade através de uma educação pública comprometida com a cidadania.

O relato de experiência trata-se de uma pesquisa qualitativa (DESLAURIES; KÉRISIT, 2012) do tipo pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016) entre pesquisador e professor de Geografia da escola campo. Além dos dados da experiência didática, o relato explora também conceitos e teorias a partir da pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros acadêmicos. A pesquisa aconteceu em um colégio estadual, localizado no município de Goiânia – GO, sendo que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG (Número do Parecer: 6.126.832), após as anuências prévias da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO) e da direção do colégio campo. Devido os compromissos éticos firmados com o CEP/UFG, a SEDUC – GO e o colégio campo, serão omitidas as identidades dos sujeitos e da própria escola campo.

PENSAMENTO GEOGRÁFICO, DO CONCEITO CIENTÍFICO À CIDADANIA

Este relato de experiência fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que entende a cultura como o que é produzido pelo ser humano como o trabalho e que depende da sociedade para ser passada de uma pessoa para a outra. A cultura deve ser aprendida, pois ninguém nasce com ela, sendo a ciência uma parte dela e a escola o local onde todos acessam a cultura socialmente valorizada (LEONTIEV, 1978). Para Vygotsky (2021), a realidade é externa e independente dos indivíduos, sendo o pensamento sua representação. Cada objeto da realidade é representado por um conceito, geralmente a palavra, que tem significado dentro da sociedade, o que também torna o pensamento parte da cultura.

Os conceitos podem ser classificados como cotidianos ou científicos, sendo que o conceito cotidiano tende a ser sincrético, próximo, concreto e pode por isso representar de forma equivocada a realidade. Exemplo, a criança que pensa a chuva como a água que cai de furos no céu. Já o conceito científico é a representação verdadeira da realidade, servindo inclusive para objetos distantes e abstratos. Uma vez que um conceito científico é aprendido, ele substitui o conceito anterior, tornando-se um conceito cotidiano, sendo a justificativa social da escola garantir o acesso de todos aos conceitos científicos (cultural socialmente acumulado). Exemplo, quando a criança aprende o ciclo da água, a verdadeira causa da chuva.

O ensino dos conceitos está além da definição da memorização de seus significados. Conforme Vygotsky (2021, p. 246 – 247):

A inconsistência dessa concepção não resiste a um exame mais aprofundado tanto teoricamente quanto em termos de suas aplicações práticas. Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. [...]

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser

simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VYGOTSKY, 2021, p. 246).

O ensino por meio de conceitos tem relação com a cidadania, um conceito constantemente disputado, ressignificado e ampliado desde o seu surgimento, na antiguidade grega (OLIVEIRA, 2009), sendo que atualmente uma de suas definições válidas a compreende como o conjunto de direitos civis, políticos e sociais do indivíduo, inclusive o direito de se mobilizar por mais direitos através das lutas sociais (CARVALHO, 2019; BENEVIDES, 1994).

Sforni (2022), ao defender a relação entre o ensino de conceitos científicos e a cidadania, critica as metodologias de ensino baseadas na descrição, memorização e repetição, pois não favorecem as representações verdadeiras da realidade através do conceito científico e, com isso, não subsidiam os estudantes a problematizarem e a criticarem a realidade. A autora também critica o ensino empirista, pois embora baseado na vivência crítica da realidade, a representação da realidade propiciada por ele é frágil por inexistir conceitos científicos. Contudo, a autora salienta que o ensino de conceitos científicos em si é insuficiente para um ensino voltado à cidadania. Seu exemplo é que não basta ensinar que o solo é resultado da decomposição das rochas, que há solos frágeis e outros resistentes, férteis ou inférteis, pois em um ensino do conceito para a cidadania é preciso evidenciar que a busca por solos férteis causa movimentos migratórios e disputas violentas no campo, que nas cidades os solos mais resistentes são mais valorizados, o que leva as pessoas mais pobres a ocuparem os solos frágeis, associados a catástrofes naturais e humanitárias.

A contribuição do pensamento geográfico para a cidadania

Para Cavalcanti (2019), a justificativa social da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, é a sua contribuição à cidadania através do pensamento geográfico, que é objetivo de toda pesquisa e ensino de Geografia, ainda que os geógrafos nem sempre explicitem isto. Posto isso, do que se constitui o pensamento geográfico? Quais são as suas contribuições para a formação cidadã do estudante? Como ensiná-lo?

O pensamento geográfico é uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista que se baseia em Vygotsky (2021) ao reconhecer o pensamento como representação da realidade, sendo os conceitos científicos da Geografia usados para representar os objetos reais. Mas que conceitos empregados pela Geografia são esses?

Reconhecendo que há um complexo sistema de conceitos supraordenados e subordinados, por uma questão de objetividade, serão citados apenas quatro conceitos, muito recorrentes nas pesquisas e no ensino da Geografia. São eles o espaço geográfico, o lugar, o território e a paisagem. Cabe reconhecer que os conceitos científicos da Geografia não são estáticos no tempo, que eles são resignificados conforme o conhecimento progride e que varia a forma como cada autor descreve um mesmo conceito, por isso cada definição não deve ser encarada como uma prescrição única, estática e canônica.

Feitas tais ressalvas, tem-se o *espaço geográfico* que é, segundo Santos (2022), o espaço produzido e ocupado pela sociedade. Possui elementos físico-naturais e humanos, objetos e ações, atuando sobre o outro, se transformando no decorrer do tempo em razão do trabalho e das técnicas empregadas. Já o *lugar* é, segundo Carlos

(1996), o espaço com o qual o indivíduo se identifica. Na grande cidade é o bairro, podendo ser a cidade inteira quando esta é pequena. O *território*, para Haesbaert (2005), é o espaço ocupado por um poder, geralmente do Estado, ou apropriado por pessoas e grupos. Por fim, a paisagem é, de acordo com Santos (1988), a forma como o espaço é percebido pelas pessoas através de seus sentidos, ou seja, é tudo o que é alcançado pela visão, tem som, tem odor, tem temperatura, movimento etc.

Entendidos os conceitos da Geografia, Palacios e Barahona (2019) argumentam que o ensino de Geografia preocupado com a formação do pensamento geográfico é essencial em um projeto de educação cidadã. Dentre os exemplos dos autores está a formação da identidade entre o indivíduo, sua comunidade e o espaço que eles ocupam, conseqüentemente, o senso de responsabilidade e o desejo por melhorias. Também que o pensamento geográfico auxilia na catalogação da informação, organização mental e em seu uso como argumentos nos debates públicos, prática essencial em uma democracia. Outro exemplo é que o conhecimento, propiciado pelos conceitos e teorias da Geografia, a respeito dos problemas vivenciadas pelo estudante em seu espaço, conseqüentemente, o enriquece intelectualmente para criticar tais problemas e lutar por mudanças.

