



## **Organizadores**

*Ismael Fenner*

*Jonatha Pereira Bugarim*

*Josele da Rocha Monteiro*

*Susana Marília Barbosa Galvão*

*Telma Regina dos Reis de Assis*

# **EDUCAÇÃO EM DEBATE**

**Volume 02**

**Organizadores**

*Ismael Fenner*

*Jonatha Pereira Bugarim*

*Josele da Rocha Monteiro*

*Susana Marília Barbosa Galvão*

*Telma Regina dos Reis de Assis*

# EDUCAÇÃO EM DEBATE

**Volume 02**

Editora  
**GeniusDesign.**

**Direção** Susana Marília Barbosa Galvão

**Gestão de Editoração** Jonatha Pereira Bugarim

**Gestão de Sistemas** Josele da Rocha Monteiro  
Telma Regina dos Reis de Assis

**Conselho Editorial** Ismael Fenner , Dr. - Fics - Py

Francisco José Barbosa, Dr. - Fics - Py

Helena Tavares de Souza, Dra. - Fics - Py

Carlino Ivan Morinigo, Dr. - Fics - Py

Maria Clementina de Oliveira , Dra. - Fics - Py

**Copyright © 2023 da edição brasileira.  
by Editora GeniusDesign.  
Copyright © 2023 do texto.  
by Autores.  
Todos os direitos reservados.**



**Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es). Obra sob o selo Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as criações sob termos idênticos.**

**Diagramação Jonatha Pereira Bugarim**

**Design da capa Rose Meire de Melo dos Santos**

**Revisão de texto Josele da Rocha Monteiro**

**Ismael Fenner  
Jonatha Pereira Bugarim  
Josele da Rocha Monteiro  
Susana Marília Barbosa Galvão  
Telma Regina dos Reis de Assis**

**(Organizadores)**

# **EDUCAÇÃO EM DEBATE**

**Volume 02**

**GeniusDesign  
Rio de Janeiro**

**Educação em debate / Organizadores: Ismael Fenner, Jonatha Pereira Bugarim, Josele da Rocha Monteiro, Susana Marília Barbosa Galvão, Telma Regina dos Reis de Assis. — Rio de Janeiro : GeniusDesign, 2023.**

**(GeniusDesign - Volume II)**

**2 v. : il.**

**Ebook.**

**ISBN: 978-65-997004-2-2**

**1. Educação. 2. Formação de professores. I. Fenner, Ismael (org.). II. Bugarim, Jonatha Pereira (org.). III. Monteiro, Josele da Rocha (org.). IV. Galvão, Susana Marília Barbosa (org.). V. Assis, Telma Regina dos Reis de (org.).**

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Jacqueline Coutinho CRB-8/9419.**

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1. Aprendizagem na perspectiva da neurociência.....</b>	<b>09</b>
<b>2. Formação continuada e sua importância para o fazer pedagógico na inclusão escolar .....</b>	<b>29</b>
<b>3. O sistema educacional brasileiro, educação comparada e a educação por meio de aprendizagem baseada em projetos .....</b>	<b>42</b>
<b>4. Projeto político pedagógico: o caminho para a construção de uma educação democrática e de qualidade .....</b>	<b>60</b>
<b>5. A diversidade sociocultural e linguística na educação especial inclusiva: encontrando novos olhares .....</b>	<b>76</b>
<b>6. A importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem na educação básica .....</b>	<b>95</b>
<b>7. Políticas opostas e políticas públicas na educação brasileira.....</b>	<b>111</b>
<b>8. O sentido da presença e da ausência no processo curricular do ensino de filosofia no ensino médio.....</b>	<b>122</b>
<b>09. Profissionalização docente e políticas públicas de valorização da carreira do magistério na educação básica no Brasil .....</b>	<b>138</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Prezados leitores,

É com extrema contenteza que apresentamos o segundo volume da Coleção intitulada "EDUCAÇÃO EM DEBATE". Nesta ocasião, congregamos dez capítulos elaborados por pesquisadores de destaque, cujas discussões e temáticas abarcam uma diversidade de possibilidades investigativas e interações dialógicas. Sem dúvida, esses elementos são suscetíveis de se tornarem relevantes para a edificação do tecido social brasileiro, sob uma perspectiva abrangente que contempla as mais amplas problemáticas da sociedade.

A presente obra almeja conferir publicidade a estudos e pesquisas oriundos de árduos trabalhos acadêmicos, os quais, cada qual a seu modo, contribuem para aprofundar as discussões em suas respectivas áreas. Eles emergem como produtos gerados, amadurecidos e colhidos de temas contemporâneos que estão sendo debatidos nos mais eminentes redutos universitários nacionais, refletindo, assim, a inquietação dos pesquisadores no que tange ao progresso social e científico, capaz de reverberar positivamente na qualidade de vida das pessoas.

Convidamos, portanto, todos os estimados leitores a se engajarem em diálogos fecundos com os estudos aqui contemplados. Expressamos nossa esperança de que os textos ora publicados contribuam para a formação intelectual e para uma reflexão crítica profunda nos âmbitos discentes, docentes e demais leitores. Cumpre-nos, em nome de toda a equipe do Grupo GPI, externar nossa sincera gratidão aos pesquisadores cujos trabalhos figuram nesta coletânea, os quais, em virtude de sua dedicação, nos proporcionam o privilégio de nos debruçarmos sobre temas atuais e pertinentes.

Sejam todos muito bem-vindos e desfrutem de leituras altamente enriquecedoras!

Atenciosamente,

Equipe GPI



## APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA

Susana Marília Barbosa Galvão<sup>1</sup>  
Ismael Fenner<sup>2</sup>  
Josele da Rocha Monteiro<sup>3</sup>  
Telma Regina dos Reis de Assis<sup>4</sup>

### RESUMO

Objetivando conhecer as contribuições oriundas da neurociência no processo de aprendizagem é o que o presente artigo se destina a alcançar. Neste sentido, o presente estudo tem por escopo investigar como ocorre o processo de aprendizagem a partir do olhar neurocientífico e como esta área de conhecimento pode contribuir para uma aprendizagem efetivamente significativa. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, estruturada em um suporte teórico robusto capaz de apontar que à luz da neurociência resta demonstrado que existem saberes distintos e formas distintas de se aprender e que todas as faces dos *modus* da aprendizagem devem ser consideradas. Foi evidenciado ainda o papel da leitura como aliada eficiente da aprendizagem e o quanto o Brasil precisa avançar nas questões relativas à leitura.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Neurociência. Leitura.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta abordagens acerca da aprendizagem na perspectiva da neurociência. A aprendizagem é adaptação ao novo e uma das etapas mais significativas das habilidades cognitivas que engloba as funções de execução. Pode-se afirmar que as habilidades cognitivas contribuem para manipular outras habilidades e proporcionam uma instância mental fundamental para o processo da aprendizagem.

E mediante a concepção de que a neurociência pode favorecer a qualidade do ensino, as práticas pedagógicas e a adequação curricular no sentido de auxiliar no aperfeiçoamento dos professores, o objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre educação e a neurociência destacando contribuições da referida ciência no

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS. PhD em Educação. Email: susi.barbosa@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS. PhD em Educação. Email: ismaelfenner@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS. PhD em Educação. Email: joselermonteiro@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS. PhD em Educação. Email: telmaassis@rocketmail.com

tocante à aprendizagem. A proposta será responder a seguinte problemática: Quais as contribuições da neurociência para a aprendizagem?

A aprendizagem no contexto da neurociência presume que o sujeito possui milhões de conexões neuronais, divididas em lóbulos cerebrais, além de contar com a ativação de várias áreas do cérebro para se desenvolver de modo adequado e poder compreender as informações que se obtém no dia a dia.

A temática desta pesquisa justifica-se pela relevância de conter bastante significado social uma vez que é fortemente interessante e enriquecedor, compreender o processo da aprendizagem na perspectiva da neurociência na era moderna e poder contribuir para que haja a preocupação de valorizar definições mais raras e complexas, ao que tange o desenvolvimento do conhecimento voltado para análise reflexiva dos significados da aprendizagem.

Destarte discutir acerca da temática aprendizagem na perspectiva da neurociência, apresenta-se no presente artigo algumas reflexões sobre as abordagens cognitivas da neurociência; a aprendizagem no contexto da neurociência; a aprendizagem significativa e os desdobramentos das habilidades cognitivas; a leitura aliada a aprendizagem.

## **1 ABORDAGEM COGNITIVA DA NEUROCIÊNCIA**

A neurociência, também conhecida como psicologia cognitiva, é uma ciência e/ou campo em evolução que investiga as relações entre o desenvolvimento neural e cognitivo. Ela refere-se aos processos neurais que estão interligados com o processo de aprendizado.

A neurociência abrange um estudo muito importante sobre o sistema nervoso e suas funcionalidades. E os três elementos que envolvem esse estudo são: cérebro, nervos periféricos e medula espinhal. Cada elemento desse está incluso no sistema nervoso do corpo humano, que é responsável por desencadear as atividades designadas como voluntárias ou involuntárias (Sousa, 2017)

### **1.1 Noções iniciais sobre Neurociência Cognitiva**

Situando-se na interseção de diversas disciplinas, as pesquisas na área da neurociência prometem lançar luz sobre questões clássicas do desenvolvimento tais

como: mecanismos que auxiliam na mudança do desenvolvimento; análise e tratamento de distúrbios do desenvolvimento; tópicos cognitivos e neurocientíficos tradicionalmente considerados fora do domínio do desenvolvimento (Barbosa, 2021).

Em neurociência ao analisar a relação entre desenvolvimento neural e cognitivo, é possível identificar as particularidades e as características individuais no processo de aprendizagem, que difere em cada pessoa, uma vez que:

[...] uma das comprovações da neurociência é a de que os indivíduos aprendem de formas diversas, em tempos distintos, e que é necessário interesse pessoal (uma motivação intrínseca) para uma aprendizagem profunda ocorrer) [...]. (Costa, 2023, p. 05).

Dessa forma, a neurociência pode ser uma ferramenta valiosa para os professores, permitindo que eles adaptem suas práticas educacionais para melhor acolher às indulgências de seus alunos. A partir da análise das características individuais, é possível desenvolver estratégias de ensino mais adequadas e eficazes, que considerem as diferentes habilidades cognitivas dos alunos.

Ao que tange o processo de ensino e aprendizagem escolar, os estudos na neurociência cognitiva podem se fazer presentes das seguintes formas: ações pedagógicas que envolvam emoções; organização da sala de aula de modo estratégico; dar atenção na neuroplasticidade; trabalhar conteúdos que preze pela expressão das emoções; observar se os alunos possuem boas noites de sono. (Sousa, 2017).

É importante ressaltar que o diálogo entre a neurociência cognitiva e a prática educativa pode contribuir para o aprimoramento da educação em geral, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e satisfatório para todos os envolvidos, pois:

A neurociência quando dialoga com a educação promove caminhos para o educador tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade por meio de recursos pedagógicos que estimulem o estudante a pensar sobre o pensar. Entretanto, torna-se fundamental para o professor promover os estímulos corretos no momento certo para que se possa integrar, associar, e entender os conteúdos propostos em sala de aula. (Relvas, 2011, p. 03).

Esse entendimento destaca que é interessante que os professores tenham a noção de como o cérebro funciona durante o processo de aprendizagem. Quando os professores entendem como o cérebro funciona, eles podem ajustar suas atividades educacionais para auxiliar os alunos a aprender melhor.

A neurociência cognitiva e todas as contribuições pedagógicas fazem parte do âmbito educacional, especialmente nos espaços escolares, uma vez que as funções mentais do ser humano estão voltadas a aprendizagem, sendo que o seu estudo científico bem como o seu entendimento qualifica o trabalho do professor em proporcionar uma aprendizagem com mais significado para os seus alunos.

Um cérebro bem-motivado faz com que a conexão entre as células nervosas cresça, tornando a qualidade da memória e do raciocínio ainda melhor. Isso ressalta a capacidade intelectual e genética com que o cérebro humano possui de produzir neurônios continuamente. (Sousa, 2017).

De uma forma mais prática e objetiva, a neurociência, cognitiva contribui para que pedagogos e professores atuantes de sala de aula repensem o processo de aprendizagem sob o olhar do funcionamento cerebral, para que assim eles possam melhor compreender os processos pelos quais os alunos assimilem conteúdos que lhes são ministrados no cotidiano escolar.

A neurociência tem o potencial de informar a compreensão dos mecanismos que auxiliam a percepção, atenção, memória, linguagem e outros processos cognitivos em diferentes pontos do ciclo de vida através de mecanismos que auxiliam as mudanças de desenvolvimento nesses processos. (Tavares; Almeida, 2016).

A neurociência cognitiva pode contribuir para a prática educativa ao fornecer contribuições para o desenvolvimento de métodos de ensino mais adequados às características cognitivas dos alunos. Diante dessa realidade percebe-se que a relação entre a neurociência cognitiva e a neurociência educacional que durante muito tempo foram estimadas como os dois campos distintos. (Las-Casas; Menezes, 2020). A neurociência cognitiva tem um papel crucial na compreensão dos organismos envolvidos na metodologia da aprendizagem.

## **1.2. Neurociência Cognitiva e Neurociência Educacional**

A neurociência cognitiva estuda os processos cognitivos do cérebro e como eles se relacionam com o comportamento humano, enquanto a neurociência educacional aplica esses conhecimentos para melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem. Embora haja uma sobreposição significativa entre as duas áreas, elas têm objetivos e abordagens distintas. A neurociência educacional é um campo

multidisciplinar emergente cujo objetivo é vincular a pesquisa básica em neurociência, psicologia e ciência cognitiva com a tecnologia educacional. De modo geral, explora a relação entre educação e ciências do cérebro.

Nessa direção, afirma-se que a neurociência cognitiva humana fez enormes progressos na compreensão dos circuitos cerebrais específicos subjacentes a um domínio particular da educação, como matemática, leitura e aquisição da linguagem. A ciência cognitiva, pode servir como ciência básica para o desenvolvimento de uma ciência aplicada do aprendizado, no qual é o resultado da união de várias disciplinas, que direta ou indiretamente dependem da compreensão da estrutura e função do cérebro. (Dehaene, 2011).

Os neurocientistas entendem que os mecanismos cerebrais subjacentes ao aprendizado e novos insights de muitos campos estão convergindo para criar uma nova ciência da aprendizagem que pode transformar as práticas educacionais. ( Lee, Meltzoff; Kuhl, 2020).

Percebe-se que a neurociência educacional tem se concentrado em aplicar os conhecimentos da neurociência cognitiva para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ela tem investigado como a neuroplasticidade pode ser fortalecida por meio de atividades e intervenções específicas, como a prática repetitiva e o feedback adequado, para melhorar o desempenho cognitivo e acadêmico dos alunos (Barnett; Ceci, 2021).

Uma das principais contribuições da neurociência educacional tem sido a compreensão da personalização da aprendizagem. A personalização da aprendizagem envolve a adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno, considerando suas habilidades, interesses e necessidades específicas. A neurociência educacional tem investigado como a personalização da aprendizagem pode ser realizada por meio de tecnologias educacionais baseadas em inteligência artificial e como ela pode melhorar a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos (Vanlehn, 2018).

Outra área importante de pesquisa na neurociência educacional tem sido a compreensão do papel da emoção na aprendizagem. Estudos recentes têm demonstrado como as emoções podem afetar a atenção, a memória e o raciocínio, e como intervenções educacionais baseadas em emoção podem melhorar a

aprendizagem e o bem-estar dos alunos (Pekrun *et al.*, 2019). Além disso, a neurociência educacional explora o uso de tecnologias de neurofeedback, que permitem aos alunos monitorar sua atividade cerebral e aprender a regular suas próprias emoções e comportamentos (Hwang *et al.*, 2020).

Pode-se afirmar que a neurociência cognitiva e a neurociência educacional são duas áreas distintas, mas que se complementam, uma vez que a neurociência cognitiva visa compreender os processos cognitivos do cérebro humano, enquanto a neurociência educacional aplica esses conhecimentos para melhorar o ensino e a aprendizagem.

A neurociência educacional tem contribuído significativamente para a compreensão da neuroplasticidade, da personalização da aprendizagem e do papel das emoções na aprendizagem, e como esses conhecimentos podem ser aplicados para melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos proporcionando benefícios especiais para o desenvolvimento escolar. E desta forma, os alunos passam a adquirir a habilidade de lidar com definições aprendidas tanto em sala de aula quanto em outros cenários de aprendizagem colaborando desse modo com os processos educativos diários.

## **2 APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA NEUROCIÊNCIA**

Entendendo que a Neurociência é uma ciência do século XX, esta trouxe um novo olhar, não mais independente e desarticulado de outras ciências. As ações, os pensamentos, sentimentos e respostas emocionais e motoras precisam ser entendidas a partir do conhecimento do cérebro e suas conexões. A função da neurociência, é entender como o cérebro funciona e sabendo como esta estrutura do sistema nervoso funciona, poderá contribuir muito para a prática pedagógica.

Para compreender o funcionamento da função neural se faz necessário conhecer como se relacionam as bases químicas e físicas relacionadas ao aprendizado.

### **2.1 Cérebro e Aprendizagem**

Para entender o aprendizado, é imprescindível conhecer o cérebro e seu funcionamento. Em maior ou menor possibilidade, todos os indivíduos tem a possibilidade de aprender, afirma Relvas (2009).

De acordo aos estudos da Neurociência, entende-se a aprendizagem,

[...] como modificações do Sistema Nervoso Central, mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida, que serão traduzidas em modificações cerebrais. [...]. (Rotta, 2016 p. 469).

Estudos de Guerra (2011) apontam que a partir das integrações das experiências, estas são transformadas em novos arquivos mentais, acrescentando que, a aprendizagem é um processo individual e não se aprende de um dia para outro. Ela resulta de novas e constantes conexões nervosas. Trata-se de um processo que envolve as funções nervosas superiores que possibilitam “o recebimento e processamento das informações pelo cérebro” (Rotta, 2016, p.5).

O conhecimento é constituído por meio de mecanismos cerebrais, pela via dos sentidos, atenção, motivação, memória e emoções, que em conjunto exercem a capacidade do indivíduo para pensar e interagir.

a) Memória: Para se chegar a memória humana, as informações passam são filtradas pela atenção (Cosenza; Guerra, 2012). Memória e aprendizagem estão intrinsecamente interligadas, ou seja, a aprendizagem está relacionada aos processos de aquisição de informações do sistema nervoso. Já a memória permite o armazenamento e codificação dessas informações.

Nesse processo, observamos a repetição do uso da informação, juntamente com sua elaboração, ou seja, sua associação com os registros já existentes, o que fortalece o traço de memória e o torna mais durável. Quantas vezes mais se repetir essa atividade, o quanto mais ligações ou “ganchos” forem estabelecidos com informações disponíveis no cérebro, melhor será, pois, o registro vai se fixar de forma mais permanente. (Ibid, p.62).

b) Motivação: A amígdala, o que corresponde ao aspecto neural é um regulador dos processos emocionais. Esses processos estão envolvidos no fenômeno da motivação, que é importante para a aquisição do conhecimento. A motivação está vinculada a liberação de dopamina, a um objeto ou aprendizado para seguir com as tarefas, ou seja, na condução de uma ação. Assim, é necessário que se tenha motivação para que se aprenda algo, afirma Relvas (2016). Quando o indivíduo é afetado por algo positivo, a região do cérebro pelo prazer, produz a dopamina, substância que promove bem-estar, mobilizando esta pessoa de forma a reforçar o comportamento dela ao que lhe causou esta sensação.

c) Emoções: Resultam da formação de memórias, desde que, exista emoção suficiente numa determinada experiência que segundo Abrantes (2014) se trata da capacidade de registrá-la na memória e ativá-la em outro momento.

"Aprendemos com a cognição, mas sem dúvida alguma, aprendemos pela emoção, o desafio é unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos para uma prazerosa aprendizagem" (Relvas, 2016, online).

d) Funções Executivas: Estas funções são responsáveis pela metacognição, autorregulação e tomada de decisão. Segundo Cosenza e Guerra (2012), o pensamento é organizado com base a estas funções, levando em conta as experiências, os conhecimentos armazenados na memória e as expectativas quanto ao futuro. A partir de então é que se estabelece estratégias comportamentais para dirigir as ações ao objetivo desejado. As funções executivas possibilitam planejar, selecionar, inibir e flexibilizar ações que levarão a comportamentos em favor da aprendizagem. O estudante elabora, repete, relembra, recupera informações, reflete sobre elas e cria novas ideias.

## **2.2 Neuroplasticidade**

Relvas (2018), uma estudiosa da neuroplasticidade a define como a capacidade que tem o encéfalo para reorganizar ou por meio das sinapses ou conexões e adaptar diante de novos estímulos. O cérebro humano não nasce pronto e para ocorrer a aprendizagem há um movimento entre os neurônios. Por meio da neuroplasticidade, o cérebro pode se adaptar a novas situações e aprender novas possibilidades.

Ainda com Relvas (2018), a plasticidade cerebral resulta da capacidade do sistema nervoso de alterar as mudanças no ambiente por meio das sinapses nervosas, reorganizando-as a partir dos estímulos recebidos e sentidos.

Robert Lent é também um estudioso da neuroplasticidade cerebral, definindo-a como a capacidade que tem o sistema nervoso de se adaptar às mudanças que ocorrem no dia a dia (2018). Relaciona-se aos processos patológicos e às alterações que podem ocorrer na aprendizagem.

Considerando-se o fato das funções psicológicas serem produto da atividade cerebral, faz-se imprescindível que se compreendam a flexibilidade e mutabilidade do cérebro como sendo um sistema plástico que se modifica no decorrer da história humana, bem como em seu desenvolvimento ontogenético. Essas mudanças ocorrem basicamente pelas diferenças nos



padrões de relacionamento estabelecidos entre os homens no curso de sua história, não permitindo, portanto, a dissociação da natureza humana diante das suas relações sociais (Relvas, 2009, p.129).

De acordo com os estudos de Lent (2018), o que o indivíduo pensa e como age relaciona-se com a organização estrutural e funcional do sistema nervoso. Considera-se aqui os fatores genéticos que são modificados por fatores epigenéticos e por fatores ambientais. Ou seja, o ser humano é o resultado da interação entre a genética e o meio em que vive. Neuroplasticidade ou plasticidade neural é a capacidade que tem o sistema nervoso de fazer ligações entre os neurônios para se adaptar às interações do ambiente externo com o corpo.

Se o neurônio deixa de ser ativado, as sinapses são desfeitas. Isto indica que estímulos adequados levarão mais facilmente à reorganização de circuitos neurais e ao desenvolvimento da aprendizagem. Lent (2018) também se destaca com seus estudos sobre as contribuições da neurociência para o campo da aprendizagem. De acordo com Lent, a aprendizagem pode ser definida como "uma mudança relativamente permanente no comportamento ou capacidade de desempenho que resulta da experiência" (Lent, 2018, p.110). Essa definição destaca a importância da experiência na formação de novos comportamentos e habilidades, bem como a ideia de que a aprendizagem é uma mudança relativamente permanente.

Lent também discute a importância da plasticidade neural na aprendizagem. Segundo ele, a plasticidade neural refere-se à capacidade do cérebro de mudar sua estrutura e função em resposta à experiência. A plasticidade neural é fundamental para a aprendizagem, pois permite que o cérebro se adapte a novas informações e experiências. A neuroplasticidade é considerada fundamental para a aprendizagem, graças a ela "o cérebro é capaz de armazenar informação, sendo considerada a base funcional da memória" (Lent, 2022, p, 112). Além disso, Lent enfatiza que a aprendizagem é um processo ativo e que os indivíduos precisam se envolver ativamente na tarefa de aprendizagem para que ocorra uma mudança comportamental ou de desempenho.

Entende-se a partir das definições e construções até aqui mencionadas que, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, funcionam como estímulos que impulsionam as funções descritas anteriormente. Portanto, a aprendizagem segundo

Relvas (2018) não está relacionada a quantidade de estímulos e sim, a qualidade dos mesmos, é um processo ativo e interativo.

A aprendizagem é adaptação ao novo. Diante disso, a neurociência pode favorecer a qualidade do ensino, num único propósito que é a aprendizagem significativa. E entre outros benefícios da neurociência, ela ajuda no entendimento e compreensão das atitudes complexas e os desdobramentos das habilidades cognitivas envolvendo a aquisição de saberes e informações que foram aprendidas ou que foram concretizadas, associadas às novas que foram sendo percebidas.

### **3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS DESDOBRAMENTOS DAS HABILIDADES COGNITIVAS**

Este tópico apresenta abordagens acerca da aprendizagem significativa e os desdobramentos das habilidades cognitivas. A aprendizagem significativa trata da idealização de novos conhecimentos relacionados aos prévios e as condições para que aconteça aprendizagem significativa, ou seja, estão ligadas ao sistema cerebral que utiliza capacidades cognitivas diferenciadas para a promoção de atividades e tantas outras ações fundamentais para manter-se ativo.

Tudo o que o ser humano realiza depende do uso funcional das funções cerebrais, logo, elas são muito importantes para manter todo o corpo vivo e em funcionamento. E nesse processo de aprendizagem significativa, a relação afetiva deve ponderar da melhor forma possível, de maneira empática e recíproca, onde os envolvidos da comunicação se façam presentes e atentos a escuta um do outro, para que ambos possam refletir os assuntos que estão sendo abordados e trabalhados entre si.

#### **3.1 Aprendizagem Significativa**

Compreende-se por aprendizagem significativa quando esta acontece a partir dos saberes prévios, perante um fato ou situação importante para o aluno, solicitado pelo professor. Nesse caso, o educando aprofunda e aperfeiçoa melhor os saberes que já possuem, podendo adquirir novos, e ampliar sua bagagem de conhecimentos.

[...] uma nova informação ancora-se em subsunções relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual (Masini; Moreira; 2006, p.17).

A aprendizagem significativa acontece quando pensamentos representados de modo simbólico interagem de forma humanizada e não arbitrária diante do saber que o aluno já aprendeu. Ela só acontece quando ela é estimada de modo também não literal. Por esse motivo, ela se torna significativa porque o conhecimento específico adquirido na estrutura de saberes do aluno é que faz com que o conhecimento tenha sentido e possa ser mediado pelos sujeitos (Ausubel, 2006).

É importante destacar que a aprendizagem significativa se presume por conta da ligação entre o conhecimento prévio, e os novos conhecimentos adquiridos, sabendo que essa ligação é não literal e não arbitrária. Nesse sistema, os conhecimentos novos ganham real relevância para o aluno, assim como os conhecimentos prévios ganham também novos sentidos e significados (Moreira, 2017).

Faz-se necessário esclarecer que aprendizagem significativa não está ligada a uma aprendizagem formal. Quando o aluno constitui significado a um certo conhecimento através do agrupamento de conhecimentos prévios, ele está promovendo a aprendizagem significativa, mesmo que tais significados ainda não tenham sido aceitos na realidade do aluno. (AUSUBEL, 2006)

Sob o ponto de vista da neurociência, o processo de aprendizagem é a potencialidade das conexões neurais em detrimento ao meio social. Essa competência do sistema nervoso de se modificar conforme os estímulos, é concebida como neuroplasticidade. A neurociência ou “neurociências são ciências naturais que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando a compreensão dos fenômenos observados” (Gonçalves *et al.*, 2019, p. 02). A neurociência se responsabiliza pelos estudos relacionados ao sistema nervoso do corpo humano, bem como a estruturação do cérebro, da anatomia e da fisiologia cerebral, e também de todos os saberes e conhecimentos reunidos e que se relacionam com o sistema nervoso.

A neurociência desenvolve inúmeras vantagens, tais como: colabora com a busca mais eficaz por uma utilização da mente humana; valoriza e compreende os limites da mente humana; torna fácil a compreensão acerca do que é mito e do que é verdade; e visualiza aspectos anteriormente ignorados a respeito do corpo humano, buscando respostas e possibilidades para desenvolver uma melhor percepção, concentração e memorização (Oliveira, 2017).

O objetivo concreto dos estudos da neurociência é poder decodificar as funcionalidades do cérebro e das modificações que ele sofre no sistema de envelhecimento natural do homem. E no que se refere a aprendizagem significativa, destaca-se que “o cérebro humano é um sistema aberto e plástico e, nesse âmbito, constata-se a relevância da presença dos estudos da neurociência na prática escolar da aprendizagem” (Relvas, 2019, p.1).

A neurociência cognitiva representa entendimentos sobre o cérebro e as atividades mentais da consciência. No processo de aquisição de novos saberes e aprendizagens, o aluno é uma célula ativa, em constante mudança, e em contato com o meio social, ou seja, as suas finalidades mentais superiores são construídas perante o desenvolvimento da espécie humana, da sua identidade social. Todavia, torna-se de extrema necessidade o professor conhecer e compreender os mecanismos cerebrais para poder melhor obter o aproveitamento, além de refletir a aprendizagem dando atenção a atual conjuntura das habilidades cognitivas.

### **3.2 Habilidade Cognitivas e a Aprendizagem Significativa**

Entende-se por habilidades cognitivas um grupo de capacidades que são adquiridas em diferentes processos, por meio do crescimento e desenvolvimento do sujeito. O conceito de habilidades cognitivas refere-se ao uso da aprendizagem e da integração de saberes e informações de modo significativo. Uma vez que a informação é aprendida de modo cognitivo, ela passa a ser compreendida e não somente memorizada, pois:

As habilidades cognitivas podem ser evidenciadas, sobretudo, pela maneira como os alunos se tornam capazes de enfrentar as situações problemáticas que lhes são apresentadas, tornando a aprendizagem um fator que depende de memórias (Coelho; Almeida; Malheiro, 2019. p. 40).

A maior parte das habilidades cognitivas desenvolve-se de modo grupal para proporcionar que certas tarefas cotidianas possam ser executadas. Para concretizar tal atividade, o sujeito deve obter a capacidade de diagnosticar sons e focar a sua atenção neles, sabendo fazer a relação de um objeto físico dentro do espaço, ainda que esse espaço não seja o próprio objeto realizando o som, e posteriormente fazer uso das habilidades motoras para atingir o objetivo proposto.

Sendo assim, tais etapas que constituem a aprendizagem são concebidas como habilidades cognitivas que para aconteçam os educandos “geralmente perpassam por caminhos que os auxiliam a uma “combinação de regras previamente aprendidas que podem ser aplicadas para se alcançar uma solução” (Ibidem, p. 40).

Ao que tange o desenvolvimento acerca das habilidades cognitivas, o período da Educação Infantil é de grande relevância para os sujeitos, pois, é nessa etapa de vida que as crianças iniciam a sua compreensão sobre o mundo ao seu redor, bem como a capacitação das suas habilidades cognitivas. Por essa razão, enfatiza-se que o desenvolvimento cognitivo da criança deve iniciar desde cedo, ainda na modalidade infantil, de forma espontânea, sem que haja nenhum tipo de técnica de memorização. Diante deste processo, o aluno passa a realizar a descoberta de seis habilidades cognitivas construídas ainda na infância da criança, como por exemplo foco; atenção; memória; percepção auditiva; atenção; responsabilidade e criatividade (Nicolau, 2018).

O desenvolvimento cognitivo nos sujeitos está fortemente ligado a quatro exemplos de habilidades: coordenação motora, psicomotricidade, linguagem e adaptação. De sentido amplo, a definição se interliga a habilidade de armazenar dados e informações para construir no sujeito estímulos de entendimento, percepção e integração em certas atividades sociais.

As habilidades cognitivas como atenção, memória e percepção auditiva iniciam por meio de estímulos cerebrais, fazendo junção de certas partes desse órgão poderoso (Silveira, 2013). Para aperfeiçoar as habilidades é necessário que o aluno seja motivado na idade correta, aprimorando a sua capacidade de adaptação.

A instituição escolar possui uma finalidade na construção do desenvolvimento cognitivo, porque pode diagnosticar alguma dificuldade da criança em demonstrar habilidades em certa faixa etária. Cada etapa em que a criança se desenvolve deve ser estimulada as habilidades cognitivas, principalmente na infância, quando ela começa a interagir com o mundo da linguagem, da descoberta de novos vocabulários, e etc. Inclusive, sabe-se que existem muitos estudos científicos desenvolvidos que comprovam que o cérebro ganha uma significativa bagagem de conhecimentos logo no primeiro ano de vida, após o nascimento, antes mesmo do bebê começar a falar. (NICOLAU, 2018).

É importante frisar que alguns fatores especiais podem delimitar a perda das capacidades cognitivas, uma vez que elas obedecem ao processo natural de envelhecimento do próprio corpo, dependendo também da genética e do ambiente em que a pessoa está inserida durante a vida. Por essa razão, entende-se a necessidade de preservação das funções cognitivas uma vez que o sujeito adote uma prática de atividades cotidianas mais leves, mantendo uma vida saudável, praticando esportes e exercícios físicos, tendo noites de sono regulador, dentre outros.

As habilidades cognitivas são criadas para a resolução de situações problemas, para a percepção de mundo fora da sala de aula, de um modo que faça sentido e demonstre significado consistente para prover aprendizado e novas competências e informações. Uma das etapas mais significativas das habilidades cognitivas engloba as funções de execução. Refere-se às habilidades que podem contribuir para manipular outras habilidades e a proporcionar uma instância mental fundamental para o processo de aprendizagem. As funções de execução correspondem a inibição, solução de problemáticas e flexibilidade (Silva; Nascimento; Oliveira; Gomes, 2019).

Alguns desses potenciais enquanto habilidades podem ser utilizados para auxiliar outros grupos, e mais ainda, podem promover possibilidades de integração das informações na mente humana, para que de fato as informações adquiridas possam ser interpretadas.

#### **4 A LEITURA ALIADA A APRENDIZAGEM**

É inquestionável a relevância da leitura no processo de formação crítica promovida pelas etapas da educação básica, assim como em seu aperfeiçoamento no ensino superior. Proporcionar tal formação crítica e integral é a missão maior promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei nº 9394/1996), conforme se observa do prescrito abaixo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Como se pode perceber, o que se pretende com a educação básica é a formação que atenda a todos os aspectos da vida do estudante, incluindo sua inserção no mercado de trabalho. Assim, a educação, bem como a escola está para além de

um espaço para ministração de conteúdos, mas o cenário para a formação de um cidadão crítico e pronto para ser inserido no mundo laboral.

Menciona-se ainda que a educação básica tem por finalidade garantir ao estudante que o mesmo possa prosseguir nos seus estudos em estágios superiores. Neste sentido, cabe à mesma oferecer possibilidades estruturantes para que o projeto de vida de cada aluno se torne concreto em suas realidades, preparando e dando ferramentas para que todos estejam em igualdade de condições de concorrer a um espaço no mercado de trabalho e também fidelizando-o no mundo acadêmico.

Assim, a leitura é também uma aliada da aprendizagem em seu sentido mais amplo, ou seja, a mesma está a serviço de todos os componentes curriculares como instrumento impulsionar tanto da própria aprendizagem quanto o aprofundamento dos conteúdos aprendidos. Para tanto, diversos autores foram consultados como forma de construir um arcabouço teórico que pudesse sustentar todas as constatações e ideias aqui debatidas.