O pensamento geográfico é uma consequência e objetivo do ensino por conceito, o que justifica formas mais adequadas de encaminhá-lo. Com isso, Cavalcanti (2019) propõe um modelo de percurso didático e justifica que sua potência reside em sua adaptabilidade aos diferentes conteúdos, currículos prescritos, disponibilidades de recursos e de tempo. Sua estrutura, baseada em problematizar, sistematizar e sintetizar, pode ser adaptada para uma aula simples, com 50 minu-

tos de duração, um planejamento quinzenal ou, até mesmo, em um projeto escolar que dure alguns bimestres.

A *problematização* é a primeira etapa do percurso didático de Cavalcanti (2019) e é nela que o professor sensibiliza os estudantes para um certo tema e diagnostica o conhecimento prévio deles. É ideal que a problematização parta de uma pergunta referente a uma situação geográfica vivenciada pelos estudantes em sua realidade espacial, o que chama a atenção e aciona a Geografia como conhecimento para interpretar a realidade.

A *sistematização* é a etapa onde o professor escolhe os materiais, recursos e procedimentos de ensino para explicar o problema delimitado usando os conceitos geográficos. É importante que nesta etapa os procedimentos didáticos provoquem operações mentais além da descrição e memorização, como comparação, ordenação, análise, decomposição, relação etc., instigando os estudantes desde sempre representar a realidade através da Geografia.

Na *síntese* os estudantes vão usar o que aprenderam para representar o problema, pode ser com uma redação, um mapa social¹, uma peça de teatro, a elaboração de painéis e cartazes, o envio de cartas às autoridades etc. A *síntese* também coincide com a avaliação, entretanto são desencorajadas as avaliações meramente quantitativas e classificatórias. Neste caso, a avaliação deve estar fundamentada no acolhimento do aluno e debruçada na compreensão da efetividade do processo de ensino-aprendizado desenvolvido com ele (LUCKESI, 2014).

A CIDADE COMO OBJETO A SER ENSINADO

Desde meados do século XX, a maioria da população brasileira vive na cidade, o que dá a este espaço uma importância jamais vista. Mesmo assim, denuncia Maricato (2021), a cidade é uma categoria ausente nas campanhas eleitorais, nas pesquisas acadêmicas e nas reivindicações dos movimentos sociais urbanos, constituindo o analfabetismo geográfico ou espacial, contexto que justifica a necessidade de uma educação a respeito da cidade com o intuito de conter a crise urbana, que é os problemas ambientais, sociais, econômicos etc.

Posta a crítica da autora, entende-se que a escola voltada à formação cidadã tem como um de seus compromissos ensinar a cidade. É reconhecido que todas as disciplinas podem falar deste tema, sendo que a Geografia assume papel de protagonismo, já que a cidade é uma dimensão do espaço geográfico. Mas que cidade se deseja construir com tal conhecimento?

Proposto por Lefebvre (2011), o direito à cidade entende a cidade como obra social e que pertence a todos. Desta forma todos seus habitantes, independente da classe social, devem ter direito de usufruí-la por meio da moradia, do trabalho, da educação, da cultura, da festa, dos encontros, das trocas e vivências com os outros, criando e recriando os elementos da cidade, se aventurando ou se protegendo. Também, o direito à cidade se firma como um jeito de olhar e de pensá-la a partir de seus problemas com o objetivo de garantir que todos possam usufruí-la de forma igualitária e inclusiva.

¹Representação do espaço ancorada na Cartografia Social. Trata-se de um mapa que prioriza a autorrepresentação de seus autores e das informações desvalorizadas pelos grupos hegemônicos. Servem como instrumento de questionamento de ideias e de transmissão e preservação de outras. Cf.: Acselrad e Viégas (2022) e Gomes (2017).

A cidade democrática de todos tem vínculos com o espaço público e com a cidadania. Arendt (2004), ao percorrer os diferentes momentos históricos, explica que desde a Antiguidade o espaço público constitui-se como o ambiente no qual a democracia se efetiva, contrapondo isto com as sociedades totalitárias ou consumistas, nas quais o autoritarismo e o individualismo se fixam devido ao enfraquecimento da dinâmica do espaço público como local de encontro, partilha, formação de identidades sociais e de ponto de partida para a ação política.

A cidadania e a democracia, segundo Arendt (2004), se efetivam quando são atendidas três condições. A primeira delas é o *trabalho*, que na perspectiva da autora se trata da condição mínima necessária para que o indivíduo possa subsistir, ou seja, se alimentar, ter saúde, segurança, moradia etc. Ou seja, a cidadania plena é precária para quem ainda luta para sobreviver com saúde e segurança. A *obra*, por sua vez, se trata das coisas perenes, duráveis, aquilo que o indivíduo produzirá a partir do momento que sobreviver não é mais sua prioridade. Já a terceira condição é a *ação*, que diz respeito à participação política do indivíduo nas questões sociais. Sem a *ação* não existe democracia e sem o espaço público não existe a *ação*, pois é nele que os indivíduos se encontram, reconhecem suas semelhanças e formam uma identidade social. O espaço público é fundamental à *ação* pois é nele em que tudo isso acontece, em que os indivíduos são aceitos e tratados como iguais na possibilidade de opinar e de votar nos assuntos públicos.

Por outro lado, Serpa (2008) denuncia que na cidade capitalista o espaço público é privatizado e esvaziado de seu sentido original, sendo a razão os interesses comerciais e ideológicos dos grupos hegemônicos, o que confronta o direito de todos à ci-

dade. O autor dá vários exemplos de como isso se processa. Um deles é o fato de que os espaços públicos com melhores condições de acesso e de permanência são localizados em bairros elitizados, muitas vezes escondidos pela própria paisagem urbana, ou são acessíveis por modais viários que favorecem apenas os moradores de maior renda, exemplo o automóvel particular. Outro exemplo é a coerção ideológica, às vezes com aparato policial, a certas formas de usos desses espaços. É o que acontece com a inaceitação de vendedores ambulantes, dos frequentadores de certas religiões e ou às pessoas que usam certos estilos de roupas, modos de falar, que assumem determinadas preferências estéticas, entre outros aspectos não aprovados pelos grupos hegemônicos.

Mecanismos socioespaciais como esses demandam a tomada de consciência social a respeito da função do espaço público no ideal de cidade igualitária, inclusiva e democrática, aspectos que podem ser resgatados através de uma educação para a cidadania.

A proposta didática para ensinar a cidade a partir do espaço público

Partindo desses pressupostos, foi formulada uma proposta didática para ensinar a cidade a partir do espaço público, ela foi elaborada dentro de uma pesquisa colaborativa entre o pesquisador e o professor de Geografia da escola campo, localizada na periferia de Goiânia – GO. Seu planejamento e realização aconteceram no primeiro bimestre do ano letivo de 2024 e teve como público os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, escolhidos pelo professor colaborador em razão do grau de maturidade da turma, principalmente com a organização de debates. O percurso compreendeu 11 aulas de 50 minutos de duração,

além do trabalho de campo nos espaços públicos próximos à escola campo, com duração de 100 minutos. Devido à grande extensão, o plano² a seguir (Quadro 1) trata-se de um resumo dessas aulas.