#### **4.1 Leitores e Ledores, o que a Educação Precisa Alcançar**

É por meio da leitura que ocorre a interação do aluno-leitor não apenas com o texto, mas com o contexto que essa escrita lhe apresenta, bem como o próprio contexto. Essas interações múltiplas é o que pode ser chamado de política do texto, pois a educação se a educação é um ato político, o ensino de leitura e literatura também estão investidos da mesma natureza.

“A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p.25). Assim, as escolas precisam de fato repensar suas práticas quanto ao ensino de leitura e literatura, bem como suas concepções pedagógicas e contemplá-las observando o cotidiano e realidade dos discentes de sua comunidade educativa, pois como bem afirma Rildo Cosson: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois o sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (Cosson, 2014, p.27)

É por meio da leitura que ocorre a interação do aluno-leitor não apenas com o texto, mas com o contexto que essa escrita lhe apresenta, bem como o próprio

contexto. Essas interações múltiplas é o que pode ser chamado de política do texto, pois, se a educação é um ato político, o ensino de leitura e literatura também estão investidos da mesma natureza.

Compreender as diferenciações entre leitores - aquele que compreende e interage com o texto e com contexto que a literatura lhe proporciona e os leitores - aqueles que conseguem decodificar a escrita, mas não consegue ir além das linhas lidas é de suma importância para que a escola possa fazer com que esse último grupo ultrapasse as fronteiras da mera textualidade.

Levar o público alvo de cada unidade de ensino a ir além de simplesmente ter contato com um conteúdo programático é a finalidade ímpar da educação brasileira. Proporcionar uma formação crítica, capaz de abrir um novo horizonte de perspectivas é de fato uma aprendizagem mais que significativa.

A leitura e a literatura existem para desvelar novas e melhores possibilidades de um futuro que rompa com o ciclo do fracasso escolar e de projetos de vida. Enquanto houver escolar críticas, estas superam todas as ausências de políticas públicas e projetos educacionais (governamentais) fantasiosos e de alto custo que não apresentam resultados concretos de avanços nos índices de melhoria de qualidade de aprendizagem e ensino.

#### **4.2 A Realidade da Leitura no Brasil**

Antes mesmo do advento da Pandemia da Covid19, o Brasil já enfrentava dificuldades para se chamar um país de leitores fluentes e constantes. Em recente edição - 2020, o Instituto Pró-livro ao divulgar as realidades da leitura no Brasil, constatou entre outros aspectos que a falta de tempo para se dedicar a leitura é o fator que está em primeiro lugar como uma das razões para não ter lido mais (Amorim, 2019).

Seja por falta de tempo em razão de questões relacionadas à rotina laboral ou por falta de uma organização pessoal onde a leitura seja uma das atividades habituais, a leitura carece de uma atenção maior das famílias e das escolas brasileiras. Esta última precisa compreender que existem alguns aspectos metodológicos que precisam ser aprendidos e apreendidos enquanto estratégias didáticas para que o ensino de leitura e literatura nas escolas não seja um momento de mera distração.

Ao refletir sobre a realidade brasileira a respeito do ensino de leitura, o mestre Ezequiel Theodoro, preleciona que: “No Brasil, ainda estamos engatinhando no que



se refere ao trabalho sistemático, pela escola, com as chamadas “técnicas de leitura”. (Silva, 2018, p.29). Percebe-se claramente que o Brasil ainda não alcançou a efetividade no ensino de leitura e precisa avançar para que fomente a formação de leitores efetivos e isso projeta os indivíduos para além do *status* de leitores.

A leitura será o caminho pelo qual o estudante de qualquer nível de aprendizagem iniciará sua trajetória de estudos básicos, mas também aprimorará o vocabulário, despertará o senso de criticidade e proporcionará uma fluência até mesmo na oratória e exposições de ideias. Assim, o aprendiz conseguirá sem qualquer dificuldade se posicionar frente a qualquer questão que lhe for proposta. Rildo Cosson destaca essa mesma realidade ao afirmar que “a literatura e via de consequência a leitura tem finalidades diversas, servindo para ensinar a ler quanto escreve”r (2022, p.20).

Desse modo, pensar na leitura como um instrumento aliado à aprendizagem requer antes de mais nada, compreender como o ato de ler se concretiza nas escolas e para além disso não há como conceber o ato de ler como prática sem se mencionar o ensino de literatura nas escolas brasileiras. Essa dualidade (leitura literária e ensino de literatura) precisa de uma atenção especial das autoridades educacionais, visto que a leitura é fio condutor da aprendizagem em todos os âmbitos, segmentos e componentes curriculares.

Ao refletir sobre a realidade da leitura e pensar sobre os fundamentos para uma nova pedagogia da leitura, o pesquisador Ezequiel Theodoro, afirma que:

Enquanto que em outros países a leitura, vista como parte indisponível e fundamental da educação do indivíduo vem recebendo a atenção que realmente merece, no Brasil foram poucos aqueles que se dispuseram a refletir sobre o problema. (silva, 2029, p. 3).

Percebe-se, portanto, que a literatura e o consumo da mesma por meio da leitura é a ponte para construção do saber crítico, da aprendizagem significativa, capaz de fazer com que o aluno alcance o real letramento, ou seja, internalizar não apenas em seu ser os aprendizados oriundos da leitura, mas contextualizá-los em sua vida, permitindo-o não apenas refletir acerca de sua vivência, mas posicionar-se frente a mesma. Neste sentido, não há como conceber que a educação básica, mais precisamente o Ensino Médio, sem privilegiar a leitura literária. Ao contrário, é

necessário usá-la como apoio para a formação de leitores críticos e agentes sociais mais conscientes de seu papel. Neste sentido, Zilberman faz um alerta:

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo se ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada. (2009, p.16)

A leitura para ser de fato uma aliada para a aprendizagem deve sempre ter uma intencionalidade pedagógica, ou seja, a mesma existe para cumprir um fim específico que foi pensado, planejado e executado com tal meta. Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de o professor que esteja ministrando o ensino de leitura, independente de qual seja o seu componente curricular é importante conhecer o seu público, pois quando se conhece a quem ensina, as escolhas didáticas são mais certas e eficazes.

## CONCLUSÃO

Referente ao estudo em torno da neurociência e aprendizagem, conceitos e informações advindas contribuíram para o entendimento e relevância deste campo da ciência para a educação.

Sabendo que o cérebro funciona por meio das funções mentais envolvidas e de suas relações com a motivação, desempenho, cognição e emoção, possibilita ao educador selecionar estratégias pedagógicas que estimulem as funções mentais de seus educandos, possibilitando a aprendizagem de novos conhecimentos, relativos ao cotidiano escolar.

Conhecendo as potencialidades e as limitações do sistema nervoso, o educador terá ferramentas para propor atividades que estimulem em qualidade as ações voltadas para o seu fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: **um estudo da socialização através da análise de autobiografias**. Educ. Soc., Campina, 2014.

AMORIM, G. (org.). **Retratos da leitura no Brasil: olhares e reflexões**. Brasília: Instituto Pró-livro, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. [s.l.]: Plátano Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

COELHO, A. E. F; ALMEIDA, W. N. C; MALHEIRO, J. M. S. Desenvolvimento de habilidades cognitivas e ensino de matemática em um Clube de Ciências da Amazônia. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, 2019.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011, 2012.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed..São Paulo: Cortez, 2000.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais na neurociência. 2. ed., São Paulo: Ed. Atheneu, 2018

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. São Paulo: Ed. Atheneu, 2022

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. – 2. ed. Ampl.- [Reimpr.].São Paulo: E.P.U. 2017

NICOLAU, Vân Rodrigues. **O desenvolvimento cognitivo na educação infantil por meio do lúdico**. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

OLIVEIRA, A.A; ORTIGOSO, R.O.P. **Neurociência e educação**: o funcionamento do cérebro. São Sebastião do Paraíso, MG: FC, 2017.

RELVAS, M.P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e efetividade no processo de aprendizagem. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RELVAS, M.P. **Cérebro aprende pelo afeto e emoções**. Disponível em: 2006. Disponível em: <https://www.vyaestelar.com.br/post/1513/cerebro-aprende-pelo-afeto-emoção>, Acessado em: 03 marc 2023.

RELVAS, M.P. **Estudos da Neurociência aplicada a Aprendizagem Escolar**, 2018. Disponível em: <https://www.martarelvass.com.br/neurociencias-na-aprendizagem>. Acessado em: 03 marc 2023.

RELVAS, Marta. **Neurociência, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Jornal O DIA, [on line], 2019.

ROTTA, N. T. Plasticidade cerebral e aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2016.

SILVA, E.T. **A leitura no contexto escolar**. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 2019.

SILVA, F.R; *et. at.* A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica. Petrolina: **Revista Semiárido De Visu**, 2019.

SILVEIRA, L.T.M. **Desenvolvimento cognitivo das crianças na escola: um caminho que percorre do real ao imaginário**. João Pessoa-PB: UFPB, 2013

BARNETT, S. M.; CECI, S. J. When neuroscience met educational theory: A critical look at the discipline. **Frontiers in Education**, 2021.

HWANG, J. *et al.* Neurofeedback training with virtual reality for inattention and impulsiveness. **Computers & Education**, 2020.

PEKRUN, R.; ELLIOT, A. J.; MAIER, M. A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 2019.

VANLEHN, K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. **Educational Psychologist**, 2018.

DEHAENE, S. The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education. **Human neuroplasticity and education**, 2011.

LEE, C. D.; MELTZOFF, A. N.; KUHL, P. K. The braid of human learning and development: neuro-physiological processes and participation in cultural practices. *In*: **HANDBOOK OF THE CULTURAL FOUNDATIONS OF LEARNING**. Routledge, 2020.

BARBOSA, A.T. **Pensamento Clínico e Postura Terapêutica**. [s.l.]: UniCesumar: 2021.

LAS-CASAS, L.; MENEZES, J.P.C. Neurociência educacional: análise bibliográfica das contribuições da neurociência cognitiva no contexto da aprendizagem do ensino fundamental. [s.l.]: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 2020.

SOUSA, A. M. O P; ALVES, R.R.N. A neurociência na formação dos educadores e s.ua contribuição no processo de aprendizagem.[s.l.]: **Rev. psicopedag. [on-line]**. 2017.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O FAZER PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR

### CONTINUING EDUCATION AND ITS IMPORTANCE FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN SCHOOL INCLUSION

Érica Aleixo Eustáchio de Mendonça<sup>5</sup>

Evelin de Souza Gomes Marvila<sup>6</sup>

Fabiula Gomes de oliveira Bayerl<sup>7</sup>

Lígia Rangel da Silva Viana<sup>8</sup>

#### Resumo

Experiências de vida, aquisição do conhecimento, oportunidades e condições de melhor desenvolver a percepção humana e profissional sobre os diversos contextos socioeducacionais resultam da convivência escolar e, de alguma maneira, podem ou não recair sobre cada indivíduo. No ensino regular e na educação inclusiva, a prática docente e o fazer pedagógico são construídos no ambiente da sala de aula e mediadas pelo professor. Rotina e a repetição de métodos pedagógicos repetitivos não promovem a inclusão do aluno escolar e nem contribuem para a permanência do aluno. Investiga formação continuada, com o objetivo de analisar a sua importância para o fazer pedagógico para a inclusão escolar, abordando diversidade na educação; inclusão escolar e formação continuada na proposta da educação inclusiva. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e o método qualitativo para abordagem das informações e dados. Concluiu-se que as deficiências e falhas no processo de inclusão escolar podem resultar da falta de formação continuada do professor para atuar nesse ambiente, uma barreira na promoção efetiva da inclusão escolar e o professor necessita de constante, evolutiva e permanente formação continuada para promover a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** diversidade na educação. inclusão escolar. formação continuada. fazer pedagógico.

#### 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira engloba a diversidade em vários aspectos, principalmente a escolar. O fundamento a educação especial e inclusiva é inserir o

---

<sup>5</sup>Mestranda em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail:ericamendonca12@gmail.com

<sup>6</sup>Mestranda em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: evelinkissyla@hotmail.com

<sup>7</sup>Mestranda em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: fabiulagomesoliveira@hotmail.com

<sup>8</sup>Mestranda em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: ligiarangel2015@outlook.com

aluno com deficiência em salas de aula do deficiente no ensino regular. A inclusão escolar tirou do conhecimento e saberes dos professores a característica de fragmentação que despontaram em um novo paradigma no qual os docentes construam novos modos de articular a teoria e a prática.

No processo de inclusão escolar uma das maiores deficiências está associada a falta de formação inicial à fragilidade e quase inexistência de execução de programas de formação continuada dos professores, recursos pedagógicos e materiais. A inclusão escolar perde uma de suas principais funções e objetividade: incluir, promover a integração e interação dos alunos. O binômio diversidade e inclusão escolar se tornou uma questão contínua de debate, considerando a necessidade de eliminar e/ou reduzir as desigualdades em sala de aula (Silva et al., 2009).

A diversidade não é um tema novo no ambiente da educação e nem dentro da proposta de inclusão escolar. Para Miranda (2012, p. 5) não se pode negar a “necessidade de haver uma formação específica para os professores, um processo imprescindível ao atendimento das especificidades e singularidades dos educandos, e de formação continuada”.

Formação continuada e inclusão escolar evidenciam parte do problema sobre as condições do aprendiz, além de mostrar que a questão é a infraestrutura das instituições e a vulnerabilidade do professor. Em relação a diversidade escolar inclusão no ensino regular, qual a importância da formação continuada para o fazer pedagógico em sala de aula?

O objetivo geral analisar a importância da formação continuada para o fazer pedagógico para a inclusão escolar. Os objetivos específicos: apresentar os principais aspectos da diversidade na educação; descrever o fazer pedagógico no contexto da prisma da inclusão escolar; verificar os fundamentos da formação continuada na proposta da educação inclusiva.

É necessário, sempre que possível, desenvolver o tema formação continuada e o fazer pedagógico no ensino regular com foco na educação inclusiva. As lacunas e falhas existentes nesse processo decorrentes da falta de qualificação e treinamento do profissional docente justifica essa discussão por ser significativamente amplo e forte na sociedade brasileira, uma temática polêmica nos aspectos social, acadêmico e profissional.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica demonstrada através de debate entre autores, cuja base é estudos já publicados, ou seja, artigos, dissertações, teses, relato

de casos, periódicos diversos sobre o tema, disponibilizados em bancos de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Lilacs, Bireme, Capes e Google acadêmico. Dados e informações obtidas foram tratados pelo método qualitativo.

## **2 DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO - UMA RELAÇÃO CULTURAL E INCLUSIVA**

Preconceito, discriminação e, em alguns casos o abandono são fatos marcantes para as pessoas/alunos deficientes. O espaço escolar é o ambiente no qual a diversidade, em todos os seus aspectos é perceptível mesmo sem as limitações sociais, falta de estrutura curricular que as propiciem, de forma abrangente e ampla. Falta professores com formação adequada e com prática pedagógica eficiente para trabalhar a diversidade e inclusão em sala de aula (Pabis; Martins, 2014).

Entre as características da diversidade destaca-se seu caráter social, cultural e educacional. Freitas (2011, p. 15) afirma que na educação e na formação docente a diversidade cultural se mantém ligada a muitas limitações e não se dispõe a implementar “uma educação pluralista, porque os formadores de professores, na maioria, são produto de uma educação monocultural que reserva a cultura nacional excluindo as influências externas”.

A diversidade inclusiva mantém uma forte ligação com a diversidade cultural que é, base do processo que direciona o comportamento humano frente as adversidades do cotidiano, às diferenças de relacionamentos e, sobretudo, aceitação do outro. Silva et al. (2009, p. 85) afirma que na educação atual “pensar sobre a diversidade é uma necessidade, por ser um tema de constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”. Esses elementos que se integram têm uma direção única no espaço escolar, pois inclusão e diversidade na proposta educacional não se separam.

A convivência escolar diária promove experiências de vida, possibilita a aquisição do conhecimento, oferece oportunidade e condições de melhor desenvolvimento da percepção humana sobre as injustiças, preconceito e discriminação social. Nunes (2013, p. 21) enfatiza “no espaço escolar é ampla diversidade humana cuja função é promover a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Pode, portanto, mostrar-se e/ou ficar indiferente, e sim compreender essa diversidade”.

A diversidade faz parte do dia a dia escolar e na prática docente se destaca a diversidade cultural das crianças devido as “seu processo de constituição como ser humano, em diferentes contextos sociais, culturais, capacidades intelectuais, criativas expressivas e emocionais” (Rocha, 2011, p. 8). O professor, no contexto geral, internaliza diferentes conceitos e atitudes originadas das relações sociais, políticas e culturais que refletem e são reveladas em prática pedagógica.

### **3 DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HUMANO E DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Em 1975, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas foi criada a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes (AIPD), para assegurar seus direitos, que costumam ser violados ao não garantir legalmente a igualdade e a promoção da inclusão como deveria ser.

A definição de deficiência proposta pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi reformulada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) no art. 1º determinando pessoas com deficiência apresentam “impedimentos físico, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Mantoan, 2008).

Deficiência, por ser uma expressão e genérica amplia o complexo e heterogêneo grupo da educação especial. As peculiaridades dos alunos com deficiência, processo de ensino e assimilação do conhecimento que os diferenciam de outros aprendizados. Tem forte componente afetivo e emocional que proporciona sólida ancoragem na estrutura pessoal do sujeito, tornar os conteúdos aprendidos na socialização, primária mais difíceis de serem realizadas (Silveira; Enumo; Rosa, 2012).

O Decreto n. 3.298/99<sup>9</sup>, caracteriza a deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão julgado normal para o ser humano. A mudança no conceito de pessoa com deficiência levou o Brasil

---

<sup>9</sup>Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).



buscar a individualização da educação com o Plano Nacional de Educação (PNE) para promover a socialização, interação e integração desses alunos a partir da aprendizagem, possibilitando e abrindo oportunidades para a inclusão. No Quadro 1 estão descritos os tipos de deficiências e suas características apresentadas por Scarpato et al., (2007), descritas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Tipos de deficiências**

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Características</b>
Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física.
Auditiva	Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis.
Visual	Acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (Tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.
Mental	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.

Fonte: Scarpato et al. (2007, p. 157)

Em 2015, a Lei Federal nº 13.146/2015 instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência e reiterou a definição da ONU, mas desde a Constituição de 1988 foram estabelecidas normas para tratar de questões das pessoas com deficiência, para que suas necessidades pudessem ser contempladas e possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades. Um requisito para efetivar essa proposta depende de a prática educativa contemplar “as diferenças, a diversidade e possibilitar condições de aprendizagem igualitária e significativa sem se deixar ofuscar e/ou se tornar uma educação excludente” (Rodrigues, 2013, p. 4).

A Declaração de Salamanca, um dos grandes documentos que legaliza a inclusão escolar determina que as escolas ajustem as crianças, independente das “condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, crianças com deficiência ou superdotadas, de rua, que trabalham, de populações remotas ou nômadas, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Salamanca, 1994, p. 1).

Para promover a aprendizagem, desenvolver o ensino e a inclusão no ensino regular, as escolas disponibilizam sala de recursos multifuncional, com mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e paradidáticos em Braille, áudio e

Língua Brasileira de Sinais, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa para atender as necessidades e os objetivos do Atendimento Educacional Especializado. A base da proposta de inclusão escolar é construir e/ou adequar as instituições de ensino para que possa ser “a escola de todos e para todos, é preciso ajuda na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes do modelo padrão esperado pela escola” (Victor, 2011; Rodrigues, 2013, p. 16).

A inclusão escolar e o direito à educação possuem como eixo central e base de sua proposta a educação especial. Hernandez-Piloto (2018 p. 50) afirma em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se deu a ressignificação da “organização pedagógica e física das escolas, mostrando aspectos da formação docente com o objetivo de qualificação pedagógica do professor”, e aprovação da Emenda Constitucional nº 59 em 2009.

### **3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O FAZER PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA**

Inclusão escolar está relacionada a algum tipo de deficiência, portanto é preciso cuidado e atenção à escolarização que se oferece a alunos deficientes e, sobretudo, clareza e consciência quanto ao conceito para, assim, traçar políticas para a ação governamental. Sem uma linha de ação estabelecida pela política pública, as “propostas não passarão de metas ou legislação morta, pois aqui pode estar presente uma visão dinâmica ou não linear da relação, entre o portador de deficiência e a educação escolar” (Mazzotta, 2005, p. 78).

A proposta da inclusão escolar é inserir o aluno deficiente em salas de aula do ensino regular. A LDB 9394/96 trouxe um grande avanço ao dedicar um capítulo a essa modalidade educacional, o Capítulo 5, com as modalidades de ensino no art. 58 a 60. Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) definiu entre suas metas propostas de inclusão “para garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de educação para estudantes com deficiência, melhoria da prática educativa, com reflexos na qualidade” (Brasil, 2011, p 7).

A inclusão escolar é um tema social controvertido se observado alguns detalhes interessantes: a qualificação do professor, a proposta pedagógica, material didático e infraestrutura das escolas. Os problemas que dificultam a inclusão rede do ensino regular no Brasil são a falta de professores qualificados e organização de serviços e

atender as “necessidades de formação de pessoal e provisão de serviços, ensino cooperativo entre professores do ensino regular e especial e uma rede de apoio contando com equipamentos, recursos materiais e humanos” (Mendes, 2002, p. 40).

Reconhecer a diferenças possibilita maiores oportunidades para a efetivação da integração, um processo no qual o professor não deve trabalhar com a homogeneidade. Esses “esforços refletem a ideia inicial de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes” (Sassaki, 2010, p. 32).

A inclusão escolar contribui para a construção de uma sociedade igualitária ao promover transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas, inclusive daqueles com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Com isso, é possível perceber que existe um grande movimento em prol de uma escola inclusiva. Contudo, ainda conseguimos perceber que existe uma carência de práticas, estratégias e atividades que envolvam todos os alunos.

#### **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROPOSTA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

São inúmeras das dificuldades e barreiras que contribuem para as falhas e ineficácia da inclusão no ensino regular, que reflete na não permanência dos alunos deficientes em sala de aula. Incluir na educação é uma proposta bem definida e apresentada em seus objetivos e finalidades. Inclusão “é um processo que permite acompanhar de perto implementação gradual do conceito de sociedade inclusiva, cujo princípio mais polêmico é ser incondicional” (Sassaki, 2010, p. 120).

Sem a formação necessária para trabalhar a diversidade inclusiva na educação e em sala de aula, o professor fica desabilitado a preparar o aluno e de compreender as diferenças sociais. A formação continuada se transformou no mecanismo eficiente para o professor de executar e desempenhar suas atividades. Diminui a insatisfação profissional, material didático, técnicas, metodologias de ensino, tempo para ensinar e até com a formação acadêmica. Para Franco e Logarezi (2011, p. 64), o trabalho do professor é demonstrado como não sendo dele mesmo e sim de outro para outro, assim:

Formação continuada em programas e/ou projetos a partir dos quais o professor não o assume, por condições inerentes à sua natureza de ser social, como desejo de autorrealização, de necessidade formativa, com significação social e sentido pessoal, mas tão somente por

exigência do mercado competitivo, por demanda legal ou governamental passa a ser alienado e alienante, o que é ainda pior.

A formação de professores representa um papel preponderante para a qualidade da educação e construção da aprendizagem significativa do aluno, priorizando o desenvolvimento humano e profissional do docente e, assim, contribuir para a renovação e inovação de prática educacional. A formação continuada que possibilita que os professores reflitam sua prática educativa, melhore a atuação com as diferenças que se fazem presentes na sala de aula (Martins, 2012).

A formação continuada é o mecanismo que pode consolidar essa proposta, se o foco estiver centrado em diminuir e/ou eliminar a disparidade entre teoria e prática, que devem ser complementares e não ações isoladas. Nesse sentido, “investimentos na formação dos professores, valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola” (Cruz; Tassa, 2014, p. 4).

Mais do que simplesmente inserir o aluno deficiente em sala de aula do ensino regular e denominar este processo de inclusão escolar Martins (2012, p. 35) defende que “não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. É preciso ministrar um ensino de qualidade, que atenda às reais necessidades dos educandos. Deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo”.

A teoria pedagógica é distante da prática educacional da inclusão e por isso transformou a formação continuada em um processo alienante, com objetivo de obter títulos com foco na questão salarial. Foge do reconhecimento e valorização profissional. Para a inclusão existe a proposta que traz um professor formado e “experiente em educação especial, esse profissional que passa a ser conhecido como próprio a esses alunos, o que significa uma segregação dentro da sala de aula fortalecendo o preconceito e não combatendo” (Crochík, 2012, p. 5)

A formação continuada se torna uma prioridade, ainda que não seja uma prática efetiva na maioria das escolas brasileiras. As práticas integradoras dos alunos deficientes serão positivas e alcançarão resultados positivos se a base do processo for respaldada pela formação do professor. Atuar em salas de aula de turmas de inclusão escolar, não é uma tarefa fácil para o professor (Rodrigues, 2013).

O principal fator que contribui para a ineficácia do ensino do professor e aprendizagem do aluno é a falta de formação continuada, de renovação de conhecimento e aquisição de novos em relação a aluno deficiente. Para proporcionar

qualidade ao ensino, à aprendizagem do aluno com deficiência e incentivar os professores, em 2011, foi lançado o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, pela Universidade Aberta do Brasil e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica.

Propostas para auxiliar o professor que atua em salas de aula com alunos necessidades especiais existem. Mas o quão são eficazes e eficazes, é um questionamento ainda sem respostas efetivas. Araújo, Araújo e Silva (2015) apontam para a formação continuada adequada de “professores o processo de formação do sujeito humano, visando a valorização da subjetivação da realidade, de reinvenção de si mesmo para uma efetiva intervenção no mundo”.

A falta de estrutura das escolas, turmas superlotadas, recursos insuficientes, materiais pedagógicos de baixa qualidade, de formação continuada e orientação especializada são elementos que incidem, negativamente na aprendizagem do aluno deficiente. Além disso, contribui para pouca funcionalidade da inclusão e nesse sentido, ganha maior importância o papel e a função do professor, enquanto agente facilitador e mediador da aprendizagem (Silveira; Enumo; Rosa, 2012).

O conhecimento não tem parada limitada e está em todos os espaços, mas no ensino superior é que se encontram as possibilidades amplas de inovação, de mudanças, de transformação, a “proposta dos PCN é aprimorar o educando como pessoa humana e inclui a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Martins, 2012, p. 103).

Para o professor promover a transformação e se transformar, a formação continuada tem de ser prioridade. Com a proposta de promover, efetivamente, a inclusão do aluno especial no ensino regular algumas adaptações curriculares significativas foram efetuadas, como mostra o Quadro 2.

**Quadro 2 – Elementos curriculares e modalidades adaptativas**

<b>Elementos curriculares modalidades adaptativas</b>	
Nos objetivos	Eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.
Nos conteúdos	Introdução de conteúdo específicos, complementares ou alternativos; eliminação de conteúdos básicos do currículo.
Na metodologia e organização didática	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e

	aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
Avaliação	Introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação e modificação dos critérios de promoção.
Temporalidade	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção).

Fonte: Brasil (1998, p. 38-40).

Buscando mudar e adaptar as escolas a uma nova realidade, documento do MEC destaca as mudanças promovidas nos seguintes aspectos, segundo Araújo (2010):

- Individual: definir o nível de competência curricular do educando, identificar os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, adotar formas progressivas de adequá-lo, com base na organização do trabalho em conformidade com as necessidades do aluno;

- Componente curricular: desenvolvido na sala de aula, organização e procedimentos didático-pedagógicos com ênfase em 'como fazer', dos componentes, dos conteúdos curriculares e coordenar as atividades docentes que favoreçam a participação, integração e aprendizagem do aluno:

- Projeto pedagógico: organização escolar e os serviços de apoio, criar condições estruturais para o nível da sala de aula, caso haja necessidade de programação específica para o aluno.

Essas são as mudanças mais expressivas ocorridas na proposta de educação especial visando a inclusão do aluno. A responsabilidade de ser professor. Assim como a diversidade de papéis sociais assumidos, precárias condições de trabalho, a dificuldade de manter relações pessoais saudáveis em ambientes educativos, geram entre outros fatores, mal-estar docente e desmotivação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ministrar aulas na perspectiva da inclusão escolar exige conhecimento, sabedoria, habilidades, técnicas e métodos de ensino. Todo processo inicia com a formação do professor e não se limita às teorias estudadas e aprendidas no período acadêmico. A base de apoio deve ser a metodologia de ensino fundamentada no

respeito à individualidade e com o ensino voltado para a pluralidade. Em sala de aula na inclusão escolar é preciso mais compreensão dos professores em relação aos tipos de deficiência, pois o desconhecimento decorrente da falta de formação continuada implica em dificuldades e profissionalmente não consegue dar conta de todos os alunos.

Além de um planejamento eficaz para que esses professores apresentem um bom trabalho em sala de aula, é preciso também que a coordenação pedagógica avalie com mais atenção essa questão da formação continuada, colocando-a como prioridade e não mera especialização, que não refletem em bons resultados para o aluno, escola e professores.

É importante e necessário possibilitar ao professor que ministra aulas na educação especial e inclusiva, considerando as nuances da diversidade, promover formação continuada, permanente e constante para que seja possível planejar, definir e aplicar estratégias eficazes às práticas pedagógicas e que contribuir com o processo de ensino, por parte do professor e de aprendizagem dos alunos deficientes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, CM de; ARAÚJO, EM; SILVA, RD da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbnvhhgBb/?format=pdf&lan=pt>. Acesso em jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br). Acesso em: maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CROCHÍK, JL. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/ PR, 2011.

FRANCO, P.L.J; LONGAREZI, A.M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, jul./dez. 2011.

FREITAS, F.S. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: IBPEX, 2011.

HERNANDEZ-PILOTO, S.S.F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: O que dizem os professores especializados**. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-

Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2018.

MARTINS, L.A.R :Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T.G; FILHO. T.A.Go (Org.): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MANTOAN, M.T.E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, 2008.

MAZZOTTA, MJS. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NUNES, M.S.F. **Diversidade Cultural no Contexto Escolar**. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Campus Universitário da Cidade da Praia. Cabo Verde, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/38632665.pdf>. Acesso em: maio 2023.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 8 ed. RJ: WVA, 2010.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procopio. Cornélio Procopio, 2008. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27018\\_13498.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27018_13498.pdf)>. Acesso em jun. 2023.

SILVA, A.J *et al.* **Fundamentos da diversidade e cidadania**: percursos conceituais, históricos e escolares. Guarapuava: Editora da Premier/Unicentro, 2009.

SILVEIRA, K.A; ENUMO, S.R.F; ROSA, E.M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012. Disponível em: <<https://www.puc-rio.br>>. Acesso em: jun. 2019.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial**, [s. l.], 2016. DOI: 10.5902/1984686X17629. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17629>. Acesso em: 2023.



PABIS, NA; MARTINS, MS. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

VICTOR, S.L. O Atendimento Educacional Especializado às Crianças da Educação Infantil com Deficiência. Seminário Nacional de Pesquisa Em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.

## O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, EDUCAÇÃO COMPARADA E A EDUCAÇÃO POR MEIO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

### THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM, COMPARATIVE EDUCATION AND EDUCATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

Francisco de Assis Costa e Silva<sup>10</sup>  
 Ione dos Santos Velame<sup>11</sup>  
 Luciana Cardoso de Araújo<sup>12</sup>  
 Luciana Xavier Magalhães<sup>13</sup>  
 Shirley Mirone Martins Guimarães.<sup>14</sup>

#### Resumo

O sistema educativo brasileiro é complexo e perpassa pela educação básica até a superior. O cenário atual da educação é desafiador. O objetivo principal deste artigo é apresentar a aprendizagem baseada em projetos, como uma prática pedagógica para aprendizagem significativa. Tem como objetivos específicos: destacar como a atuação em projetos pode contribuir para o ensino e aprendizagem, bem como, evidenciar os benefícios (se houver) oriundos da aprendizagem baseada em projetos para o sistema educacional brasileiro. Como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a descritiva permitiram explorar, descrever e entender os significados da temática. Este trabalho se justifica por buscar entender algumas das complexidades da educação nacional e talvez considerar os benefícios da educação comparada e sugestões da aprendizagem baseada em projetos como alternativas e soluções para problemas reais do processo de ensino-aprendizagem. O problema apresentado se baseia em identificar quais os desafios para melhorar a qualidade da educação brasileira. Como hipótese será verificado se seria possível a Aprendizagem Baseada em Projeto ser uma alternativa para melhorar a qualidade da educação Brasileira. Como resultado, espera-se visualizar os desafios do cenário da educação no Brasil, além de buscar na Aprendizagem Baseada em Projeto, possíveis alternativas para aprendizagem significativa dos estudantes, a fim de desenvolver habilidades e competências capazes de qualificá-los para as demandas pessoais e profissionais exigidas ao longo da vida.

**Palavras-chave:** sistema educacional brasileiro; educação comparada; aprendizagem baseada em projetos.

#### 1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é um tema complexo porque o país tem grandes extensões territoriais, população volumosa e a educação perpassa pelo ensino infantil, fundamental, médio e superior. Nas últimas décadas o país avançou de forma significativa em termos de acesso à educação, mas ainda existem desafios

<sup>10</sup> Doutorando Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. francisco.acsbrasil@gmail.com.

<sup>11</sup> Doutoranda Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. ioneifgcontabil@gmail.com.

<sup>12</sup> Doutoranda Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. luciana.araujo@ifnmg.edu.br

<sup>13</sup> Doutoranda Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. lucianaxm@gmail.com

<sup>14</sup> Doutoranda Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. shirley.mirone@ifnmg.edu.br

relacionados à disponibilização de recursos, formação insuficiente de professores, desigualdades socioeconômicas, elementos que impactam diretamente na qualidade do ensino.

Essas preocupações têm sido tema do segmento e vários foram apresentados no evento Todos pela Educação - TPE realizado em Brasília em abril de 2023. O que se percebe é que, as perspectivas são promissoras, considerando que há o entendimento, por parte do governo federal de que o cenário é crítico, principalmente, pelas consequências da pandemia do Covid-19, porém há o consenso dos ministros do Ministério da Educação, do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, do Ministério do Planejamento e Orçamento e do Ministério da Igualdade Social, de que precisam se aliar em prol da Educação, e enfrentar juntos e de forma colaborativa os problemas que se apresentam, bem como, buscar gerar melhorias para as modalidades de ensino, informa (ENCONTRO ANUAL EDUCAÇÃO JÁ 2023: POR UM NOVO SENSO DE URGÊNCIA, 2023).

A busca por soluções utilizando o recurso da educação comparada pode ser uma alternativa inteligente. E assim, poder identificar características, propostas ao examinar o que pode ser oferecido, em relação a: estrutura, organização dos sistemas de ensino e formato da proposta. Também através da comparação, os pesquisadores e profissionais ligados à educação podem identificar as melhores práticas para se ensinar e aprender, compartilhar suas experiências exitosas e, simultaneamente, compreender as limitações, gargalos e desafios enfrentados, assim como, obter ideias de como mudar o cenário educacional.

A aprendizagem baseada em Projetos (ABP), é uma abordagem educacional, que está sendo utilizada por diversos países, e busca envolver estudantes de uma maneira ativa. Este método que instiga os alunos a terem maior autonomia e são incentivados a explorar e investigar temas específicos ou situações problemas que possibilitem o desenvolvimento de projetos com aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula com as teorias.