Quadro 1 – Plano de aula efetivado para o ensino do espaço público com meta a cidadania.

Série: 3º Ano do Ensino Médio Aulas: 11 (50 minutos cada) / Trabalho de Campo: 100 minutos.
PROBLEMATIZAÇÃO
<i>Aulas diagnósticas:</i> Objetivos: Compreender as percepções dos estudantes a respeito dos espaços públicos frequentados por eles. Recursos e dinâmicas: questionar os estudantes sobre como eles se veem integrados à cidade, quais são os espaços públicos que eles acessam e os motivos. Quais espaços eles não visitam e a razão. Projetar o filme: <i>O direito à cidade</i> (SESC TV, 2019) para introduzir o conceito. Perguntar após isso a opinião dos estudantes sobre o espaço público e delimitar um problema. Problema delimitado: O espaço público pode ser neutro?
SISTEMATIZAÇÃO
Objetivos: Delimitar dimensões do direito à cidade no cotidiano da periferia de Goiânia; Empregar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos relacionados ao direito à cidade; Entender as contradições do espaço público goianiense na ótica dos conceitos geográficos; Praticar técnicas e princípios da fotografia para registro do espaço público; Observar e identificar as contradições socioespaciais nos espaços públicos ao redor da escola (trabalho de campo). Recursos: fotografias divulgadas na imprensa local; canção “Saudosa Maloca” (Adoniram Barbosa); material impresso sobre os conceitos da Geografia, reportagem <i>O Popular</i> (2023); datashow, telefone celular ou câmera fotográfica digital; caderno e lápis, equipamento fotográfico, calçado e roupas para caminhada, protetor solar. Dinâmica: Formar grupos de discussão para debater internamente os temas, organizar roda de conversa para compartilhar e debater as opiniões, exibir a apresentação sobre os conceitos e atividades práticas de fotografia; realizar trabalho de campo nos espaços públicos localizados nas imediações da escola.
SÍNTESE
Objetivo: explicar a (não) neutralidade do espaço público urbano; Recursos: datashow. Dinâmica: Os estudantes devem escolher fotografias que representem o espaço público urbano das proximidades da escola, com os conceitos básicos da Geografia justificar se (in)existe uma neutralidade nele.

Fonte: Professor colaborador (2024). **Organização:** do autor (2024).

²Convém destacar que o currículo prescrito pelo Documento Curricular de Goiás, Etapa Ensino Médio (Goiás, S.D.) não foi contemplado de forma explícita no percurso didático, tendo em vista que tal documento, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dilui as fronteiras epistemológicas da Geografia e de outras ciências humanas e propõe objetos de ensino que não se aproximam com o objeto da Geografia. Tal crítica é aprofundada em Giroto (2016) e Santos (2019). Salienta-se, entretanto, que a proposta de percurso didático de Cavalcanti (2019) é totalmente adaptável ao planejamento que contempla um currículo pré-determinado.

Conforme o planejado, a experiência didática aconteceu seguindo a estrutura sugerida por Cavalcanti (2019). As primeiras aulas serviram para o professor conectar os estudantes ao tema, perguntando como eles usufruem da cidade, principalmente, quais os espaços públicos que eles acessam e o porquê. O professor inseriu também o conceito de direito à cidade usando o vídeo documentário referenciado no planejamento. Com as falas dos estudantes às provocações do professor, muitos comentaram preferir não acessar certos espaços públicos em razão de fatores como o medo da violência (racial, de gênero e sexualidade, policial, torcidas organizadas, criminalidade), a discriminação devida à classe social, aparência ou modo de falar. Posto isto, o professor propôs aos estudantes o problema: *O espaço público pode ser neutro?*

Na sistematização, o professor colaborador buscou construir entre os alunos noções como a de direito à cidade, principalmente para a população dos bairros periféricos de Goiânia. Para isso, extrapolou a ação para o entendimento de como o direito à cidade pode ser lido pelos conceitos da Geografia em relação ao espaço público. As aulas tiveram como principal forma de dinâmica a organização dos alunos em grupos seguida pela organização de roda de conversa com toda turma. Como recursos o professor utilizou imagens de lutas sociais urbanas ocorridas em Goiânia e outras cidades, uma canção e uma reportagem local como estratégia para apontar aspectos reais do cotidiano para os alunos construírem suas críticas, baseadas nos conceitos da Geografia. A canção *Saudosa Maloca*, composição de Adoniram Barbosa, foi mobilizada como linguagem representativa de conflitos urbanos relacionados ao direito à cidade e como exercício para os alunos identificarem e interpretarem os conceitos de espaço geográfico, lugar, território e paisagem. Como culminância da sistematização, o professor

colaborador programou um trabalho de campo em dois espaços públicos localizados nas vizinhanças do colégio para exercitar o olhar dos estudantes segundo os conceitos da Geografia e organizar um pensamento geográfico capaz de responder à pergunta: *O espaço público pode ser neutro?*

Os espaços escolhidos para o trabalho de campo foram as praças Monsenhor Moacyr Bernardino e Presidente John Kennedy, ambas no bairro do Jardim Novo Mundo. Durante a visita prévia, necessária ao planejamento do percurso didático, o professor colaborador e o pesquisador perceberam que ambos os espaços apresentavam sinais de abandono, como acúmulo de lixo, bancos e equipamentos sujos ou quebrados. Também que uma delas, a Pç. Presidente John Kennedy, aparentava uma maior apropriação pelos moradores locais, enquanto a Pç. Monsenhor Moacyr Bernardino aparentava pouco uso, sendo provavelmente um não lugar ou local de passagem. Pesou para a escolha desses espaços públicos a proximidade deles em relação ao colégio, tendo em vista que o trabalho de campo foi realizado a pé e com duração máxima de 100 minutos. A caminhada foi escolhida, por ser uma forma de deslocamento simples, sem custos e rápida devido tempo disponível. Também, para sensibilizar os estudantes para as condições de trânsito de pedestres nas vias públicas, porque elas também foram dimensões de espaços públicos tratados durante a proposta didática.

Para a realização do trabalho de campo houve a orientação prévia dos estudantes sobre o objetivo da atividade, comportamento, cuidados e ações durante a atividade, além da coleta das autorizações dos responsáveis. Durante a atividade, o professor fez apontamentos sobre a história do bairro, sobre as formas de apropriação da cidade e seus reflexos e contradições sobre os espaços públicos visitados.

A atividade síntese planejada foi o registro fotográfico pelos estudantes dos fenômenos geográficos,

identificados no percurso percorrido e espaços visitados durante o trabalho de campo, e que servissem como resposta à pergunta problematizadora. Houve uma aula sobre técnicas básicas de fotografia, consideradas úteis durante o trabalho de campo, envolvendo momentos de teoria e prática das técnicas pelos estudantes. A síntese consistiu nos grupos escolherem duas de suas fotografias que servissem como resposta à pergunta “*O espaço público pode ser neutro?*” A maioria das fotografias (4) tratavam do acúmulo de lixo nos espaços públicos tendo em vista que, na data do trabalho de campo, Goiânia passava por uma crise na coleta de lixo. Outros temas fotografados foram as calçadas inadequadas para o trânsito de pedestre (3), a sinalização insegura das ruas e avenidas (2) e a falta de manutenção das praças (1).