Neste caso, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem e é constantemente estimulado a pensar em alternativas para resolver as questões problemas ou situações gargalhos, exercendo a colaboração e o pensamento crítico. Dentre outras habilidades consideradas essenciais para a vida e que vão beneficiar inclusive, o nível de profissionalização deles.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo principal: apresentar a aprendizagem baseada em projetos, como uma prática pedagógica para a aprendizagem significativa, tendo como objetivos específicos: destacar como a atuação em projetos pode contribuir para o ensino e aprendizagem; e evidenciar os benefícios (se houver) oriundos da aprendizagem baseada em projetos para o sistema educacional brasileiro.

Como metodologia foi utilizada pesquisa bibliográfica, e buscou-se evidenciar, por meio da leitura de artigos e livros, as temáticas que envolvem o sistema educacional brasileiro, educação comparada e aprendizagem baseada em projetos, característica deste tipo de pesquisa, conforme destaca (Severino, 2007). Quanto aos objetivos, este trabalho também se utilizou de pesquisa descritiva, por esta ser capaz de explorar, descrever e entender conceitos e significados atribuídos às temáticas supracitadas.

O problema apresentado se baseia em identificar quais os desafios para melhorar a qualidade da educação brasileira. Como hipótese será verificado se seria possível a Aprendizagem Baseada em Projeto ser uma alternativa para melhorar a qualidade da educação Brasileira.

Esta proposta justifica-se pela relevância em entender algumas das complexidades da educação nacional e poder considerar os benefícios da educação comparada e sugestões da Aprendizagem baseada em projetos como alternativas e soluções para problemas reais do processo de ensino-aprendizagem.

Outro motivo se deve ao fato de o sistema educacional tradicional vir apresentando dificuldades para a promoção de um ensino-aprendizagem eficiente e também pelo fato de muitas instituições escolares ainda não terem superado o paradigma fabril, que rejeita a modernização e ignora os processos inovadores, mesmo com a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as atuais demandas da sociedade.

As inovações ainda são refutadas; o formato de sala de aula com carteiras enfileiradas não estimula a liberdade intelectual e dificulta a socialização; a gestão escolar não consegue acompanhar as alterações exigidas para construir uma educação moderna e condizente com os acontecimentos vigentes (Mafra; Tibola, 2021).

Um sistema, considerado por alguns, como antiquado, excludente, pautado no nivelamento dos educandos, em que o professor ocupa posição central no processo

de ensino-aprendizagem; fazendo com que alunos não consigam o êxito e engajamento esperado e os profissionais do segmento não atinjam os resultados previstos para educação, impactando diretamente no sucesso pessoal dos cidadãos, em sua inserção no mundo do trabalho e na economia.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser tornar uma opção para melhorar a qualidade da educação brasileira, uma vez que se constitui como uma metodologia de aprendizagem que desenvolve nos educandos habilidades de resolução de problemas dentro e fora do espaço escolar e, através de questões interdisciplinares, permite a atuação dos envolvidos de maneira individual ou em equipe, frisa (Bacich; Moran, 2018).

Ao longo deste artigo, far-se-á uma breve contextualização da Educação no Brasil, abordar-se-á a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Educação Comparada, apresentar-se-á a metodologia para atuação na Aprendizagem Baseada em Projetos e serão tecidas algumas considerações finais. Para tal, a proposta foi baseada nos estudos de Garcia Garrido *et al* (2012), que utiliza metodologias de base predominantemente indutivas, com capacidade de observação, manipulação, compreensão temporal e espacial.

Sobre a mesma pauta, a pensadora Zucchetti (2019), relata sobre a importância de três fases no método Comparativo, capaz de proporcionar um maior detalhamento do estudo em cada uma das etapas que seguem: Pré-descritiva, Descritiva e Comparativa.

A etapa Pré-descritiva – estabelece profunda atenção quanto à identificação da problemática, ou seja, faz parte do contato inicial com campo experimental, por consequência, o educando deverá constatar a real necessidade do provável estudo, por fim, será possível definir as hipóteses que devem favorecer a delimitação investigativa.

Na fase Descritiva – é preciso confirmar a relevância dos dados que devem ser condizentes estudos quali-quantitativos, com foco no alcance de compreensões críticas e consistentes, para tanto, as comparações devem considerar os documentos oficiais como os Projeto Político Pedagógico (PPPs), entre outros.

Em se tratando da etapa Comparativa - está é responsável pela avaliação rigorosa das diferenças e compatibilidades entre os dados para constituir uma comparação sólida com sentidos diversificados que possam facilitar a construção dos mapas comparativos das investigações.

Para apresentar uma proposta, seja ela de melhoria do que está posto ou para inovar o sistema educacional brasileiro, é preciso conhecer o contexto atual e as possíveis opções e, a partir dessa compreensão, decidir qual a melhor, se adequa para se fazer adesão, tendo em vista os motivos que a justificam. Assim, primeiro será apresentado o cenário da educação no Brasil.

## 2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com os apresentadores Thais Herédia e Rodrigo Maia, da CNN Brasil, no quadro CNN Educação, um estudo elaborado pelo *IMD World Competitiveness Center*, comparou a prosperidade e a competitividade de 64 nações. Analisaram como está o ambiente econômico e social do país para gerar inovação e se destacar no cenário global; e, como resultado, o Brasil caiu uma posição em relação a 2019, contrariando o avanço de quatro anos sucessivos, destaca (CNN BRASIL, 2022).

Ainda segundo a pesquisa apresentada pela CNN Brasil (2022, s/p), eixo que verifica a educação, “o Brasil teve a pior avaliação entre as nações analisadas, alcançando a 64ª posição.” Ressaltam que dentre outros fatores, esse resultado de última colocação está relacionado aos gastos públicos totais em educação, “quando avaliado em termos *per capita*, o mundo investe em média US\$6.873 (cerca de R\$34,5 mil) por estudante anualmente, enquanto o Brasil aplica apenas US\$2.110 (R\$10,6 aproximadamente)”. Ou seja, a quantia investida por nosso país está abaixo da média mundial.

Um outro estudo, dessa vez da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aponta que “o Brasil não investe pouco em educação”, a média investida de 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB) é um valor acima da “média de 4,4%” dos demais membros. Inferem que o problema brasileiro está na “qualidade e na execução dos gastos”. (CNN BRASIL, 2022, s/p).

O que se observa é que as regiões que tendem a ser mais pobres e as áreas rurais enfrentam maiores dificuldades que as zonas urbanas, e desta forma, estas apresentam melhores condições educacionais. A maneira como o investimento é utilizado também é um desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional brasileiro, e pela quantidade de municípios do país que segundo IBGE (2023) é de 5.57, entre outros gargalos, a educação ora carece de infraestrutura, ora de materiais didáticos e

ora de tecnologias educacionais, ora de capacitação profissional. O fato de os recursos não atenderem simultaneamente todas as instituições de ensino, afeta diretamente a qualidade das ofertas e a capacidade de oferecer uma educação, desse modo, se torna ainda maior os desafios de preparar os alunos e profissionalizá-los para o mundo contemporâneo.

Além de acompanhar o cenário atual no Brasil, é interessante que a educação busque compreender e analisar os sistemas educacionais, seja local, regional ou, em diferentes estados ou países, a fim de identificar o que há em termos de semelhanças e de diferenças em relação aos padrões brasileiros e assim conseguir melhorar o desempenho do ensino e das políticas educacionais.

Além dessa situação, a nação brasileira apresentou “um baixo desempenho no PISA, a principal avaliação internacional de desempenho escolar, ocupando a 54ª posição”. E trazem outro resultado ruim, esse relacionado ao analfabetismo que atinge 6,8% da população acima de 15 anos, índice superior à média mundial que é de 2,6% (CNN BRASIL, 2022).

Além de estar perdendo em qualidade, dados da *World Competitiveness Center* ressaltam que o Brasil também vem se comprometendo na universalização da educação, uma vez que a taxa de matrícula no ensino médio foi de 23,8% e o acesso ao ensino superior por pessoas com idade entre 25 e 34 anos é de 22,2%; valores menores que os índices mundiais, informa (CNN BRASIL, 2022, s/p).

Cenário que implica em baixa qualificação dos profissionais no mercado de trabalho e está relacionado a relevância da educação primária e secundária para as exigências do sistema produtivo (o Brasil está ocupando a 63ª posição). O que, segundo o relatório, requer adequação das habilidades linguísticas dos trabalhadores às necessidades das empresas (CNN BRASIL, 2022). O estudo ainda aponta falta de políticas públicas de educação adequada, bem como estratégias que garantam a compatibilidade entre oferta e demanda, evitando que o conhecimento e a formação da população se tornem obsoletos.

Outro estudo divulgado no ano de 2016, agora do Banco Mundial, mostrou que apenas 66% do tempo de sala de aula no Brasil é gasto efetivamente com o ensino; enquanto a cota de “desperdício de tempo” em países da OCDE é de apenas 15%, salienta (OCDE, 2018, s/p). A comparação entre as diferentes realidades de ensino evidencia a necessidade de desburocratizar e dinamizar a educação brasileira,

identificando os motivos do país apresentar praticamente o dobro da improdutividade dos demais e a necessidade de se buscar meios para melhorar o uso da sala de aula.

Ademais, faz-se necessário que as escolas tenham materiais didáticos e infraestrutura adequada, que os professores recebam um salário que os isentem de trabalhar em vários cargos simultaneamente, que os melhores alunos almejam exercer essa função como acontece em países como Finlândia e Coreia do Sul. A Fundação Victor Civita (2010) constatou que, no Brasil, a carreira de professor costuma ser mais procurada apenas por estudantes da rede pública, vindos de um panorama menos favorável.

Faz-se necessário ainda repensar a formação inicial de professores, priorizando disciplinas que ensinem o que e como ensinar; promover a formação continuada, tendo como foco a mudança da prática docente, conforme pesquisa apresentada pelo (INSTITUTO AYRTON SENA, 2021), em evento realizado no lançamento da plataforma *Humane*, que busca assessorar docentes no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, volitivas e para atuação híbrida.

Nota-se contextos preocupantes no segmento educacional, oriundos de vários fatores, um deles é o perfil dos estudantes que têm se modificado a partir da inserção das tecnologias salienta organizadores do (INSTITUTO AYRTON SENA, 2021), bem como outras mudanças que vêm ocorrendo antes mesmo do contexto pandêmico provocado pelo Covid-19 entre 2020 e 2022. O que exige, ao governo, pesquisar e conhecer a realidade do ensino ofertado pelo setor público e privado, a nível nacional e internacional; analisar as propostas com resultados exitosos; apropriar de boas práticas de ensino e buscar formas de implementar melhorias para a educação brasileira.

Com esse vislumbre, o programa Todos Pela Educação do Governo Federal, realizou em Brasília, no mês de abril de 2023, um evento intitulado como (ENCONTRO ANUAL EDUCAÇÃO JÁ 2023: POR UM NOVO SENSO DE URGÊNCIA, 2023), que abordou o cenário da educação e apresentou as preocupações relacionadas ao desenvolvimento deste segmento.

Neste encontro, o painel das 'Ações Emergenciais de Longo Prazo, do Governo Federal para a Educação', o Ministro da Educação, Camilo Santana reforçou a ideia de reconstrução das políticas educacionais, informou sobre os pactos que estão sendo firmados junto à presidência de república, governadores, prefeitos e secretários



da educação para garantir a alfabetização das crianças na idade correta, a busca para melhorar a educação e tornar as instituições de ensino mais seguras para toda comunidade escolar, destaque de (ENCONTRO ANUAL EDUCAÇÃO JÁ 2023: POR UM NOVO SENSO DE URGÊNCIA, 2023).

Neste painel, a ministra Simone Tebet do Ministério do Planejamento e Orçamento destacou a importância da Educação para o país e reforçou seu compromisso sobre liberar 100% do orçamento para ações emergenciais do ministério da Educação e destacou que na sua gestão não haverá cortes e nem contingenciamento de recursos financeiros para este setor.

A ministra Anielle Franco do ministério da Igualdade Racial mencionou que 56% da população brasileira é composta por pessoas pretas, considera que estas são as que mais sofrem com acesso à educação, informou que está firmando parcerias e garantindo que a lei que beneficie esta parcela da sociedade seja cumprida. O ministro Wellington Dias do ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome reforçou sua contribuição em prol das garantias para a educação, informa o evento de (ENCONTRO ANUAL EDUCAÇÃO JÁ 2023: POR UM NOVO SENSO DE URGÊNCIA, 2023).

Com o cenário da Educação se tornando promissor, aumenta as condições e favorece a implementação de novas formas de se ensinar e aprender e atendendo aos objetivos deste trabalho, abordar-se-á a Aprendizagem Baseada em Projetos.

## **2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos**

De acordo com Bender (2014) e Ribeiro (2022), muitos defensores da educação têm recomendado a Aprendizagem Baseada em Projetos por ser uma abordagem de ensino inovadora e eficaz, que resulta em altos níveis de envolvimento e desempenho dos alunos. Trata-se de um modelo de ensino instigante, inovador, com foco na prática, no qual os educandos são motivados por problemas específicos, questões, problemas ou necessidades reais até mesmo da comunidade onde os alunos e professores estão inseridos.

Assim, consiste no confronto de questões e problemas significativos do mundo real, envolvendo os alunos em estudos e descobertas que ultrapassam os limites da sala de aula, cabendo a eles determinar como abordá-los e agir cooperativamente em busca de soluções.

Segundo Hernandez (1998), o trabalho com projetos permite contribuir para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de maneira a propiciar a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Cada projeto busca trabalhar nos aprendizes sua percepção e pensamento crítico; além de promover ações criativas, os alunos são considerados protagonistas em todo o processo de formação. Além disso, as avaliações ocorrem em consonância com o desempenho, durante a execução das atividades e ao final de cada projeto (Bacich; Moran, 2018).

Os projetos em geral são caracterizados pela definição de prazo de início e fim e devem cumprir um propósito. Desta forma, os projetos são benéficos porque conseguem promover teoria e prática; incentivam o pensar, a tomada de decisão e atuação em equipe. Para iniciar um projeto é preciso definir o problema local, sendo a solução a resposta do projeto. A proposta precisa fazer sentido para os estudantes e dialogar com sua vida real, conectando a seus desejos e interesses. A educação por projetos possibilita gerar aprendizagem, estimular várias habilidades e competências técnicas e socioemocionais, reforçam (Querino, 2003; Ribeiro, 2022).

Para Azevedo e Maltempli (2021), o professor propõe o projeto pensando na sala de aula como ambiente de pesquisa, com espírito colaborativo, científico e tecnológico. Com intuito de colocar a escola à altura de seu tempo, envolvendo não só o trabalho colaborativo, como também o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas abertos e a interdisciplinaridade. A ideia é formar sujeitos que estejam aptos a lidar com imprevistos, com problemas e propostas de soluções.

Se considerarmos que a aprendizagem significativa leva em conta aspectos existentes na estrutura de conhecimento dos estudantes, bem como os significados verbais que agem como facilitadores e que sinais como afetividade, prazer e interesse se associam como experiência afetiva exitosa, destacam Coltre (2016) e Moreira (2023), desta forma, a aprendizagem baseada em projeto se torna um elemento de aprendizagem significativa.

Neste sentido, o educador tem um papel fundamental no sucesso da atividade e precisa garantir que os projetos promovam de fato um aprendizado. Prado (2005) recomenda que se coloque em lugar de escuta, ouça o aluno e confie em seu potencial; provoque o estudante a pensar e sugira soluções para os problemas, envolva-se com o projeto, dando o aporte necessário ao aprendizado, trabalhando de forma colaborativa, contribuindo com a resolução de problemas e mediação de conflitos. Entretanto, a instituição de ensino depende de outros fatores e profissionais

para alcançar os objetivos pretendidos, tais como: investimentos, participação da família na vida escolar dos alunos, engajamento da equipe de trabalho e gestão democrática e participativa.

O envolvimento ativo do educador nos projetos é igualmente importante. Isso significa que ele não apenas apresenta as atividades aos alunos, mas também participa ativamente delas, orientando, apoiando e oferecendo feedback construtivo. Por exemplo, em um projeto de pesquisa sobre animais, o educador pode auxiliar os alunos na busca por informações, sugerir fontes confiáveis e orientá-los na organização e apresentação dos resultados.

A colaboração entre os alunos também é encorajada, pois ela promove o compartilhamento de conhecimentos, o trabalho em equipe e a resolução conjunta de problemas. O educador pode incentivar a colaboração por meio de atividades em grupo, projetos em que os alunos precisem trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum ou mesmo por meio de debates e discussões em sala de aula. No entanto, a instituição de ensino depende de outros fatores e profissionais para alcançar os objetivos pretendidos, como investimentos, participação da família na vida escolar dos alunos, engajamento da equipe de trabalho e uma gestão democrática e participativa.

O modelo de aprendizagem aludido congrega inúmeras possibilidades positivas para o processo de ensino-aprendizagem, o fato de resolver problemas e questões reais inseridas no cotidiano dos envolvidos nos projetos, é um meio de materialização das teorias, assim como dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida educacional sem descartar a bagagem do aprendiz.

Mas os beneficiários da ABP são diversos, para além dos estudantes, os impactos recaem também sobre professores, corpo técnico, às comunidades interna e externa são favorecidas na medida em que o contexto é modificado pelas melhorias advindas da resolução das problemáticas e/ou das inovações discutidas, propostas e executadas nas instituições educativas. Vale reforçar que, um dos principais focos desta aprendizagem, diz respeito a valorização e autonomia dos sujeitos, corrobora (Bacich; Moran, 2018).

### 2.1.1. Metodologia para atuação na Aprendizagem Baseada em Projetos

O livro “Aprendizagem baseada em projetos” dos autores Patrícia Gonçalves de Almeida e Carlos Yujiro Shigue (2021), apresenta algumas etapas para atuação da ABP, como:

- I. Seleção do tema e objetivos do conhecimento;
- II. Execução do projeto de aprendizagem, que consiste no planejamento, demonstração dos resultados (produto/serviço/informação) por meio de apresentação em seminários e exposições;
- III. Recomendação de visitas técnicas;
- IV. Avaliação da eficácia do projeto.

A seleção do problema e a determinação dos objetivos de conhecimento determinam o norte de atuação e abrangência do projeto. O planejamento visa definir as etapas, o que e como deverá ser realizado. O fato de precisar apresentar resultado, gera um propósito de realização. As visitas técnicas favorecem aos estudantes conhecerem mais sobre determinado problema que precisarão resolver, facilitando, inclusive, a visualização de possíveis soluções.

## 2.2. Educação Comparada

Acredita-se que uma das formas de melhorar o sistema educacional brasileiro seja por meio dos estudos comparativos. Tais estudos, de acordo com SANTOS *et al* (2017), constituem um método sistemático de trabalho e análise científica que investiga sistemas educacionais de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um termo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente, comparativa.

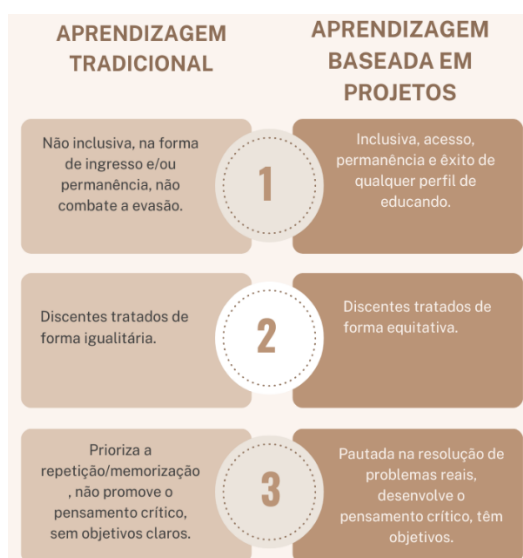
Para Santos *et al* (2017), o princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

Ferreira (2008) *apud* Santos *et al* (2017), por sua vez, afirma que a Educação Comparada é indispensável à cultura pedagógica, uma vez que, além de propiciar um melhor conhecimento da realidade educacional, as experiências positivas e/ou negativas de uma nação podem ser úteis à outra. Em análise mais detalhada, percebe-se que não se trata de "transplantar" o sistema educacional de um país/sistema para outro, desconsiderando as questões de cunho social, econômico, cultural e educacional de cada nação; mas, refletir sobre problemas, soluções e alternativas encontradas, de forma a valorizar os acertos, evitando que se cometam os mesmos erros.

### 2.2.1 Comparação do Sistema Tradicional *versus* Aprendizagem Baseada em Projetos

O quadro abaixo apresenta as principais diferenças referentes ao modelo tradicional de ensino e as propostas da Aprendizagem Baseada em Projetos.

**Quadro 1 – Comparativo da Aprendizagem centrada no docente (Tradicional) *versus* educação centrada no estudante (inovadora) Baseada em Projetos.**



Fonte: Elaborados pelos autores com base em Bacich e Moran (2018); Bender (2014).

Quadro 1 – Comparativo da Aprendizagem centrada no docente (Tradicional) *versus* educação centrada no estudante (inovadora) Baseada em Projetos – CONTINUAÇÃO

APRENDIZAGEM TRADICIONAL	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS
Prevalece as avaliações coletivas que não respeitam o tempo, os limites e avanços de cada educando.	4 Prioriza as avaliações individuais, no tempo adequado, respeitando os limites e avanços de cada educando.
O professor é considerado a figura mais importante e único detentor de conhecimento, modelo antiquado.	5 Professores e educandos são considerados igualmente importantes e detentores de conhecimento, modelo inovador.
A estrutura utilizada é rígida e não facilita a convivência, dificulta o acesso da comunidade externa.	6 Busca usar estruturas flexíveis que visam facilitar a convivência e o acesso da comunidade externa gerando interação entre os envolvidos.
O educando é o principal responsável pelo fracasso escolar.	7 Professores e educandos enfrentam as dificuldades impostas em conjunto.
Fomenta o individualismo, a competição, pouca socialização, enfraquecimento das relações.	8 Fomenta a aprendizagem colaborativa, na interação social, fortalecimento das relações.

Fonte: Elaborados pelos autores com base em Bacich e Moran (2018); Bender (2014).

Para Bacich e Moran (2018) a aprendizagem baseada em projetos ou *Project-Based Learning*, deve ultrapassar a transmissão conteudista que ocorre desde os primórdios, pois a ABP determina prática pedagógica ancorada na construção ativa, na aprendizagem situada que permite a interação social, além disso, condiciona a construção do saber com base na articulação dos alunos, com foco na solução de temas e problemas complexos originários da vida real. O processo de ensino-aprendizagem ocorrerá por meio da participação ativa dos sujeitos que deverão obter formação integral, considerando os aspectos de cada realidade.

Em se tratando de aprendizagem baseada em projetos, Martins e Bringel (2021) destacam o trabalho realizado pelo Professor de matemática, Greiton Toledo de Azevedo, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *campus* Ipameri, que leciona há mais de uma década e oferece uma forma de aprendizado centrada no educando. O educador em questão, criou o projeto *Mattics*, o projeto *Mattics* ganhou corpo em

2015, na Escola Municipal Irmã Catarina Jardim Miranda, localizada em Senador Canedo, GO, época em que Greiton Toledo ali lecionava por contrato – hoje, além de professor no Instituto Federal de Goiás.

Neste projeto os estudantes produzem soluções matemáticas de problemas do mundo real, através da construção de saberes matemáticos e a partir do desenvolvimento de jogos digitais com construção de jogos de baixo custo que auxiliam nos sintomas de pessoas com Parkinson, estimulando a coordenação motora, o equilíbrio e a concentração. Com isso, os alunos são instigados a se colocarem como cientistas. Além disso, os dispositivos construídos são levados pelos próprios estudantes a hospitais parceiros para a interação com os pacientes fomentando a interpretação de situações realistas, despertando o interesse dos alunos pela disciplina e para além, onde este projeto sustentável contribui para o tratamento destes pacientes.

Greiton reforça que o professor é um mediador e faz com que os conteúdos conversem entre si, ou seja, é compreender que lecionar não é ter controle de tudo e ter que saber de tudo. “Claro que o professor tem mais experiência e precisa mediar, mas eu aprendo todo dia e às vezes há invenções mais incríveis que a minha que faço doutorado.” Convém mencionar que o referido Professor é o único representante brasileiro entre os finalistas do *Global Teacher Prize* de 2021, um prêmio apontado como o *Nobel* da Educação.

Reforçando os pontos que levantados quanto a necessidade de atualização dos métodos de ensino tradicional, o professor faz uma crítica, por que entende que não ser possível, ensinar a matemática, sobretudo, utilizando a repetição e memorização. Considera que é preciso valorizar, encorajar e nutrir o potencial criativo dos alunos e testar vários caminhos e alternativas que se apresentam, acredita.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo cumpriu sua missão. O objetivo geral que visa apresentar a aprendizagem baseada em projetos, como uma prática pedagógica para aprendizagem significativa, foi atendido com a apresentação do trabalho do professor Greiton Toledo de Azevedo, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *campus* Ipameri. Os objetivos específicos, de destacar como a atuação em projetos pode contribuir para o ensino e aprendizagem foi atendido pelo tópico Aprendizagem em projetos; e

o segundo objetivo de evidenciar os benefícios (se houver) oriundos da aprendizagem baseada em projetos para o sistema educacional brasileiro, foi cumprido por meio do item Comparação do Sistema Tradicional *versus* Aprendizagem Baseada em Projetos.

Foi possível identificar quais os desafios para melhorar a qualidade da educação brasileira, ao explanarmos a atualidade, dificuldades e avanços quanto à educação no Brasil. Este artigo comprovou a hipótese de que é possível a Aprendizagem Baseada em Projeto, como uma alternativa para melhorar a qualidade da educação brasileira.

A pesquisa demonstrou a contribuição dada pela teoria da ABP, que permitiu refletir sobre como a atuação em projetos pode contribuir para o ensino e evidenciar os benefícios oriundos dessa aprendizagem para o sistema educacional brasileiro. Existe a percepção de que os estudantes se sentem motivados ao aprendizado, aprimoram o conhecimento, tecem novos significados alcançando o objetivo de construir resultados para a realidade que estão inseridos. A Educação por Projetos proporciona uma condição necessária para que os discentes desenvolvam atividades investigativas para a tomada de decisão dentro e fora do âmbito escolar.

Ademais, o professor sozinho não é capaz de promover as transformações que se fazem necessárias para tornar o ensino-aprendizado efetivo, esta missão é de todos os profissionais da educação, bem como dos discentes e familiares, mas principalmente da gestão, que precisa se fazer democrática e atualizada, buscando usar de recursos essenciais e envolver todos os integrantes que fazem parte da comunidade escolar, se favorecendo de alternativas inovadoras, ou já utilizadas/testadas. Para isso, a educação comparada oferece condições de buscar e verificar os melhores caminhos para fundamentar diferentes formas de ensinar e aprender.

Foi possível concluir por meio da Educação Comparada, que a Aprendizagem Baseada em Projetos pode apresentar exitosos resultados em relação ao ensino tradicional. Foi verificado que o aprendizado a partir de questionamentos, levantamentos de hipóteses, têm promovido o desenvolvimento de habilidades e competências próprias das ciências. O que demonstra a importância da educação por projetos como estratégia pedagógica eficiente para o ensino-aprendizado.

Por fim, como resultado esperado a educação comparada se apresentou como alternativa promissora para enfrentar alguns dos desafios do cenário da educação no Brasil e demonstrou que a Aprendizagem Baseada em Projeto, é uma



possível alternativa para aprendizagem significativa dos estudantes, cuja finalidade é desenvolver habilidades e competências capazes de qualificá-los para as demandas pessoais e profissionais exigidas ao longo de suas vidas.

Para trabalhos futuros recomenda-se identificar mais casos reais de Aprendizagem por projetos e escrever relatos sobre os ganhos obtidos com essa metodologia de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia de; SHIGUE, Carlos Yujiro. **Aprendizagem baseada em projetos: contribuições para o ensino da ciência na educação básica**. 1ª Ed. Appris. 2021.

AZEVEDO, Greiton Toledo de; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Invenções robóticas para o Tratamento de Parkinson: pensamento computacional e formação matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mBazCAAQBAJ&lpg=PA1&ots=Am-wCQiXB-&dq=Aprendizagem%20Baseada%20em%20Projetos%20%E2%80%93%20ABP&lr&hl=pt-BR&pg=PA1#v=onepage&q=Aprendizagem%20Baseada%20em%20Projetos%20%E2%80%93%20ABP&f=true>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

CNN BRASIL. **A educação brasileira está em último lugar em ranking de competitividade**. São Paulo, 2022 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/educacao-brasileira-esta-em-ultimo-lugar-em-ranking-de-competitividade/#:~:text=Além%20de%20perder%20em%20qualidade,comparada%20com%20o%20índice%20mundial>. Acesso em: 07 de ago. 2022.

COLTRE, Sandra Maria. **Qualidade de ensino em instituições de ensino superior através da espiral do conhecimento**. 1ª edição. Curitiba: Apriis, 2016. ISBN 978-85-473-0275-7

COSTA, Robson Antonio Tavares. **Educação Comparada II**. 30 slides apresentados na aula Disciplina comparada II no dia 23 de julho de 2022 da FICS.

ENCONTRO ANUAL EDUCAÇÃO JÁ 2023: POR UM NOVO SENSO DE URGÊNCIA. 2023. [Brasília, DF]. Painel: **Ações emergenciais**. Promoção Todos pela Educação - TPE. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/encontro-anual-educacao-ja-2023/>. 2023. Acesso em: 08 de junho de 2023.

FERREIRA, Natássia. O dia a dia de quem enfrenta as dificuldades do ensino público. Matéria de Ferreira. **Humanista: jornalismo e direito Humanos**. UFRGS. Publicação de 06 novembro, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/11/06/o-dia-a-dia-dificuldades-do-ensino-publico/>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita: São Paulo, n. 1, mai., 2010. Disponível em: <[https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_1.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf)> Acesso em: 29 de jul. 2022.

GARCIA GARRRIDO, José L; GARCIA RUÍZ, Maria J.; GAVARI SKARKIE, Elisa. **La educación comparada en tiempos de globalización**. Madrid: UNED, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudanças na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Painel inovação para o desenvolvimento do educador**, 2021. Duração de 1:41:10. Apresentado 28 de abril de 2021: 18h30. Disponível em: <https://youtu.be/-4jCFzb-UZs>. Acesso em: 08 de ago. 2022.

MAFRA, Isadora Siqueira; TIBOLA, Naiara Gracia. Mudanças de paradigmas para uma Gestão Educacional Inovadora. **Anais do Computer on the Beach**, v. 12, p. 641-647, 2021.

MARTINS, Vanessa; BRINGEL, Patrícia. **Professor do IF Goiano é único brasileiro entre 50 finalistas do Global Teacher Prize 2021**. Portal G1, Goiânia, 14 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/09/14/professor-do-if-goiano-e-unico-brasileiro-finalista-no-global-teacher-prize-2021.ghtml>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

MOREIRA, Marco Antônio, 1942. **Teorias da Aprendizagem**. 3. ed. ampliada [reimpressão]. Rio de Janeiro: LTC, 2023. ISBN: 978-85.216-3769-1. e-book

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Éditions OCDE, Paris, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264290716-pt>. Acesso em: 29 de julho de 2022.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito: fundamentos e implicações. In: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 5. São Paulo: Autores Associados, 1999. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/29821536/name/dermeval>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal.** Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/subsecretarias/subep/Educacaoinfantil/curriculo/infantil.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2022.

RIBEIRO, Luis Roberto de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2022. ePub: 1.7 MB.

Ribeiro, Luis Roberto de Camargo (2022-10-12T22:58:59.000). **Aprendizagem baseada em problemas (PBL).** EdUFSCar. Edição do Kindle.

SANTOS, Adécio Machado dos; BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Everaldo da. Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional. **Educação em Revista**, Marília, Jan-Jun, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COMPARADA A PARTIR DE ESTUDOS DE NÓVOA E FERREIRA. **Contrapontos**, 2019.

## PROJETO POLITICO PEDAGOGICO: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E DE QUALIDADE

### POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: THE PATH TO BUILDING A DEMOCRATIC AND QUALITY EDUCATION

Aneri Francisca Silva Costa<sup>1</sup>  
Eurivaldo dos Reis Neves<sup>2</sup>  
Lenir Batista Reis Viana<sup>3</sup>  
Regina L. Azevedo Carvalho<sup>4</sup>

#### Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar como a diversidade cultural é abordada no projeto político com intuito de combater o preconceito e exclusão no ambiente escolar, principalmente na educação infantil. A pesquisa é de caráter bibliográfico, embasada em autores como Vasconcelos (2009) Veiga (2002) Veiga-Neto (2004) Hall (1997) e Brasil (2017, 1998, 2000 e 1996). A pesquisa foi dividida em três seções, na primeira abordou-se a importância do projeto político pedagógico para o desenvolvimento escolar; na segunda sobre a relação entre o projeto político pedagógico e o combate ao racismo e exclusão; e, na terceira falou-se sobre o projeto político pedagógico e o funcionamento na educação infantil. Como resultado compreendeu que a gestão democrática possibilita entender significados e aprendizagens, tendo em mente que o PPP não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos, mas como algo vivo e dinâmico que está relacionado a todas as ações que envolvem os estudantes. Concluímos que as instituições de ensino devem possibilitar a participação, transparência e colaboração de todos os sujeitos da comunidade escolar. Ela tem por finalidade a elaboração do Projeto de maneira coletiva e participativa, com a definição de metas e ações a serem alcançadas.

**Palavras-chave:** projeto político pedagógico; currículo; escola.

## 1 INTRODUÇÃO

A democracia é uma questão que precisa fazer parte da vida escolar, e o primeiro passo, é por meio do envolvimento de toda comunidade escolar. Vale salientar que a sociedade atual, sofre com marcas de conflitos resultantes das mais

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela FICS. E-mail: [anesisilva@hotmail.com](mailto:anesisilva@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela FICS. Email: [eurivaldocba@gmail.com](mailto:eurivaldocba@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela FICS. E-mail: [lenirviana@edu.guanambi.ba.gov.br](mailto:lenirviana@edu.guanambi.ba.gov.br)

<sup>4</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela FICS. Email: [regyazevedo@hotmail.com](mailto:regyazevedo@hotmail.com)

variadas formas de intolerâncias, tanto étnico-raciais, religiosas, de gênero, entre outras. O processo de globalização da economia e de hegemonia da ideologia neoliberal têm propiciado mudanças no papel do Estado, provocações das desigualdades sociais, a disparidade de riquezas, havendo a concentração exagerada nas mãos de poucos, dentre outros fatores provenientes das desigualdades sociais.

Considera-se que na contemporaneidade, a escola passa por grandes desafios, como a falta de materiais didáticos, precariedade na infraestrutura, falta de apoio da família e do estado, principalmente em escolas públicas, além de ter a subjetividade de cada sujeito que faz parte da consolidação das relações entre os sujeitos da educação, isto é, a relação de convivência que é base no processo de ensino aprendizagem.