Em síntese, alguns estudantes comentaram que Goiânia é uma cidade que privilegia o automóvel e as opções privadas de convivência. Por esta razão as calçadas, quando existem, em sua maioria são sujas, irregulares, privilegiam os comerciantes ou acesso dos veículos à rua e aos imóveis, mas quase nunca o trânsito de pedestre. Uma aluna disse que isso era absurdo, pois qualquer pessoa pode um dia se tornar cega, cadeirante, usar muletas, precisar do carrinho de bebê e ter formas de uso para as quais as calçadas são inadequadas hoje. Um grupo comentou que sequer há faixas de pedestres para acessar o terminal de ônibus, localizado perto do colégio, mesmo que a finalidade do transporte coletivo seja atender os pedestres, pois a sinalização em volta do local dá preferência ao automóvel.

Todos os grupos lembraram do conceito de território para falar da preferência de se privilegiar os usos particulares dos espaços públicos. Dentre eles, um grupo comentou que a conservação precária das praças não dá vontade nos moradores próximos de frequentarem esses espaços, tornando-os não lugares, um conceito subordinado ao conceito de lu-

gar. Comentaram também que os gestores da cidade privilegiam os espaços públicos localizados nos bairros valorizados ou os espaços privados, como os *shoppings centers*, ambos casos privilegiando a elite da cidade.

O conceito de paisagem foi muito lembrado pelos grupos cujas fotografias trataram da crise do lixo, afinal, sacos e sacolas acumulados tornam a vista desagradável, além de trazerem mau cheiro, sendo que o odor é um componente da paisagem. O conceito de espaço geográfico não apareceu de forma explícita nas falas dos estudantes, certamente porque houve durante o percurso dificuldade para eles compreenderem tal conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que a escola é fundamental para formação cidadã, da qual depende a democracia, é necessário que o que se ensina, como se ensina e porque se ensina esteja subordinado a este ideal. Diante desse pressuposto, é viável afirmar que essa prática de ensino se mostrou eficaz em relação ao objetivo de educação para a cidadania e a contribuição da disciplina de Geografia neste propósito.

Ocorreu a preocupação do professor em trazer os conceitos científicos da geografia (espaço geográfico, lugar, território e paisagem) e o filosófico de direito à cidade como ferramentas de análise e de representação da realidade. Tal prática docente evidência para os estudantes como um contato com a forma de pensar de uma ciência e de uma filosofia, aspectos valorizados em uma sociedade que o conhecimento (cultura acumulada) é valorizado.

Também, a prática do professor se mostrou independente das práticas tradicionais, como a descrição, memorização e mnemônica, bem como do empirismo. O resultado na atividade de síntese é que os estudantes conseguiram produzir visões crí-

ticas e propositivas a respeito da cidade usando o arcabouço teórico-conceitual da Geografia que lhes foi transmitido, comprovando que o conhecimento tem finalidade no que ele potencializa ao estudante entender sobre a realidade.

Embora apresentassem dificuldade de percepções em relação a parte ou totalidade de alguns conceitos, como o de espaço geográfico, pode se perceber que os estudantes conseguiram identi-

car problemas, produzir críticas fundamentadas na realidade, bem como sugerir melhorias durante suas respostas a questão de se o espaço público é neutro. Evidentemente, o tema não foi esgotado, muitos aspectos fugiram da percepção dos estudantes, e do professor, mas essas lacunas evidenciam a necessidade de mais práticas didáticas compromissadas com a cidadania, gerando novas pesquisas e relatos no futuro.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A condição Humana**. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004.

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 31, n. 2, p. 196-210, 2022.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 5-16, ago. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ensino Médio**. Brasília, 2017.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Edição atualizada.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DESLAURIÉS, J.-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GIOTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o Ensino de Geografia sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.V. L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-61.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Goiás: Etapa Ensino Médio**. S.L., S.D.

GOMES, M. F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97- 110, jan./jun. 2017.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, pp. 261-284, 1978.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARICATO, E. **Para Entender a Crise Urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. Para Entender a Crise Urbana. **CaderNAU - Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v.8, n. 1, p. 11-22, 2015.

OLIVEIRA, M. P. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 93-120, 9 set. 2009.

PALACIOS, F. A.; BARAHONA, S. Á. Desenvolvimento do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã: um olhar desde o espaço vivido. **Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 1-18, 2019.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo, EdUSP, 2022.

SANTOS, L. A. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 467-480, set. – dez. 2019.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SERPA, Â. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo, Contexto, 2008.

SFORNI, M. S. de F. Fundamentos Teóricos-Metodológicos para a Organização do Ensino: Contribuições da

Relato de Experiência *O espaço público como ambiente do ensino de geografia*

Teoria Histórico-Cultural. In: RICHTER, D. SOUZA, L. F. MENEZES, P. K. de (Orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos do ensino de Geografia Escolar**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, pp. 15-31, 2022.

VIGOSTKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 5ª impressão, 2021.

NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO BRINCAR LIVRE

Maria Jade Pohl Sanches¹ 

Fernando Russo Costa do Bomfim² 

¹Licenciada no curso de Letras - Letras Inglês na Faculdade Estácio de Sá (2021 - 2023).
Graduada no curso de Letras - Português na Faculdade Estácio de Sá (2021 - 2023).
Mestranda em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2023 - Atual).
E-mail: jade.pohl.sanches@gmail.com.

²Mestre (2014) e Doutor (2018) em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Cirúrgica Interdisciplinar do Departamento de Cirurgia da Universidade Federal de São Paulo.
E-mail: g.verasreis@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 03/10/2024

Aprovado em: 22/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188106>

Resumo

Neste relato analisamos a relação entre brincadeira livre e a intervenção do educador na Educação Infantil, destacando a importância de um equilíbrio para o desenvolvimento infantil. A prática foi realizada em uma escola municipal de Santa Maria – RS, com uma turma de 20 crianças de 1 a 5 anos ao longo de quatro meses. O objetivo foi promover a narração de histórias como uma prática central que enriquece as brincadeiras e assegura a mediação intencional do professor. A metodologia utilizada consistiu em integrar a narração de histórias ao cotidiano escolar, criando um ambiente acolhedor e estimulante onde cada criança se sentisse vista, ouvida e valorizada, reforçando o papel educativo da brincadeira. Os resultados indicaram que a narração de histórias inserida no cotidiano escolar potencializou a brincadeira livre e promoveu interações mais significativas entre as crianças. Concluímos que o equilíbrio entre brincadeira livre e intervenção pedagógica é essencial para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Palavras - chave: Brincadeira. Intervenção. Narração. Mediação.