Sabendo que uma sala de aula é formada por sujeitos singulares que possui cada um uma diversidade cultural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz em seu 3º artigo que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: consideração com a diversidade étnico-racial” assim, a escola tem por obrigação abranger a questão da diversidade no contexto escolar, uma vez que ela possui uma gama de diversidade tanto racial como cultural.

Compreendendo a realidade educacional, há algumas estratégias que a escola precisa executar para ter um bom funcionamento, logo bons resultados no processo de ensino/aprendizagem. Para isso, um dos documentos fundamentais é o Projeto político pedagógico, pois ele deve ser usado como direcionamento das ações que a escola promoverá no ano letivo.

A constituição federal de 1988 estabelece que a educação brasileira deve ser obrigatória, gratuita, com princípio de liberdade, igualdade e democracia, assim a gestão contribui para a construção do conhecimento. Por isso, é importante que as escolas tenham o pensamento democrático, para isso uma das principais características é o diálogo, é através dele que é possível melhorar as ideias e opiniões, uma vez que a escola une diferentes culturas.

De acordo com Veiga (1997) o PPP não deve ser arquivado ou usado apenas como prova de execução de trabalhos democráticos, ele deve ter o olhar de todos que participam do processo de ensino. As escolas brasileiras apresentam em seu cotidiano problemas tanto estruturais quanto funcionais, levando a violência, defasagem, déficit de aprendizagem, dentre outros. De acordo com a autora, o PPP

é um dos documentos mais importantes na construção da identidade da escola, possibilitando o exercício do direito da diferença, a singularidade, a transparência e a participação no espaço escolar.

Libâneo (2004) ratifica que o PPP detalha os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo desenvolvido na escola, o projeto orienta a prática produzir uma realidade, pois ao conhecer a realidade reflete sobre ela e buscam estratégias que construam nova realidade propondo ações que atendam às necessidades sociais e individuais do aluno. Portanto, para o PPP cumprir sua função deve contar com a participação de toda comunidade escolar, assim será fácil a identificação de problemas no cenário escolar.

Deste modo, essa reflexão faz com que esses mecanismos não passam como algo natural assim pode considerar as consequências com mais interesse e outro ponto a considerar é compreender e valorizar o professor, uma vez que este se propõe a pensar na melhoria da educação básica, para isso é preciso começar pelo reconhecimento das políticas públicas que regem a profissão e a realidade dos cursos de formação de professores.

Desta forma, a violação dos direitos básicos, tais como a educação torna-se evidente, e sejam realmente de qualidade para todos, garantindo ao cidadão o direito à vida, e vida em abundância, isto é; que o cidadão tenha os aparatos necessários para uma vida digna.

Nesse viés, é importante que se discuta a função da educação na sociedade, e de certa forma o seu desempenho pela instituição escolar, visto que essa instituição se destaca no espaço, justamente por entender o seu objetivo enquanto formadora de pessoas, não só pelo aspecto teórico, mas, conscientização dos sujeitos em conhecerem os seus direitos e deveres, firmados por muitos estudiosos como, valores humanos, o que de fato transformam atitudes, pessoas e consequentemente a sociedade.

A escola torna-se um ambiente acolhedor, bem como se constrói aprendizagens por meio da troca de conhecimentos, e acerca da participação efetiva da comunidade. O ambiente escolar deve se consolidar aos princípios que direcionem uma educação de qualidade em direitos humanos em todos os níveis, levando a discutir e refletir propostas que orientem o trabalho a ser desenvolvido em todo o sistema de ensino. Nesse sentido, o intuito deve efetivar a educação na

perspectiva de criar condições necessárias para que as relações interpessoais e institucionais reafirmem esses princípios.

De acordo aos registros no *Google Acadêmico*, percebe-se que não é uma temática com pouca escrita, tem-se vários artigos publicados com a mesma preocupação que é a democratização do Projeto Político Pedagógico, trazendo destaque para a atenção a prática pedagógica escolar e a gestão democrática.

Para o levantamento da pesquisa, buscou-se o seguinte: o que o projeto político pedagógico tem a ver com as transformações que estão ocorrendo na contemporaneidade que possa contribuir no combate ao preconceito e exclusão?

Este questionamento permite respostas diversas, mas seguindo o senso comum, é no PPP que são organizados e programados o modo de como a escola deve agir para uma melhoria no andamento da educação na contemporaneidade, uma vez que o currículo é um objeto escolar que mantém relação com o espaço e tempo. Outra possível resposta é que o mundo contemporâneo está passando por rupturas em sua forma de ressignificar o espaço e tempo que se constitui em condições de possibilidades de fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Pensando nisso, este estudo tem o objetivo de analisar como a diversidade cultural é abordada no projeto político pedagógico com intuito de combater o preconceito e exclusão no ambiente escolar, principalmente na educação infantil. Para tanto, a partir da leitura do projeto político pedagógico, a relação que se estabelece entre o documento e a prática docente, busca-se refletir sobre a gestão democrática e a sua relação com a escola pública a fim de analisar como o PPP contempla a identidade escolar partindo da premissa da diversidade que compõe na instituição de ensino.

Esta pesquisa justifica-se na necessidade que a escola tem que buscar conhecer, atender e acolher a diversidade em todos os aspectos sociais, uma vez que esta se torna responsável por discutir e buscar estratégias de práticas pedagógicas que colaborem no combate ao preconceito e exclusão. Deste modo, compreende-se que o PPP é um documento de extrema importância na construção da identidade escolar, pois nele é possível exercer o direito a diferença e a singularidade de cada um.

Desse modo, é relevante o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a atuação e participação igualitária de toda a comunidade escolar, em suas decisões

não só aos conteúdos, mas, na vivência de valores democráticos que envolvam o respeito às desigualdades e a inclusão do outro, visto que a Gestão Democrática possibilita as discussões e decisões tomadas pelos sujeitos inseridos na comunidade escolar e até mesmo em torno, firmando cada vez mais a concepção de que os valores humanos são inerentes ao desenvolvimento da educação.

É importante que as relações interpessoais e a atuação de todos os profissionais da escola se assegurem numa educação que ampara nos direitos humanos, e considere a participação e decisões dos envolvidos aspectos relevantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o Projeto Político pedagógico tem um poder importante para a democratização da escola, bem como um documento norteador de cada instituição, e que fortalece a ideia de processo democrático, isso quando construído com a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, professores e alunos.

## **2 IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

O projeto político pedagógico é um documento construído com o propósito de subsidiar as práticas pedagógicas, deste modo sua construção não é só para cumprir com os fins burocráticos ou para ser arquivado.

A construção do PPP estabelece uma relação disciplinar de saberes e práticas pedagógicas e promove uma articulação entre o tempo e o espaço. Sabendo que com a contemporaneidade a escola tomou um papel de educar para outros campos sociais, estabelecendo assim uma nova educação para o mundo, como corrobora Veiga- Neto (2002, p. 34):

Estamos vivendo nos dias atuais uma ruptura na maneira de significar, representar e usar o espaço e o tempo, assim o PPP pode ser útil tanto para conhecer o papel quanto para mudar o rumo da política da diferença.

Compreende-se então que o PPP sustenta as práticas sociais e temporais efetivamente na escola e essas práticas dão materialidade ao ser currículo. Deste modo, as práticas e o currículo sustentam na disciplinaridade que funciona como articulador entre eles. A escola então deve estar preparada para interagir e integrar ao público contemporâneo, definir métodos a partir de uma proposta pedagógica que vise o aprendizado e o desenvolvimento social, nesse sentido, a escola é um meio



pelo qual o indivíduo expressa sua opinião, por isso que a escola deve conhecer o seu meio social e as condições sociais que pertencem os sujeitos para que tenha um ensino aprendizagensatisfatório.

Hoje em dia é notório a dedicação em melhorar o ensino aprendido, por isso é importante pesquisar propostas que possam auxiliar no cotidiano educacional, por tanto há tanto cuidado na construção do PPP de acordo com Lopes (2011) este documento é o resultado de um planejamento que define a identidade da escola e indicam caminhos para ensinar com qualidade. Por isso a importância da comunidade escolar participar da preparação do documento.

Há algumas denominações para o documento, sendo a mais comum “proposta pedagógica”, “plano de ação da escola”, “plano escolar”, “plano de desenvolvimento escolar” e “projeto político pedagógico”. Nesta pesquisa, adotou-se o último citado, que é definido por alguns autores que consideram melhor atender a definição deste documento.

Assim, as palavras que compõe o nome do documento ajudam esclarecer seu significado, portanto, Projeto pois reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; político porque considera a escola como espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos; pedagógico por que organiza e defini atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino aprendizagem.

Como afirma Saviani (1997) só pode afirmar que a educação é um ato político na medida em que se capta determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política. De acordo com a LDB (1996) em seu 15º artigo correspondente à organização da educação nacional, ressalta que o sistema de ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia. Ou seja, de acordo com o artigo citado a escola tem autonomia e poder de escolha em delinear seus ideais com as singularidades de cada um, assim essa composição permite à liberdade de compor a identidade que é dada por meio da equipe escolar, deste modo, a escola retrata em suas práticas o que está inserido no PPP.

De acordo com a Lei nº9.396/96, na própria LDB, diz que a escola tem direito de reelaborar o PPP no que diz respeito aos princípios do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que garantam a participação da comunidade escolar, para melhorar o funcionamento da escola.

De acordo com Veiga (1997) a palavra projeto significa lançar adiante, assim, o PPP deve ser a identidade da escola, pois é através dele que vemos a escola como um todo, tanto nas características como nas ações educativas, com o propósito de cumprir seu papel e compromisso educacional com o cidadão, ou seja, é um instrumento que serve para nortear no trabalho dos educadores. Deste modo, o PPP vai além de um grupo de planos e atividades.

A autora corrobora que o PPP não é um documento burocrático, mas um instrumento de gestão e compromisso político e pedagógico, sua realização não é para mandar para alguém ou algum setor, é para ser usado como referência nas práticas pedagógicas escolares, é um resumo das condições de funcionamento da escola e deve ser seguido sob olhar atento do poder público.

Ainda de acordo com Veiga (2002) não é um documento que se constroi e depois arquiva ou encaminha às autoridades educacionais para provar que cumpriu com o mandato burocrático, é construído e analisado a todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Partilhando o mesmo pensamento Vasconcellos (2009) ressalta que o PPP nada mais é do que a identidade escolar, e indica caminhos para um ensino com qualidade fazendo da escola uma instituição mais responsável.

O PPP vem sendo objeto de estudos com frequência entre os educadores, Veiga (2002) ratifica esses estudos buscam possíveis ações que visam melhorar a qualidade de ensino, de acordo com a autora o PPP é uma forma de contrapor a fragmentação do trabalho e sua rotina, assim sua importância parte do princípio de garantir a operação na estrutura escolar, como a mesma ressalta, uma coisa é estar no papel e outra é estar no concreto.

De acordo com a autora, pensar na estrutura de poder é o primeiro passo para uma gestão democrática, para ela a socialização do poder proporciona a prática de participação coletiva, atenua o individualismo da reciprocidade, supera a expressão da autonomia e anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais na qual a escola é somente executora.

Pensando a escola como um ambiente social e democrático, deve ser um espaço onde todos participam do planejamento e execução de todas as ações, uma vez que se trata de um processo de formação do ser humano. Veiga (1995) diz que o PPP deve ser construído como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, deste modo o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores,

Veiga (1998) salienta que não se trata de somente das diretrizes pedagógicas, mas de um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto amplo que influencia e pode ser influenciado.

De acordo com Libâneo (2004) o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações a serem desenvolvidos na escola expressando as exigências sociais e legais do sistema de ensino e as expectativas da comunidade escolar, portanto orienta a prática de produzir uma realidade propondo a forma mais adequada de atender as necessidades sociais e individuais do aluno. Todo projeto tem rupturas com o presente e promessas para o futuro, ou seja, o ato de projetar significa quebrar um estado confortável e arriscar atravessar e buscar uma nova estabilidade que cada projeto contém buscando melhorar sempre.

### **3 RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O COMBATE AORACISMO E EXCLUSÃO**

A ideia de igualdade parece somente contemplar, sem que se possa questionar acerca dos diferentes modos de ser, como as diferentes culturas e povos que regem ao longo da história. Portanto, não há como pensar em identidade individual que se situe dentro de uma relação social, pois assumir a identidade gera um conflito com outros indivíduos que mantêm as diferenças, uma vez que a identidade se constitui de relações sociais com algum sentido ao longo da história.

Deste modo, esta seção abordará a constituição identitária do sujeito dentro do espaço escolar, pois se trata de um deslocamento cultural que parte da subjetivação do sujeito para a troca de experiência e vivência que se constitui no coletivo, assim interessa saber as identidades que são atribuídas ao indivíduo nos quais se permitem colocar.

É prudente pensar em constituição da identidade a partir da elaboração do projeto político pedagógico e da construção do currículo escolar, uma vez que a sua produção é decidida em relação ao aluno do que pela própria escola. Dessa forma, desde sua divisão em disciplinas até sua formação final está direcionada às mudanças que ocorrem na contemporaneidade, deixando-o flexível para uma excelente qualidade no ensino.

Neste ínterim, cabe discutir as práticas pedagógicas que visa essa flexibilidade que aponta os documentos institucionais citados e ressaltar como essas

práticas deixaram de um lugar com identidade própria e passou a ser um lugar de construção identitária. Sabendo que a escola possui sua própria identidade, porém com características de diferentes povos e culturas, o que garante essa identidade escolar é a autonomia, deste modo, a mesma deve buscar desenvolver essa autonomia.

Ao apontar pelo viés cultural das práticas sociais, percebe-se que o currículo e o processo de construção identitária na atualidade vêm tomando outras formas, mesmo com estudos e leis que formam a base curricular, essa discussão não deixa de ser uma problemática, uma vez que ao falar em práticas sociais se diz algo que produz sentido, esse sentido é produzido pela linguagem que por si só produz um discurso coletivo.

Tomando a palavra de Hall (1997) quando ele afirma que são vários sistemas de significados que os seres humanos utilizam para decodificar e organizar sua conduta em relação aos outros, estes sistemas dão sentido as ações que permitem ser interpretados significativamente das ações de outros, que em seu conjunto eles constituem todas as culturas.

Ou seja, a partir disso entende-se a cultura como um conjunto de representações que se manifestam em discurso, objetos que são produzidas em relações de poder. Como salienta Hall (1997, p. 33): “A cultura é uma das condições constitutiva de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem caráter discursivo”.

Pode-se destacar que a cultura permite chegar à identidade, assim entende-se que através das diferentes identidades em que cada um se posiciona, é que se busca viver, como se fosse algo interno, mas que são ocasionadas por um conjunto histórico e experiência que se formam por culturas.

Cortella (2011) ratifica que os humanos são produto cultural, para ele não há humano fora da cultura, pois ela é o ambiente e cada um é formado socialmente e historicamente determinados. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o ser humano tem um olhar sobre o outro, e nessas atitudes que o currículo funciona, dentre outros aspectos, como meio de subjetivar como sujeitos centrados para os quais haveria um lugar específico num mundo disciplinar e homogêneo, a identidade é vista como um atributo da alma pensando um sujeito único e estável.

Com o propósito de discutir o papel social e cultural do projeto político pedagógico, enquanto objeto de educação, aprofunda-se nas questões de espaço e tempo na construção da identidade na contemporaneidade. Para isso ancora na ideia de Veiga-Neto (2004) que diz que o currículo contribuiu para o processo de constituição do sujeito moderno, uma vez que acontece de maneira rápida e profunda a modificação no espaço e tempo, é importante conhecer, então quais papéis são reservados ao currículo, quais as implicações políticas que terá um desenvolvimento de conceitos para os âmbitos sociais e culturais na escola.

Como diz Veiga-Neto (2004) esse estudo se organiza nas constantes mutações sociais e culturais e tem o propósito de contribuir para a compreensão da relação entre tais mudanças e currículo. Para tanto, é preciso compreender como o tempo e o espaço produzem sentidos que são perpassados historicamente na atualidade

Veiga-Neto (2004) ressalta que o currículo escolar já vem desde muito tempo funcionando de forma fracionada, hierarquizada e sequenciada de modo a obter economia nos processos de controle social, construção da subjetividade e constituição do sujeito moderno. Nas palavras do autor, o currículo veio cumprir o papel requerido pela ordem e representação, deste modo, a escola fez do currículo seu eixo central e que a mesma tomou para sua tarefa de educar nos diversos campos da sociedade.

De acordo com Veiga-Neto (2002a) o currículo é o entendimento de que não é apenas a sociedade e a cultura que guardam uma relação entre si, mas essa relação é indissociável, ou seja, o currículo deve ser entendido como um objeto escolar cuja invenção possui uma relação com ressignificações. Consoante com o autor, o currículo guarda mútuas relações entre a cultura e o mundo social, tendo a escola como mediadora, destacando assim, que o currículo ajuda a construir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo que esta é constituída, assim “entendemos o currículo como a porção da cultura que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (Veiga-Neto, 2002b, p. 44).

O currículo, então, guarda correspondência com a cultura, no qual pode-se observar não só os conteúdos como são aplicados, mas de que maneira essa cultura prioriza esses conteúdos e quais foram os critérios de escolhas dos que montaram o currículo.

Pensar nas práticas pedagógicas atualmente é preciso pensar em naturalizar os processos de ensino aprendizagem, deste modo, é preciso compreender que as

mudanças que ocorrem dentro da escola não são exclusivas delas, portanto, são contornáveis e direcionáveis. É importante ressaltar que cultura aqui usada é no sentido de qualquer manifestação humana apresentada no âmbito de costumes, valores, crenças e simbólicos, apesar de que cultura tem um conceito amplo, mas não impede de falar das culturas que são invisibilizadas no contexto escolar que são espaços de lutas pela imposição de valores e modos de vida, bem como lugar onde constitui a subjetividade e são poderosos na regulação social.

Percebe-se que a constituição de 1988 mostra falha ao garantir acesso à educação da população marginalizada, não instituindo políticas públicas que viessem projetar uma educação voltada para a singularidade de cada pessoa, com divulgação da Lei nº 9.394/96 é que o estado reconhece a necessidade de pensar a diversidade, possibilitando uma educação com direito a igualdade e à diferença.

Na visão de Veiga-Neto (2002a) o currículo retira elementos de uma cultura e os escolariza, assim, apresenta as perspectivas como o currículo implica de acordo como a sociedade o produziu. Para ele o currículo, em termos de conteúdos e práticas de ensino aprendizagem, considera relevante o momento histórico, dessa forma, o currículo se alinha a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisar o currículo, pode inferir nos conteúdos, bem como nos critérios de escolhas utilizados na sua elaboração.

Em relação ao projeto político pedagógico, é possível a escola fazer uma reflexão sobre as suas singularidades, sobre a identidade que permeia a escola, por isso que o PPP nunca está acabado ele deve ser flexível e aberto às mudanças, assim o PPP é uma constante recriação da atividade educativa, sempre em planejamento no qual todos os segmentos educativos têm que ser em relação à educação que se deseja realizar.

#### **4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O FUNCIONAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O projeto político pedagógico define claramente o tipo de ação, o que se quer com o projeto, que objetivos se deseja alcançar, e a necessidade de aperfeiçoá-lo constantemente no decorrer da caminhada. É, portanto, um documento que facilita

e organiza as atividades, instrumento mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos.

É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazo, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. O projeto político- pedagógico deve ser a expressão da cultura da escola com sua criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

O PPP engloba a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica, é uma ferramenta gerencial que auxilia a instituição a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir se os resultados que foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho.

A educação escolar deve exercitar e promover a democracia e cidadania enquanto direito social, através da apropriação e produção dos conhecimentos. É necessário que se conquiste uma sociedade isenta de seletividade e discriminação, libertadora, crítica, reflexiva e dinâmica, onde os homens sejam sujeitos e protagonistas da sua própria história.

Ser cidadão envolve participação e apropriação das condições materiais, sociais e culturais onde as relações de poder sejam democráticas, com igualdade de oportunidades, pois democracia é a característica de uma sociedade que garante à totalidade de seus membros essas condições. Neste olhar a escola deverá buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalha no rumo de que as crianças e jovens interajam, apropriem-se do conhecimento e desenvolvam habilidades significativas, tornando-se cidadãos com poder de transformar sua realidade.

O papel da escola paralela a uma sociedade exigente, frente aos avanços tecnológicos e as mudanças econômicas e culturais, é voltar-se para a produção do conhecimento na construção dos bens sociais, culturais e materiais para o exercício da cidadania.

Desse modo, o ensino aprendizagem deve ser um fenômeno que não ocorre num vácuo ideológico. É necessário questionar sobre o significado de homem e sociedade que se quer formar. A escola prepara o educar para um pensar crítico e autônomo, levando aluno a desenvolver habilidades mentais específicas que

favoreçam construções e produções de natureza científica. Há uma representação de crenças e valores da comunidade envolvida na proposta de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, oriundos de princípios filosóficos que orientarão a caminhada rumos da profissão quando necessário.

É importante ressaltar que a partir da implantação do PPP, o que passa a assumir significados é a vida na sala de aula, a partir da sala de aula, como um cenário em que todos os elementos citados são objetos de estudos, já não é somente o professor, nem os objetivos, os conteúdos.

A avaliação, as experiências escolares e os componentes curriculares explorados separadamente darão significados para a escola e para o ambiente escolar.

A escola é um ambiente onde se encontram indivíduos com experiências e histórias diversas e isso muitas vezes, pode gerar conflitos, no entanto, por meio da diversidade, a instituição pode optar por crescimento, propondo a elaboração ou reelaboração de um PPP coletivo e capaz de sustentar as necessidades da comunidade escolar.

Desta forma, Educação Infantil, que é um direito respaldado por lei em que o cuidar e o brincar, atrelados à socialização, devem ser assegurados e desenvolvidos na escola, recebe “olhares sensíveis” na perspectiva de constituições de propostas significativas para esta modalidade de ensino. É nessa fase que as crianças exploram o mundo e constroem sua identidade e autonomia. Nesse sentido, é preciso buscar qualidade, atendimento e aportes teóricos na implantação de práticas educativas aportadas no PPP.

Considerando as características emocionais, cognitivas e culturais das crianças, respeitando seu modo de agir, pensar e aprender, as atividades destinadas à educação infantil devem partir de uma relação significativa entre as crianças/educador e o processo educativo. Sabe-se que a criança constrói conhecimento a partir das interações que estabelecem com o meio humano cultural e social.

A BNCC determina os conhecimentos e habilidades que todas as crianças têm o direito de aprender, também traz para a Educação Infantil os seis direitos, “campos de experiências e objetivos de aprendizagem”, sendo os direitos de aprendizagem da criança: expressar, conviver, brincar, conhecer-se, explorar e



participar. Os campos de experiência reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais, criativas e interativas promovem aprendizados significativos.

Para desenvolver um trabalho Educacional-Pedagógico na perspectiva estudada, discutida e aceita da Educação Infantil é preciso entender, antes de tudo, que a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento, para fundamentar o trabalho de forma interdisciplinar. Recorre desta forma, a fundamentação histórica sociocultural que oferece alguns elementos necessários para a efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças de zero a seis anos.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo do tempo, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Por esse motivo, pode-se deparar com diferentes formas de considerar as crianças pequenas, variando conforme a classe social a que pertence ao grupo ético do qual fazem parte.

É necessário pensar o currículo como instrumento social e cultural que implica em relação de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais a partir da seleção de determinados conceitos a serem trabalhados em cada tempo histórico. Desta maneira, ele é entendido como ato que só se realiza na coletividade e que envolve todas as experiências do conhecimento adquiridos pela escola.

O cotidiano da escola deve ser organizado com base em experiências reais: As situações do dia a dia nas escolas devem priorizar momentos em que as crianças aprendem sobre si. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, com base nesses direitos serão organizados os cinco campos de experiência, são eles: O eu o outro e os nós; Corpo gestose movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escuta; Espaços, tempos, qualidades, relações e transformações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que revela a identidade da escola, e um dos caminhos para trabalhar a valorização da cultura do aluno. É o principal instrumento que contém concepção de infância, de homem, de educação, em todas as modalidades, de conhecimento e de cultura, fundamentado em referências teóricas que se articulam à prática.

A Gestão democrática possibilita compreender significados e aprendizagens, tendo em mente que o Projeto Político Pedagógico não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdo a serem atingidos, mas sim como algo vivo e dinâmico que está relacionado a todas as ações que envolvam estudantes no seu dia a dia atrelado a uma trama tecida de valores e conceitos estabelecidos.

A participação efetiva de todos os envolvidos fortalece a concepção de que a gestão democrática da instituição proporciona a liberdade de expressão e tomadas de decisões, respeitando as opiniões da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem, favorecendo uma aproximação maior entre professores, funcionários, pais, alunos, equipe pedagógica e direção.

Ademais, a educação tem passado por adaptações e transformações tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. A escola é objeto de muitas discussões atreladas a ações e propostas que visam a sua reestruturação, numa sociedade marcada por contradições e desigualdades sociais.

Portanto, no contexto escolar, vários fatores podem levar à centralização das decisões, visto que a não participação ativa de todos da escola, é um dos pontos cruciais, que pode fraquejar a elaboração e execução do Projeto Pedagógico. É necessário que todos os profissionais da escola, estejam envolvidos na tomada de decisões frente ao PPP, principalmente no que se refere à Educação Infantil em que o educar e o cuidar deve ser garantido, conforme assegura as normativas da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo. Editora revista dos tribunais, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.**

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL. Página inicial. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/escuta-fala-pensamento-e-imaginacao/> Acesso em: 22 de setembro/2020.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jul.-dez. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. Goiânia/GO. Alternativa, 2004.

LOPES, N.; GURGEL, T. PPP na prática. Publicado em **Nova Escola Gestão Escolar**, Edição 011, Dezembro 2010/Janeiro 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. 1956). **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização, 19. ed. São Paulo. Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção coletiva. 14. ed. Campinas/SP. Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. RESENDE, L. M. G. de. (Orgs). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas. Papiros, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: (Org.). **Projeto Político Pedagógico:** uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. São Paulo. Papiros, 1995.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos** Vol. 8 Nº 15 JUL/DEZ 2004

## A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ENCONTRANDO NOVOS OLHARES

### SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC DIVERSITY IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: FINDING NEW LOOKS

Cennia Rodrigues Eusébio Leonardo<sup>1</sup>

#### Resumo

Este texto tem o objetivo de analisar o que se tem abordado na literatura sobre a diversidade sociocultural e linguística na educação inclusiva. A partir disso, buscou-se refletir sobre os desafios e as contribuições que vêm sendo dadas para o trabalho nessa modalidade de ensino pautado no conhecimento e no respeito às características socioculturais, linguísticas e subjetivas dos(as) alunos(as) com deficiência. O procedimento metodológico adotado seguiu uma abordagem qualitativa e consistiu em uma revisão integrativa de literatura, por possibilitar a sintetização dos resultados e de outros elementos fundamentais dos estudos que se debruçaram sobre o tema pesquisado. As bases de dados utilizadas nas buscas foram a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Portal de Periódicos da Capes. Observou-se que são escassas as pesquisas que se dedicam a olhar para a diversidade sociocultural e linguística no âmbito da educação especial inclusiva e a prevalência dos desafios e dificuldades para a incorporação e o (re)conhecimento da diversidade sociocultural e linguística na educação especial inclusiva, sobretudo relacionados à formação docente, ao preconceito entre os(as) estudantes e à falta de recursos necessários. Porém, alguns caminhos são vislumbrados, como o incentivo a uma aprendizagem compartilhada, baseada na interação social, e a dedicação dos(as) professores(as) para aprenderem mais sobre as características diversas do público que atendem. Por fim, aponta-se a urgência em implementar um currículo multicultural em prol da educação para e pela diversidade, cujos eixos centrais devem ser a pluralidade, o respeito mútuo e o diálogo.

**Palavras-chave:** educação especial inclusiva; diversidade; cultura; linguagem.

#### 1 INTRODUÇÃO

Após décadas de reivindicações por uma sociedade que respeitasse e abarcasse as suas diferenças, as pessoas com deficiência começaram a ter os seus direitos reconhecidos pela legislação brasileira, sendo um marco dessa conquista a Constituição Federal de 1988. A partir das bases lançadas constitucionalmente, outras legislações trouxeram garantias a esse público, destacando-se, no âmbito da

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS. E-mail: cennia@hotmail.com.

educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008.

Essa política trouxe uma série de disposições no sentido de efetivar a inclusão de estudantes portadores de deficiência no ensino regular, como o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) a permear o ensino em todos os níveis, de forma transversal. Outro importante avanço são os diferentes direcionamentos em relação à educação bilíngue para surdos(as), a qual se dá por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensinada como língua primeira e nativa, e da língua portuguesa, trabalhada como segunda língua (Brasil, 2008).

Graças aos movimentos sociais e educacionais realizados nas últimas décadas, o debate acerca da educação inclusiva avançou no sentido de buscar compreender e, então, estabelecer a importância do reconhecimento da diversidade, sem o qual a inclusão é impossível, em todos os âmbitos da vida humana. Essa é uma discussão muito presente na literatura da área quando se fala do ensino bilíngue para surdos, sob a ideia de que esses sujeitos possuem uma língua própria, a LIBRAS, por meio da qual leem e interagem com o mundo.

Nesse sentido, a surdez não é vista como uma deficiência, mas sim como um traço cultural que torna os indivíduos surdos únicos e pertencentes a uma comunidade própria, sendo a LIBRAS a sua língua natural que carrega os aspectos histórico-culturais desse grupo (Freitas, 2021).

Contudo, essa forma de ver e de lidar com a surdez na educação, principalmente no ensino básico, ainda está longe de ser uma realidade e diz respeito a um percalço vivenciado em toda a educação e que envolve todos os tipos de deficiência e de necessidades especiais, por ser reflexo do padrão de pensamento pautado na razão científica, que desde muito tempo influencia a vida humana e a educação, delimitando formas de compreender o mundo e de lidar com o outro baseadas no que a ciência considera normal, dentro dos seus critérios.

Estabelecem-se, assim, dicotomias que separam as características humanas em normais e anormais, desejáveis e indesejáveis, adequadas e inadequadas, saudáveis e nocivas, entre outras hierarquizações, anulando e modificando tudo aquilo que se afasta do modelo previamente estabelecido.

Com isso, os(as) indivíduos com deficiência têm todas as suas características postas sob o crivo da ciência e, em específico, da Medicina, que as mede a partir dos

seus critérios, apontando os déficits em relação às condições fisiológicas normais e afastando as nuances socioculturais e identitárias.

Tal incidência foi comprovada no estudo de Magnabosco e Souza (2018), que, ao entrevistarem alunos(as) de uma escola municipal buscando entender as suas representações sobre os(as) colegas com deficiência física, observaram que estes(as) eram vistos apenas a partir das suas limitações, às quais foram associados sentimentos negativos. Assim, perpetua-se a dificuldade em compreender esses indivíduos como sujeitos íntegros, com particularidades que vão além da sua condição biológica.

No contexto plural característico da escola, esse cenário reverbera nos afastamentos entre os(as) alunos(as), motivados pela dificuldade em compreender e aceitar o outro em meio às disparidades culturais, identitárias, sociais e outras que tornam os seres humanos únicos e diferentes entre si.

Essa é uma realidade comum a toda a educação, mas, no caso da educação inclusiva, além da falta de disposição ou de entendimento suficientes para tentar conhecer e respeitar o diferente, há o ofuscamento causado pelo foco na deficiência, que, muitas vezes, é utilizada para resumir aquele(a) indivíduo, sem margem para descobrir o que há por trás daquela condição.

Ainda sob essa perspectiva, a discussão acerca do que é preciso para, de fato, incluir o(a) aluno(a) com deficiência e com necessidades especiais recai, quase sempre, em termos didático-pedagógicos e curriculares. Esses são caminhos imprescindíveis a uma educação verdadeiramente inclusiva, na medida em que são destinados às adaptações necessárias à satisfação das necessidades desse(a) aluno(a) e, por conseguinte, à sua manutenção na classe regular.

No entanto, para além dos muitos desafios que se apresentam nesse processo, observa-se um silenciamento acerca da forma como as características socioculturais e subjetivas dessas pessoas devem ser tratadas, sendo esse um ponto crucial, uma vez que a deficiência é uma condição que possui alta carga social, cultural e subjetiva, sendo desde um tabu na sociedade até uma forma de o indivíduo identificar o próximo e de ser identificado, a exemplo dos(as) surdos(as).

Em consonância, Pinto e Santana (2020) afirmam que discutir aspectos socioculturais e linguísticos da pessoa com deficiência é essencial para o processo de ensino e aprendizagem num contexto tão diverso como o do Brasil, marcado pela

pluralidade de características étnicas, culturais e sociais, bem como pelo multilinguismo.

Diante disso, este texto tem o objetivo de analisar o que se tem abordado na literatura sobre a diversidade sociocultural e linguística na educação inclusiva. A partir disso, buscou-se refletir sobre os desafios e as contribuições que vêm sendo dadas para o trabalho nessa modalidade de ensino pautado no conhecimento e no respeito às características socioculturais, linguísticas e subjetivas dos(as) alunos(as) com deficiência, ultrapassando-se o limite do abstracionismo e da descontextualização que marcam o currículo, concebido, em geral, sem abarcar as especificidades locais e dos(as) estudantes, com muito menos probabilidade dessa abordagem acontecer quando se tratam de estudantes com deficiência.

Espera-se que a investigação possibilite um novo olhar sobre a educação inclusiva, com vistas a superar o lugar-comum produzido pelo olhar restrito e unilateral do paradigma científico e da língua enquanto código, diante da importância de tornar a educação um espaço democrático, capaz de formar indivíduos sensíveis às particularidades do outro e, ao mesmo tempo, conscientes dos impactos que a falta de reconhecimento da diversidade gera a toda a sociedade, num encadeamento de violências e agressividades nocivo a todos(as).

Também se assinala a importância de promover a autorreflexão no ensino, estimulando os(as) alunos(as) a refletirem sobre suas características, como uma forma de autoconhecimento fundamental ao avanço na aprendizagem, para além das tentativas de aprender o mínimo, 'o que dá'.

Trata-se de abrir os horizontes a si próprios(as) e ao mundo, entendendo que as diferenças existem e são mais significativas do que as limitações, pois dizem mais sobre quem são, de onde vêm e os infindáveis caminhos que poderão seguir, já que todos são possíveis, independentemente de quaisquer características que possam carregar. Diante disso, justifica-se a realização desta pesquisa, essencial para o conhecimento das reflexões e descobertas feitas pela literatura brasileira nos últimos anos sobre essa relevante temática.

O procedimento metodológico adotado seguiu uma abordagem qualitativa e consistiu em uma revisão integrativa de literatura, por possibilitar a sintetização dos resultados e de outros elementos fundamentais dos estudos que se debruçaram sobre o tema pesquisado, de forma ordenada, abrangente e sistemática, viabilizando, assim, o alcance dos objetivos propostos (Carneiro, 2018).

Além disso, a revisão integrativa de literatura não se restringe a estudos de cunho experimental, permitindo recorrer também aos não-experimentais, como as pesquisas teóricas, dentro de um quadro temporal através do qual se pode observar a evolução do objeto de estudo em diferentes épocas e contextos (Carneiro, 2018).

As bases de dados utilizadas nas buscas foram a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Portal de Periódicos da Capes, por se destacarem no conjunto de revistas acadêmico-científicas indexadas e por disponibilizarem ferramentas de busca completas, permitindo a construção de diferentes *strings* de busca e a aplicação de diferentes filtros.

Este texto está dividido da seguinte forma: iniciando a discussão, a seção 2 dedica-se a um breve apanhado da educação inclusiva no Brasil, abarcando seus principais aspectos históricos, sociais, políticos e legislativos; em seguida, a seção 3 traz algumas reflexões sobre a importância do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística na educação, de uma forma geral, e na educação inclusiva, que é aprofundada na seção 4, na qual constam o detalhamento do procedimento adotado na revisão de literatura e os principais resultados obtidos, bem como a sua discussão; por fim, as considerações finais sedimentam as reflexões mais relevantes obtidas a partir do estudo e realizam apontamentos sobre a necessidade de novas empreitadas acerca do tema.

## **2 AS IDAS E VINDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Historicamente, a educação brasileira é marcada por dificuldades e incompreensões relacionadas à forma de atuar junto a alunos(as) com características distintas do considerado normal, como os(as) que possuem algum tipo de deficiência. De acordo com Pontes, Salvini e Silva (2020), até os anos 1990, a educação direcionada a essas pessoas no Brasil era marcada pela segregação, sendo realizada em instituições específicas, em que esses(as) estudantes eram formados com foco em suas deficiências, sem uma base pedagógica consistente.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e a sua ampla proteção dos direitos humanos, a legislação educacional passou a dispor sobre a educação inclusiva, alicerçada no direito de todo(a) estudante receber tratamento igualitário, digno e não discriminatório.



A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, não paginado) é um marco desse processo, por chamar atenção para a necessidade de superar o atendimento segregado, em defesa da igualdade de oportunidades a todos(as) os(as) estudantes e do combate às atitudes discriminatórias, propondo “o acesso de crianças e jovens com necessidades especiais às escolas regulares, que a elas devem se adequar[...]”.

A partir disso, os países começaram a trabalhar em prol da educação inclusiva, implementando diferentes leis e políticas. No Brasil, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A referida política materializou a inclusão dos(as) estudantes com variados tipos e graus de deficiência nas escolas e classes comuns, enumerando as transformações necessárias a essa inclusão no espaço escolar. Entre as suas diretrizes, salienta-se o AEE como via para anular as barreiras que impedem ou dificultam a completa participação dos(as) alunos(as) com deficiência nas classes comuns, sem substituir a escolarização e atuando de forma transversal (BRASIL, 2008).

O AEE é um serviço educacional fundamental à concretização da inclusão, pois “identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas de cada aluno, tem caráter complementar e suplementar para garantir a inclusão na escola” (Amorim; Maia; Lustosa, 2021, p. 1610). Como colocado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo desse serviço são estudantes com algum tipo de deficiência que impede ou dificulta a sua participação plena e efetiva nos processos de ensino e aprendizagem e na sociedade a longo prazo (Brasil, 2008).

Portanto, o AEE deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação, como um apoio às atividades da sala regular, viabilizando a identificação das barreiras enfrentadas pelos(as) estudantes e a sua resolução, considerando as habilidades que eles(as) possuem, a fim de estimular o seu desenvolvimento (AMORIM; MAIA; LUSTOSA, 2021). Acerca das diretrizes do AEE, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu art. 5º, destaca que a sua oferta deve acontecer:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos,

conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 02).

Assim, é imprescindível o trabalho colaborativo entre o(a) professor(a) da classe comum e o(a) responsável pelo AEE, de modo a se garantir a plenitude da formação dos(as) estudantes com deficiência, de acordo com as suas necessidades e características. Ainda, segundo Amorim, Maia e Lustosa (2021), a educação inclusiva, ao contar com o AEE, contribui para a valorização das diferenças dos(as) alunos(as) e para a superação dos desafios, tanto em termos de aprendizagem quanto na socialização e nas atitudes, possibilitando, dessa forma, a superação da ideia de que essas pessoas são incapazes de aprender e de se relacionar de forma autônoma e suficiente.

Para esse processo, é crucial a formação específica para a atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual precisa preparar os(as) profissionais para desenvolver a dinamicidade e a criatividade necessárias a uma participação ativa e eficaz dos(as) atendidos(as) no serviço e nas atividades da classe regular. Também é central a seleção dos recursos e das metodologias a serem utilizados, por meio de um planejamento que envolva as necessidades e características dos(as) alunos(as), da instituição e do local onde está situada, considerando particularidades que, de forma direta ou indireta, afetam os serviços educacionais ofertados.

Logo, é preciso que a escola utilize a sua autonomia para organizar o AEE dentro das suas possibilidades e necessidades, sempre em consideração ao público atendido. A participação conjunta do corpo docente responsável pelo AEE, dos(as) professores(as) da classe regular e da comunidade escolar é fundamental para esse processo, que deve fazer parte do projeto político-pedagógico (PPP) da escola (Amorim; Maia; Lustosa, 2021).

O PPP é o documento que materializa a proposta educacional da escola, o seu papel e as suas responsabilidades, indo além de um conjunto de planos e metas, pois se constitui como uma construção democrática que revela a visão da escola e o seu posicionamento em relação à formação humana (Veiga, 2002). Desse modo, a inclusão do AEE é preponderante para tornar sólida a sua realização, de forma integrada à cultura escolar e à sua função social.

No que tange à inclusão de alunos(as) surdos(as), um importante passo dado na educação inclusiva do Brasil foi o direcionamento da educação bilíngue,

caracterizada pelo ensino na LIBRAS e pela língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, contando com o serviço de tradutor/intérprete de LIBRAS (BRASIL, 2008). Contudo, a LIBRAS representa, para os(as) surdos(as), muito mais do que um código de comunicação e de expressão, pois desde a década de 1990 o movimento surdo é fortemente marcado por um caráter cultural e identitário, com inspiração nas lutas multiculturalistas ocorridas em todo o mundo, em prol dos direitos das minorias, como negros(as), homossexuais e portadores(as) de deficiência.

Com isso em vista, a próxima seção avança na discussão sobre a importância de reconhecer e de incorporar os aspectos sociais, culturais e linguísticos à educação e, em específico, à educação especial inclusiva.

### **3 CONHECER PARA INCLUIR: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação é uma atividade essencialmente interacional, na qual o diálogo é fundamental para que haja a aprendizagem (FREIRE, 1987). Assim, está envolvida mais do que a relação entre docente e discente, pois estão ali pessoas que pertencem a contextos e realidades distintas, com necessidades e habilidades interacionais diferentes e, quiçá, conflitantes.

Nesse âmbito, emerge a necessidade de ver, ouvir e entender o(a) aluno(a) para além da sua condição de estudante matriculado(a) em uma instituição, mas também enquanto sujeito único em suas características e trajetórias, bem como de tornar isso parte da formação, incorporando a diversidade sociocultural, étnica e linguística como eixo estruturante, e não apenas como tema a ser abordado em determinados conteúdos curriculares e em datas comemorativas (KHATER; SOUZA, 2018).

Essa incorporação é preponderante para uma educação verdadeiramente inclusiva, que se desenvolva dando iguais oportunidades de aprender a todos(as) e que tenha como base a compreensão e o respeito mútuo, sem exclusões e julgamentos independentemente das condições e características de cada um(a). No campo da educação inclusiva para pessoas com deficiência, é comum associar essa discussão em torno dos aspectos socioculturais e linguísticos ao ensino bilíngue para surdos, pois é através do domínio de duas línguas diferentes que a formação desse público acontece, e à dimensão linguística estão agregados os valores e a história da

comunidade surda, que devem ser contemplados em toda a educação especial e inclusiva.

Essa necessidade foi reconhecida pela recente Lei n.º 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996 — LDB) para tornar a educação bilíngue para surdos uma modalidade de educação escolar cuja oferta deve se dar tanto no ensino regular como em escolas e classes bilíngues.

Essa lei insere o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021, não paginado) como um dos princípios do ensino brasileiro. Além disso, garante-lhes a educação escolar intercultural, com o objetivo de “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021, não paginado).

Trata-se de um importante avanço em relação à visibilidade dos(as) sujeitos(as) surdos(as), para além da questão comunicativa, ao trazer uma abordagem que ultrapassa a questão da deficiência, considerando as características do indivíduo e valorizando suas potencialidades (Freitas, 2021). Ao invés de pensar o bilinguismo como o uso puro e simples das duas línguas no processo educacional, esse movimento legislativo reforça a necessidade de que aos(às) surdos(as) seja possibilitada uma formação integral baseada na língua e na cultura da sua comunidade, mas sem desconsiderar o sistema sociocultural da sociedade em que estão inseridos(as), possibilitando-lhes as condições para atuar como cidadãos(ãs).

Assim, o modo como a educação bilíngue é desenvolvida nas escolas deixa de ser uma questão meramente linguística e pedagógica, passando a envolver uma dimensão maior e mais complexa: a da interação humana. Porém, essa é uma abordagem bastante recente, e persistem muitas dificuldades para a sua efetiva realização em todo o território nacional, resultantes das heranças históricas e dos seus efeitos duradouros no país.

Segundo Sada (2020), embora o Brasil sempre tenha sido marcado por uma grande diversidade linguística e cultural, essa foi duramente repreendida com o fito de simular uma unidade nacional homogênea, de modo que as políticas lançadas nas últimas décadas contribuem com essa ideia e resultam em estigmas, preconceitos e na marginalização de grupos por suas características linguísticas distantes do português considerado oficial.

Nesse contexto, a LIBRAS permanece desconhecida por boa parte da população, com muitas das famílias de ouvintes pressionando seus membros surdos a tornarem-se oralizados e afastando-os da língua e da cultura surdas. Prevalece o estereótipo do silêncio, segundo o qual o(a) surdo(a), por não utilizar a língua portuguesa oral, é tido como incapaz de se comunicar e como um vivente do completo silêncio. A forma como a língua é tratada tradicionalmente constitui-se como um eixo motivador desse cenário, pois é restrita à linguagem verbal, com a palavra sendo tomada como instrumento principal da significação e, desse modo, a ausência de palavras é sinônimo de ausência de significados, bem como o silêncio é um não-dito, vazio de qualquer sentido (Futuro; Novaes, 2019).

Também tem prevalência a aplicação prática da língua, em detrimento das nuances culturais, sociais e históricas que a constituem, o que resulta na ideia de que existem línguas mais importantes do que outras devido ao status econômico adquirido. Nesse sentido, Vitorino e Souza (2020) se referem ao prestígio social conquistado a partir do domínio de certas línguas, tidas como ferramenta para a aquisição de habilidades interpessoais e para o acesso a espaços de elite, como a língua inglesa.

No âmbito escolar, permanece a tendência de se recorrer à comunicação total, incluindo técnicas de oralização e de estimulação auditiva, bem como gestos e leitura labial, de forma que a LIBRAS e os aspectos culturais e identitários ficam em segundo plano. O resultado disso é o isolamento dos(as) alunos(as) surdos(as), que permanecem invisíveis e excluídos(as). Logo, é necessário que as disposições da Lei n.º 14.191/2021 ultrapassem a dimensão teórica e se tornem uma realidade em todas as escolas do país, tornando o ensino verdadeiramente inclusivo não apenas de estudantes, mas, sobretudo, de seres humanos.

No entanto, os aspectos socioculturais e linguísticos na educação especial inclusiva não podem se restringir à educação bilíngue. Trata-se de elementos essenciais a toda a educação e, quando se trata do ensino de pessoas com deficiência e com necessidades especiais, seu reconhecimento e sua abordagem são fundamentais para retirar o foco das limitações oriundas das diferentes condições apresentadas por essas pessoas. Para isso, não se deve restringir o ensino às competências e habilidades necessárias à aprendizagem dos conteúdos programáticos de forma descontextualizada e abstrata, a exemplo do estudo da língua portuguesa limitado às questões gramaticais.

Ao manter as questões linguísticas sob o foco restrito da codificação-decodificação, de um ponto de vista puramente gramatical, está-se estabelecendo um muro entre aquilo que se espera minimamente do sujeito aprendente em termos de aprendizado e aquilo que ele é enquanto usuário da língua, com a qual estabelece importantes vínculos sociais, identitários e subjetivos numa história de vida que ainda está sendo contada. Por meio do seu uso linguístico, o sujeito se diferencia dos demais e, ao mesmo tempo, vincula-se ao grupo do qual faz parte (Sada, 2020), de tal modo que trabalhar a língua portuguesa apenas em seu viés gramatical é uma forma de silenciar esses aspectos intrínsecos e inseparáveis a qualquer ser humano e dos quais a educação não pode prescindir.

Ao lado da diversidade linguística, o reconhecimento e a incorporação da diversidade sociocultural são fundamentais, tendo-se em vista a fundamental importância das bases culturais, afetivas e de reconhecimento entre pares para o aprendizado. Para que o(a) estudante possa aprender, é necessário que esteja ciente das suas próprias características e do lugar que ocupa, reconhecendo-se enquanto sujeito inserido em um contexto socioculturalmente determinado e inteirando-se da cultura e da história da comunidade de que faz parte, com a qual poderá adquirir um senso de pertencimento e, dessa forma, também reconhecer e respeitar as particularidades dos(as) colegas.

Esse reconhecimento é importante para toda pessoa em desenvolvimento, independentemente das suas características e condições, com ou sem deficiência. Contudo, nesse último caso, a aprendizagem e o desenvolvimento culturais contribuem enormemente para a formação, uma vez que, segundo Vigotski (2011, p. 866), “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”.

Ainda, o contato contínuo e profundo com as questões culturais contribui para que a deficiência não seja encarada como uma ausência ou um defeito, reforçando a sua ideia como “estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (Vigotski, 2011, p. 869).

É, pois, fundamental promover ações educativas que não foquem somente na adaptação de conteúdos e de métodos para que o(a) estudante com deficiência

acompanhe o programa estabelecido para a sua série, mas sim que consistam em uma educação inter e intracultural, capaz de aliar a aquisição de conhecimentos e de habilidades exigidos pela educação formal à aquisição de saberes e de valores socioculturais, promotores de uma visão de mundo mais abrangente, democrática e inclusiva, cujos impactos positivos recaem na forma de se compreender e de compreender o(a) próximo(a) (Pinto; Santana, 2020).

Desse modo, está-se expandindo o universo em que a educação especial inclusiva se situa, retirando-a do limiar restrito da deficiência e de seus aspectos orgânicos para inseri-la em um rico conjunto de pluralidades que têm muito a ensinar a todos(as).

Nesse ponto, enfatiza-se o importante papel das pesquisas realizadas em diferentes espaços escolares para a compreensão das condições e dos contextos em que a educação especial inclusiva vem se desenvolvendo no país, algo necessário à tomada de caminhos em prol da sua melhoria.

No que tange à inter-relação entre a diversidade sociocultural e linguística e essa modalidade de ensino, as pesquisas podem revelar desafios, demandas e avanços ao mesmo tempo em que trazem à tona as particularidades que cercam diferentes realidades de educação especial inclusiva, demonstrando assim que, embora essa tenha um público-alvo bem delimitado e se encerre em procedimentos bem delineados na legislação, a sua concretização varia bastante, estando à mercê de características e fatores físicos, temporais, sociais, culturais e outros que devem ser considerados nas decisões a nível escolar e governamental. Foi com essa visão que a revisão de literatura foi realizada, cujos resultados e discussão são expostos na seção a seguir.

#### **4 REVISÃO DE LITERATURA: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A busca pelas publicações que integraram esta revisão de literatura ocorreu, como dito, na Scielo e no Portal de Periódicos da Capes. As palavras-chave utilizadas foram “educação inclusiva” e “diversidade” na primeira base citada e “educação inclusiva”, “diversidade” e “cultura” na segunda, pois a inserção do termo “cultura” na Scielo não retornou nenhum resultado, enquanto que, no Portal de Periódicos da Capes, a ausência desse termo retornou uma quantidade de publicações excessiva e

não condizente com o escopo da pesquisa. Foi utilizado o operador booleano “and” para unir os termos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos científicos escritos em português, publicados dentro do recorte temporal de 2019 e 2023 e que abordassem diretamente a diversidade sociocultural e/ou linguística no âmbito da educação especial inclusiva. Como critérios de exclusão, estabeleceu-se a configuração como outro tipo de texto que não seja artigo científico, a escrita em idioma diferente do português, a publicação fora do recorte temporal estipulado e a abordagem indireta ou tangente do tema aqui pesquisado, como a menção pontual das expressões relacionadas, sem um desdobramento.

A primeira busca, realizada na Scielo, retornou oito resultados, já com a aplicação dos filtros de idioma e de ano de publicação. Porém, após a leitura, apenas três publicações foram consideradas como consonantes com o último critério de inclusão, enquanto as demais tomavam a diversidade de uma forma genérica, sem abordar efetivamente a questão da cultura e/ou da linguagem.

A segunda busca, realizada no Portal de Periódicos da Capes, retornou 12 publicações, de acordo com os filtros aplicados. Após a leitura, foram selecionadas duas publicações para compor o corpus de análise, por se adequarem ao escopo desta pesquisa. Como na primeira busca, a maioria dos resultados tratava da diversidade na educação especial inclusiva de forma genérica, mencionando pontualmente o termo ‘cultura’.

Buscaram-se, nas pesquisas selecionadas, as descobertas e os entendimentos conquistados sobre algumas questões consideradas de suma importância para o alcance dos objetivos: Quais os desafios para uma educação especial inclusiva comprometida com o (re)conhecimento e a incorporação da diversidade sociocultural e linguística? Que caminhos são apontados para o desenvolvimento de uma educação especial inclusiva pautada no (re)conhecimento da diversidade sociocultural e linguística?

Sobre a primeira questão, os principais desafios apontados pelos estudos dizem respeito à falta de preparo dos(as) professores(as) para reconhecer e incluir as diferentes características dos(as) estudantes com deficiência, as dificuldades de os(as) estudantes, na classe comum, aproximarem-se e se relacionarem com seus(suas) colegas com deficiência e a prevalência do modelo médico, que está no cerne desse processo. Destaca-se a pesquisa de Pinto e Santana (2020), cujo objeto



é a percepção de professoras da educação especial inclusiva sobre as suas próprias formação e prática pedagógica em uma escola situada na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.

As autoras apontam, primeiramente, as peculiaridades do local e da escola: por se encontrarem em uma fronteira entre países, o local e a instituição são marcados por intensos compartilhamentos e conflitos entre elementos culturais, econômicos e sociais, o que leva a barreiras linguísticas e culturais que dificultam o trabalho com os(as) estudantes com deficiência provenientes do outro lado da fronteira, o Paraguai. Na pesquisa, foi apontado que a escola desconsidera essa diversidade e que as professoras entrevistadas precisaram reinventar as suas práticas para adaptar o processo formativo às diferenças desses(as) estudantes, diante da falta de recursos e de formação docente adequada (Pinto; Santana, 2020).

Conforme Khater e Souza (2018, p. 30), devido ao avanço científico e dos estudos socioculturais, “as causas e origem das deficiências foram investigadas, esclarecidas e resignificadas, rompendo por vezes com a visão limitante da inclusão propriamente dita”. Com isso, a educação especial inclusiva passou a ser vista como direito social, a partir de uma lógica bio-psico-social e cultural que visa à valorização da diversidade como via para a aprendizagem e o fortalecimento não só do espaço escolar como também de toda a sociedade. Em consonância, Moreira e Lima (2019) apontam que a educação e o estar na escola passaram a ser vistos como condição para o fim da discriminação e a conquista do respeito às diversidades.

Contudo, os desafios e dificuldades persistem, como apontado nos estudos, pois “a proposta da universalização e de educação para todos inseridos em uma sociedade cuja base é a homogeneização da classe dominante, seus valores e ideais podem não se concretizar efetivamente, tornando-se apenas discurso” (Moreira; Lima, 2019, p. 127). Ou seja, apesar dos avanços legislativos, a realidade ainda carece de mudanças substanciais, tornando a inclusão dos(as) estudantes com deficiência uma questão muito teórica e pouco prática.

Por consequência, acabam apenas ocupando o espaço físico da sala de aula, permanecendo à margem do que nela ocorre e tendo afrontados os seus direitos à dignidade humana, à educação de qualidade, à socialização, entre outros. Com isso, a formação dessas pessoas é prejudicada de diferentes maneiras, além de serem acarretados impactos socioemocionais que podem perdurar por toda a vida.

Porém, não se deve culpar única e exclusivamente o(a) professor(a), como se este(a) escolhesse anular esses(as) alunos(as) em suas características subjetivas. São muitos e complexos os fatores e as condições que subsidiam esse cenário, estando entre eles as lacunas na formação docente para lidar com portadores(as) de necessidades especiais e com pessoas com deficiência.

Não basta que o(a) professor(a) conheça recursos e metodologias adequadas ao ensino de alunos(as) com determinada condição, sendo preciso também saber ver e compreender o lugar que esses sujeitos ocupam no seu grupo e todas as particularidades envolvidas no universo da sua deficiência, para além do domínio médico, o que ainda está distante da formação docente ofertada nas universidades do Brasil (Pinto; Santana, 2020).

Partindo para os caminhos apontados para o (re)conhecimento e a incorporação da diversidade sociocultural e linguística na educação especial inclusiva, identificaram-se algumas potencialidades no trabalho que vem sendo realizado em alguns locais. Entre elas, destaca-se a iniciativa das professoras entrevistadas por Pinto e Santana (2020) de aprenderem as línguas faladas pelos(as) alunos(as) (espanhol e guarani), de compreenderem as suas particularidades culturais e de criarem materiais que as contemplem.

As autoras assinalam que “isso sinaliza a adoção do modelo social da deficiência, em contraposição ao modelo individual, que a considera um atributo intrínseco da pessoa” (Pinto; Santana, 2020, p. 505), revelando uma preocupação em transcender as condições impostas pelo sistema educacional em prol dos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro caminho é apontado por Alonso, Gañete e Bernárdez-Gómez (2019), que analisaram a experiência de inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Asperger relatada pelos(as) seus(suas) colegas. Na análise das informações coletadas em entrevistas com o grupo, eles identificaram uma forma de inclusão baseada na aprendizagem cooperativa, na medida em que as crianças e os(as) docentes reconhecem e valorizam o potencial e as características do colega com deficiência, utilizando isso para a aprendizagem coletiva.

Assim, a diversidade sociocultural aparece na aprendizagem baseada na interação social entre os(as) alunos(as), com foco na valorização da pessoa com deficiência, que é vista como um sujeito para além da sua condição, reconhecido por seus pares em suas características e potenciais.

Essa situação é diferente do que Magnabosco e Souza (2018) encontraram em sua pesquisa: uma relação de aprendizagem baseada na exclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, vistos(as) de forma distante e com preconceito. Trata-se de uma disparidade que é reflexo da forma como a educação, enquanto processo de formação humana, é vivenciada em ambas as instituições: a que preza pelo respeito ao diferente e pela empatia como eixos educacionais é mais capaz de gerar interações positivas entre os(as) alunos(as), construindo uma aprendizagem em cooperação, enquanto a que se mantém nos padrões restritivos e segregadores replica essa forma de ver o outro, levando às dificuldades dos(as) estudantes de lidarem com seus(suas) colegas com deficiência, considerados(as) anormais e incapazes de se adequar.

Sendo a escola um espaço vinculado a um sistema moldado segundo os valores sociais e culturais dominantes, os quais são marcados por uma hierarquização histórica baseada em padrões objetivos e que gera opressões e violências, as mudanças necessárias à incorporação total e consistente da diversidade sociocultural e linguística, dentro e fora das salas de aula, envolvem muito mais do que a substituição de materiais e o desenvolvimento de estratégias. Trata-se de uma mudança de paradigma a afetar tudo aquilo em que a instituição se baseia, com a desvinculação de ideias e de atitudes enraizadas por esses valores e a construção de novas, baseadas no diálogo e no respeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da investigação realizada, pôde-se compreender que a educação especial inclusiva é um processo permeado por aspectos cuja visualização requer um exame da realidade, com um olhar empático e atento para as diferenças entre os seres humanos e os contextos de que fazem parte. Isso é algo impossível de ser visualizado somente a partir dos conteúdos das legislações, que, apesar de terem o mérito de fazer avançar a discussão e a concretização dessa modalidade educacional, mantêm-se no abstracionismo e na descontextualização, sem considerar essa dimensão múltipla que afeta bastante toda a forma de ensinar e de aprender.

Na revisão de literatura realizada, observou-se que são escassas as pesquisas que se dedicam a olhar para a diversidade sociocultural e linguística no âmbito da educação especial inclusiva, mantendo-se a ideia de que a diversidade, em relação às pessoas com deficiência, é uma questão geral, sem envolver exatamente os

aspectos sociais, culturais, étnicos e linguísticos. Esses ficam restritos ao domínio dos estudos culturais, voltados ao não-lugar ocupado pelas minorias na sociedade, como negros(as) e indígenas, entre as quais as pessoas com deficiência geralmente não são lembradas.

Ainda, nos estudos analisados, observou-se a prevalência dos desafios e dificuldades para a incorporação e o (re)conhecimento da diversidade sociocultural e linguística na educação especial inclusiva, sobretudo relacionados à formação docente, ao preconceito entre os(as) estudantes e à falta de recursos necessários. Porém, alguns caminhos são vislumbrados, como o incentivo a uma aprendizagem compartilhada, baseada na interação social, e a dedicação dos(as) professores(as) para aprenderem mais sobre as características diversas do público que atendem.

Por fim, aponta-se a urgência em implementar um currículo multicultural em prol da educação para e pela diversidade, cujos eixos centrais devem ser a pluralidade, o respeito mútuo e o diálogo. É preciso construir conjuntamente um novo olhar sobre a pessoa com deficiência e sobre o ser humano em geral, desprendido do viés médico e englobando a esfera de pluralidades e de multiplicidades que têm muito a ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Felipe Trillo; GAÑETE, Ana Parada; BERNÁRDEZ-GÓMEZ, Abraham. Juan, uma Criança com Síndrome de Asperger: Estudo de Caso de uma Boa Prática de Inclusão Educacional por meio da Aprendizagem Cooperativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-990602>. Acesso em: 31 jul. 2023.

AMORIM, Marília Carollyne Soares de; MAIA, Joycy Beatriz Moreira; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Prática de ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da pandemia no município de Teresina. E-book: **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74293>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.**

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, 2021.

CARNEIRO, Eliana Célia Silva. **Uso das tecnologias de informação e comunicação por idosos:** uma revisão integrativa de base fenomenológica. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido (versão pdf)** .11 ed., 23 reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Thayane Nascimento. A Lei 14.191/2021 e o Decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, edição especial, 2021.

FUTURO, Bárbara; NOVAES, Luiza. A relação entre a experiência do escuro e a produção de sentido. **TRIADES - Revista (online)** -, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://triedades.emnuvens.com.br/triedades/article/view/238>. Acesso em: 04 set. 2021.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. Diversidade x inclusão: conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 10, p. 29-38, 2018. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003\\_DIVERSIDADE\\_X\\_INCLUS%C3%83O.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gTnVwmFSkqq4qXHGX7Xm7wN/?lang=pt#>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LIMA, Nicole de Oliveira. Políticas para a educação inclusiva, diversidade cultural e a formação de professores: primeiras aproximações. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, Dossiê Inclusão e Diversidade, 2019. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/232>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luiza. A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PONTES, Raquel Pereira; SALVINI, Roberta Rodrigues; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Educação especial e inclusão social na trajetória escolar e laboral para pessoas com deficiência no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/2083/1298>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SADA, Cintia Abrunhosa Pinto. **O silenciamento de uma língua e o apagamento da memória**: A resistência cultural da língua da Tabatinga e sua perspectiva patrimonial. 2020. Dissertação (Mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, , 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VITORINO, Anderson Francisco; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. Aracaju: Criação, 2020..

## A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### THE IMPORTANCE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN BASIC EDUCATION

Alzira Maria Celino Ribeiro Mota<sup>1</sup>  
Angela Pereira Gregorio<sup>2</sup>  
Eduardo Cardoso do Socorro<sup>3</sup>  
Idalice Deiró Noronha<sup>4</sup>  
Vera Alves do Sacramento de Santana<sup>5</sup>

#### RESUMO

Este estudo fundamentado em alguns teóricos conhecedores do assunto tem como objetivo geral analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem na educação básica e como objetivos específicos compreender os conceitos das metodologias ativas com base em alguns autores e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem e examinar os diferentes tipos de metodologias ativas como: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação e estudo de caso. A metodologia aplicada foi a qualitativa com revisão bibliográfica. A validação e a eficiência do uso dessas metodologias são abordagens pedagógicas que contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e envolvente para os alunos. Na educação básica, elas têm se mostrado eficientes para engajar os estudantes, aumentar a retenção do conhecimento e desenvolver habilidades socioemocionais.

**Palavras--chave:** metodologias ativas. processo de ensino. aprendizagem. sala de aula.

#### 1 INTRODUÇÃO

A busca por um ensino de qualidade faz com que os professores mergulhem nas mudanças que o campo das ciências oferece, estimulando a sociedade a melhorar sua prática no mundo das ideias.

Nos últimos anos muito se tem debatido acerca de ferramentas que possam dinamizar o processo de ensino aprendizagem e que coloquem o educando como

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana em Ciências Sociais (FICS); E-mail: alzimota18@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana em Ciências Sociais (FICS); Email: angeldois28@gmail.com

<sup>3</sup>Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana em Ciências Sociais (FICS); Email:edwjazz@hotmail.com

<sup>4</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana em Ciências Sociais (FICS; ida.flordeliz2017@gmail.com

<sup>5</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana em Ciências Sociais (FICS). E-mail: joverasme013074@gmail.com

protagonista de seu próprio conhecimento, dentre essas possibilidades pode-se destacar as metodologias ativas que têm sido amplamente discutidas e aplicadas em diferentes contextos educacionais.

Estas são vistas como estratégias metodológicas capazes de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para o educando; envolvendo-o de forma crítica; buscando colocá-lo no centro do seu processo de aprendizagem; estimulando sua participação e o conectando com sua realidade.

O presente artigo tem como propósito de analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem na educação básica. Atualmente, os jogos também exercem função importante na inovação de ferramentas para a construção do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nos segmentos iniciais de seu percurso educativo.

A proposta da pesquisa é responder a problemática: Como as metodologias ativas podem contribuir no processo de ensino aprendizagem, na Educação Básica?

Em linhas gerais, do ponto de vista conceitual, as metodologias ativas são estratégias de ensino que tem por finalidade impulsionar os alunos a buscarem a aprendizagem de modo independente e participativo, através de situações problemas, assim como situações da própria realidade do aluno, exercitando atividades que influenciam o exercício do pensamento, da autonomia, do poder argumentativo, da tomada de iniciativas e decisões, de tal modo que se torne um sujeito responsável por sua própria aprendizagem.

As cinco metodologias ativas mais utilizadas, debatidas e trabalhadas em sala de aula no momento atual são: Aprendizagem movida a situações problemas; Aprendizagem movida a projetos; Aprendizagem desenvolvida em sala de aula invertidas e Gamificação. Dessa forma, abordaremos a relevância dessas metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, e como as mesmas podem ser utilizadas na educação básica.

Considerando que a sociedade está em constante transformação, a educação deve também refletir essa realidade. Seus paradigmas devem se adequar às novas demandas da contemporaneidade fazendo com que ela seja mais criativa, inovadora, fundamentada nas realidades do presente social e tecnológico.

Essas novas metodologias têm uma função revolucionária, uma vez que vieram para substituir ou modificar as tradicionais práticas pedagógicas. Porque estas, apesar de caberem e coexistirem nos espaços educacionais, não têm despertado o interesse



do educando em aprender, bem como não dão conta dos desafios e mudanças do mundo confuso e complexo que vivemos.

Por outro lado, as metodologias ativas acima citadas tem como meta alguns princípios importantes que norteiam o trabalho pedagógico, e são os seguintes: problematização do cotidiano, tarefa em equipe, inovação e tecnologia da informação e comunicação, educador em sala de aula como facilitador e mediador da aprendizagem. Tais princípios funcionam como orientações pedagógicas, tendo em vista que o contexto educativo atual é mais desafiador, mais complexo.

Com o advento das tecnologias da comunicação, o estudante em muitas situações tem a internet como professor. O acesso a ela tirou do professor a posição de centro do saber. Basta um clique para os alunos terem informações básicas sobre determinados assuntos. Isso não tira a função do docente em criar as condições para que o aprendizado seja eficaz.

Só redesenha o contexto ensino-aprendizagem, fazendo com que o docente se reinvente, se qualifique mais, enfim tenha um novo papel que é construir contextos favoráveis ao aprendizado com novos métodos de ensino.

No presente artigo é exibido alguns conceitos das metodologias ativas com base em alguns autores e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem. Apresenta-se uma análise panorâmica sobre 5 temáticas das metodologias ativas: Aprendizagem baseada em Projetos; Sala de Sala Invertida; Gamificação e Estudo de Caso.

Justifica-se a relevância desta investigação por perceber que as metodologias ativas são sistemas planejados e organizados do processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes são vistos como protagonistas e o educador como base de suporte.

A contribuição desta pesquisa é refletir acerca das metodologias ativas enquanto prática de ensino, que tem como finalidade colocar o educando no centro do seu aprendizado.

## **2. CONCEPÇÕES E ABORDAGENS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS**

As metodologias ativas no mundo globalizado vêm com a intenção de aprimorar o aprendizado no encaminhamento e aquisição do conhecimento, onde o aluno é o

principal protagonista no processo do saber, trazendo para sua vivência situação problema embasado na sua forma de relação em volta do acontecimento.

O professor no período da aprendizagem é o facilitador na ação da adaptação no que tange o conhecimento, deixando de ser o poder maior para ser um mero transmissor. No momento que lida com metodologia ativa, o aluno não recebe só o conteúdo ele constrói novos saberes.

## 2.1 Conceitos de Metodologias Ativas

As metodologias ativas aparecem como instrumento facilitador nas mudanças das aulas tradicionais, dando um novo olhar a uma educação estimulante, trazendo conhecimentos na prática educacional. Saindo daquele paradigma de ensino que o professor era o principal autor envolvidos nesta construção passado em sala de aula para seus alunos.

No contexto atual, essas metodologias surgem para fortalecer o ensino aprendizagem, saindo da mesmice que o professor utilizava, pois “o uso das metodologias ativas exige um desempenho docente diferenciado, pois o professor deixa de ser detentor do saber para ser um mediador e articulador do processo.” (Flores, 2019, p. 39).

As metodologias ativas vêm transformando professores e estudantes tomando uma proporção muito grande no âmbito educacional, onde o aluno deixou de ser ouvinte para ser atuante, no processo do conhecimento. Incentivar os alunos no campo das ideias concretiza aprendizado participativo formando cidadão ativo, no contexto da educação para que possam ser figura principal de ensino aprendizagem em torno da ação para que possa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9).

Destaca-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que as metodologias ativas é uma configuração para ampliar a coadjuvação do aluno no seu contexto respeitando sua história e valorizando seu conhecimento. Hoje os alunos estão lidando com os aspectos socioemocionais com várias outras habilidades e competências, e de acordo com essas metodologias o aluno desenvolve com autonomia um amplo conhecimento crítico e reflexivo. É um somatório garantindo uma preparação para o mundo que o cerca na liberdade de cátedra.