INTRODUÇÃO

Ao discutir a Educação Infantil, é essencial abordar o conceito de brincadeira livre com cuidado, evitando confusões que possam surgir sobre a ausência total de intervenção do educador nesse processo. Embora seja inegável que a liberdade no brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, há um equilíbrio delicado a ser mantido. As crianças, mesmo em momentos de brincadeiras espontâneas, precisam de estímulos direcionados e da presença ativa do adulto para que não se sintam desamparadas ou desinteressadas, ao ponto de questionar: “Vamos apenas brincar a tarde toda?” Essa pergunta, aparentemente simples, reflete uma inquietação genuína que pode surgir quando a brincadeira perde sua função educativa, passando a ser vista como algo sem propósito.

Foi com essa inquietação que começamos nossa prática em uma escola municipal de Santa Maria – RS, onde trabalhamos com uma turma de 20 crianças da Educação Infantil, com idades entre um e cinco anos, ao longo de um período de quatro meses. Durante esse tempo, nosso objetivo foi promover a narração de histórias como parte central do cotidiano em sala de aula, para que as crianças pudessem aprender enquanto brincavam. A ideia não era apenas garantir que o brincar continuasse sendo um componente fundamental do desenvolvimento infantil, mas também assegurar que houvesse uma mediação intencional do professor, criando um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada criança se sentisse vista, ouvida e valorizada.

Logo no início, percebemos uma dinâmica que se repetia: a professora responsável dedicava apenas uma hora de aula às atividades, com foco em uma única folha impressa para colorir. Essa prática, por mais bem-intencionada que fosse, não conseguia manter o interesse das crianças. Elas demonstravam

sinais claros de tédio e inquietação, o que, consequentemente, resultava em um ambiente pouco produtivo para o aprendizado. Além disso, observamos que o nível de conhecimento das letras e números estava aquém do esperado para a faixa etária, o que evidenciava a necessidade de uma abordagem mais ativa e integrada ao ensino.

Diante dessas observações, nos questionamos: por que restringir o aprendizado a atividades repetitivas e limitadas, quando a sala de aula poderia ser um espaço vibrante de descobertas e interações lúdicas? Por que não transformar o brincar em um instrumento pedagógico potente, no qual o professor atuasse como um parceiro ativo e engajado, mediando as atividades de forma que o aprendizado se tornasse uma experiência natural e prazerosa? Foi a partir dessas perguntas que buscamos ressignificar o processo de ensino naquela turma, trazendo a narração de histórias para o centro das atividades pedagógicas.

A decisão de trabalhar com a narração de histórias não surgiu de forma isolada. Nos baseamos em um conjunto de investigações teóricas que fundamentaram nossa prática. Autores como Abramovich (1991), Faria (2010) e Moreno (2009) foram essenciais para essa transformação. Eles forneceram a base conceitual necessária para entender que a Educação Infantil vai além da simples transmissão de conhecimento. Afinal, trata-se de um espaço onde as crianças não apenas recebem informações, mas constroem suas próprias experiências e culturas por meio da interação com o mundo ao seu redor.

Neste relato de experiência, exploramos a metodologia a partir de cinco histórias contadas, acompanhadas de atividades lúdicas que promoveram o envolvimento e a aprendizagem das crianças. Fundamentados em teorias que valorizaram a experi-

ência e a narrativa como abordagens pedagógicas, buscamos evidenciar como essas práticas vão além do conceito de brincar livre a partir das considerações da autora Emmi Pikler (1969), pediatra austríaca que enfatizou a importância da autonomia infantil. Segundo sua abordagem, as crianças devem brincar de forma espontânea e se movimentar sem restrições. A participação dos adultos deve ser limitada, permitindo que as crianças desenvolvam sua independência de maneira natural.

Esperamos que com esse trabalho, professores e a comunidade escolar possam reconhecer as vastas potencialidades da Educação Infantil, entendendo que a narrativa e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas habilidades e conhecimentos de forma criativa e significativa para além de um brincar livre.

A brincadeira como alicerce para aprendizagem

Na Educação Infantil, o brincar é um elemento fundamental que deve ser integrado ao aprendizado de forma intencional e planejada. Não basta apenas deixar as crianças brincando sem direcionamento; é preciso criar um ambiente em que o brincar seja um alicerce para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O ato de brincar, quando estimulado de maneira adequada, promove a curiosidade, a imaginação e a interação, tornando-se cúmplice do processo educativo (VYGOTSKY, 1991). Afinal, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem e se desenvolvem em todas as suas potencialidades com o auxílio do professor como mediador, conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse sentido, muitas vezes, o papel do professor é visto como apenas transmissor de conteúdo, mas a verdadeira eficácia está em sua habilidade de criar espaços que respeitem a diversidade de experiências das crianças. A prática pedagógica deve ir além de simplesmente oferecer um ambiente agradável; precisa desafiar e promover o desenvolvimento integral, considerando as diferenças individuais e culturais. Assim, a atuação do professor não deve ser neutra, mas ativa e proposital, sempre atenta para evitar práticas discriminatórias e garantir um aprendizado que dialogue com as realidades sociais de cada aluno:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1996, p. 28).

Educar, nesse contexto, envolve muito mais do que simplesmente permitir que as crianças brin-

quem por conta própria. É sobre criar momentos de aprendizado guiado que, além de estimular suas habilidades cognitivas, também fortaleçam a convivência e o respeito entre elas. O perigo de deixar o “brincar livre” sem qualquer orientação está no risco de não explorar todo o potencial das interações e do desenvolvimento infantil. A mediação cuidadosa e intencional do professor é essencial para garantir que essas experiências sejam enriquecedoras e capazes de conectar as crianças não só ao mundo ao seu redor, mas também às diferentes culturas e realidades sociais. Afinal, quando nos referimos a criança precisamos ter em mente que se trata de um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Analisando o que consta nas diretrizes, nos deparamos com inúmeros desafios ao trabalhar com uma turma de Educação Infantil que já estava visivelmente entediada com as brincadeiras rotineiras. Essa situação me fez refletir sobre como a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, além de oferecer experiências que vão além do ambiente familiar. A interação com os colegas, professores e toda a equipe escolar cria oportunidades para que as crianças explorem diferentes formas de se relacionar com o mundo. Na Educação Infantil, o objetivo é expandir essas vivências, permitindo que as crianças sejam agentes ativos na construção de cultura, e não apenas replicadoras de ensinamentos (TEIXEIRA, 2003).

A Literatura surge, então, como uma abordagem potente para promover um aprendizado significativo, servindo de ponto de partida para brincadeiras que

não apenas entretêm, mas que também carregam conteúdos valiosos. Ao serem expostas a histórias, fábulas e contos, as crianças têm a chance de mergulhar em diferentes mundos, personagens e situações, o que desperta sua imaginação e curiosidade:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

Nesse sentido, as histórias, mais do que simplesmente entreter, desempenham um papel fundamental na formação inicial das emoções, valores e ideias das crianças. Por meio dessas, é possível plantar as sementes de futuros leitores que não apenas apreciam a leitura, mas que também desenvolvem pensamento crítico e criatividade. Quando o educador adota uma postura ativa, incentivando esse processo, ele contribui diretamente para a construção de mentes curiosas e engajadas, que aprendem de maneira lúdica e significativa, mesmo que a criança ainda não consiga ler.