Muitas escolas tradicionais não permitem que essas mudanças sejam o fio condutor para o crescimento dos seus alunos, ensinando e avaliando todos da mesma forma trazendo resultados com informações padronizadas. Neste processo, as metodologias ativas tem suas vantagens e benefícios para os alunos que seus resultados são visíveis preparando o futuro próximo, e também os professores verem seus trabalhos fluírem com naturalidade no contexto pedagógico.

A aprendizagem é importante quando é transmitida com questionamentos, experimentos envolvidos de objetivos que aprofundem a compreensão do conhecimento dando significados na formação do aluno. Essas metodologias ativas estão inseridas na modernidade, o homem passou a vê-la como solução para seu desenvolvimento na aquisição de valores e atitudes evidenciando de fato essa realidade.

## 2.2 Aprendizagem Baseada Em Projetos

As metodologias ativas vieram para ficar. Elas estão dando autonomia e protagonismo aos estudantes que antes estavam de certa forma sujeitos ao modelo centrado no professor, que era o supremo detentor do saber e todo o aprendizado tinha por princípio os caminhos apenas sugeridos pelo docente.

As metodologias ativas não são apenas uma ruptura desse paradigma. Promete ser uma revolução educacional nas maneiras de ver, pensar, praticar e sentir a educação do século XXI. Elas nos propõem um novo *ethos* educacional. E dentro desse novo paradigma está a aprendizagem baseada em projetos. Mas o que seria a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)? Tem-se que:

A ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade (Bender, 2014, p. 15).

O que reforça a ideia de autonomia. No conceito apresentado pelo autor, ele propõe pensar o ensino como resolução de problemas da vida real. O estudante aprende com os projetos propostos. Fortalece sua cidadania. E contribui para o desenvolvimento da comunidade onde vive. O trinômio cidadania, projeto e aprendizado são a base dessa forma de ensino.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) “vêm sendo utilizadas para reforçar iniciativas de inovação na prática pedagógica, com a finalidade de atribuir significado ao processo de ensino e aprendizagem” (Siquera, Neto; Oliveira, 2020, p. 3).

Na verdade, a ABP não apenas ressignifica a aprendizagem. Ela corrobora com a ideia de Freire (2011, p.64) sobre a pedagogia da autonomia. Ao dizer que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. O autor segue dizendo que isso é um imperativo ético de que o docente não se pode furtar.

Se caminhar para o desrespeito a autonomia do estudante, segue-se para o caminho da transgressão educacional. Daí a importância educativa da ABP que devolve ao educando a capacidade de realizar de forma plena a construção do seu processo educativo. Por meio de um protagonismo aliado às orientações educativas de um bom professor.

### **2.3 Sala de Aula Invertida**

A metodologia ativa, em sua composição, apresenta como um dos tópicos a sala de aula invertida, que, não se resume apenas, em trazer a tecnologia para dentro da sala de aula, debates, discussões e pesquisas.

Mas, compreende-se, também, que deve existir toda uma estrutura, que se inicia com a organização da sala de aula, (a disposição das cadeiras), abandona-se o estilo tradicional, para incorporar o estilo moderno, no qual, será permitida aos alunos, uma visão maior do todo.

Ou seja, uma forma onde o aluno possa ver a todos, e ser visto por todos. Isso facilitará nos critérios de apreensão dos conteúdos, organização do pensamento e da própria participação ativa e colaborativa. Nesse sentido, permite-se que, uma parceria maior entre o professor e o aluno, seja estabelecida e:

Para isso, o educador deve passar qual será o conteúdo brevemente, mas indicar aos alunos que pesquisem sobre o assunto em casa pelos meios necessários. Em um terceiro momento, os alunos deverão levar o conteúdo aprendido à sala de aula apenas para sanar suas dúvidas (Diniz, 2021, p.29.).

Desta forma, o aluno se torna um ser mais atuante e autônomo, pois, os conteúdos previamente estabelecidos para estudo pelo professor, irão impactar na aprendizagem do educando. Para que esse estudante cresça, haverá a necessidade de ampliar os seus conhecimentos, e, através da ampliação dos conhecimentos ele transforma e, é transformado.

Percebe-se que, com a ampliação do conhecimento, e com a autonomia, que se entende como a capacidade de resolver algo individualmente ou em grupo, pode ser desenvolvido o espírito de pesquisa.

Quando se estuda sozinho ou em grupo, e se tem a oportunidade de multiplicar o conhecimento adquirido, passando para alguém o que aprendeu, esse conhecimento será muito mais apreendido e solidificado, por parte de quem socializa (Diniz, 2021).

Compreende-se que de posse desse conhecimento, dessa autonomia e liberdade de expressão, surgirão profissionais preparados para o mercado de trabalho, onde é exigido, um profissional criativo, com um pensamento crítico e reflexivo.

No decorrer dos estudos e pesquisas, que poderão ser ampliados pelos alunos, não se limitando a tão somente a orientação do professor, podem vir a surgir dúvidas, e essas dúvidas, deverão ser anotadas pelo aluno, e posteriormente discutidas em sala de aula (Fernandes, 2021). Entende-se que com a inovação das metodologias, surgiram diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos de forma prazerosa e envolvente.

## **2.4 Gamificação**

As metodologias ativas trazem novas possibilidades de abordagens pedagógicas que colocam o educando como protagonista do seu processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva para (Bacich: Moran, 2018), os estudantes desempenham papel central no seu percurso formativo, com participação efetiva nas mais variadas atividades desenvolvidas.

Dentre as diversas metodologias ativas, atualmente se destaca a gamificação, principalmente após o advento da pandemia, quando ficou evidenciando a necessidade da educação em se apropriar das novas tecnologias, e de como estas ferramentas digitais, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa, tendo como objetivo preparar o educando para o mundo contemporâneo, o qual exige cada vez mais criatividade, autonomia e capacidade de adaptação.

A gamificação na aprendizagem consiste no emprego de elementos dos jogos visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games (Fardo, 2013).

Essa metodologia busca utilizar métodos e estratégias dos jogos que envolvam desafios, resolução de problemas, interatividade, sistemas de recompensas, conflitos, cooperação, dentre outros para o ambiente das práticas educacionais, no intuito de motivar e promover uma aprendizagem ativa e conectada com a realidade dos educandos.

Nesse sentido, destaca-se a gamificação como uma ferramenta que possibilite uma interação e envolvimento do educando, pois:

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar (Lopes, 2001, p. 23).

A utilização da gamificação não significa que se deve criar jogos para a sala de aula, mas sim trazer para o contexto educacional os elementos que compõem os games (mecânicas, estratégias, pensamentos), criando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e motivador, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e dinâmico para os educandos.

A tecnologia não age sozinha, mas ajuda a transformar e potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento. No entanto é importante ressaltar que apesar de a gamificação ser uma poderosa ferramenta, é preciso capacitação e conhecimento para utilizá-la, o que exige planejamento, dedicação, definições de estratégias, para que essa metodologia seja adequada para todos os ambientes e diferentes realidades escolares (Toda, Silva; Isotani, 2017).

O fenômeno da gamificação tem ganhado cada vez mais visibilidade e tem se mostrado uma técnica inovadora que oportuniza criar experiências significativas, quando aplicadas em contextos educacionais, devido a sua capacidade de promover o engajamento e auxiliar na solução de problemas da vida cotidiana, em contraponto ao ensino centrado na simples memorização de conteúdos.

Como uma metodologia nova em processo de estudo e aplicação, longe de ser a solução para todos os problemas da educação, a gamificação com suas técnicas ludo pedagógicas e interativas deve ser vista como um caminho que possibilite a construção de pontes entre a escola e o mundo.

## 2.5 Estudo de Caso

O cenário educacional vem passando por mudanças que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem, em especial nas estratégias utilizadas pelos profissionais (professores/pedagogos), nas salas de aula.

Novas propostas são apresentadas como possibilidades de auxiliar os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, por meio de atividades lúdicas, jogos, seminários, aula dialogada, estudo de caso e outras, todas colocando o aluno com uma postura ativa em seu processo de aprendizagem.

Neste cenário as metodologias ativas de ensino-aprendizagem apresentam o “Estudo de Caso”, oferecendo diversos benefícios e desafios nos processos dos alunos e educadores no ensino fundamental. Entendendo que os alunos se tornam sujeito principal da ação do aprender e os educadores não apenas os que educam, mas também os que são educados pelos alunos na relação de trocas de saberes no processo ensino aprendizagem (Freire, 1987).

Alcança-se, então, a ideia da importância da teoria caminhar junto com a prática, uma das possibilidades da educação problematizadora proposta pelas Metodologias Ativas, onde a aprendizagem mostra-se significativa para os sujeitos envolvidos no processo, pois:

A integração entre teoria e prática fomentada por meio das metodologias ativas lança um novo horizonte de possibilidade de formação, que se faz mais sólida e coerente e efetiva o que se conhece por aprendizagem significativa (Brandão et al, 2016, p 7).

Nesta relação teoria e prática Limberger (2013) concorda com Brandão (2016) quando afirma que entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem, é possível por meio da metodologia ativa estudo de caso, fomentar a discussão e a observância de diferentes pontos de vista de uma mesma situação.

O que permite aos alunos se colocarem como sujeitos centrais para o entendimento da vivência/atividades e assim resolvendo a solução de problemas. Como exemplos de atividades realizadas em sala de aula do ensino fundamental, em uma aula de tipos de textos podemos solicitar a elaboração de poemas com rimas respeitando as normas culta de escrita da língua portuguesa e outro com rimas utilizando gírias, para que possam compreender a diferença entre elas. (Fernandes, 2022).

O estudo de caso, na metodologia ativa permite contemplar diferentes aspectos referentes a uma dada situação, além de fomentar uma visão crítico reflexiva da situação problematizadora analisada ou vivenciada no processo ensino aprendizagem, proporcionando a fixação de conteúdo.

Na metodologia ativa de estudo de caso, o papel do professor fica restrito a algumas situações, quais sejam, a momentos em que a discussão não avança por falta de entendimento para entrar em um consenso e nas situações em que a participação do aluno fica prejudicada em função da sua timidez.

Sendo importante que o professor esclareça algumas questões, permitindo que o grupo avance no entendimento sobre o assunto em discussão e fomente a inclusão do aluno tímido, chamando-o a sumarizar algum aspecto do caso em estudo. (Limberger, 2013).

### **3. METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê a superação dos recortes disciplinares do conhecimento, exercendo a prática no cotidiano, de tal modo que o cenário de aprendizagem possua relevância para o protagonismo do aluno em sua construção autônoma e participativa da aprendizagem e planejamento de vida

As instituições de Educação Básica em que se trabalha metodologias ativas, o aluno coopera e participa ativamente da construção e desenvolvimento da aprendizagem, pois, ele não apenas ouve, como também pratica e realiza situações em que é possível aprender conteúdos e refletir sobre eles, e não apenas ouvir de forma mecânica.

A principal finalidade do trabalho pedagógico mediado a partir das metodologias ativas em destaque na Educação Básica é proporcionar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pois, diante de determinadas situações em sala de aula o professor pode observar o dinamismo e a autonomia do estudante conforme o exercício de suas competências e habilidades com a vida prática, bem como com o mundo ao seu redor (Berbel, 2011).

Nas metodologias ativas o estudante é o responsável principal pelo desenvolvimento da aprendizagem, cuja função deste molde de ensino é apoiar os



grupos acadêmicos a saber absorver e compreender os conteúdos de modo autônomo e espontâneo.

Durante as aulas que compõem iniciativas de metodologia ativa, o aluno passa a participar de todas as situações estabelecidas em sala, o educador atua de forma a coordenar e mediar o conhecimento estudado, propondo estratégias e dinâmicas que favorecem a aproximação do aluno com o conhecimento, além de promover a investigação, o senso crítico e de comunicação do aluno.

Entretanto, é importante frisar que nem toda atividade pedagógica consiste em metodologia ativa, pois, as metodologias ativas em si estão voltadas para uma atuação didática solicitada pelo professor, cuja principal característica é colocar o aluno como protagonista e pertencente daquela aprendizagem.

Durante essas situações pedagógicas em que professor e alunos da Educação Básica atuam diante das metodologias ativas, os estudantes como protagonistas da construção do conhecimento demonstram maior interesse pelas disciplinas e conteúdos, participam e cooperam mais durante as aulas, pensam e refletem de forma crítica e não apenas sobre o que lhe é imposto, além de expor melhor suas competências e habilidades cognitivas e sócio emocionais, as quais são fundamentais para a construção da cidadania do aluno (Fausto, 2018).

As metodologias ativas são valorizadas pelos princípios Freireanos que reafirmam que o sistema educacional é desenvolvido a partir da superação de problemas e desafios, assim como de suas resoluções e construções de um conhecimento inovador que surge conforme as experiências de vida dos sujeitos. Dentro do âmbito escolar de sala de aula da Educação Básica o professor pode utilizar das principais metodologias de ensino, tais como método tradicional; método construtivista; método montessoriano; método waldorfiano; método sócio-interacionista.

Não se deve esquecer os empecilhos originados na didática ativa de ensino, os quais os professores organizaram em três categorias de reflexão: problemas curriculares, resistência de professores em fazer uso das metodologias ativas em sua prática docente, etc.

Ao que tange o processo de avaliação o aluno da Educação Básica deve estar envolvido no centro das participações para que o professor consiga extrair ao máximo o ganho de aproveitamento do conhecimento que ele atingiu, dentro de uma comunicação clara e objetiva, através por exemplo de rodas de conversa sobre as

produções desenvolvidas, criações textuais, etc, em que seja possível também o aluno realizar uma autoavaliação de si mesmo (Kane, 2007).

Pode-se afirmar que a aprendizagem significativa, muito tratada na atualidade, ressurge a partir da defesa do modo substantivo e não autoritário em que o conhecimento é transmitido em sala de aula, pois, para que de fato esse conhecimento seja concebido como significativo ele precisa incentivar e influenciar a predisposição também da criança para querer aprender.

Saberes, informações e conteúdos conceituais necessita demonstrar relevância para o aluno, para que ele possa assimilar e compreender aquilo que está sendo estabelecido aos seus olhos como conhecimento. Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem na Educação Básica desenvolve o interesse do aluno em querer participar de diálogos e discussões em que certos conhecimentos são colocados em pauta para promover a construção e desenvolvimento de novos.

Todavia, é através de discussões, questionamentos, leituras, pesquisas, e etc, que os educandos interagem e absorvem melhor compreensão e rendimento escolar ao perceber que a sua opinião é de extrema relevância para o compartilhamento de saberes.

Assim, o educador fica responsável em comprometer-se com uma aprendizagem que atinja satisfatoriamente os objetivos educacionais, fomentando a busca por conhecimento e o desenvolvimento cognitivo mediante a troca de opiniões nas mais variadas intervenções sociais. A verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno consegue identificar a finalidade de determinado conhecimento e se apropria dele com autonomia para poder propor a intervenção necessária no meio em que convive (Rückl; Vosgerau, 2017).

Do contrário, alunos que apenas se importam em estudar para reproduzir respostas mecanicamente em avaliações, não podem adquirir a devida maturidade para compreender aquilo que lhe é imposto. Por essa e outras razões que vários alunos são aprovados para os anos posteriores de ensino sem ter adquirido nenhuma aprendizagem significativa para a sua vida.

Quando se fala em Educação inovadora, as metodologias ativas são verdadeiros laboratórios experimentais em que a instituição escolar pode colocar em sala de aula e obter excelentes resultados ao que tange o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de inclusão e interação em sala de aula, interligado á pratica de ensino ativa representa mais chances do aluno se desenvolver racionalmente e politicamente, pois, não mais se encontrará estagnado aos fatos e fenômenos recorrentes em sociedade, uma vez que a sua criticidade se faz reforçada durante a socialização dos saberes.

A finalidade da prática educacional não se limita á programar algo, mas sim, proporcionar mecanismos e dar suporte para que os sujeitos a partir dos seus atos praticados possam ser capazes de mudar as coisas e criar muitas outras.

Faz-se necessário destacar a necessidade dos professores terem entendimento real sobre as competências e habilidades que os alunos devem conquistar ao decorrer das atividades propostas em sala de aula, para que ambos não se percam no velho ensino tradicional disfarçado de construtivo, pois, não se trata apenas de propor uma determinada ação ou atividade para os alunos desempenharem, é necessário que tanto o professor mediador como os alunos tenham noção do que está sendo feito e de quais objetivos devem ser alinhados e alcançados

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final da leitura e análise de importantes obras e autores que embasaram a fundamentação teórica deste artigo, pode-se afirmar que o seu objetivo geral de analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem na educação básica foi alcançado haja vista que ao longo das seções do artigo, mostrou-se que a busca por um ensino de qualidade faz com os professores desejem mudanças nas suas práticas pedagógicas e a metodologia ativa apresentou-se como uma importante ferramenta neste caminhar.

Quanto aos seus objetivos específicos, foram respondidos ao longo da seção do 'Desenvolvimento', ou também chamado de Fundamentação Teórica, à medida que apresentou os conceitos dos cinco tipos de metodologia ativa: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação e estudo de caso.

Foi possível conceituar as 'Metodologias Ativas', ao afirmar que elas aparecem como instrumento facilitador nas mudanças das aulas tradicionais, dando um novo olhar a uma educação estimulante, trazendo conhecimentos na prática educacional.

Quanto à 'Aprendizagem Baseada em Projetos', observou-se a importância deste tipo de metodologia ativa visto que no processo ensino aprendizagem, dão autonomia e protagonismo aos estudantes.

A 'Sala de Aula Invertida', não se resume apenas em trazer a tecnologia para dentro da sala de aula, mas que também deve incorporar o estilo moderno, no qual, será permitida aos alunos uma forma onde ele possa ver a todos, e ser visto por todos. Ao analisar a metodologia Gamificação, ficou evidenciado a necessidade da educação em se apropriar das novas tecnologias, e de como estas ferramentas digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Acerca do 'Projeto de Pesquisa' ficou evidenciado a necessidade de fomentar a discussão e a observância de diferentes pontos de vista de uma mesma situação, permitindo aos alunos se colocarem como sujeitos centrais para o entendimento da vivência/atividades e assim resolvendo a solução de problemas.

Pode-se afirmar que os cinco tipos de metodologias ativas apresentadas neste artigo apontaram para validação e eficiência do uso destas metodologias no processo ensino aprendizagem, na educação básica.

As metodologias ativas podem contribuir no processo de ensino aprendizagem, na Educação Básica, pois ficou claro ao longo de todo o desenvolvimento das seções do escrito científico, onde se apresentam de forma a auxiliar na resolução de problemas e na construção de novos conhecimentos com base em experiências/vivências anteriores, propiciando possibilidades de aprender a superar desafios.

As metodologias ativas preveem o compartilhamento de experiências, vivências, saberes, informações e conhecimento de modo socializador, fazendo com que o aluno não se acomode com o conhecimento já descoberto, mas que ele passe a buscar por novos.

Recomenda-se outras metodologias ativas de ensino aprendizagem, não citadas neste trabalho e que recomendamos para trabalhos futuros: como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros.

## REFERÊNCIAS:

BACICH, L; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, nº 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRANDÃO, R. I. (org), et al. **Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. [s.l.]: [s.l.], 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DINIZ, Y. **Entenda o que são e como trabalhar as metodologias ativas**, 2021. Disponível em:<<https://educacao.imagine.com.br/metodologias-ativas/>> acesso em: 27 de março de 2023.

FAUSTO, C. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERNANDES, M. **5 Exemplos de Metodologias Ativas que Todo Professor Precisa Conhecer**. 2021. Universidade de Caxias do Sul.em:<https://ead.unifsa.com.br/blog/metodologia-ativa> acesso em :1 de abril de 2023.

FERNANDES, M. **O que é uma metodologia ativa e como ela melhora o ensino-aprendizagem, 2022**. Disponível em:<https://ead.unifsa.com.br/blog/metodologia-ativa> acesso em :26 de março de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLORES, V. Metodologias problematizadoras no curso de Pedagogia: uma experiência de aprendizagem com Design Thinking na disciplina de Gestão escolar. In: GODOI, Mailson; GUEDES, Luiz (Orgs.). **Metodologias ativas: disrupção na prática pedagógica**. Curitiba: CRV, 2019.

KANE, L. Educadores, aprendizes e metodologias ativas de aprendizagem. 2007. In: **Jornal Internacional de Educação ao Longo da Vida**, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260/37042000229237?journalCode=tled20>. Acesso em: 22/03 2023.

LIMBERGER, J. B. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem para Educação Farmacêutica: um relato de experiência. In **Revista Interface Comunicação Saúde Educação**. V.17, n47, p.969-975, out/dez 2013

LOPES, M. G. **Jogos na Educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2001.

RÜCKL, B.F.N.; VOSGERAU, D.S.R. Perspectivas da Aprendizagem Ativa no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: Educere, 2017.

SIQUERA, L. C. C.; NETO, M. V.S.; OLIVEIRA, F. K. O. **Aprendizagem Baseada em Projetos (abp)**: um relato sobre o uso do *lifecyclecanvas* (lcc) na educação básica. [s.l.]: Prometeu, Ano VI, n. 6, 2020.

TODA, A. M.; SILVA, A. P. ISOTANI, S. **Desafios para o planejamento e Implantação da gamificação no contexto educacional**. Revista Novas Tecnologias na Educação, São Paulo, dez. 2017.

## POLÍTICAS Opositoras e Políticas Públicas na Educação Brasileira

## Políticas de Oposición y Políticas Públicas en la Educación Brasileña

Elinalva Conceição de Santana<sup>1</sup>  
 Monica Queiroz de Oliveira<sup>2</sup>  
 Rossana Cristina Oliveira Maximo<sup>3</sup>  
 Soane Nascimento Lima<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo está baseado nas reflexões acerca das políticas opositoras e políticas públicas na educação brasileira da secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão-SECADI, associadas com os sistemas de ensino e na concretização das políticas educacionais voltadas para a inclusão das minorias e diversidades. O objetivo deste é identificar se está em tramitação no Brasil a consistência de uma governança democrática. No aporte teórico evidenciaremos os conceitos articulados ao campo educacional fundamentados por diversos autores, evidenciando se as políticas públicas brasileiras em educação têm servido a sociedade e se estas têm versado como políticas opositoras. O procedimento metodológico ocorreu através de uma pesquisa de revisão integrativa de literatura, em site de buscas, artigos e periódicos, onde investigou-se o campo teórico-conceitual da leitura, dentre outros. Como resultado, conclui-se que, a consistência de uma governança democrática, considerando o conceito de governamentalidade proposto por Foucault fica claro e expresso através da criação das diversas secretarias ministeriais e ações reparadoras que promovem a inclusão, respeito e diálogo com todos os grupos que formam a sociedade brasileira.

**Palavras chave:** educação. inclusão. políticas educacionais. políticas opositoras. governamentalidade.

### 1 INTRODUÇÃO

Entre alguns termos bem citados nas últimas décadas, nas políticas públicas do campo Educacional Brasileiro é a inclusão. A valorização da diversidade tem se construído gradativamente sendo imprescindível incluir todos indivíduos no sistema

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Internacional de Ciências Sociales-FICS, Asunción. Email: elinalva.santana75@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em ciências da Educação pela Facultad Interamericana de ciências Sociales-FICS. E-mail: monicaqueirozmestrado@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda pela Facultad Interamericana de ciências Sociales-FICS. E-mail: rossanacomaximo@gmail.com

<sup>4</sup> Doutoranda em ciências da Educação pela Facultad Interamericana de ciências Sociales-FICS. Email: soane.lima@nova.educacao.ba.gov.br.

educacional brasileiro. Essa inclusão tornou-se mais evidente quando o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) onde, logo em seguida teve seu nome modificado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) ao se associar com os sistemas de ensino concretiza políticas educacionais relacionadas às áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos (EJA), educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Observa-se, que o objetivo da SECADI favorece para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, se mostrando voltado para à *valorização das distinções e da diversidade, à promoção da educação inclusiva*, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, tencionando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Como o objetivo central do órgão SECADI é propiciar uma educação inclusiva, de maneira a respeitar as diferenças e as diversidades existentes e concebidas em diversos âmbitos, entre algumas: a educação especial, relações étnico-raciais, direitos humanos e relativos às questões de gênero, entende-se que este caminho beneficia o estreitamento da educação básica, o da alfabetização e à EJA.

Dito isso, é possível atravessar as 'políticas públicas transversais' em todos os territórios da educação básica no que tange às questões relacionadas à diversidade e inclusão, assim, nada nem ninguém deve excluir o sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, a abordagem de Michel Foucault é muito oportuna ao citar a perspectiva da governamentalidade, denominando como 'artes de governar', primordialmente, quando explorado a biopolítica. A partir disso, o termo governamentalidade e algumas derivações conceituais se aproximam das ferramentas utilizadas sempre quando pensamos sobre a realidade brasileira. Tendo em vista, o fato concernente à afirmação das diferenças, utilizaremos parâmetros norteadores relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, conforme publicação realizada pela SECADI-MEC em 2013.

A pesquisa justifica-se de modo a entender um pouco mais sobre quais formas de se construir um viés como esse no Brasil coexistente, e se de fato as políticas públicas brasileiras em educação têm servido a sociedade, bem como, se estas têm versado como políticas opositoras.



O atual trabalho tem por objetivo identificar se está em tramitação no Brasil a consistência de uma governança democrática, considerando o conceito de governamentalidade proposto por Foucault, tendo em vista que as políticas educativas elucidam a centralidade relativa a cidadania e a relevância sobre a diversidade como formas de atestar uma cidadania plural.

## **2 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS**

Entende-se por políticas públicas a junção de iniciativas e ações estabelecidas pelo Estado, voltadas para instituições escolares municipais, estaduais e federais, com o objetivo de prestar assistências a certos setores da sociedade mais vulnerável, pois:

As Políticas públicas são as ações governamentais desenvolvidas para enfrentar problemas públicos (SOUZA, 2006). Dito isso, deve se considerar que cabe ao poder público conduzir as ações públicas e privadas para garantir acesso aos serviços indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, tais como a saúde, a habitação e a educação (Costa, 2020, p.04).

As políticas públicas podem ser distribuídas em determinadas áreas, tais como distributivas; que são políticas públicas destinadas a uma parte da população; redistributivas; que buscam meios de contemplar o bem-estar social: regulatórias; que expressam as regras da boa convivência em sociedade; constitutivas; as quais expressam a regulação das diferentes formas de políticas; educação; desenvolvimento social; violência contra a mulher; educação; e desmatamento. Todas essas deliberações políticas constituem ações cuja finalidade social é atender as necessidades especialmente das localidades em risco de vulnerabilidades (Araújo, 2011).

Entende-se que tais necessidades são diagnosticadas por membros que ocupam espaços de poder, porém, são mobilizadas por toda a sociedade civil que também deve se comprometer em colaborar para com a assistência social ao que tange assegurar os direitos constitucionais de cada cidadão.

É importante mencionar que entre os serviços que devem ser prestados à sociedade, estariam incluídos os “programas e políticas de bem-estar, educação pública, segurança nacional e defesa nacional” (Brasil, 2019, p.19),

A responsabilização das políticas públicas é cabível ao conjunto organizado dos três poderes que constituem o Estado, tais como: Poder Legislativo, Poder Executivo

e Poder Judiciário. É de cunho deles o planejamento, a elaboração e a execução das políticas públicas, entretanto, cabe ao Poder Legislativo ou Executivo sugerir políticas públicas.

## 2.1 A Importância das Políticas Públicas

As políticas públicas em sua conjuntura são princípios e diretrizes cuja importância e finalidade estão em nortear ações e iniciativas do poder público em prol da sociedade e dos atores que nela constituem. São compreendidas também como políticas estruturadas e explícitas em documentação, programas, leis e linhas de financiamentos que coordenam atitudes que integram aplicação de recursos públicos (Cunha; Cunha, 2002).

As políticas públicas representam a distribuição e redistribuição de poder, assim como os conflitos sociais nos sistemas decisivos e compartilhamento de benefícios sociais e custos. Todavia, pelo fato do poder ser uma relação social que engloba diversos atores em programas e projetos cujos interesses e motivações são diferenciados, existe a necessidade de acordos sociais e institucionais para que possa ocorrer um provável consenso e as políticas públicas serem oficializadas. e acordo com pesquisas realizadas:

[...] ainda não temos no Brasil do século XXI um sistema de Educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre estados e regiões". Ainda que pesquisas apresentadas pelo Estado assegurem a universalização do Ensino Fundamental, a realidade mostra que os índices de escolaridade brasileira são baixos e de qualidade inferior, se comparados com outros países, inclusive da América Latina. Essa realidade contraria radicalmente o que estabelece a legislação no que diz respeito à Educação como direito – tema que retomaremos mais adiante (Araújo, 2011, p. 280).

A construção de uma política pública manifesta a definição de quem decide o quê, quando, para quem e quais consequências. É uma definição voltada com o caráter do regime político em que se convive na sociedade civil e organizada. Nesse sentido é importante diferenciar o que são políticas públicas e políticas governamentais, pois, as políticas governamentais não necessariamente significam ser públicas, embora sejam estatais.

As políticas públicas possuem o papel de atendimento às necessidades, especialmente em localidades marginalizadas na sociedade. Essas necessidades são compreendidas pelas pessoas que ocupam espaços de poder e influência, cuja

intencionalidade está na ampliação e execução dos direitos da cidadania (Araujo, 2011). Outros tipos de políticas públicas ofertam o desenvolvimento, elaborando possibilidades de gerar emprego e renda como meio de restaurar e compensar ajustes elaborados por outras políticas públicas voltadas para a economia.

Entretanto, é importante que haja outras políticas públicas para que se possa regular os conflitos vigentes entre os mais diferentes atores sociais. As políticas públicas são fundamentais para a organização das esferas sociais e que por isso necessita também da efetiva participação da sociedade civil por meio de algumas situações que devem ser identificadas e acompanhadas de forma atenciosa e sucinta, tais como:

- Criação e construção de um parecer participativo e estratégico com os respectivos sujeitos envolvidos, os quais tenham a habilidade de diagnosticar os empecilhos, bem como oportunidades e negociações;
- Identificação de vivências de sucesso em vários estágios, assim como a elaboração de novos meios e possibilidades;
- Discussão política e incentivo da sociedade civil em prol das alternativas entre os sujeitos;
- Tomada de decisão e definição perante os meios estratégicos de cronogramas e parâmetros de avaliação;
- Descrição de projetos e modelos, estratégias, possibilidades, diretrizes, mapeamento de parcerias, orçamentos;
- Definição dos papéis e responsabilidades de cada ator social;
- Acompanhamento do processo mediante avaliação e resultado dos indicadores, projetos e ações.

As políticas públicas sociais definem meios e estratégias para beneficiar as condições de vida das pessoas, e em tempo equalizar as interações entre o mercado econômico e a sociedade, favorecendo o desenvolvimento econômico e a equidade social, tendo em vista a redução das vulnerabilidades e os riscos de pobreza e situação de pobreza e risco.

As políticas públicas representam a finalidade de estruturar de modo adequado para onde será destinado o dinheiro público. Mesmo que nem todas as pessoas usufruam dos serviços públicos, de tal modo será influenciado por algum tipo de

serviço como por exemplo asfalto, saneamento básico, espaços públicos, etc (Araujo, 2011).

## 2.2 Políticas Públicas na Educação

A Educação é uma definição muito extensa para poder transcrever sobre políticas educacionais, uma vez que as próprias políticas educacionais é um aspecto especial dos sistemas de educação, aplicado às situações escolares. Em outros termos, compreende-se políticas públicas educacionais como políticas de educação escolar. Todavia, as políticas públicas educacionais são diretrizes que norteiam tudo o que um governo faz em prol ou deixa de fazer em prol da qualidade da educação de um país.

As políticas públicas na educação estão voltadas às medidas e decisões tomadas pelo governo para potencializar o processo pedagógico em todas as suas etapas. Desse modo, é um meio de fazer garantir os direitos previstos na Constituição Federal, ao que tange o Artigo 205 (Brasil, 1988). Existem atualmente políticas públicas de educação, dentre as mais destacadas:

- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- Programa Caminho da Escola;
- Programa Universidade para todos (PROUNI);
- Sistema de Cotas.

É através da manifestação das políticas educacionais que as diretrizes do âmbito escolar são elaboradas por ser essencial para promover o acesso universal a educação, sem distinção de região ou localidade e conforme a Constituição Federal todos os sujeitos da sociedade dever possuir acessibilidade a educação e aos seus benefícios.

As políticas educacionais devem assegurar garantia de acesso nas unidades escolares, às salas de aulas, equipamentos em bom estado e adequados a quantidade de estudantes em cada área, como também é da responsabilidade da

esfera governamental promover educação às crianças e jovens que não conseguem se deslocar para a escola, estando em hospital, em casa etc.

### **3 POLÍTICAS Opositoras**

Considerando o âmbito Foucaultiano a governamentalidade apresenta três aspectos, entre eles:

a) A noção: é uma teia composta por instituições, procedimentos, táticas de exercícios governamentais onde se utilizam condutas relativas aos saberes criados de modo que o exercício ocorra; b) O jogo de forças: historicamente por conduzir à hegemonia do tipo de exercício de poder e por englobar a soberania e a disciplina, que o antecedem; c) A resultante do processo histórico da governamentalidade no que tange os Estados no ocidente (Foucault, 2008, p. 143)

Para compreendermos melhor, o processo constitui a todos como cidadãos de modo a serem governados, fora da cidadania. Assim, é essencial ressaltarmos que não há governo democrático possível, sem que haja a cidadania e inclusão. Todos somos cidadãos e devemos ser incluídos. Deste modo construímos e consolidamos um Estado democrático de direito, onde anteriormente existia um regime excludente.

Sob este aspecto, damos um 'salto' de um Estado de dominação para um Estado democrático, que tem sido construído nas últimas décadas enquanto realidade política brasileira contemporânea como uma 'governamentalidade democrática'.

A democracia não caminha lado a lado com a governamentalização do Estado, e sim porque este foi governamentalizado de diferentes modos e traços democráticos insuficientes e delicados. Para que um processo de democratização seja implementado, é necessário governar de forma legítima para toda a população brasileira. (Gallo, 2017).

#### **3.1 Perspectivas Opositoras**

Da governamentalidade democrática em curso no Brasil, compreendemos que nos últimos 30 anos de consolidação de uma escola democrática e republicana, onde todos possuam acesso, bem como seja a mesma para todos, deva garantir oportunidades iguais que se encontram consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Gadelha, 2009).

Dito isso, a educação deve ser inspirada no princípio da liberdade, prioritariamente porque deve ser fundamentada para a formação do cidadão e o exercício pleno da cidadania. Logo, os processos educativos devem ser vistos como peças centrais na instalação e consolidação do eixo governamental.