De acordo com Abramovich (1991), o hábito de ouvir histórias marca o começo do processo de se transformar em leitor. A autora afirma que, ao escutar contos, é possível vivenciar uma ampla gama de sentimentos, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança e tranquilidade, entre outros. Esses relatos têm o poder de despertar emoções profundas em seus ouvintes, proporcionando uma experiência intensa com a narrativa:

Raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas

provocam em que as ouve com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos imaginários (ABRAMOVICH, 1991, p. 17).

Entretanto, é fundamental lembrar que o literário não trata apenas de temas leves e prazerosos. A arte tem o papel de revelar o ser humano em sua totalidade, incluindo tanto o amor quanto a dor (CAVALCANTI, 2002). Isso também se aplica ao modo como escolhemos contar histórias. Para crianças da Educação Infantil que já estão cansadas de materiais impressos, essa expressão artística oferece um alívio essencial, criando um ambiente seguro onde podem explorar e lidar com suas emoções, promovendo assim um aprendizado significativo. Afinal: “Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! Ela é o uso simples e harmônico da voz” (ABRAMOVICH, 1991, p. 18).

A intenção foi, através da voz do professor, apoiar as crianças em seu processo de entender, interagir e atuar no mundo ao seu redor. Era preciso que as histórias evocassem emoções, apresentasse soluções inesperadas e falasse de uma forma acessível ao universo infantil. Nesse sentido, surgiu a ideia de criar uma interação onde as crianças pudessem mergulhar na fantasia e construir um mundo cheio de possibilidades, explorando sua criatividade de maneira livre e enriquecedora.

Ao interagir com as histórias, as crianças mergulharam em um universo de emoções, como se fizessem parte da própria narrativa. Esse envolvimento despertou a imaginação e as ajudou as crianças a exercitar a resolução de problemas enfrentados no cotidiano, como o desinteresse por brincar e a falta de estímulo, fatores que impactaram diretamente seu desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, essa experiência estimulou várias formas de expressão, como o desenho, a música, o

pensamento criativo, o teatro, o brincar, o manuseio de livros e até o desejo de escrever e ouvir as histórias repetidamente. A partir dessas investigações, quando optamos por trabalhar com a narração de histórias na Educação Infantil, o entusiasmo foi evidente: os olhos das crianças brilhavam, e logo surgiu a pergunta ansiosa: “pode ser agora?”

O universo do era uma vez...

Diante das reclamações de tédio entre as crianças, decidi implementar uma abordagem mais envolvente, começando com a contação de histórias seguida de atividades lúdicas relacionadas ao tema do conto. Para criar um ambiente acolhedor e estimulante, escolhi um canto da sala e o transformamos em uma barraca de leitura. Com almofadas macias, lençóis coloridos e um tapete aconchegante, buscamos proporcionar um espaço que convidasse as crianças a se sentirem confortáveis e imersas na experiência.

A cada dia, uma criança tinha a oportunidade de escolher uma história para ser lida, incentivando assim a participação ativa e o envolvimento de todos. Essa dinâmica não só despertou o interesse pela leitura, mas também promoveu a criatividade e a interação entre os pequenos, afinal ao escolher a história, a criança se sentia valorizada e responsável por uma parte importante da rotina, o que estimulava sua autonomia e confiança. Além disso, ao ouvir a história escolhida pelo colega, os demais alunos eram expostos a diferentes narrativas, ampliando seu repertório literário e incentivando discussões espontâneas sobre os personagens, enredos e lições das histórias.

Relataremos cinco histórias e as atividades, que foram para as crianças como relatado pelos familiares, as que tiveram mais impacto nos estudantes. A primeira história é “A menina bonita do laço de Fita” (MACHADO, 2011), que conta

a história de uma menina negra, muito bonita, com um laço de fita no cabelo, que desperta a admiração de um coelho branco (Figura 1). Fascinado pela cor da pele dela, o coelho deseja saber o segredo de sua beleza e tenta de várias formas ficar como ela. A menina inventa histórias engraçadas, mas no final revela que sua cor vem de sua ancestralidade. A história celebra a diversidade e a beleza das diferenças, transmitindo mensagens sobre identidade e aceitação.

Após a contação da história, as crianças estavam cheias de entusiasmo, e uma das meninas, que tinha cabelos cacheados e pele negra, compartilhou o quanto se identificava com a personagem principal, recebendo o apoio e acolhimento de seus colegas. Para dar continuidade a essa empolgação, propomos uma atividade lúdica que consistia em criar uma boneca a partir de um molde de gesso que foi entregue aos alunos em branco. Eles tinham a liberdade de colorir e personalizar a boneca de acordo com a personagem que representavam.

Distribuímos materiais diversos, como laços de cabelo em diferentes estilos, papel crepom nas cores preta e marrom, além de tintas guaches. Foi incrível observar o cuidado e a atenção que as crianças dedicaram a suas criações, dando nomes e idades às bonecas. Essa atividade e suas repercussões me levaram a refletir sobre os princípios da Arteterapia, que valorizam a expressão pessoal e a autoimagem, permitindo que as crianças explorassem sua identidade de maneira criativa e significativa:

A Arteterapia, além de desenvolver a capacidade motora, os gestos, ajuda a ativar os aspectos cognitivos, propiciando uma nova forma de aprendizagem. Ela é a cura emocional através da arte ilimitada unida ao processo terapêutico, que a transforma em uma téc-

nica especial. É a prática que utiliza a autoexpressão do indivíduo como um meio de revelar seu mundo interior (MARTINIE; FILHA; MENTA, 2002, p. 98).



Figura 1. Narração da história “A menina bonita do laço de fita”.

Nesse sentido, na busca pela revelação do mundo interior das crianças, escolhemos trabalhar a história “O monstro e as cores” (LLENAS, 2018), que conta a história de um monstrinho confuso que não consegue entender suas emoções, pois todas estão misturadas dentro dele. Uma menina o ajuda a identificar e separar cada sentimento em cores diferentes: o amarelo para a alegria, o azul para a tristeza, o vermelho para a raiva, o preto para o medo e o verde para a calma. Ao organizar suas emoções, o monstro aprende a reconhecer e lidar melhor com seus sentimentos.

Após a contação da história, percebi que os alunos estavam entusiasmados com a ideia de usar tinta, algo que antes tinham recusado devido ao receio da sujeira. Aceitamos o desafio e propusemos que cada um escolhesse cores que representassem seus sentimentos. Foi maravilhoso ver como as crianças se divertiram! Algumas até relembrou cenas do filme *Divertidamente*, imitando falas e narrando momentos que os marcaram (Figura 2).

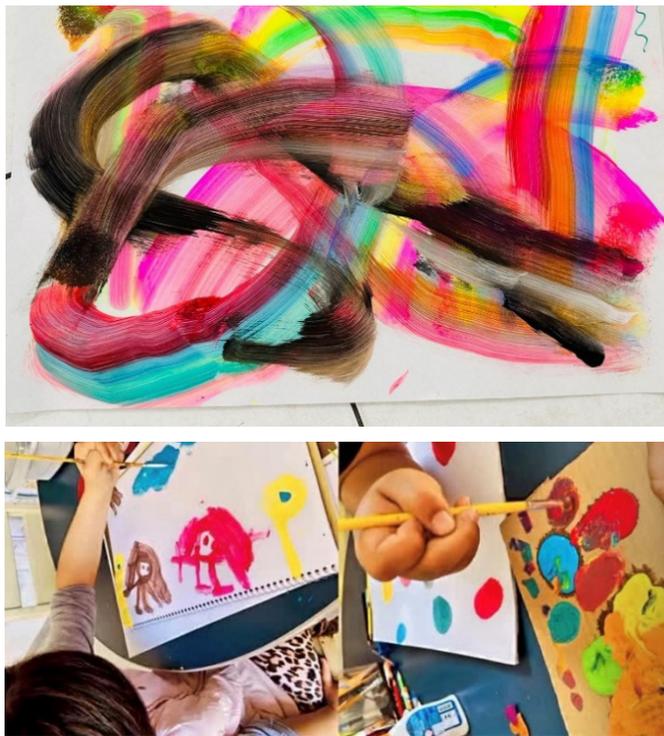


Figura 2. Atividades realizadas pelas crianças referentes ao livro “o monstro e as cores”.

Quando terminaram suas obras, nos reunimos em um círculo, e cada um teve a chance de apresentar seu trabalho, explicando em que momentos os sentimentos apareciam nas suas criações. Um relato que nos tocou foi o de uma criança que revelou se sentir triste sempre que recebia uma folha impressa para colorir. Esse desabafo foi acolhido pelas colegas, que compreenderam e se conectaram com suas emoções. Esse momento de troca e empatia me fez refletir sobre as palavras da autora Faria (2010), que destaca a importância de dar voz às emoções e de criar um espaço seguro para que as crianças possam se expressar livremente:

Sabemos que o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de “experimentar uma vivência simbólica” por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens. A literatura (e, portanto, a literatura para a juventude) é portadora de um siste-

ma de referências que permite a cada leitor organizar sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria (FARIA, 2010, p.19).

Com a mesma sensibilidade encontrada no encontro anterior, a próxima história escolhida foi “Alice no país das maravilhas” (CARROLL, 1980), que narra a aventura de Alice, uma menina curiosa que, ao seguir um coelho apressado, cai em uma toca e entra em um mundo fantástico e cheio de absurdos. Nesse lugar mágico, ela encontra personagens peculiares, como o Chapeleiro Maluco, a Rainha de Copas e o Gato de Cheshire, e vive situações surreais que desafiam a lógica. Durante sua jornada, Alice explora questões de identidade e cresce ao enfrentar os desafios desse mundo estranho, sempre com uma mistura de perplexidade e coragem.

A atividade organizada foi uma encenação divertida, na qual convidamos algumas professoras da escola para interagir com as crianças de forma lúdica. Ao final da história, a coordenadora, vestida de coelho, convocou os alunos para uma hora do chá no pátio. Para a surpresa de todos, encontraram uma mesa redonda decorada com os personagens da história: o Chapeleiro Maluco, a Lebre, a Rainha de Copas e o Gato com o grande sorriso. Cada aluno teve a oportunidade de se apresentar e se acomodar à mesa, onde puderam beber chá, saborear bolo e compartilhar suas aventuras nos recreios com os amigos. Essa experiência não só os fez sentir importantes, mas também acolhidos e ouvidos, como relataram dois estudantes.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que muitos deles mencionaram que a hora preferida do dia era, na verdade, o momento de estudar. Isso me fez perceber que, apesar de se divertirem ao brincarem “soltos”, eles também sentiam que, muitas vezes, suas vozes eram ignoradas. Esse contraste destacou a importância de criar espaços onde as crian-

ças possam se expressar, se conectar e sentir que suas experiências e sentimentos são valorizados. Esse fato nos remeteu a Machado (2014), ao pontuar que,

reside no brincar, especialmente no brincar imaginativo, as sementes da teatralidade. Contar histórias para as crianças fazendo vozes; brincar junto em um teatro de fantoches; esconder-se e ser achado; desenhar figuras, recortá-las e colá-las em palitos de sorvete, para narrar uma pequena situação familiar ou extra-cotidiana... são atitudes de agachamento: maneiras de estar perto da criança mesma, compartilhando a capacidade humana da imaginação comungada em maneiras de brincar (MACHADO, 2014, p. 08).

“As aventuras de Peter Pan” (BARRIE, 1992), conta a história de um menino que se recusa a crescer e vive na mágica Terra do Nunca, onde é líder dos Meninos Perdidos. *Peter Pan*, junto com a fada Sininho, leva Wendy e seus irmãos para essa terra encantada, onde eles enfrentam o temível Capitão Gancho e vivem inúmeras aventuras. Terra do Nunca é um lugar de fantasia, onde o tempo não passa e a infância é eterna. A história aborda temas como a inocência da infância, a liberdade e a rejeição à vida adulta, mas também revela a beleza e os desafios do amadurecimento.

Após a contação da história, as crianças estavam radiantes de expectativa para brincar de *Peter Pan* e navegar em seu próprio navio. Aproveitando essa empolgação, decidimos que a atividade lúdica seria a construção do navio. Primeiro, fizeram um esboço da construção no papel pardo, em seguida, com papelão, TNT, EVA e, claro, muita tinta, os pequenos se dedicaram intensamente à tarefa, imprimindo suas personalidades e criatividade na embarcação (Figura 3). Com entusiasmo, escolheram o nome “Aventura Colorida” para o barco, refletindo a alegria e a energia que trouxeram para a atividade.



Figura 3. Crianças produzindo o esboço da construção do navio.

Depois de finalizar a construção, todos subiram a bordo e se entregaram ao faz de conta, mergulhando no universo de aventuras. Foi maravilhoso observar como se organizavam em diferentes personagens, mostrando o engajamento e a colaboração da turma. A energia do momento era contagiante, e cada criança parecia estar não apenas brincando, mas vivendo uma verdadeira expedição pela Terra do Nunca. Nesse sentido, foi perceptível notar que:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras de faz-de-conta. É pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar (CRAIDY, 2001, p. 103).

Na perspectiva de redescobrir o brincar sob diferentes maneiras, o próximo conto foi “O maravilhoso mágico de Oz” (BAUM, 2014), que narra a jornada de Dorothy, uma menina que, após ser levada por um ciclone para a terra mágica de Oz, busca retornar ao Kansas. Acompanhada pelo Espantalho, que deseja um cérebro, o Homem de Lata, que busca um coração, e o Leão Covarde, que quer coragem, Dorothy segue pela estrada de tijolos amarelos até a Cidade das Esmeraldas para encontrar o poderoso Mágico de Oz. Ao longo do caminho, eles enfrentam desafios e descobrem que as qualidades que procuravam já estavam dentro deles. A história destaca a importância da amizade, da coragem e da autodescoberta.