As políticas públicas no campo educacional regulamentam e implementam as existentes diferenças relacionadas as diversidades. Algumas produções nesta área são bem extensas, e precisaríamos dispor de muitas análises minuciosas e mais aprofundadas para nos atermos a maiores detalhes. Utilizamos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Diversidade e Inclusão, publicado pelo MEC em 2013, devido a consistência das principais ações utilizadas pelo governo federal enquanto a este viés. Silvio Gallo (2017), cita as diretrizes curriculares, assim como as operacionais no eixo da educação básica destacando as escolas do campo; educação de jovens e adultos (EJA); crianças e jovens em situação em deslocamento; jovens e adultos privados de liberdade; educação indígena e quilombola, por também abarcar diversas áreas, como as de: relações étnico-raciais e história e cultura da África; educação especial; atendimentos especializados; direitos humanos e educação ambiental.

Pode-se, então, resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitoreiras em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p.26)

Considerando que estas políticas articulam todos estes campos e áreas em um único documento público, evidenciam um potencial apelo inclusivo, significa dizer que, nada e nenhum indivíduo pode ser excluído. Devido a notabilidade deste viés destacamos as palavras inclusão e diversidade, pois para garantir a universalidade do direito na esfera educacional, é necessário incluirmos a todos, considerando que toda a diversidade humana precisa ser englobada.

As Diretrizes Curriculares mencionam a diversidade e remetem ao direito universal, como um fator aglutinador de tudo o que é diverso, implica dizer que, o conjunto compõe o universal. Contudo, ‘domar’ e neutralizar essa diferença é essencial. Afinal, lidar com o diverso é responsabilizarmos distintamente face a nós mesmos.

Por outro lado, se as oposições implicam na multiplicidade e jamais em unidade, condizente a esta afirmação, não há unidade factível, não há coerência em reunirmos as multiplicidades em um conjunto único, pois, as diferenças implicam no que está, sempre fora, o que está posto, sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade ocasiona uma interiorização e o pertencimento a um grupo que, por sua vez, se deparam em outro grupo, até que se alcance o universal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo geral identificar se está em tramitação no Brasil a consistência de uma governança democrática, considerando o conceito de governamentalidade proposto por Foucault. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa pode-se indicar que o objetivo proposto aqui, foi alcançado.

Considerando o conceito de governança democrática como um regime político em que cidadãos têm direitos políticos de participar igualmente, diretamente ou através de representantes eleitos, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal, conforme dita a constituição federal brasileira.

A sociedade faz uso abusivo do poder através das instituições, escolas e prisões, salientando que tudo isso, nada mais é do que um meio de dominação que tem como objetivo domesticar o comportamento humano. Considerando o entendimento de governamentalidade como um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e as táticas que tornaram possível o exercício de um tipo específico de poder centrado na administração dos recursos e na disciplina.

Observou-se quatro tipos de políticas de interesse público: as distributivas, que são construídas com o orçamento público e contemplam ações que fazem o fornecimento de serviços para a população, por meio do Estado; as redistributivas, que buscam promover o bem-estar social; as regulatórias que visa criar, aprimorar e fiscalizar o cumprimento de leis que asseguram direitos e o bem da sociedade; e as constitutivas, voltadas para estabelecer as responsabilidades das esferas de poder.

As Políticas públicas são ações e decisões formuladas nas diferentes esferas sociais, ambientais, econômicas, sociais e educacionais, tendo como missão solucionar problemas sociais públicos.

Nestas, são estabelecidas um conjunto de regras e diversas etapas de aprovação para resolver problemas como, escolas do campo; educação de jovens e adultos (EJA); crianças e jovens em situação em deslocamento; jovens e adultos privados de liberdade; educação indígena e quilombola; relações étnico-raciais; história e cultura da África; educação especial; atendimentos especializados; direitos humanos e educação ambiental.

Assim as políticas públicas no campo educacional regulamentam e implementam as existentes diferenças relacionadas às diversidades. As políticas opostas e as políticas públicas na educação brasileira podem ser entendidas como propostas de políticas que surgem com intensidade e intencionalidade, através de grupos com interesses diversos, oriundos de movimentos individuais e ou coletivos para determinados fins e conquistas de direitos.

As políticas públicas elevam o nível do desenvolvimento social e o bem estar das pessoas. Pensar no modelo de governança democrática é pensar em decisões coletivas que asseguraram os direitos sociais conquistados e estabelecidos para a oportunização de todos, inclusive das minorias. Tais como manifestados através das secretarias ministeriais como a secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão- SECADI.

## **REFERÊNCIAS:**

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar.** Curitiba: Educ. Rev. 2011.

ARAUJO, G. C; CASSINI, S. A. **Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação:** aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. Brasília: Rev. Bras. Estud. Pedagóg., 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Fazenda Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público.** 8. ed. Brasília; MEC, 2019.

COSTA, F.A. **Políticas Públicas para Educação Básica do Brasil durante o período da Pandemia do Covid-19.** Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2020.



CUNHA, E.P.; CUNHA, E. S. M. **Políticas Públicas Sociais**. In: CARVALHO, Alysson et al. Políticas Públicas. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2008

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, 2017. issn 0102-6801. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100005>. Acessado em:11/05/2023.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>, acesso:01/05/2020.

## O SENTIDO DA PRESENÇA E DA AUSÊNCIA NO PROCESSO CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

### THE MEANING OF PRESENCE AND ABSENCE IN THE CURRICULUM PROCESS OF PHILOSOPHY TEACHING IN HIGH SCHOOL

Raimundo Ferreira Moreira<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a presença e ausência da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, durante a ditadura militar no Brasil, bem como a subsequente luta pela sua reintrodução no currículo escolar. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, o ensino de Filosofia passa a fazer parte da grade curricular do Ensino Médio, onde só era exigido do estudante que, ao final do Ensino Médio, tivesse domínio sobre os conhecimentos de Filosofia. Com a Lei nº 11.684, aprovada pelo Congresso Nacional, o ensino de Filosofia passa a fazer parte do currículo do Ensino Médio, como obrigatória. Essa decisão, apesar de tardia, reconhece a importância do ensino de Filosofia como componente curricular por se tratar de uma disciplina que desenvolve o senso crítico por meio da reflexão filosófica, necessária para a compreensão do pensamento filosófico na perspectiva de ampliar a capacidade crítica-argumentativa dos estudantes que estudam na rede pública de ensino. Conclui-se que o ensino de Filosofia é importante para formação do aprendizado dos estudantes de acordo com os processos de ensino-aprendizagem que regem a educação brasileira.

**Palavras-chave:** filosofia. ensino médio. currículo.

#### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é promover algumas considerações relevantes acerca da presença e da ausência do ensino de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Este estudo versa sobre o sentido da presença e da ausência no processo curricular do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Sabe-se que, historicamente no Brasil, o ensino de Filosofia não era uma prioridade no currículo escolar.

Todavia, esse estudo faz um recorte na história do ensino de Filosofia, analisando o contexto durante a ditadura militar quando essa disciplina deixou de fazer parte da grade curricular do Ensino Secundário, sendo substituída pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), como obrigatórias de acordo com a Lei nº 5.692/1971.

---

<sup>1</sup>Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS. E-mail: [professormoreira@hotmail.com](mailto:professormoreira@hotmail.com).

Essas disciplinas tinham como objetivo fortalecer a ideologia da ditadura militar, pois a ideia central era a passividade na perspectiva do culto à obediência e a sistematização do civismo. Além disso, os militares tinham o apoio da classe dominante que interferia no processo de ensino-aprendizagem para favorecer o capital econômico, tendo como resultado a alienação dos jovens estudantes.

Assim, pode-se afirmar que os militares entendiam que a presença do ensino de Filosofia poderia desenvolver o senso crítico do estudante, pois a Filosofia elenca um rol de princípios fundamentais para a formação do estudante, pelo seu caráter progressista, e, isso, poderia ensejar possíveis discussões sobre a perda do direito de liberdade, dos direitos civis e coletivos em nosso país.

Propõe-se, também, apontar que após o período ditatorial que vigeu de 1964 a 1985, o Brasil voltou a ser um país democrático, e, em 1996, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/1996, sendo que, os professores de Filosofia viam nessa Lei, a possibilidade de que a disciplina de Filosofia fizesse parte da grade curricular do Ensino Médio, como componente curricular obrigatório, importante para aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, isso não aconteceu, pois a Lei nº 9394/96, afirmava em seu art. 36, parágrafo 1º, inciso III, que o estudante ao final do Ensino Médio, dominasse os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania.

Nesse contexto, é importante compreender os processos relacionados ao retorno do ensino de filosofia, devido à sua relevância no processo de ensino. Por isso, justifica-se o tema pelo fato da Legislação educacional aprovada pelo Congresso Nacional, por meio da Lei nº 11.684/08. Essa lei tornou-se obrigatória a disciplina de Filosofia na série curricular do Ensino Médio, alterando o inciso 1º do art. 36 da Lei nº 9394/96. Nessa conjuntura, surgiu o seguinte problema desse estudo: Qual é a importância de questionar a presença na grade curricular do ensino de filosofia no Ensino Médio?

Com base nisso, e com o objetivo de responder a essa pergunta, este estudo foi dividido em quatro tópicos a seguir: introdução, o Ensino de Filosofia no período do regime civil-militar, a importância do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio de acordo com a lei nº 9.394/96: breve trajetória histórica, retorno do ensino de Filosofia, de acordo com Lei nº 11.684, de 2008 e, por fim, temos as conclusões, onde o autor apresenta suas considerações finais.

Com relação à metodologia empregada neste estudo, deu-se por meio da pesquisa bibliográfica com a colaboração de vários autores com expertises em pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, tais como: Alves (2009), Carminati (2010), Saviani (2008), Gallo (2012), dentre outros.

É importante destacar que, por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador pode obter informações sobre eventos passados relacionados ao seu objeto de estudo, a fim de embasar melhores os critérios metodológicos que serão utilizados em seu estudo.

Diante disso, neste estudo, parte-se do pressuposto de que o ensino de filosofia é importante para o processo de ensino. No entanto, é importante ressaltar que os ideólogos militares se sentiram ameaçados por essa disciplina que tem como prerrogativa contribuir para o pensamento crítico-argumentativo dos sujeitos/estudantes e, nesse sentido, a retiraram da grade curricular de ensino.

## **1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PERÍODO DO REGIME CIVIL-MILITAR**

O período do regime civil-militar no Brasil que aconteceu entre (1964-1985) está marcado em nossa história por sua ambiguidade e pela falta de clareza em que a formação fragmentada foi trazida pelas concepções de ensino e formação do projeto dominante de educação da Ditadura Civil-Militar, visando a adaptação dos sujeitos à precariedade do meio em que foram inseridos [...] (Leme; Brabo, 2019).

Em linhas gerais, o ensino nesse período para as camadas mais pobres da sociedade brasileira tinha como pressuposto à formação para a qualificação da mão de obra para atender a ampliação das indústrias, e para os filhos da burguesia econômica, era de qualidade. Com relação:

[...] a Filosofia como matéria obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio é um tema comum nas discussões e pesquisas sobre o ensino da filosofia no Brasil. Geralmente, a atenção é direcionada para a ausência da Filosofia no currículo escolar, que é resultado de uma série de medidas políticas e legislativas projetadas para impedir a sua inclusão no currículo como disciplina do ensino básico (Alves *et al*, 2014, p. 45).

O ensino de Filosofia no processo educacional brasileiro não poderia fazer parte dos processos de ensino no regime civil-militar, em virtude de que os ideólogos militares consideravam os professores de filosofia como subversivos e, com isso, na década de 1970, a disciplina de Filosofia foi extinta do ensino secundário e, em seu

lugar, foram adotadas às disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Nessa perspectiva, a fim de compreendermos de forma mais aprofundada como e porque a disciplina de Filosofia foi excluída dos programas de estudos do ensino secundário, é “indispensável retroceder um pouco na história recente do país, no período que antecede o golpe militar de 1964 [...]” (Carminati, 2010, p. 163).

Vale dizer que, esse contexto histórico foi marcado por fatos que estavam em pauta no cenário brasileiro em termos políticos, econômicos e sociais, sobretudo, por articulações e conspirações por diversos atores políticos, e que no começo da década de 1960, a sociedade brasileira experimentou um período de grande agitação, que foi descrito como pré-revolucionário.

Os anos JK (1956-1960) foram um momento de otimismo em relação ao desenvolvimento, impulsionado pelo ‘plano de metas’ e pelo lema ‘50 anos em 5’. O objetivo da política implementada era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi adotado por ele e considerado como inteligência a serviço do desenvolvimento (Saviani, 2008).

É válido ressaltar que, a política de industrialização no Brasil na década de 1950 e 1960, era insipiente e, nesse período, houve uma grande euforia da sociedade dada a possibilidade de crescimento econômico no início do governo JK (1955-1960) com a expansão do parque industrial e com a criação de usinas hidrelétricas, e, isso, contribuiu para fortalecer a ideologia da política industrial do governo com a anuência da Escola Superior de Guerra. Entende-se que essa doutrina funcionou, em que:

Enquanto a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista estava sendo elaborada pelo ISEB e a doutrina da interdependência sendo formulada pela ESG, A industrialização estava avançando impulsionada pelo governo Kubitschek, que conseguiu garantir uma relativa estabilidade política, permitindo o desenvolvimento das instituições democráticas. Esse equilíbrio era baseado em uma desigualdade interessante: enquanto uma ideologia política nacionalista era incentivada, o projeto de país continuou através de uma abertura gradual da economia para investimentos estrangeiros. [...] (Saviani, 2008, p. 292).

Por esse motivo, o ideal desse instituto segue a política do nacionalismo desenvolvimentista, no contexto de direita que governava o país, pois pode-se ressaltar o papel dela como “[...] um conjunto de mecanismos que eram utilizados na formação e condução ideológica do conjunto da sociedade brasileira” (Colesel; Lima, 2010, p. 5).

Foi nesse período que a política nacional-desenvolvimentista contou com a parceria do ISEB que tinha muita influência dada aos intelectuais que se debruçavam em seus estudos visando a sistematização dessa política, mas no final do governo JK, marcado pela crise econômica, contribuindo para o aumento do desemprego, a falta de transparência em face de sua política externa, nas empresas multinacionais, por desconfiança do governo, passaram a enviar seus lucros para os países de origem e, nesse contexto:

[...] determinados setores da comunidade direcionaram-se para a educação popular, dando origem aos Movimentos de Educação Popular (Centros Populares de Cultura - CPC - ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (Ribeiro, 1993, p. 25).

Esses movimentos reivindicavam mais políticas públicas sociais que pudessem atender e melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro, e ganhou notoriedade com a eleição do presidente eleito Jânio Quadros na eleição de 1960, que renunciou o seu mandato e, em seu lugar, assumiu o vice-presidente João Goulart. No início do ano de 1964, o governo do presidente João Goulart enfrentava uma forte crise econômica com muito desemprego, e houve muitas manifestações e reivindicações dos trabalhadores e da sociedade civil.

Em um comício para 500 mil pessoas, o presidente João Goulart disse que iria atender às reivindicações. Após o discurso do presidente, a burguesia econômica se reuniu e “em 1964, o poder é assumido pelos militares após um golpe de estado, estando eles ligados a grupos empresariais e políticos com inclinação para o capital e interesses estrangeiros, especialmente dos Estados Unidos” (Ribeiro, 1993, p. 25).

Vale destacar que, os Estados Unidos, nesse período, com relação à sua política externa, já atuavam fortemente na América Latina, sendo responsáveis em interferir na política desses países sob o pretexto de ajuda financeira e, com isso, muitos países resultaram em regimes autoritários e, no Brasil, não foi diferente, pois o país estava passando por uma crise econômica, sendo confrontado por setores da burguesia nacional e do capital estrangeiro e, ambos estavam sendo confrontados pelos movimentos operários; além disso, existem outras razões resultantes desses interesses políticos, ideológicos, sociais e educacionais [...] (Alves, 2014).

Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da interferência dos EUA com o pretexto de contribuir com o crescimento econômico a partir de empréstimos de recursos financeiros para atender ao governo brasileiro em virtude da ampliação da

indústria, que teve consequência na política educacional, pois o ensino tinha como finalidade, manter o jovem alienado, e essa era a exigência dos EUA que contou com a anuência dos ideólogos militares; por isso, a disciplina de Filosofia foi retirada da grade curricular do ensino secundário, juntamente com outras

[...] disciplinas de ciências humanas que também foram submetidas a restrições. A educação era claramente direcionada para atender aos interesses econômicos. Dessa forma, permitiu-se a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação (Mazai; Ribas, 2001, p. 10).

Diante desta abordagem, pode-se afirmar que as justificativas encontradas pelos ideólogos militares sobre o ensino de Filosofia na grade curricular do ensino secundário, à luz do que foi exposto acima pela interferência dos EUA, no sentido de que “há pelo menos duas justificativas mais aceitas como explicação para isso” (Alves, 2014, p. 53), a qual se justifica frente a ideia da sua irrelevância num sistema educacional subordinado aos requisitos do padrão de crescimento econômico em vigor naquela época. A exclusão da disciplina de Filosofia poderia ser explicada por razões de natureza ‘ eminentemente econômicas ’.

### **1.1 A Importância do Ensino de Filosofia no Currículo do Ensino Médio de acordo com a Lei Nº 9.394/96: Breve Trajetória Histórica**

Para iniciar as reflexões, cabe fazer um apanhado sobre a evolução do ensino de Filosofia no Ensino Médio, no Brasil. A Filosofia tem sido parte integrante do currículo escolar brasileiro desde a inauguração da primeira escola de Ensino Médio da Companhia de Jesus em Salvador, Bahia, em 1553. No entanto, durante quase três séculos, até meados do século XIX, a filosofia era predominantemente doutrinária e era influenciada pela ideologia dos Jesuítas.

O *Ratio Studiorum*, que se baseava no pensamento tomista, era a Filosofia predominante, caracterizada por ser letrada, humanista e, sobretudo, católica. Com o advento da República e uma marcante influência positivista, no final do século XIX, pela primeira vez desde sua implantação, a filosofia é retirada dos currículos, já que para o positivismo, a ciência – não a filosofia – constitui a base firme para a educação.

A partir desse momento, a Filosofia fica submetida a uma série de movimentos políticos-pedagógicos que ora a incluem e ora a excluem dos currículos. Volta em 1901, como disciplina de Lógica, sendo retirada do último ano do ensino secundário

em 1911, mas retornou como matéria opcional em 1915 e, como obrigatória em 1925, com um enfoque marcadamente enciclopedista. As reformas educacionais de 1932 e 1942 mantiveram a Filosofia como disciplina, incluindo Lógica e História da Filosofia (Sá Júnior, 2010).

Outro esclarecimento importante diz respeito, a promulgação da primeira LDB em 1961 (Lei nº 4.024/61), que:

[...] a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória e tornou-se complementar, pois desse momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas. Ainda durante essa mesma década, o Brasil foi alvo do Golpe Militar, que resultou na tomada de poder pelo exército e começou a ditar os rumos que o país deveria tomar. O trabalho de controle militar-nacional foi sistemático e atingiu todos os segmentos do país, inclusive a educação escolar (Dutra; Pino, 2010, p. 89).

Vale ressaltar que, o governo militar tinha aversão sobre as disciplinas das áreas de ciências humanas, visto que, em se tratando de educação, os professores não tinham a liberdade de trabalhar temáticas que pudessem vir suscitar questionamentos sobre os fatos que culminaram para a perda de liberdade do Estado brasileiro.

Em 1971, houve um acontecimento significativo com a promulgação da segunda LDB (Lei nº 5.692/71), que estabeleceu que o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus é fornecer ao estudante a educação necessária para desenvolver suas habilidades como forma de alcançar seus objetivos, qualificação profissional e preparação para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Devido à sua natureza técnica e rigorosa, o governo considerou necessário eliminar a Filosofia do Ensino Médio, pois não havia espaço para ela diante das novas demandas da educação nacional (Dutra; Pino, 2010).

Dessa forma, o regime militar não tinha interesse em manter na grade curricular a disciplina de Filosofia, porque seria improvável evitar o debate sobre os problemas sociais e políticos, e essas discussões conduziriam os estudantes para o desenvolvimento de um pensar crítico-reflexivo e, por isso, ela foi substituída. Vale destacar que:

No decorrer do Processo de Redemocratização, a disciplina de Filosofia volta a ser administrada no currículo. Entretanto, é submetida a um controle rigoroso, principalmente após a promulgação da Lei nº 7.044/82, que volta a prever a Filosofia como disciplina optativa no currículo. No entanto, uma vez que não era obrigatória, nem todas as escolas a adicionaram, de forma que isso também permitia, por outro lado, que o controle sobre o retorno da



disciplina de filosofia ao currículo deste nível de ensino, não fosse perdido, de acordo com os objetivos do Estado de Segurança Nacional (E.S.N.)(Alves, 2009, p. 184).

Compreende-se que, mesmo com a redemocratização, o ensino de Filosofia não se tornou obrigatório na grade do Ensino Médio, pois a educação ainda continuava atrelada aos ditames da burguesia econômica que continuou a influenciar no processo pedagógico, repetindo o período do regime civil-militar.

Com a queda do regime militar, em 1988, uma nova Constituição foi promulgada, sendo aclamada pelo então deputado Ulysses Guimarães como "a Constituição cidadã". No projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou por longos anos de tramitação no Congresso Nacional, após a aprovação da Constituição, a Filosofia e a Sociologia foram estabelecidas como disciplinas de caráter obrigatório. Entretanto, um projeto substitutivo, proposto pelo senador Darci Ribeiro, foi aprovado pelo Senado Federal e ratificado pelo presidente da República, que apresenta maior flexibilidade e flexibilizou, de forma mais ativa, a construção social dos projetos (Gallo, 2012).

Cabe ressaltar que, a votação pela obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Congresso Nacional, os parlamentares foram pressionados pela elite econômica para que a disciplina de Filosofia não fizesse parte da grade curricular do Ensino Médio, de acordo com às discussões que foram objetos de estudo sobre os conteúdos que poderiam ser trabalhados pelos professores em que antes da votação já constavam no projeto do senador Darci Ribeiro.

Para termos uma compreensão mais abrangente neste projeto, que foi aprovado como lei nº 9394/96, a Filosofia permaneceu presente não como disciplina obrigatória, mas como 'conteúdos necessários ao exercício da cidadania'.

Vale dizer que, o projeto do senador Darci Ribeiro aprovado pelo Senado Federal dando origem a Lei 9394/96, permitiu apenas que a disciplina de filosofia não constasse como obrigatória na grade do Ensino Médio. De acordo com essa perspectiva, destacou em seu texto que os conteúdos de filosofia estivessem articulados visando à formação dos estudantes para uma formação cidadã, mas a referida Lei, não estabeleceu quais eram esses conteúdos que deveriam ser trabalhados no dia a dia da sala de aula, pelos professores (Gallo, 2012).

Nesse sentido, entendemos que não existiu uma preocupação por meio do senador Darci Ribeiro e dos parlamentares no Congresso Nacional que participaram

de diversas discussões sobre o ensino de Filosofia em torno do projeto que alterou o artigo 36 da Lei 9394/96, sem especificar os conteúdos necessários por se tratar de um componente curricular é crucial para o desempenho intelectual do estudante, em relação à maneira como ele assimila os ensinamentos por meio dos métodos e abordagens ensinados pelos educadores, que atualmente criam uma prática de aprendizagem que seja relevante para os estudantes aplicarem no dia a dia (Dantas *et al*, 2014).

Ao seguirmos essa perspectiva de interpretação, não nos cabe aqui uma crítica referente à formação dos professores quando nos referimos à falta de conhecimentos específicos para o ensino de Filosofia, uma vez que, entendemos que esse déficit na formação dos professores tem relação com a herança deixada pelo regime civil-militar.

Sá Júnior (2010) aponta que ensinar Filosofia é, acima de tudo, transmitir uma postura diante da realidade, das coisas, e o professor de Filosofia no Ensino Médio precisa estar sempre coerente com essa forma de orientar o pensamento. No contexto da educação brasileira, a principal responsabilidade do conhecimento é contribuir para a formação de cidadãos conscientes. São capazes de serem vividos de forma adequada porque uma qualidade necessária de vida está sendo realizada, o que é permitido configurar historicamente pelo próprio conhecimento, uma ferramenta privilegiada da espécie.

Além disso, percebe-se que para ensinar Filosofia, é preciso que o professor seja filósofo, como acontecem com todas as outras áreas das ciências, pois cada uma tem as suas especificidades. O professor de Filosofia, além de conhecer os textos filosóficos, atua no processo de ensino e de aprendizagem para que o estudante possa desenvolver um pensamento crítico para poder interpretar a realidade na perspectiva lógica e racional.

Por outro lado, após 1996, houve um aumento significativo nos movimentos que defendiam o ensino de Filosofia no Brasil. Isso se deu por meio de discussões, conferências e convenções realizadas em diversas regiões do país. Além disso, houve uma colaboração notável com o Sindicato dos Sociólogos, o que resultou em uma forte influência no parlamento nacional. Como resultado, a disciplina tornou-se obrigatória em 2008 (Gallo, 2012).

Dessa forma, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia vai possibilitar aos estudantes do Ensino Médio, uma compreensão da importância dessa disciplina por ser transformadora para o pensamento reflexivo.

## 1.2 O Retorno do Ensino de Filosofia de Acordo Com Lei nº 11.684 de 2008

Em 2 de junho de 2008 foi promulgada a Lei 11.684, que alterou o Artigo 36 da Lei nº 9394 de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias no currículo de todas as séries do Ensino Médio, fato este bastante comemorado no meio acadêmico da Filosofia e da Sociologia, como sendo o resultado de anos de mobilização acadêmica e política (Montero; Rodrigues, 2013).

Do ponto vista sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, aconteceu no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio do Ministério da Educação, que reconheceu a importância desses componentes curriculares no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio se faz necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica determinadas por lei e, nesse sentido “não pode ser ignorado que essas disciplinas possuem regulamentos próprios e, dessa maneira, são similares a qualquer outra disciplina, com seu conjunto de teorias, estrutura interna [...]” (César, 2012 *apud* Pastana, 2018, p. 27).

Vale destacar que, as disciplinas de Filosofia e de Sociologia obtiveram um reconhecimento tardio nos currículos escolares e, isso, impactou de forma negativa na formação dos professores, especialmente durante o regime militar e, mesmo após a aprovação da Lei 11.684/2008, os cursos de Licenciaturas no Brasil continuam reduzidos e deficitários em termos de qualidade na formação dos futuros professores, por falta de interesse do Estado.

E, isso, contribui negativamente não só na qualidade de aprendizado dos estudantes, como também para aqueles que estão no Ensino Médio e, sobretudo, para o processo educacional. Assim, a Filosofia quando comparada às outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio, foi desde o período do regime civil-militar, a que mais sofreu constantes alterações no processo curricular educacional, pois:

Refletir sobre o ensino da Filosofia implica, inevitavelmente, levantar a questão das relações entre Filosofia e Educação. Isso ocorre porque a inclusão da Filosofia no currículo escolar sempre aponta para uma determinada concepção de formação e para um determinado tipo de coordenação educacional, que representa na prática os propósitos de uma

concepção pedagógica. Por isso, a Filosofia possivelmente é a matéria que mais intensamente sofreu as repercussões das alterações históricas do pensamento pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais exposto às dificuldades resultantes das mudanças históricas na relação entre política e educação (Silva, 1993, p.797).

Diante dessa assertiva, no Brasil, a Filosofia como matéria escolar sempre foi motivo de debates, seja em relação à sua presença ou ausência no currículo ou no que diz respeito à maneira de ensinar a Filosofia e às questões didático-pedagógicas de como deve ser conduzida a educação filosófica no Ensino Médio. Pode-se afirmar “a problemática da presença da Filosofia no currículo escolar foi caracterizada no Brasil, devido às idas e vindas que tornaram difícil a definição de uma identidade em relação ao papel dela nesse nível de ensino [...]” (Alves, 2009, p. 183).

Além disso, mesmo a disciplina de Filosofia constando na grade curricular do Ensino Médio, de forma obrigatória, os concursos para a contratação de professores não conseguem preencher o número de vagas e, nesse sentido, muitos professores que lecionam outras disciplinas, são convidados para lecionarem Filosofia para complementação de carga horária.

É importante ressaltar que, o ensino de Filosofia incluído na grade curricular do Ensino Médio tem como objetivo despertar a reflexão do estudante para a construção de um pensar crítico, devido à “percepção dos educadores sobre os benefícios que essa disciplina proporciona aos alunos que trabalham com ela” (Dantas *et al*, 2014, p. 1).

Faz-se necessário entender, por outro lado, que existem princípios que são basilares da educação, no sentido do aprendizado dos estudantes em detrimento da reflexão filosófica, em que enquanto a educação lida com o crescimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a Filosofia é a contemplação sobre o que e como devem ser ou desenvolver esses jovens e essa sociedade.

O estudante, que é, o que deve ser, qual a sua função no mundo; o professor, quem é, qual a sua função no mundo; a sociedade, o que é, o que almeja; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Esses são alguns problemas que surgem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela (Luckesi, 1994 *apud* Scariotto, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, considera-se que:

O ensino filosófico, com crianças, adolescentes e jovens, na educação básica, deve auxiliar para a construção de uma consciência crítica, expandir à compreensão para as formas atuais de dominação e repressão que estão

presentes em todas as interações sociais da vida, expressas por ideologias e convenções. É necessário adquirir a habilidade de pensar, por meio da Filosofia, realizando uma avaliação contínua da cultura dominante e das manifestações que nos conduzem a uma visão simplista da vida. A base está em reconhecer que todos os homens são filósofos, à medida que pensam e agem de forma racional. (Ibidem, p. 25-26).

Contextualizando as ideias acerca do ensino, nos dias atuais, a escola deve oferecer ao estudante, condição para que ele possa construir o seu conhecimento com base na criticidade por meio de um pensar racional e, se isso não for feito, corremos o risco de repetir um modelo educacional de outrora.

Ou seja, no período da década de 1970, onde o ensino era submisso à burguesia econômica, respaldado pelos ideólogos militares no regime civil-militar, quando a nossa educação passou a ser coordenada e executada em virtude do acordo entre MEC-USAID. Foi a partir desse momento que a qualidade do ensino no Brasil ficou comprometida.

Além disso, não podemos esquecer que a escola não está desconexa da realidade política social e econômica, onde ela é obrigada a agir de acordo com a imposição “ideológica da sociedade na qual faz parte. Toda organização social gera nas grandes quantidades de seus membros as estruturas de que precisa para alcançar seus objetivos fundamentais” (Reich, 1974, p. 25).

E o ensino de filosofia nesse cenário, torna-se inadequado e desatualizado devido às claras intenções da estrutura sociopolítica na qual estamos envolvidos, pois perceber essa lógica de dominação e como ela se organiza num plano ideológico talvez seja um dos primeiros passos para que possamos articular medidas de resistência, como forma de desvelar a consciência crítica e o engajamento político dos indivíduos que estão inseridos na escola (Teotônio, 2014).

É importante colocar em relevo que, o ensino de Filosofia pode ser desenvolvido de acordo com o contexto histórico, onde o professor como mediador tem a autonomia de propor debates sempre se colocando com uma opinião política, mesmo que a escola esteja atrelada a um sistema político, econômico e, até mesmo, autoritário, que possa dificultar a execução de sua metodologia de ensino.

Nesse sentido, ele pode por dever de ofício e de compromisso ético, transformar essa realidade e, sobretudo, se posicionar de maneira crítica, diante dessa realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de realizar esse estudo fazendo um resgate histórico sobre o ensino de Filosofia na grade curricular do ensino secundário, durante o período do regime militar, perpassando pelo período da redemocratização, até a promulgação da Lei nº 11.684/08, que tornou como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, ficou demonstrado que durante esse período, à disciplina de Filosofia e Sociologia foram as que mais alternaram entre presença e ausência na grade curricular pela influência negativa da política ideológica dos militares no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que, a retirada especificamente da disciplina de Filosofia da grade curricular do ensino secundário no regime militar, se deu em virtude dos ideólogos militares em que não se sentiam seguros quanto à sua permanência no ensino secundário por considerarem uma ameaça para o sistema ditatorial, por possuir em sua essência uma metodologia voltada para a formação dos estudantes por meio da reflexão filosófica, de textos filosóficos, importantes para a racionalização na perspectiva de um conhecimento crítico. Desse modo, poderia haver por meio de professores e estudantes, questionamentos sobre a perda dos direitos civis, individuais e coletivos.

O ensino de Filosofia durante o período do regime civil-militar no Brasil, foi retirado da grade curricular do ensino secundário, num período marcado pelo crescimento econômico em detrimento da expansão da criação de novas indústrias, movido pelos investimentos estadunidenses. Isso permitiu que os EUA estabelecessem em nosso território, os critérios para a elaboração de políticas educacionais de acordo com os requisitos norte-americanos sem considerar que o Brasil é um país continental, com ampla diversidade cultural e, diante disso, a política educacional tinha que considerar esses aspectos, em que quando comparada com os EUA, não poderia ser aplicada. Entretanto, esse modelo de educação supervisionado pelos acordos MEC/USAID, foi aplicado para todo território nacional desde o ensino básico até o ensino superior.

Cabe ressaltar que, esse modelo de educação tinha como resultado atender às prerrogativas da classe dominante com a anuência dos ideólogos militares, no sentido de que a educação para os jovens estudantes fosse ministrada para atender a qualificação profissional, visando o mercado de trabalho, o que corroborou para que

tivéssemos uma educação em que o aprendizado tinha como resultado a alienação dos estudantes.

Reconhecer que, a falta de capacitação por parte dos professores, conforme mencionado no tópico dois, pode comprometer a qualidade do desenvolvimento de estratégias metodológicas para o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. É por isso que é tão importante que os professores mantenham sempre coerência em sua abordagem para orientar o pensamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Isso ajudará a garantir que os estudantes recebam uma formação educacional em conformidade com a natureza formativa da atividade filosófica.

Mesmo fazendo parte como disciplina obrigatória no currículo escolar, os professores que lecionam Filosofia, sentem dificuldades sobre quais conteúdos ensinar e, isso, ocorre, devido ao lapso temporal em que essa disciplina permaneceu ausente na grade curricular do Ensino Médio, pela limitação dos cursos de licenciaturas em Filosofia, em que durante o período do regime civil-militar, esses cursos sofreram com as interferências dos militares, o que contribuiu negativamente na formação dos professores. Nesse contexto, é pertinente a pergunta que permeou todo esse estudo: Qual é a importância de questionarmos a presença na grade curricular do ensino de Filosofia no Ensino Médio?

Acredita-se que questionar o ensino de Filosofia no processo educacional, especialmente no Ensino Médio, é importante para avaliar a política educacional no Brasil e sua contribuição para uma educação verdadeiramente e democrática.

Desse modo, a disciplina de Filosofia é importante para os processos de ensino-aprendizagem, porque utiliza-se da reflexão filosófica de textos filosóficos que retratam às diversas questões que estão imbricadas nas relações humanas, imprescindíveis para a convivência dos sujeitos na sociedade.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, D. **A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas.** Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, n.17, v. 2, p.177-187, dez. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/aline\\_soareslopes,+1771-5139-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/aline_soareslopes,+1771-5139-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

ALVES D. *at al.* O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaio Filosóficos**, volume X – dezembro/2014. Disponível em:

[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES\\_D\\_O\\_ensino\\_de\\_filosofia\\_nos\\_anos\\_de\\_repressao\\_pos\\_1964.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf). Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

COLESEL, A; LIMA, M.F. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960**. I Seminário de Pedagogia. IV Encontro de Educação Infantil. II Jornada de Cognição e Aprendizagem, 2010, Irati. Educação e Prática pedagógica. Disponível em: [https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo\\_131.pdf](https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

CARMINATI, C.J. O estatuto da filosofia no ensino secundário no Brasil durante a ditadura militar. Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis. **Philosophica**, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24229/1/Celso%20Jo%C3%A3o%20Carminati.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.

DANTAS, A. M. S. *et al.* A importância do ensino de filosofia no Ensino Médio: uma análise no município de paulista, PB. **CONEDU** – Congresso Nacional de Educação 18 a 20 de setembro 2014. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_13\\_08\\_2014\\_20\\_11\\_18\\_idinscrito\\_32562\\_27c4c561280804c24230824a6a0c4360.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_13_08_2014_20_11_18_idinscrito_32562_27c4c561280804c24230824a6a0c4360.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

DUTRA, J.C.; PINO, M.A.B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XXI ao século XXI. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1397/Resgate%20hist%C3%B3rico%20do%20ensino%20de%20Filosofia%20nas%20escolas%20brasileiras.%20do%20seculo%20XXI%20ao%20seculo%20XXI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 abr. 2022.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwfRDc45K4z54Pjy38TGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, F.L. Currículo e formação: o ensino da filosofia. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 20, out./dez. 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/santanna,+Semin%C3%A1rio02.PDF.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LEME, R.B.; BRABO, T.S.A.M. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1. jan./jun., 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336633287\\_Formacao\\_de\\_professores\\_curriculo\\_minimo\\_e\\_politica\\_educacional\\_da\\_ditadura\\_civil-militar\\_1964-1985](https://www.researchgate.net/publication/336633287_Formacao_de_professores_curriculo_minimo_e_politica_educacional_da_ditadura_civil-militar_1964-1985). Acesso em: 25 mai. 2022.



MAZAI, N.; RIBAS, M.A.C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MONTERO, M.F.A.G.; R. L.M.O. Desconstruindo e construindo um espaço para a Filosofia: de 1996 a 2008. **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo v. 6, n. 2 jul/dez, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/69/69>. Acesso em: 16 abr. 2022.

PASTANA, B.S.F. **O ensino de filosofia no ensino médio sob a perspectiva do discurso neoliberal**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Amapá. Santana, AP, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unifap.br/bitstream/123456789/250/1/TCCE\\_EnsinoFilosofiaEnsino.pdf](http://repositorio.unifap.br/bitstream/123456789/250/1/TCCE_EnsinoFilosofiaEnsino.pdf). Acesso em: 01 mai. 2022.

OLIVEIRA, T. A. B. A importância da metodologia científica para o ensino e aprendizagem no ensino superior.; VALENÇA, Kleber Firpo Prado. Artigo. **EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissional docente – SIPD. Curitiba, 2015. Disponível em: [https://d1z6iiblg5xbrx.cloudfront.net/producao/3117158034286521d741129b74a35cf56e2753e81ad3cdca728da74095104509\\_2019092615472815695236488186.pdf](https://d1z6iiblg5xbrx.cloudfront.net/producao/3117158034286521d741129b74a35cf56e2753e81ad3cdca728da74095104509_2019092615472815695236488186.pdf). Acesso em: 26 jul. 2023.

RIBEIRO, P.R.M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, n. 4, fev/jul, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 2, set./dez, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SÁ JÚNIOR, L.A. Reflexões sobre o ensino da Filosofia no nível médio. **HOLOS**, v. 3, 2010. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549221014.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SCARIOTTO, V. J.S. **A importância da filosofia para educação**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Claretiano. Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. São José dos Campos, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/FILOSOFIA/Monografias/Vilson\\_Jose\\_Scariotto.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Monografias/Vilson_Jose_Scariotto.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

TEOTÔNIO, A.R.A. **Considerações históricas do ensino de filosofia no Brasil: desafios na conjuntura atual na Escola Assis Chateaubriand**. Monografia. Curso de Especialização Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2014.

# PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

## TEACHER PROFESSIONALIZATION AND POLICIES CAREER EVALUATION STUDIES ON TEACHING IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL

Celma Dantas da Silva<sup>1</sup>  
 Fátima Veridiana Almeida Barboza<sup>2</sup>  
 Maria Silvânia Soares de Araújo<sup>3</sup>  
 Osvaldo Alves de Jesus Júnior<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo acadêmico tem como objetivo geral analisar dinâmicas de profissionalização e políticas públicas de valorização atreladas ao magistério da Educação Básica, no Brasil. Tal objetivo foi concretizado por meio da realização de pesquisa bibliográfica, com viés elucidativo. No aporte teórico-epistemológico, aparecem informações de Almeida (2010), Behring (2018), Casara (2018a, 2018b, 2018c), Coutinho (2006), Freire (2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2018), Loureiro (1997), Nóvoa (1991), Rodolfo (2004), Solano (2019), Weber (2003, 2015), dentre outros/as significativos/as à discussão aqui estabelecida. Os resultados deste levantamento teórico apontaram que os sentidos da profissionalização docente foram historicamente constituídos e, na conjuntura neoliberal, vêm recebendo novas configurações, por meio de processos de perseguição, controle pedagógico e intimidação nos mais diversos segmentos de ensino, o que dificulta a concretização de uma educação crítico-emancipatória, capaz de propor alterações no *status quo*.

**PALAVRAS-CHAVE:** profissionalização docente. carreira do magistério no brasil. educação básica.

### 1 PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES TEÓRICAS

Sem professor, é impossível existir encontro com as mais diversas textualidades que a humanidade já produziu. Sem professor, é impossível potencializar a beleza que, às vezes, está escondida no mundo interior dos seres ou nos mais diversos lugares recônditos do planeta Terra. Sem professor, é impossível haver aprimoramento da vida, democracia genuína, mudança social, eliminação do ódio em massa. Sem professor, a educação brasileira viveria de epifanias. Sem professor, eu, por exemplo, seria incapaz de escrever este texto (Jesus Júnior, 2019, p. 78).

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: [celma.dantas27@gmail.com](mailto:celma.dantas27@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: [fatima-veridiana@hotmail.com](mailto:fatima-veridiana@hotmail.com).

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: [sil.sil.vaniadan@gmail.com](mailto:sil.sil.vaniadan@gmail.com).

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: [osvaldointellectual@hotmail.com](mailto:osvaldointellectual@hotmail.com).

A vida é consciência e é vontade, é esperança e é movimento. Impossível viver sem professores que nos ensinem vivê-la (Antunes, 2011, p. 6).

Neste preâmbulo, considera-se necessário aventar que pesquisas acadêmico-científicas, em tempos hodiernos, originam-se diante de um cenário de criminalização do conhecimento, de tentativas constantes de esvaziamento do trabalho docente, de intensas vicissitudes e incertezas econômicas, diante das quais dispositivos e a *ratio* neoliberal conservadora imputam, diuturnamente, um modelo educacional pautado na ética do mercado. Assim, o obscurantismo que paira na atual sociedade tende a gerar equívocos hermenêutico-pragmáticos, de forma que “um apelo à democracia é interpretado como insubordinação; um pedido de paz transforma-se em uma aliança com o terrorismo; um pedido de liberdade é considerado um chamado à violência” (Butler, 2018, s/p).

Carlotto (2019) denominou tal momento de intensa alteração no espaço intelectual brasileiro, de uma mudança estrutural na sua ordenação e funcionamento, ou seja, de contextos nos quais o Estado e seus *modi operandi* se alimentam de anti-intelectualismo, de oposição ao conhecimento e, dentre outras questões, da tentativa de eliminação do pensamento de Paulo Freire, visto pelo poder hegemônico como um inimigo a ser perseguido e eliminado<sup>1</sup>.

Pesquisar, ensinar e escrever são, portanto, estratégias de resistência à censura e ao desprezo pelo saber científico propalados por uma forte ideologia de direita com características neofascistas que se instalou no Brasil após o golpe civil-parlamentar-jurídico-midiático – travestido de *impeachment* – de abril de 2016. Tal processo político afetou, de maneira direta, os processos de profissionalização e a carreira dos/as professores/as, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior (Behring, 2018; Ribeiro, 2018).

Os profissionais do magistério lidam, consoante dispositivo constitucional de 1988, com o pleno desenvolvimento de pessoas, com o preparo para a cidadania e o mercado de trabalho, sendo este cada vez mais excludente em um mundo no qual a educação vem se transformando, no decurso da história, em um mero insumo econômico cuja forma de utilização, não raro, é ditada por conglomerados econômicos

---

<sup>1</sup> Deve-se destacar que Paulo Freire é um dos intelectuais mais reconhecidos, internacionalmente, em virtude de seu legado à educação. Foi agraciado, em vida e *in memoriam*, com 48 títulos de doutor *honoris causa* por diversas universidades no Brasil e no exterior. Ademais, de acordo com pesquisa desenvolvida em 2016, sua obra *Pedagogia do oprimido* era a mais citada em trabalhos da área de Humanas, à frente de livros de pensadores como Michel Foucault e Karl Marx (HADDAD, 2019).

(fundações, institutos e empresas) que exercem poder de influência no setor, tratando o Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) como referência central, adotado no Brasil a partir de 2000, conforme “cosmologia econômica” da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que passou a exercer a função de “ministra da Educação Mundial”, pressionando e divulgando “receiturários” de como se conquistar a famigerada “qualidade” na seara educacional (Cury, Reis e Zanardi, 2018).

Nas palavras de Dourado *et al.* (2019), na atual conjuntura<sup>1</sup>,

estamos vivenciando a crueldade de um ataque coordenado, visando à desconstrução das conquistas sociais e populares e à implantação de um sistema que visa à privatização irrestrita, a militarização das escolas e o armamento da população, a educação domiciliar, a desvinculação do Estado com o financiamento do Ensino Superior e o controle ideológico da profissão docente, através do movimento da Escola sem Partido. O atual governo<sup>2</sup> representa o uso do conservadorismo a serviço da mais extrema ideologia neoliberal, que vê na educação não um ganho social, mas uma rele mercadoria cujo fim último – como a privatização da água, da energia, do petróleo – é drenar para os verdadeiros (e poucos!) detentores do capital financeiro recursos que deveriam ser aplicados diretamente pelo Estado na educação democrática, laica, gratuita e emancipadora das escolas e universidades públicas (Dourado *et al.*, 2019, p. 9).

Tal cenário periclitante apontado por Dourado *et al.* (2019) para carreira docente instalou-se, com mais ênfase, no que Casara (2017, 2018a, 2018b) denominou de “Estado Pós-Democrático”, no qual direitos e garantias fundamentais, bem como valores democráticos, foram reificados para realizar interesses do mercado neoliberal<sup>3</sup>, atender à ampliação ilimitada do capital financeiro e negociar aspectos humanos que são, indubitavelmente, inegociáveis.

Ou seja, “o indivíduo procura atuar como um empresário-de-si; o Estado, como uma grande empresa; e a sociedade, como um espaço em que se pode realizar qualquer negócio” (Casara, 2018b, p. 28). Nesse contexto, há um “deslizamento de sentidos e equívocos” (p. 50) onde profissionais que apresentam, em suas práticas, um projeto de transformação social, que anseiam por um outro mundo possível, lidam com a cidadania cognitiva<sup>4</sup> (Ribeiro, 2018) e agem de forma transdisciplinar com vistas

<sup>1</sup> De acordo com Lombardi (2016, p. 64), “etimologicamente, a palavra vem sendo usada desde o latim medieval para designar a afluência de determinados acontecimentos para um mesmo ponto, para uma mesma situação”.

<sup>2</sup> Refere-se à gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2021).

<sup>3</sup> Dentro dessa lógica, o mercado é matriz de riqueza, eficiência e justiça (Cf. Moraes, 2002).

<sup>4</sup> Na visão de Ribeiro (2018), o termo se refere não a um letramento amplo do mundo dos saberes, mas a uma atuação no mundo democrático de forma genuína.

à autorreflexão crítica, não interessam à essa lógica *mainstream* que adota o vazio de pensamento como estratégia política de geração de lucros. Em tempos pós-democráticos, por exemplo, “os alunos, seguindo a lógica neoliberal, desconsideram o saber e desconfiam dos professores, percebidos como inimigos, estrangeiros ou concorrentes” (Casara, 2018b, p. 84).

Também é preciso mencionar outras questões direcionadas à temática da (des)valorização docente: *a)* a Emenda Constitucional (EC) 95 – *PEC do Fim do Mundo*, aprovada em 29 de novembro de 2016 – que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal (NRF), limitando à inflação gastos públicos em áreas sociais por duas décadas vindouras – 2016 a 2035 (BEHRING, 2018).

Tal EC compromete o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o alcance das 20 metas (que se desdobram em 254 estratégias) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e limita “as possibilidades de implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (Amaral, 2017, p. 6); *b)* a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei n. 13.415/17 que revogou a antidemocrática Medida Provisória (MP) n. 746/16.

Este documento normativo também foi sancionado no governo ilegítimo de Michel Temer e ratificou, em seu art. 61, como profissionais da educação, no itinerário formativo da educação técnica e profissional, aqueles/as “com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (Brasil, 2017, s/p), desonerando o Estado de sua responsabilidade, desvalorizando a categoria docente e legitimando pessoas sem didática que desconhecem processos de ensino/aprendizagem e não possuem preparo pedagógico para assumir uma sala de aula com seus impasses, constantes desafios e dilemas.

Não bastasse isso, é extremamente salutar trazer à tona outros imbróglis cujo escopo é defenestrar o pensamento crítico-emancipatório: *a)* o Projeto de Reforma da Previdência defendido no governo de Jair Messias Bolsonaro. Tal mudança impactará no tempo de atuação dos(as) professores(as) em sala de aula, em muitos casos em condições laborativas precárias, e no cálculo dos valores salariais com os quais esses/essas servidores/as terão acesso ao final da carreira, mesmo depois de muitos anos de serviço e tempo de contribuição previdenciária; *b)* projetos (concluídos e em

andamento) de militarização como forma de combater a violência no interior da escola; c) imposição de métodos de ensino que retiram a autonomia didática e o pluralismo de ideias/concepções pedagógicas; d) restrições orçamentárias que inviabilizam a construção de processos educativos que visem à democracia e à liberdade; e) negação da diversidade; f) “uberização” do trabalho docente, marcada por contratos precários, jornadas intensificadas e ganhos minimizados (Venco, 2019); g) *homeschooling* (educação domiciliar), em virtude do pensamento de que os/as professores/as estariam corrompendo a educação moral de crianças e adolescentes. Tais facetas buscam transformar em política pública processos de perseguição, intimidação e execração de docentes dos mais diversos segmentos de ensino.

Na atual conjuntura obscurantista, a figura do professor, que deveria agir em sociedade na condição de intelectual orgânico<sup>1</sup> (Gramsci, 2001), suas ações e processos de valorização, incluindo-se aqui a carreira, vêm sofrendo constantes vicissitudes diante do que se convencionou chamar de ‘bolsonarização do Brasil’ (Solano, 2019), marcada por empobrecimento subjetivo e, dentre outras tantas questões, por políticas de ódio à categoria docente, acusada de promover doutrinação ideológica, tornando as salas de aula “palanques políticos”, espalhando, nas escolas, a famigerada ‘ideologia de gênero’<sup>2</sup>, estabelecendo, portanto, ameaças aos poderes e autoridades hegemônicos historicamente constituídos.

Com as ideias do movimento Escola Sem Partido, por exemplo, a carreira de muitos/as professores/as foi (e continua sendo) alvo de constantes ameaças, submetendo alguns ao exílio, ao linchamento virtual ou à censura, alterando dinâmicas de pesquisas e aulas<sup>3</sup>. Tal cenário nacional revela a relevância de se estudar as dinâmicas históricas de construção de uma lei envolvendo a carreira docente e os mecanismos políticos-sociais-ideológicos que a sustentaram. A respeito desse contexto, Louzano e Moriconi (2019) acentuam que

---

<sup>1</sup> Conforme Gramsci (2001, p. 15), “[...] todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político”.

<sup>2</sup> Termo concebido em 1997 pelo então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger com o objetivo de desenhar contraofensiva político-discursiva diante dos avanços nos direitos sexuais e reprodutivos operados pelos movimentos feminista e LGBT (Cf. QUINALHA, 2019, p. 272).

<sup>3</sup> É fundamental mencionar os casos das professoras Marcia Tiburi (UNIRIO; hoje, docente na Universidade Paris 8) e Débora Diniz (UnB, hoje docente da Universidade *Brown*) que se afastaram do Brasil em virtude de diversas ameaças e perseguições de milícias virtuais (CARTA CAPITAL, 2019; *EL PAÍS*, 2019).

ao identificar os professores como responsáveis por um dos principais males da educação e promover a desconfiança da sociedade em relação à sua capacidade de julgamento profissional, está sendo adicionado ainda mais um fator para piorar suas condições de trabalho – aspecto esse que, de fato, afeta de maneira importante [...] sua atuação em sala de aula, a atratividade da carreira docente e as relações nas comunidades escolares (Louzano e Moriconi, 2019, p. 253-4).

Os elementos apontados por Louzano e Moriconi (2019) direcionam para uma reflexão em torno de facetas da conjuntura que envolve muitos/as professores/as no Brasil, afetados/as, dentre inúmeras outras questões, por uma carreira pouca atrativa (GATTI *et al.*, 2009).

## **2 POLÍTICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A valorização docente, na Educação Básica, e as políticas de Estado para instituí-la não são objetos de estudo recentes, restritos a uma área do saber humano, e vêm ganhando a atenção de diversos/as pesquisadores/as da seara acadêmica. Não raro, é tema central de eventos científicos que ocorrem no Brasil e diversos países do mundo, aparece em várias legislações nas décadas do século XX (Constituição Federal – CF de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF de 1996) e períodos posteriores (2007 e 2008, por exemplo), marca presença no cenário (inter)nacional e está atrelada aos discursos envolvendo qualidade social da educação, democratização da sociedade e construção da cidadania. É, também, uma das referências que balizam políticas públicas educacionais em diferentes esferas do governo formuladas nos últimos 40 anos (WEBER, 2003; 2015).

Existem pesquisadores (Camargo e Jacomini, 2017) que defendem o caráter irrestrito da valorização docente às questões financeiras que envolvem o trabalho dos/as educadores/as nas instituições educativas. Há consenso a respeito de como tal política deve acontecer: a partir da formação inicial e continuada, de salários coerentes com a exigência dos serviços prestados, de planos de carreira democraticamente construídos e de condições dignas de trabalho. Avanços integrados nessas dimensões podem produzir impactos significativos no grau de atratividade da profissão, o qual vem sendo afetado na atual conjuntura, marcada por

precarizações de diversas naturezas e ódio ao professorado (Gatti *et al.*, 2009; Louzano E Moriconi, 2019).

Na Educação Básica, o magistério é uma das maiores categorias profissionais do país (2,192 milhões – INEP, 2017) e, diante de sucessivas crises econômicas que o Brasil vivenciou, responsáveis pela redução do número de postos de emprego, iniciou-se um debate sobre as perspectivas de trabalho docente, envolto em um processo de desvalorização social histórico, manifestado na rejeição que a carreira enfrenta entre as pessoas mais jovens que não a consideram uma boa opção a seguir por conta, dentre outros fatores, da baixa remuneração, de condições precárias de trabalho, de jornadas exaustivas e da ausência de perspectivas de futuro, dentre outras questões já citadas neste texto. Tal cenário poderá acarretar a falta de professores/as para atender a demanda de escolarização, gerando sérias dificuldades para o funcionamento dos sistemas de ensino do país (Lapo E Bueno, 2003; Rodolfo, 2004; Jacomini E Camargo, 2017).

Loureiro (1997) defende que as investigações sobre carreira de professores/as ganharam força a partir dos anos 70, em diversas partes do mundo, focando em modelos de desenvolvimento pessoal, de profissionalização do/a professor/a e de socialização. Diante dessa constatação, Rofoldo (2004, p. 9) admoesta que, no contexto brasileiro, “os estudos sobre o trabalho docente que focalizam a questão da carreira e da remuneração ainda são poucos”, sendo que as linhas de investigação cujo foco recai sobre a profissionalização docente vêm dando as principais contribuições. Por isso, construir novas percepções e práticas sobre as políticas de valorização de servidores/as do magistério, colocando como cerne suas dinâmicas de construção e desdobramentos, configura-se como uma questão assaz relevante. No mesmo diapasão, encontra-se Weber (2003) ao sinalizar que são poucos os estudos relacionados sobre o/a professor/a como profissional sob a ótica da sociologia das profissões.

Faz-se necessário aventar o que se concebe como “profissionalização”, visto serem as palavras carregadas de inúmeros sentidos, a depender do(s) contexto(s) nos quais estão situadas. Elas açambarcam uma (ou várias) ideologia(s), cabendo fazer um “recorte” para delimitar seus usos e intencionalidades. Tal expressão está sendo aqui concebida como um “exercício técnico, intelectual, atividade especializada” (Almeida, 2010, p. 24).



Gentili (2008) acentua que os/as trabalhadores/as em educação vivem em um estado de constante antinomia existencial. De um lado, envolvidos/as em um discurso redentor e prometeico, são considerados heróis/heroínas, detentores/as de poderes mágicos necessários para “salvar o mundo”. De outro, são vistos, na conjuntura neoliberal e diante de um modelo de *accountability*, como culpados/as pelas diversas penúrias atreladas ao sistema educacional: fracasso pedagógico, poucos níveis de aprendizagem dos/as estudantes, altas taxas de evasão e repetência, escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, violência dentro e fora da escola e, dentre outras questões, pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes da sociedade.

Além disso, muitos/as educadores/as exercem suas funções diante da precariedade salarial, de indignas condições de trabalho pedagógico e de infraestrutura escolar, da falta de material didático apropriado e da ausência de bibliotecas<sup>1</sup> etc. Muitos/as possuem dupla ou tripla jornadas de trabalho, ausência de condições para adquirir livros, estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar atividades, restando somente a experiência adquirida ao longo dos anos como referência para o trabalho pedagógico. Nas palavras de Gentili (2008, p. 47), o exercício da docência “transformou-se, [na América Latina e Caribe], numa atividade profundamente insalubre. As doenças consequentes do trabalho multiplicaram-se, tornando precária a educação dos mais pobres”.

A carreira docente, em um contexto no qual os objetivos da educação estão sendo reificados, ganha, portanto, novos contornos. Professores/as são vistos na condição de agentes cuja função é, meramente, desenvolver habilidades e competências técnico-mecânicas concebidas como “significativas” para enfrentar os desafios do mercado no século XXI, em uma implícita afirmação de que todas as condições socioestruturais necessárias já estivessem postas e alinhadas para que o êxito educacional se sucedesse na prática.

O desenvolvimento *omnilateral*<sup>2</sup> é encarado, portanto, de forma secundária ou nem considerado, levando ao empobrecimento subjetivo, à dominação, à resignação

---

<sup>1</sup> Conforme Mariano (2019), tais questões são mais preocupantes no campo, onde se concentra a maior precariedade física das escolas, as piores condições de trabalho docente, contratos de trabalho precários e o maior número de educadores(as) que atuam sem formação inicial.

<sup>2</sup> Consoante Duarte (2021, p. 41), “o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar”.

frente a perspectivas de transformar o real, valorizando elucidações hipersimplicistas de eventos humanos, interditando pesquisas e ideias apuradas de fenômenos vitais, comprometendo, destarte, a figura de profissionais que lidam com o ensino, o simbólico e o legado cultural produzido pela humanidade (Casara, 2018a).

Não são poucos os discursos, notadamente no dia 15 de outubro, que vem à tona revelando que o “professor é a profissão que forma todas as outras” ou que “ser professor não é profissão, é um dom, vocação, é ser construtor do futuro”<sup>1</sup>. Tais dizeres, por vezes antagônicos, apresentam um viés somente retórico, pois quem os profere e dissemina o fazem em apologia idílico-poética, como se o trabalho docente fosse uma solução mágica para todos os males do país e, por si só, induzisse a uma mudança colossal nas agruras existentes na sociedade. Dispositivos midiáticos também ratificam essa tese, a fim de cooptar jovens para a carreira.

Nota-se um afastamento dialético das condições que, historicamente, vêm subalternizando tal profissão, uma vez que valorização engloba não somente reconhecimento cultural e social, mas um conjunto de fatores estruturais, financeiros e político-pedagógicos que tornam o ato de educar mais efetivo e induzem os sujeitos que atuam no magistério a uma *práxis* mais comprometida com a indignação, a autonomia, o compromisso, a esperança e o combate à opressões, tal como admoestou Freire (2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2018) em distintas obras.

Discorrer sobre os processos que envolvem a temática da (des)valorização docente no Brasil exige a percepção de que se está diante de uma questão histórica e multifacetada, afetada por distintos sujeitos. Thomazini (2016, p. 14) sinaliza, por exemplo, que “debates e políticas de valorização do professor remetem ao período colonial no Brasil”.

As transformações históricas e recentes que aconteceram no Estado brasileiro tiveram repercussões para as políticas sociais e educacionais envolvendo a classe trabalhadora. Isso porque, conforme assinala Coutinho (2006, 184), “o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados”. Na visão de Behring (2018), de 1995-2004 ocorreu a primeira fase do neoliberalismo no Brasil, sendo o segundo momento nos governos petistas (de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vanna Rousseff), nos quais houve o favorecimento da classe rica atrelado a impactos positivos sobre vida dos que viviam em pobreza extrema ou absoluta. No contexto educacional, por

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, discurso de Alexandre Garcia, veiculado em redes sociais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iFF0O181-Il>>. Acesso em 26 ago. 2019.

exemplo, observa-se a expansão privada do Ensino Superior e Médio. O terceiro momento do neoliberalismo no país veio com as disputas que culminaram com o golpe de Estado de 2016, o qual propiciou diversos retrocessos, como visto anteriormente, afetando, diretamente, os/as profissionais da educação.

Oliveira (2018), em *Brasil: uma biografia não autorizada*, sinaliza que o ciclo neoliberal brasileiro teve início com Fernando Collor de Mello, em 1990, tendo continuidade com Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, sobretudo no plano econômico<sup>1</sup>. Em sua visão,

a caracterização do ciclo neoliberal não reside apenas, nem exclusivamente, nas formas e opções da política econômica geralmente conservadora sob a égide de políticas monetárias recessivas e políticas fiscais ortodoxas. Talvez seja no plano social que o neoliberalismo fique marcado como um período único na moderna história brasileira, na história de média duração, desde 1930 (Oliveira, 2018, p. 66).

A gênese da profissão professor/a foi marcada pela ideia de sacerdócio e doação, fazendo que práticas aviltantes fossem se constituindo no decurso do tempo. Nóvoa (1991) sinaliza que a profissão antecede a estatização da escola, sendo responsabilidade da Igreja e, em seguida, do Estado, quando o professorado buscou uma maior liberdade de exercício de ocupação e de organização de uma carreira.

A década de 1990 foi um momento ímpar para educação brasileira, um marco referencial, pois, com o processo constituinte de 1987 e a CF/88, muitas discussões ganharam relevo, a exemplo da formação e valorização de professores, da gestão escolar democrática e do acesso ao Ensino Superior, dentre outras (Rodolfo, 2004). É oportuno salientar que, nesse período, orientações de organismos internacionais foram amalgamadas às políticas educacionais brasileiras, que visavam construir um cidadão com perfil definido por modelos de competências e empregabilidade.

Além da CF/88, é possível destacar, na mesma década, a promulgação da LDBEN/96, considerada como uma expressão da influência da ideologia neoliberal na educação brasileira que regulamentou muitos dispositivos constitucionais. Nota-se, aqui, a imprescindibilidade de pontuar em qual contexto tais mecanismos legais surgiram, fazendo, para isso, uma breve análise a partir da Reforma Administrativa do Estado brasileiro que impactou legislações da última década do século XX (Almeida, 2010).

---

<sup>1</sup> Deve-se, aqui, elucidar que o neoliberalismo não é sistema político/econômico/ideológico homogêneo. Nos governos mencionados, manifestou-se a partir de diversas configurações. A esse respeito, vale a leitura proposta por Antunes (2005) em livro no qual analisa a desertificação neoliberal nos governos de Collor, FHC e Lula.

O artigo 67 da LDBEN/96 estabeleceu formas de valorização dos/as profissionais do magistério da Educação Básica, ao destacar a necessidade de criação de estatutos e planos de carreira, capazes de garantir:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Ressalta-se que, em 08 de outubro de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Resolução CNE/CEB n. 3, fixou diretrizes para elaboração de planos de carreira e de remuneração do magistério público da Educação Básica, as quais determinaram, dentre outras questões, a obrigatoriedade de os sistemas de ensino promoverem concursos públicos caso fosse comprovada a existência de vagas. Nova Resolução (CNE/CEB n. 2) foi aprovada em 2009, após a criação do FUNDEB (CNE, 1997; 2009).

A década de 1990, interligada ao processo de globalização, foi também o período no qual concepções de Estado que celebram as reduções das proteções sociais e a desregulamentação dos fluxos financeiros passaram a ter hegemonia. Destarte, dentro dessa lógica societal, o mercado e o Estado são os principais coordenadores dos sistemas econômicos bem-sucedidos. Há uma mudança paradigmática: de provedor de benefícios e do bem-estar, de investidor e mantenedor, passa-se a Estado “mínimo”, gestor, controlador e fiscalizador (Silva, 2007).

Tais mudanças de concepção caracterizaram a Reforma Administrativa do Estado, cujo Plano Diretor foi elaborado por Bresser Pereira, titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Destarte, o poder público passou a propor ações nos campos social, político, cultural e, notadamente, no econômico, baseadas no neoliberalismo, corrente que se apoia na desregulamentação da economia, na privatização e, dentre outras questões, na competição e na obtenção do lucro, provocando mudanças nas relações sociais e na organização das instituições. Assim, termos como produtividade, competência, eficácia e descentralização foram usados para justificar, argumentar e sedimentar políticas públicas (Almeida, 2010; Carvalho, 2009; Santos, 2010).

Santos (2010, p. 27), ao referir-se às mudanças acontecidas no cenário brasileiro nos anos 90 do século XX, argumenta que a Reforma Administrativa

baseada nos preceitos neoliberais, tem seu início no governo de Collor e, a partir do ano de 1995, começa a se fortalecer, de maneira processual e contínua, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que tinha como principal objetivo transformar a administração pública burocrática em administração pública gerencial, atendendo, assim, aos postulados da ideologia neoliberal, que se volta basicamente para o mercado como regulador de ações (Santos, 2010, p. 27).

É oportuno salientar que os sentidos construídos, historicamente, sobre a valorização do/a professor/a definiram-se, ampliaram-se e se fixaram a partir de embates travados em virtude das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política e que o Estado possui responsabilidade fundamental no processo de profissionalização do Magistério, podendo, inclusive, contribuir para perda de *status* da categoria docente, a qual está ligada a um projeto histórico de sociedade (Almeida, 2010; Weber, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estados e municípios passaram a desenvolver políticas de valorização e profissionalização do magistério, propagando a necessidade de formação em massa e colocando os imbróglios da Educação Básica na má formação dos profissionais que nela atuam, desconsiderando aspectos materiais, políticos, financeiros e sociais que estão atrelados ao desempenho profissional da categoria.

Diante das inúmeras vicissitudes que se processaram a temática de valorização do Magistério da Educação Básica ganhou centralidade nos documentos de planejamento e na legislação, pois buscava-se uma qualidade educacional para se atender à lógica do mercado baseada na produtividade e nos resultados.

Enfim, debater sobre as relações entre o Estado brasileiro, ainda com requintes patrimonialistas processos de profissionalização docente e políticas públicas de valorização da carreira do magistério na Educação Básica exige amplo conhecimento histórico, a fim de compreender as dinâmicas atreladas à gênese e crises que impactaram os múltiplos contextos educacionais e suprimiram direitos sociais conquistador pelos/as trabalhadores/as e inscritos na legalidade vigente.

Tal discussão aqui não se esgota, mas se desdobra a partir de outras perspectivas acadêmicas em suas nuances teórico-epistemológicas de distintos/as pesquisadores/as cujo foco analítico recai sobre as tensões e disputas para que se coloque em prática uma educação genuinamente democrática, emancipatória e transformadora do *status quo*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da Educação Básica na Bahia (1997-2006)**. 148 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

ANTUNES, Celso. **Quanto vale um professor?** Reais ou imaginários, alguns imprescindíveis, outros nem tanto. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. Estado no capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de (orgs.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. **A criminalização do conhecimento**. 2018. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-criminalizacao-do-conhecimento-por-judith-butler/>>. Acesso em 26 ago. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida (orgs.). **Valorização docente na Educação Básica**: análise de planos de carreira. Curitiba: Appris, 2017.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Guerra em campo aberto: as disputas pelas mudanças estruturais do espaço intelectual brasileiro. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARTA CAPITAL. **Sob ameaças, Marcia Tiburi decide sair do Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-ameacas-marcia-tiburi-decide-sair-do-brasil/>>. Acesso em 28 jul. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e gestão da educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez., 2009.

CASARA, Rubens R. R. **Em tempos de pós-democracia**. São Paulo: Tirant Brasil, 2018a.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASARA, Rubens R. R. **Sociedade sem lei**: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em 01 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em 01 out. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* Retratos da escola, compromisso com a educação pública. In: Revista retratos da escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 7-10, jan./maio, 2019.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana *omnilateral* na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

EL PAÍS. Debora Diniz: “**Não sou desterrada. Não sou refugiada. Qual é a minha condição?**”. 2009. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/22/politica/1550871025\\_250666.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/22/politica/1550871025_250666.html)>. Acesso em 28 de jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016d.

GARCIA, Alexandre. **Professor não é profissão, é missão**. (02m17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iFF0O181-II>>. Acesso em 26 ago. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 2**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2. ed. Trad. Carlos N. Coutinho, coedição de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 141-150.

INEP. **Censo escolar 2017**. Brasília: INEP, 2017.

JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **An...anças**: facetas cotidianas. Salvador: Cogito, 2019.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.



LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 61-94.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 119-159.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 247-255.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 175-180.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 13-24.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Rev. Teoria & Educ.**, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 109-139.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e o movimento LGBT no governo Bolsonaro. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 256-273.

RIBEIRO, Renato Janine. **A pátria educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

RODOLFO, Ferreira. **As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil**. 27<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>>. Acesso 02 jul. 2019.

SANTOS, Ademar Sousa dos. A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro nos anos 90 e a proposta de descentralização educacional. In: **A gestão democrática escolar no sistema municipal de ensino de Tucano/BA: compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto patrimonialista**. 156 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010, p. 26-38.

SILVA, Antônia Almeida. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. 273 f. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 307-321.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMAZINI, Leandro. **Carreira e vencimento de professores da Educação Básica no Estado de São Paulo**. 249 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? In: **Cad. Saúde Pública**, v. 35, supl.1, Rio de Janeiro, 2019.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez., 2003.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez., 2015.

# Organizadores

*Ismael Fenner*

*Jonatha Pereira Bugarim*

*Josele da Rocha Monteiro*

*Susana Marília Barbosa Galvão*

*Telma Regina dos Reis de Assis*

## EDUCAÇÃO EM DEBATE

**Volume 02**