Após a narração, uma professora vestida de Dorothy entrou na sala, conforme havíamos combinado anteriormente, e revelou às crianças que havia se perdido de seus amigos enquanto procurava o Mágico de Oz. A animação tomou conta da turma, que se prontificou a ajudar a personagem. Fomos ao pátio, onde havia diversas pistas sobre o paradeiro do Mágico, e as crianças começaram a segui-las, encontrando personagens da história interpretados por outras professoras, como o Homem de Lata, o Leão e o Homem-Palha (Figura 4). No final da jornada, encontraram o Grande Feiticeiro, que alegou que só devolveria os amigos de Dorothy se as crianças conseguissem completar uma série de desafios, semelhante à brincadeira de “siga o mestre”.



Figura 4. Crianças interagindo com o Mágico de Oz, ao lado, o Homem-Palha.

Após enfrentarem as atividades propostas, o Grande Feiticeiro finalmente devolveu os amigos e, em agradecimento pela aventura, Dorothy entregou a cada criança uma medalha de brinquedo. Foi incrível ver o entusiasmo delas ao longo da atividade, o que me levou a refletir sobre a importância do jogo de faz-de-conta no desenvolvimento psicológico infantil. Durante essas brincadeiras, ao ver adultos participando com elas, as crianças conseguem estruturar sua percepção do mundo, ajustando e reconfigurando suas visões sempre que necessário. Isso nos fez lembrar das palavras de Rossler:

[...] a brincadeira infantil consiste numa atividade de importância fundamental para o desenvolvimento psíquico do indivíduo e, assim, para o desenvolvimento da própria sociedade, uma vez que por essa atividade desenvolvem-se nos indivíduos aquelas capacidades, aptidões e faculdades, físicas e psíquicas, que são pré-requisitos para o desenvolvimento do gênero humano, da humanidade (ROSSLER, 2006, p. 62).

Ao final das atividades, ficou claro que as crianças estavam empolgadas com a experiência, como relataram seus pais. Elas não apenas contavam animadamente o que haviam feito, mas também traziam desenhos de seus personagens favoritos. Algumas expressavam tanta alegria que diziam nem sentir falta de outras brincadeiras, pois já se divertiam imensamente na aula. Quando me viam, frequentemente perguntavam: “Qual será a aventura que vamos enfrentar hoje?” Essa curiosidade revelava um entusiasmo contagiante.

Além disso, foi notável como a atividade despertou o interesse pela leitura. Ao final do processo, algumas professoras relataram que os alunos chegavam à sala e imediatamente pegavam um livro para folhear, ansiosos por descobrir novas letras e palavras. Essa interação lúdica,

tanto dentro quanto fora da sala de aula, com as professoras atuando como cúmplices, estimulou não apenas o interesse pela leitura, mas também ampliou as aventuras na Educação Infantil para além do brincar livre. A prática destacou a importância de integrar a brincadeira e a literatura, proporcionando um ambiente rico em aprendizado e descoberta.

Essa prática nos lembrou as palavras da irmã da personagem Alice no País das Maravilhas como capítulo final dessa história na Educação Infantil:

Por fim, ela imaginou que esta mesma irmãzinha seria no futuro uma mulher adulta, que ela conservaria nos anos mais maduros o coração simples e amoroso da sua infância, que ela reuniria ao redor de si outras crianças, fazendo os olhinhos brilharem desejosos de mais uma história estranha, talvez até com o sonho do País das Maravilhas do passado, e que ela se compadeceria de suas tristezas simples e encontraria prazer em todas as suas alegrias simples, lembrando-se da sua própria infância e dos dias felizes de verão (CARROL, 1980, p. 171).

E assim, entre mágicos, laços de fita, aventuras na Terra do Nunca e coelhos apressados, encerrou-se um incrível projeto com as crianças da Educação Infantil. Esta viagem foi repleta de imaginação e aprendizado, onde cada momento vivido fortaleceu os laços de amizade e criatividade entre professores e crianças, como sempre deveria ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse projeto permitiu que tanto as crianças quanto a equipe escolar se envolvessem em uma prática rica de aprendizado e colaboração. Ao longo do processo, ficou claro

que a brincadeira livre, quando mediada adequadamente, se transforma em momentos valiosos de interação social e criação colaborativa. As crianças, ao explorarem novas formas de brincar, descobriram maneiras inéditas de interagir e expressar sua criatividade, demonstrando avanços significativos em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A narração de histórias, um dos pilares do projeto, revelou-se uma abordagem potente no contexto da Educação Infantil. Ela não apenas estimulou a imaginação, mas também fomentou a empatia, permitindo que as crianças se colocassem no lugar dos personagens e desenvolvessem uma compreensão mais profunda das emoções e dos conflitos apresentados nas narrativas. O impacto foi evidente no envolvimento crescente com a leitura e na curiosidade demonstrada em cada atividade, ressaltando o prazer pela literatura e sua capacidade de transformar o olhar infantil sobre o mundo.

Além disso, a experiência destacou o papel essencial da Educação como mediadora desse processo de descoberta e crescimento. A cada sessão de leitura, era visível o entusiasmo das crianças, e o brilho em seus olhos confirmava a profundidade do impacto que as histórias e as atividades proporcionavam, tanto na esfera do aprendizado quanto na formação de vínculos afetivos.

Ao final desse ciclo, nos despedimos com uma sensação de realização, saudade e gratidão. A experiência vivida não apenas enriqueceu nossas práticas educativas, como também deixou marcas duradouras em cada participante. Estamos ansiosos por futuras oportunidades para visitar esse universo, onde a literatura, o brincar e o aprendizado caminham juntos, com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e fortalecer a convivência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BARRIE, J. M. **Peter Pan: o livro**. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Quinteto, 1992.
- BAUM, L. F. **O Maravilhoso Mágico de Oz**. Tradução de Carol Chiovatto. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- _____. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. Vol. 1, 1998.
- _____. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**; Através do espelho e o que Alice encontrou lá. São Paulo: Summus, 1980.
- CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as novas definições da legislação. **Educação Infantil pra que te quero**, p. 23-26, 2001.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- LLENAS, A. **O Monstro das Cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
- MACHADO, A. M. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, p.24, 2011.
- MACHADO, M. M. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista Aspás**, v. 4, n. 2, p. 3-14, 2014.
- MARTINIE, J. M. T.; FILHA, M. T. J. C; MENTA S. A. Arteterapia: Recurso Terapêutico Ocupacional na Terceira Idade. **Revista Militemas**, v. 25, p. 93-106, mar. 2002.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil., **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 10, n. 97 p. 228-241, 2009.

PIKLER, E. **Moverse en libertad**: desarrollo de la motricidad global. 8. ed. Madrid: Narcea, 1969.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, p. 51-63, 2006.

TEIXEIRA, L. R. M. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: RUSSEFF, I.; BITTAR M. (Orgs). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande, Plano. 2003.



VENDA PROIBIDA



Revista
Educação
em Contexto

SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS

