

# Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações Vol. 11

## Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (Organizadora)

# Educação

Um Universo de Possibilidades e Realizações Vol. 11



#### Direção Editorial

Prof.° Dr. Adriano Mesquita Soares

#### Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

#### Capa

AYA Editora©

#### Revisão

Os Autores

#### Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

#### Produção Editorial

AYA Editora©

#### Imagens de Capa

br.freepik.com

#### Área do Conhecimento

Ciências Humanas

#### **Conselho Editorial**

Prof.° Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.° Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.° Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.° Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daiane Maria de Genaro Chiroli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos

Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.° Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.° Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.° Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloísa Thaís Rodrigues de

Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof. a Dr. a Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.° Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.° Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.° Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.° Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.° Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.° Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.° Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.° Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.° Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.° Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.° Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.° Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos

Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.° Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.° Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira

Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

#### © 2024 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 154 p.

v.11

Inclui biografia Inclui índice Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-625-6 DOI: 10.47573/aya.5379.2.374

1. Ensino. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Incentivo à leitura. 4. Ensino médio. 5. Escolas - Organização e administração – Brasil. 6. Contos brasileiros. 7. Matemática- Estudo e ensino. 8. Matemática recreativa. 9. Educação física - Estudo e ensino. 10. Tecnologia educacional. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

## International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

**AYA Editora**©

CNPJ: 36.140.631/0001-53 Fone: +55 42 3086-3131 WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br Site: https://ayaeditora.com.br

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

## SUMARIO

Apresentação 10
01
Leitura e Análise em Sala de Aula: Fluxo da Consciência, Melancolia e Violência no Conto <i>O Búfalo</i>
Emanuelle Henrique Alves Maurício de Oliveira Ramos Fabiana Trindade Silvério
DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.1
02
Identidade Docente: um Estudo de Revisão Sistemática de Literatura
Mirela Leão Freire Maria Eliza Rosa Gama
DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.2
03
Gestão Escolar e Prática Pedagógica na Educação Especial: Obstáculos e Necessidades
Katie Ane dos Santos Monteiro e Monteiro DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.3

## 04

Como Orientar e Sensibilizar os Educandos do Ensino	
Médio para Despertar o Interesse e o Gosto pela Leitu	ra
de Textos e Obras Filosóficas Importantes?	61

Tertuliano Melo de Almeida Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.4

## 05

Educação não é a Salvadora da Pátria, mas uma	
das Alternativas para Ajudar nas Mudanças Sociais	
Necessárias	<b>30</b>

Mariene Encarnação da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.5

## 06

Jogos Didáticos como Auxílio para o Ensino-	
Aprendizagem da Matemática	. 88

Adriane Oliveira de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.6

## 07

Contribuições dos Jogos e Brincadeiras no Ensino da
Matemática no 3º Ano Ensino Fundamental I na Escola
Estadual Antônio Ferreira Guedes em Careiro da Várzea
– AM

Antonia Niele da Costa Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.7

## 

O uso dos Aplicativos Educacionais como Estratégia na Alfabetização de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem
Maria Madalena Silva de Oliveira
Andreice Cardoso da Silva  DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.8
501. 10.47576/ dy d.5077.2.074.0
09
A Importância da Educação Física Escolar na Formação
do Indivíduo Frente ao Contexto Histórico-Social Atual
na Escola Estadual Antônio Nunez Jimenez 118
Junio Costa Lima Ferreira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.9
10
A Relevância da Inserção do Assistente Social na Área
Educacional, seus Desafios e Perspectivas 130
Socorro Yara Pereira de Moraes
Lidiany Cavalcante  DOI: 10.47573/aya.5379.2.374.10
Organizadora 147
Índice Remissivo

## **Apresentação**

O volume 11 da série *Educação: um universo de possibilidades e realizações* traz uma coletânea de discussões e estudos que abrangem temas centrais e diversos do campo educacional, refletindo sobre práticas e desafios no contexto contemporâneo da educação. Neste volume, os capítulos dialogam entre si ao abordar tanto aspectos teóricos quanto práticos do ensino e aprendizagem, focando-se em métodos, práticas pedagógicas e o papel social da educação.

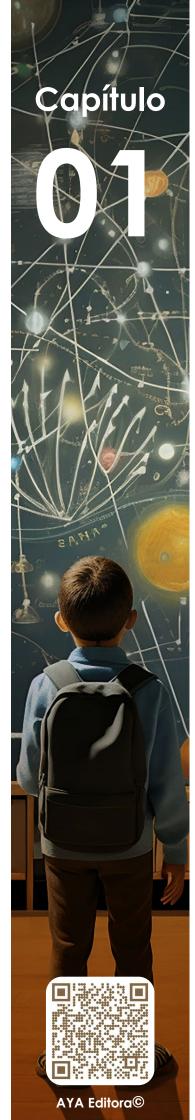
A análise literária e filosófica é explorada como uma forma de compreender e discutir a construção da subjetividade e da sensibilidade no ambiente escolar, ressaltando a importância da leitura e da análise crítica de textos literários e filosóficos no Ensino Médio. Essa perspectiva se desdobra em discussões sobre identidade docente, uma questão investigada por meio de uma revisão sistemática que busca compreender o desenvolvimento e os desafios da identidade profissional dos educadores, revelando nuances do compromisso docente no contexto educacional atual.

A gestão escolar e a educação especial são contempladas na análise dos obstáculos e necessidades enfrentados no cotidiano pedagógico, evidenciando a complexidade da inclusão e da atenção a alunos com necessidades específicas. Em paralelo, o uso de recursos didáticos, como jogos e aplicativos, se apresenta como uma estratégia valiosa no processo de alfabetização e na aprendizagem matemática, destacando as metodologias ativas e lúdicas como ferramentas para facilitar a compreensão e engajamento dos estudantes, especialmente em fases iniciais e em contextos onde há dificuldades de aprendizagem.

A educação física é discutida com enfoque no impacto histórico-social da prática escolar na formação do indivíduo, enquanto a inserção de profissionais como assistentes sociais no ambiente educacional é debatida como um recurso que pode potencializar o apoio e acompanhamento dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Ao longo dos capítulos, evidencia-se um compromisso com o despertar do interesse e a participação ativa dos alunos no processo educacional, seja por meio da leitura, do uso de novas tecnologias ou do desenvolvimento de estratégias inclusivas. Este volume propõe uma visão abrangente e reflexiva, oferecendo ao leitor ferramentas para compreender a educação não como um fim em si, mas como parte de um esforço contínuo para possibilitar mudanças e apoiar a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente.

Boa leitura!



### Leitura e Análise em Sala de Aula: Fluxo da Consciência, Melancolia e Violência no Conto O Búfalo

## Reading and Analysis in the Classroom: Stream of Consciousness, Melancholy and Violence in the Story O Búfalo

**Emanuelle Henrique Alves** 

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). https://lattes.cnpq.br/4746574879214439

Maurício de Oliveira Ramos

Universidade Federal de São Paulo (UnifespGuarulhos). https://lattes.cnpq. br/8571167106304063

Fabiana Trindade Silvério

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). https://lattes.cnpq.br/2769769769488879

#### **RESUMO**

O presente estudo investiga, a partir dos aspectos do modernismo na literatura brasileira, como Clarice Lispector apresenta, a partir do fluxo de consciência da personagem protagonista, a melancolia e a violência (morte e ódio), no conto O Búfalo, publicado no romance Laços de Família, em 1960. O modernismo, responsável por rupturas e inovações na literatura brasileira, possibilitou, à época, a construção de novas estéticas na escrita e permitiu, inclusive, que as questões referentes ao psíquico pudessem ser exploradas por meio das personagens. O estudo propõe, a partir da análise do conto, que os estudantes do ensino médio compreendam como a protagonista apresenta a violência, por meio do fluxo de consciência. Para conceituar os aspectos pontuais, o referencial teórico pauta-se nos conceitos de Santiago (1997); Friedman (2006); Filho (2012); Humphrey (1976) apresenta o fluxo de consciência; a respeito da construção da personagem de ficção no conto moderno Candido (2014); Nascimento (2021); Soares (2007); e, no que diz respeito à melancolia e violência Ginzburg (2012).

Palavras-chave: conto; modernismo; fluxo da consciência; melancolia; violência.

#### **ABSTRACT**

This paper investigates, from the aspects of modernism in Brazilian literature, how Clarice Lispector presents, from the stream of consciousness of the main character, melancholy and violence (death and hate) in the story "O Búfalo", present in the novel Laços de Família, published in 1960. Modernism, responsible for ruptures and innovations in Brazilian literature, made possible, at the time, the construction of new aesthetics in writing and even allowed that the issues related to the psychic could be explored through the characters. The study proposes, from the analysis of the short story, to understand that high school students understand how the protagonist presents violence, by means of the stream of consciousness. To conceptualize the specific aspects, the theoretical framework is based on the concepts of Santiago (1997); Friedman (2006); Filho (2012); Humphrey (1976) presents the stream of consciousness; regarding the construction of the fictional character in the modern short story Candido (2014); Nascimento (2021); Soares (2007); and, regarding melancholy and violence Ginzburg (2012).

**Keywords:** short story; modernism; stream of consciousness; melancholy; violence.

#### **INTRODUÇÃO**

No decorrer das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ficou perceptível o quanto os estudantes ficaram envolvidos quando o gênero conto foi desenvolvido, e muitos questionavam algumas questões mais psicológicas e existenciais, principalmente os que desejam cursar psicologia e medicina. Então nasceu o interesse em trabalhar com a leitura e análise da escritora escolhida, e mais pontualmente selecionarmos contos que trouxessem para a sala de aula a possibilidade de desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e reflexivo em torno de questões existenciais e que afetam o emocional, principalmente de muitos jovens, nesta era em que tudo é passageiro, melancólico e fútil.

A escrita de Clarice Lispector, desde que publicou Perto do Coração Selvagem em 1943, é considerada peculiar e causadora de espanto, pela presença do monólogo interior, o fluxo de consciência das personagens, a presença de animais, o caráter de narrativa inacabada, como se a obra pudesse ser retomada num outro momento, as metáforas, ironias, hipérboles, elipses etc., promoviam a certeza de que ela seria, àquela época, um diferencial feminino, escrevendo romances, ficção, promovendo agonias no leitor, tornandose, conforme disse Santiago (1997) "um rio que inaugura o seu próprio curso".

Diante deste cenário, analisamos *O Búfalo*, último conto da obra *Laços de Família*, mas sem deixar de pontuar que em todos os contos presentes no livro, é possível identificar em cada história animais, o que também é considerado uma característica peculiar da autora.

O intuito deste estudo foi apresentar aos estudantes do 3º ano (ensino médio), por meio do estudo do gênero conto e do período literário Modernismo, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, as questões da melancolia e da violência (morte e ódio), presentes na narrativa, por meio da análise do fluxo da consciência da personagem feminina, que um dia vai ao jardim zoológico, a fim de aprender a odiar. A partir desta perspectiva, vale ressaltar

que as obras de Lispector desencadeiam pontos desestruturalizantes nas protagonistas, pois estas tentam dominar a narrativa se aproximando do foco narrativo.

Sobre o letramento literário, Cosson (2022, p.16) assim explana:

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

A partir do pensamento acima, temos a certeza do quão importante é o exercício da leitura e análise em sala de aula, pois é por meio de uma concepção ampla de mundo que os estudantes (re)conhecem a sociedade e se (re)conhecem nos diferentes espaços em que estão inseridos. Este estudo possibilitou o trabalho de (re)conhecimento não apenas dos conteúdos (gênero e literatura), mas também das vivências e dos sentimentos que permeiam a existência de cada um desses adolescentes.

E, não menos importante, Cosson (2022) faz uma colocação que considero pertinente e que somou durante o desenvolvimento deste trabalho, e o pensamento do estudioso é que

Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2022, p. 17).

Sendo assim, este estudo somou para a vida dos estudantes, pois o intuito de desenvolver nos jovens a capacidade de encontrar o senso deles mesmos dentro da comunidade em que vivem, e de se reconhecerem enquanto sujeitos capazes de defender as próprias ideias e opiniões, adquirir liberdade de pensamento e se tornarem aptos para ingressarem nas universidades, foi e sempre será de suma importância no âmbito da educação.

#### O FLUXO DA CONSCIÊNCIA NO MODERNISMO E EM LISPECTOR

Foi a partir do Modernismo que a escrita ficcional com seus novos métodos popularizou, e surgiu o fluxo da consciência e o monólogo, ambos, formulados a partir da liberdade estética do período, da psicanálise, e da necessidade em valorizar as questões existenciais, o universo interior de cada personagem, os dilemas que os acompanhavam no decorrer da narrativa.

Clarice Lispector foi uma das maiores escritoras a utilizar a técnica do fluxo da consciência, mas James Joyce e Virginia Woolf já faziam uso e, vale ressaltar que esse estilo de escrita segue presente na contemporaneidade. Mas o que seria essa técnica de fluxo da consciência? O chamado "fluxo da consciência" vem do termo em inglês "stream of consciousness", para retratar a expressão direta dos processos mentais que ocorrem de forma truncada e desarticulada, indicando que a consciência flui de modo contínuo, isso sob o ponto de vista do psicanalista norte-americano William James.

No entanto, Robert Humphrey (1976), pontua que o fluxo da consciência é definido como "a exploração dos níveis de consciência que antecedem a fala com a finalidade de revelar, inicialmente, o estado psíquico dos personagens". E o estudioso ainda aponta que há quatro técnicas para a apresentação do fluxo da consciência na literatura, as quais são: o monólogo interior, o monólogo interior indireto, o solilóquio e a descrição onisciente.

Nesse estudo, o uso do monólogo interior é que se destaca, em razão de no conto *O Búfalo*, essa ter sido a técnica utilizada por Lispector. Desse modo, necessário faz-se trazer a explicação a respeito do monólogo interior, para que haja a compressão de ser "a técnica usada na ficção para representar o conteúdo psíquico e os processos do personagem [...] assim como esses processos existem em vários níveis de controle consciente antes de serem formulados para o discurso deliberado" (Humphrey, 1976, p. 24).

A ficção de Clarice Lispector, conforme pontuam (Candido; Castello; 1968, p. 7) inaugurou uma provável revisão do Modernismo de 1922, pois manteve um compromisso com aquela "emoção pessoal" que fundamentou, no Brasil, um novo "conceito de literatura e escritor". Mas, essa produção literária a partir do fluxo da consciência apresenta a todo escritor um problema, e este diz respeito ao fato de que é necessário, conforme explicita Humphrey (1976, p. 57) "captar a qualidade irracional e incoerente da consciência íntima não-pronunciada", a fim de "comunicá-la aos seus leitores".

Para o estudioso, "a finalidade da literatura não está em expressar enigmas", pois o "escritor de literatura do fluxo de consciência precisa conseguir representar a consciência de maneira realista", de modo a conservar as características realistas de intimidade como: incoerência, descontinuidade e implicações particulares, no intuito de conseguir comunicar algo ao leitor, por meio dessa inconsciência, algo que Lispector foi capaz de realizar perfeitamente por meio da sua escrita inovadora. E que, no decorrer da leitura e análise de *O Búfalo* é possível identificar.

Neste conto que os estudantes analisaram, último do livro Laços de Família (2009), a autora mostra o incomum ao narrar um acontecimento que ocorre no espaço de um jardim zoológico, fazendo uso de comparações, aproximações do mundo humano ao mundo animal, e apresenta ao leitor, como os animais inspiram a personagem protagonista, sem nome no conto, a ter paciência, algo distante das inúmeras personagens femininas criadas pela autora. Em toda a obra, as personagens se apresentam sempre como mulheres contidas, que escondem os próprios sentimentos, nenhuma delas consegue externar as dores e angústias a que são submetidas, e, nos treze contos há o uso do fluxo da consciência e do monólogo interior na composição das personagens.

O conto em análise é uma narração na terceira pessoa, feita por um narrador onisciente, no qual há a ocorrência do monólogo interior de uma personagem anônima, que vai ao jardim zoológico, após sofrer uma desilusão amorosa (e um possível estupro), no intuito de encontrar uma forma de aprender a odiar. Mas a narrativa apresenta, em sua mais intensa e secreta verossimilhança, algo que causa pavor, que incomoda o leitor, o que é realizado por Lispector, mesmo que de forma singela, escondido entre a beleza de um espaço encantador, em meio a natureza, diante da pureza dos animais, e em meio a inúmeras simbologias.

A respeito do conto, Soares (2007, p. 54-55) opta por definir da seguinte maneira: "é a designação da forma narrativa de menor extensão [...] e, ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, [...] o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo". No entanto, é importante salientar que o conto moderno, sobre o qual o presente estudo debruça-se, também passou por mudanças, assim como ocorreu com o romance. Dentro da estrutura do conto, tem-se em *O Búfalo* a apresentação (a mulher desviou os olhos da jaula / lembrava a carnificina que ela viera buscar no Jardim Zoológico); a complicação (mas era primavera); o clímax (mas de repente foi aquele voo de vísceras [...]); desfecho 1 (abriu os olhos devagar. Os olhos vindos de sua própria escuridão [...]. Abaixou a cabeça e ficou olhando o búfalo ao longe. Dentro de um casaco marrom, respirando sem interesse, ninguém interessado nela, ela não interessada em ninguém); desfecho 2 (Presa [...] em tão lenta vertigem que antes do corpo baquear macio a mulher viu o céu inteiro e um búfalo).

A possibilidade de humanização de alguns animais, e isto está no fato de a personagem, no decorrer das próprias reminiscências, apresentar o búfalo negro como se um homem fosse, como aquele que não a amava, e que de todos os horrores possíveis, cometeu o de não a amar, pois havia nela somente dores, desilusão, sentimento de não pertencimento. O conto traz ainda possíveis identificações com as de alguém que está depressiva, que escolhe enclausurar-se num casaco marrom, o que pode levar à inferência de desejar encontrar-se com a morte.

Há vários personagens que aparecem no conto: a protagonista sem nome; os animais que ela observa (leão, girafa, hipopótamo, macacos, elefante, camelo, quati, búfalo negro); mães e crianças; namorados; e uma criança que passa correndo. Mas, além desses personagens, há a presença do termo "olhos", entre outros, relacionados ao fato de que alguém a observa, e isto entrega a possibilidade de uma consciência distorcida, pois em determinados momentos, a mulher quieta no casaco marrom afirma: "não era pessoa em quem prestassem atenção", "fêmea rejeitada", "ninguém interessado nela", mas esses termos relacionados aos olhos aparecem na narrativa cinquenta e oito vezes.

Humphrey (1976, p. 6) explica que "a tentativa de introduzir consciência humana na ficção é uma tentativa moderna para analisar a natureza humana". E, conclui que [...] "a consciência é o *lugar* onde tomamos conhecimento da experiência humana". Algo que para um romancista basta, quando escreve sua obra. A respeito dessa questão em torno da não consciência da personagem de que era sim percebida, as possibilidades de tomar conhecimento de quem era de fato no mundo, a visão da dor por saber não ser amada, percebida, por ter sido difamada etc., e que no decorrer da narrativa, o narrador onisciente apresenta ao leitor, esses aspectos ficam claros a cada instante que a personagem se mostra observando aqueles animais, a forma como as coisas acontecem ao redor e como o mundo segue em frente, independente de ela estar sofrendo ou não. E, Humphrey (1976) apresenta o seguinte, a respeito desses sentimentos da personagem, que Lispector descreve ao leitor

Ele, coletivamente, não deixa nada de fora: sensações e lembranças, sentimentos e concepções, fantasias e imaginações – e aqueles fenômenos muito pouco filosóficos mas consistentemente inevitáveis a que chamamos intuições, visões e introspecções. [...] O "conhecimento" humano que procede não da atividade "mental" mas da vida "espiritual" diz respeito aos romancistas, senão aos psicólogos. Portanto, o

conhecimento, como categoria da consciência, deve incluir a intuição, a visão e às vezes mesmo o oculto, no que concerne aos escritores do século XX (Humphrey, 1976, p. 6-7).

Assim, o presente estudo passa aqui a apresentar mais detalhadamente a respeito do romance do fluxo de consciência e de que forma essa "consciência" deve ser compreendida no âmbito da literatura.

O romance do fluxo da consciência pode ser mais rapidamente identificado por seu conteúdo, que o distingue muito mais do que suas técnicas, suas finalidades ou seus temas. [...], os romances a que se atribui em alto grau o uso da *técnica* do fluxo da consciência provam, quando analisados, serem romances cujo assunto principal é a consciência de um ou mais personagens; isto é, a consciência retratada serve como uma tela sobre a qual se projeta o material desses romances (Humphrey, 1976, p. 2).

No conto, a personagem sem nome, logo no início, apresenta-se dentro desse fluxo da consciência, possível de ser percebido, quando o leitor se depara p.ex., com o seguinte trecho:

Mas era primavera. [...] "Mas isso é amor, é amor de novo", revoltou-se a mulher tentando encontrar-se com o próprio ódio mas era primavera e dois leões se tinham amado. Com os punhos nos bolsos do casaco, olhou em torno de si, rodeada pelas jaulas, enjaulada pelas jaulas fechadas. Continuou a andar. Os olhos estavam tão concentrados na procura que sua vista às vezes se escurecia num sono, e então ela se refazia como na frescura de uma cova (Lispector, 2009, p. 126).

A personagem se apresenta como alguém determinada em encontrar-se com o próprio ódio, ela se apresenta consciente das próprias dores e deseja mudar sua forma de ser, mas sente-se enjaulada, e um dos motivos que a atrapalha em sua empreitada, é o fato de ser primavera, o "mas" sendo usado como conjunção adversativa, complicando e/ ou dificultando os objetivos da mulher de solucionar a problemática instaurada, causando estranheza e criando a sensação ou ilusão de que, por estar diante da estação do amor, o seu objetivo de odiar, de adoecer; o desejo por carnificina torna-se impossível de realizar, porque era primavera.

E, é importante frisar que essa "consciência", segundo Humphrey (1976, p. 2), "não denota atividades mentais, tais como "inteligência" e "memória". O estudioso explica que essa consciência, "indica toda a área de atenção mental, atravessando os níveis da mente e incluindo a área de apreensão racional e comunicável".

A autora apresenta uma personagem ficcional que saiu em busca de algo, que se comunica com o mundo a partir daquele passeio ao jardim zoológico, onde foi para esquecer das dores existenciais, na tentativa última de odiar, quando todo o seu ser era repleto de amor, não o amor real, mas o imaginário. Eis então aqui questão importante para explicar, a que Nascimento (2021, p. 89) expõe "o entendimento generalizado de ficção como fantasia, imaginação, criação, ilusão e até sinônimo de mentira decorre de certa noção também generalizada de tempo e de espaço para a fruição de ficção".

O professor ainda explica que a ficção necessita da delimitação de horários e lugares para que ocorra de fato a fruição. [...] "a ficção é algo à parte do cotidiano" [...] "a fruição da mesma deve ocorrer em momentos de lazer, finais de semana e feriados". E, adiante, assim conceitua:

A ficção é um fato da existência humana, ela nasce dos fatos e os influencia. Todo ser humano produz ficção quando imagina, sonha, fantasia, também quando enfeita ou enfeita-se, quando sente ou estimula prazer, por isso se veste, maquia-se [...]. Todo ser humano é capaz de ficcionalizar quando cria uma identidade que não necessariamente corresponde à sua realidade imediata [...] (Nascimento, 2021, p. 90).

Diante disso, a mulher que foi ao zoológico na primavera, estação em que muitos sentem-se felizes, apaixonados, otimistas, livres, mas não aquela pessoa sem nome, vestida num casaco marrom, e que guardava nos bolsos do casaco os punhos cerrados. E isso demonstra que independentemente de ser primavera, ela estava deprimida, calçando uns sapatos que incomodavam os pés e, no primeiro parágrafo do conto, ela "sente se refazer como na frescura de uma cova", possibilitando ao leitor uma abertura do que encontraria no final dessa ficção do fluxo da consciência. Ela vestiu-se de marrom, ela esconde as próprias mãos enquanto mantem-se de punhos fechados, como quem se prepara para agredir alguém, para esmurrar um outro ser, e calçando uns sapatos que não permitem que ela corra, que sinta a terra sob os pés, que seja livre.

No trecho: "[...] A mulher desviou os olhos da jaula, onde só o cheiro quente lembrava a carnificina que ela viera buscar no Jardim Zoológico. [...], e a leoa lentamente reconstituiu sobre as patas estendidas a cabeça de uma esfinge" [...], é possível inferir que a personagem de Lispector pensa em morte, e até mesmo lança ao leitor a possibilidade de retomar à tradição, mas esta já não podia se fazer perceptível no modernismo, mas a forma como Lispector apresenta ao leitor os questionamentos sobre a realidade humana, e mais ainda as dores internas que muitas mulheres carregam em silêncio, talvez o jogo entre o novo e a tradição fossem possíveis.

O espaço ficcional no conto é um espaço aberto, permitindo que a personagem, no decorrer dos questionamentos a respeito da existência solitária, continuasse em busca de aprender a odiar, pois não era amada, ninguém a percebia, ninguém prestava atenção nela, como se um fantasma fosse no mundo, como alguém que já morreu. Mas era primavera, e ela foi ao jardim zoológico em busca da própria violência, foi lá para adoecer, com a tola inocência do que é grande e leve e sem culpa, deixando subentendido ao leitor que de fato ela tinha consciência de que não seria feliz, conforme lê-se no segundo parágrafo.

Cândido (2014, p. 54) explica que o que parece mais vivo num romance é a personagem, e ainda pontua que "a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos". Desse modo, possibilita que no conto, fique nítida a importância daquela mulher, que foi ao jardim zoológico na ânsia por encontrar alguém que a ensinasse a odiar. Mas era primavera e, ao mundo externo às suas dores, a primavera é o momento de apaixonar-se, de amar, de perdoar, de procriar, de nascimento, de namorar etc. Mas ela saiu em busca de adoecer, de cometer violência, de odiar, mesmo sendo repleta de amor, de perdão, pois assim considera-se, como a seguir:

[...] Com a tola consciência do que é grande e leve e sem culpa. A mulher do casaco marrom desviou os olhos, doente, doente. Sem conseguir – diante da aérea girafa pousada, diante daquele silencioso pássaro sem asas – sem conseguir encontrar dentro de si o ponto pior de sua doença, o ponto mais doente, o ponto de ódio, ela que fora ao Jardim Zoológico para adoecer. [...] Procurou outros animais, tentava aprender com eles a odiar. [...] (Lispector, 2009, p. 126-127)

Segundo Candido (2014, p. 55) "o problema da verossimilhança no romance depende da possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia,

comunica a impressão da mais lídima verdade existencial". E a forma como a personagem se coloca no trecho acima, deixa claro essa ideia de algo fantasioso, mas que apresenta ao leitor veracidade quanto as dores existenciais, a necessidade de odiar, a impossibilidade de ser livre, porque o pássaro não tem asas para voar, e assim encerra-se doente, encontra motivos para não ser feliz, e segue num círculo vicioso e depressivo.

Porém, ao partir desses pressupostos investigativos, o leitor coloca-se como sujeito que investiga outro ser, ou melhor, conforme pontua Candido (2014, p. 56) "fragmentos de outro ser, o que é dado a partir de uma conversa, um ato, uma sequência de atos, uma afirmação, uma informação" etc. E todas essas possibilidades que a personagem apresenta, na verdade, são oscilantes, aproximativas e descontínuas. Por quê? Porque os seres, segundo o estudioso, "são, por sua natureza, misteriosos, inesperados. Daí a psicologia moderna ter ampliado e investigado sistematicamente as noções de subconsciente e inconsciente".

Cabe ressaltar que uma das funções capitais da ficção, conforme explica Candido (2014, p. 64) "é a de nos dar um conhecimento mais completo, mais coerente do que o conhecimento mais completo, mais coerente do que o conhecimento decepcionante e fragmentário que temos dos seres". Algo que é dado ao leitor, pois a personagem protagonista, por meio dos próprios desacontecimentos, revela o que de fato sentia, o que desejava, possibilitando que diversas inferências sejam possíveis, a partir do ponto de vista de cada um, pois assim como um rio, uma obra não é estanque, a cada leitura é possível identificar novas ironias, complexidades, mistérios, segredos, ilusões etc.

Assim, é importante retomar a ideia de que a autora, ao escrever sobre questões como ódio, abandono, violência, solidão, morte, estupro, assassinato, amor, depressão etc., o fez com excelência e apresentando ao leitor um romance moderno, repleto de ironias e conjecturas, e que propõe, ainda hoje, diversas opiniões, e isto em razão de a escrita dela ser única e mais ainda, respeitar as verdades e realidades dos sujeitos, as dores de uma sociedade, de um universo (feminino) que, por anos, esteve enclausurado.

Desse modo, ao falar em cópia do real, é preciso considerar o fato de que a personagem é um ser fictício, não podendo jamais ser considerada como se fosse um ser vivo, pois ao fazê-lo, o romance deixa de existir. Uma personagem para ser fictícia precisa ter em sua composição alguns traços importantes, como elenca Candido (2014, p. 80) quando explica que "a verossimilhança, o sentimento da realidade, [...], depende da unificação do fragmentário pela organização do texto", tendo em vista que é essa organização a responsável pela verdade dos seres, das personagens fictícias, e a autora consegue apresentar, por meio dessa mulher vestida num casaco marrom, que foi ao jardim zoológico buscar sua própria violência, esses aspectos acima elencados como basilares.

#### MELANCOLIA E VIOLÊNCIA EM O BÚFALO

As análises agora apontam para as questões em torno da melancolia e da violência (ódio, morte, assassinato), que levaram a mulher do casaco marrom, de fato, ir até um jardim zoológico, durante a primavera. O presente estudo traz a compreensão em torno da melancolia e da violência, pois geralmente deixam de tratar os desfechos das atitudes

violentas com empatia, o que na verdade deve ser feito sempre, pois quem decide ferir, maltratar, tornar-se agressivo, matar alguém ou tentar contra a própria vida, antes de fazêlo, sentou-se em silêncio em algum jardim zoológico e pensou nas dores e nos segredos que leva dentro dos próprios casacos marrons.

A respeito da melancolia, Natali (2006, p. 72<sup>1</sup> *apud* Ginzburg, 2012, p. 48-49) assim pontua:

[...] para Freud o sujeito melancólico não delira ou se engana ao recordar o passado. Na verdade, em sua autocrítica, ele dispõe de uma visão mais penetrante da verdade do que outras pessoas que não são melancólicas (...) Ficamos imaginando, tão somente, por que um homem precisa adoecer para ter acesso a uma verdade dessa espécie. Os melancólicos, então, são bastante lúcidos, reconhecendo a "realidade" da morte e evitando o divertissement de Pascal, aquela digressão elaborada para evitar que se pense na morte: ao se descobrirem incapazes de curar a morte, os homens teriam decidido não pensar nessas coisas. O melancólico, ao contrário, pensa nessas coisas – constantemente, obsessivamente –, mas conclui que de fato a morte e a perda são irreparáveis, para então ser, compreensivelmente, dominado pela tristeza¹.

A seguir, o conto apresenta ao leitor aspectos da melancolia da personagem protagonista:

[...] Com a tola consciência do que é grande e leve e sem culpa. A mulher do casaco marrom desviou os olhos, doente, doente. Sem conseguir – diante da aérea girafa pousada, diante daquele silencioso pássaro sem asas – sem conseguir encontrar dentro de si o ponto pior de sua doença, o ponto mais doente, o ponto de ódio, ela que fora ao Jardim Zoológico para adoecer [...] (Lispector, 2009, p. 126).

A passagem comprova que a mulher, possivelmente havia sofrido alguma perda, a princípio, leva à inferência de que seria o fato de não ter um amor, mas no desenvolvimento da narrativa percebe-se que foi algo repugnante que causou naquele ser tanta desordem, tristeza e desejo de matar e/ou morrer, de cometer violências até mesmo contra os inocentes animais. Isto, demonstrado no trecho abaixo, no qual a personagem deixa claro os interesses violentos que sentia:

Mas era primavera, e, apertando o punho no bolso do casaco, ela mataria aqueles macacos em levitação pela jaula, macacos felizes como ervas, macacos se entre pulando suaves, a macaca com olhar resignado de amor, e a outra macaca dando de mamar. Ela os mataria com quinze secas balas: os dentes da mulher se apertaram até o maxilar doer. A nudez dos macacos. O mundo que não via perigo em ser nu. Ela mataria a nudez dos macacos (Lispector, 2009, p. 127).

Ginzburg (2012) aborda a melancolia numa concepção de que, para que ela esteja presente, uma perda precisa ocorrer, algo que aproxime do luto. E assim afirma:

O comportamento melancólico é caracterizado por um mal-estar com relação à realidade. [...], é como se o sujeito se voltasse indignado: "como pôde me apresentar alguém para amar e depois tirar de mim?". A realidade é observada como um campo de desencantamento e desconfiança. Contemplativo, o sujeito não se conforma com a perda. [...] (Ginzburg, 2012, p. 12).

No quarto parágrafo do conto, é possível perceber esse sentimento de amor não correspondido, de perda, de desencontro, o que possibilita a compreensão dessas características do comportamento do sujeito melancólico por parte da personagem.

Eu te odeio", disse ela para um homem cujo crime único era o de não amá-la. "Eu te odeio", disse muito apressadamente. Mas não sabia sequer como se fazia. Como cavar na terra até encontrar a água negra, como abrir passagem na terra dura e

<sup>1</sup> O trecho destacado é uma citação de "Luto e melancolia", ensaio de Sigmund Freud.

chegar jamais a si mesma? [...] Mas o elefante suportava o próprio peso. Aquele elefante inteiro a quem fora dado com uma simples pata esmagar. Mas que não esmagava (Lispector, 2009, p. 127-128).

Em sequência, Ginzburg (2012, p. 12) explica que "o melancólico confronta-se com os limites da existência constantemente, pois associa sua perda à incerteza quanto à possibilidade de que qualquer coisa possa de fato fazer sentido". O que afirma o sentimento da personagem, quando o narrador, assim a apresenta:

[...] Ela se sentiu fraca e cansada, há dois dias mal comia. [...] A paciência, a paciência, a paciência, só isso ela encontrava na primavera ao vento. Lágrimas encheram os olhos da mulher, lágrimas que não correram, presas dentro da paciência de sua carne herdada. Somente o cheiro de poeira do camelo vinha de encontro ao que ela viera: ao ódio seco, não a lágrimas. [...] (Lispector, 2009, p. 128).

Aquela mulher fragilizada, buscava por ódio, mas só encontrava a paciência, e então ela chora, mas chora por dentro, nem mesmo as próprias lágrimas saem de dentro do peito, percebe-se impossibilitada até de ser triste, dentro de uma carne feminina que como herança recebeu o desprezo e o desamor.

E, ainda sobre o melancólico, Ginzburg (2012, p. 48) pontua que esse sujeito "estaria portanto em uma espécie de ponto de mediação temporal, a partir do qual vê com sofrimento o passado, em razão das perdas, e se inquieta com o futuro, pelo medo de um possível dano". Sentimentos esses recorrentes no pensamento da mulher, enquanto caminha pelo jardim zoológico e observa, nos animais, a vida acontecendo, mas passando a ideia de que ela estava enclausurada dentro daquele casaco marrom, como que morta, sem saber como odiar, sem encontrar alguém que pudesse ensiná-la.

Quanto à violência, o professor Ginzburg (2012, p. 11) entende-a "como uma situação, agenciada por um ser humano ou um grupo de seres humanos, capaz de produzir danos físicos em outro ser humano ou outro grupo de seres humanos". O que possibilita o entendimento de que a vontade de matar, o desejo de encerrar com a vida do outro, como apresentado na narrativa, pode levar à inferência de possibilidades da presença de violência na produção literária modernista de Clarice, a partir do que se segue:

[...] Aproximou-se das barras do cercado, aspirou o pó daquele tapete velho onde sangue cinzento circulava, procurou a tepidez impura, o prazer percorreu suas costas até o mal-estar, mas não ainda o mal-estar que ela viera buscar. No estômago contraiu-se em cólica de fome a vontade de matar. Mas não o camelo da estopa. "Oh, Deus, quem será meu par neste mundo?" / Então foi sozinha ter a sua violência. No pequeno parque de diversões do Jardim Zoológico esperou meditativa na fila de namorados pela sua vez de se sentar no carro da montanha-russa (Lispector, 2009, p. 128).

O que se passará na sequência com a mulher, é anunciado como uma tentação no sétimo parágrafo, pois ao sentar-se, quieta no casaco marrom, sozinha, tinha a sensação de estar numa Igreja (sim, escrita com a letra inicial em maiúscula), a personagem diz ver, com os olhos baixos, o chão entre os trilhos. "O chão onde simplesmente por amor – amor, não o amor!" E ainda afirma que "uma brisa arrepiou-lhe os cabelos da nuca, e ela estremeceu recusando aquela tentação, pois era tão mais fácil amar". E, todos esses pensamentos, preparam o leitor para uma espécie de clímax do que ocorrerá em sequência.

Para a configuração da violência, é preciso pensar que a estética desta, "trabalha com o movimento tenso entre a vida e a morte, que admite recursos como a fragmentação, o

grotesco, o abjeto e o choque", assim como explica Ginzburg (2012, p. 29). O que é possível de ser percebido na forma como uma situação será apresentada no oitavo parágrafo do conto, lembrando o que pontua o professor ainda sobre a violência e a melancolia, "articulam o campo da estética em torno da perda, da dissociação e, muito frequentemente, da morte. A figura exemplar desse campo é o corpo cadavérico". Conforme se segue no conto:

Mas de repente foi aquele voo de vísceras, aquela parada de um coração que se surpreende no ar, aquele espanto, a fúria vitoriosa com que o banco a precipitava no nada e imediatamente a soerguia como uma boneca de saia levantada, o profundo ressentimento com que ela se tornou mecânica, o corpo automaticamente alegre – o grito das namoradas – seu olhar ferido pela grande surpresa, a ofensa, "faziam dela o que queriam", a grande ofensa – o grito das namoradas! – a enorme perplexidade de estar espasmodicamente brincando, faziam dela o que queriam, de repente sua candura exposta. Quantos minutos? Os minutos de um novo mergulho no ar insultando-a com um pontapé, ela dançando descompassada ao vento, dançando apressada, quisesse ou não quisesse o corpo sacudia-se como o de quem ri, aquela sensação de morte às gargalhadas, morte sem aviso de quem não rasgou antes os papeis da gaveta, não a morte dos outros, a sua, sempre a sua. Ela que poderia ter aproveitado o grito dos outros para dar seu urro de lamento, ela se esqueceu, ela só teve espanto (Lispector, 2009, p. 129).

O devaneio da mulher, a tentação que tomou conta dos próprios pensamentos, a ideia de morte, mas não dos outros, sempre a dela, o sofrimento sempre voltado para ela mesma, como se os pensamentos permitissem à personagem protagonista encontrar, por meio daquela tristeza e clausura, uma nova possibilidade de existir e/ou do existir. O que retoma a ideia de que um ponto central da condição melancólica está na atitude autodestrutiva, e que a personagem assim se apresenta ao leitor em vários momentos. Pois, conforme explica Ginzburg (2012, p. 12) "impregnado de um amor que não pode ser correspondido e jogado em um campo de dor da perda, o sujeito agride a si mesmo, [...] atribuindo a ele mesmo a origem do amor que levou à dor que sente". E a mulher de casaco marrom só sabia amar, mas não a si própria.

É importante frisar que, para que uma obra literária se configure dentro das concepções da violência, alguns pontos devem ser elencados, a fim de que se afirme como tal, e Ginzburg (2012, p. 29-30) assim elenca: elementos da linguagem (figuras de linguagem – hipérbole e elipse); imagens de excesso e procedimento de intensificação; a análise do narrador e; a contextualização histórica.

Desse modo, segue-se com a narrativa em análise, a fim da identificação dos pontos elencados acima, para a configuração da violência no conto.

[...] Ajeitou as saias com recato. Não olhava para ninguém. Contrita como no dia em que no meio de todo o mundo tudo o que tinha na bolsa caíra no chão e tudo o que tivera valor enquanto secreto na bolsa, ao ser exposto na poeira da rua, revelara a mesquinharia de uma vida íntima de precauções: [...] Levantou-se do banco estonteada como se estivesse se sacudindo de um atropelamento. Embora ninguém prestasse atenção, alisou de novo a saia, fazia o possível para que não percebessem que estava fraca e difamada, protegia com altivez os ossos quebrados. Mas o céu lhe rodava no estômago vazio; a terra, que subia e descia a seus olhos, ficava por momentos distante, a terra que é sempre tão difícil. [...] / Só isso? Só isto. Da violência, só isto. / Recomeçou a andar em direção aos bichos. O quebranto da montanha-russa deixara-a suave. [...] (Lispector, 2009, p. 130),

A recordação que a mulher teve de um fato do passado, a forma como o narrador apresenta esse momento marcante, mas fazendo uso da elipse para deixar subentendido o que realmente aconteceu naquele dia em que ficou fraca e difamada (o possível estupro);

do uso da hipérbole, quando a personagem questiona indignada, e a resposta vem em seguida: "Só isso? Só isto. Da violência, só isto". Elementos esses que retomam o que foi elencado como essenciais, para que haja a configuração da violência numa obra literária, conforme exposto anteriormente.

Então, nascida do ventre, de novo subiu, implorante, em onda vagarosa, a vontade de matar [...] não era o ódio ainda, por enquanto apenas a vontade atormentada de ódio como um desejo [...] um tormento como de amor, a vontade de ódio se prometendo sagrado sangue e triunfo, a fêmea rejeitada espiritualizara-se na grande esperança. Mas onde, onde encontrar o animal que lhe ensinasse a ter seu próprio ódio? o ódio que lhe pertencia por direito mas que em dor ela não alcançava? onde aprender a odiar para não morrer de amor? E com quem? O mundo de primavera, o mundo das bestas que na primavera se cristianizam em patas que arranham mas não dói... oh não mais esse mundo! (...) (Lispector, 2009, p. 131).

Eis aqui novamente, na narrativa, a linguagem que permite ao leitor inferir tratarse de que ocorre, em determinados momentos, situações que remetem à violência. E que possibilita manter a ideia da interpretação inicial, em torno do que realmente se passou com a mulher do casaco marrom, naquele passeio em busca de aprender a odiar.

O conto segue apresentando características que anteriormente já citamos a respeito da personalidade da personagem protagonista, como o fato de ela não ser alguém em quem prestassem atenção, o momento em que ela se encolhe como uma "velha assassina solitária", "assassina incógnita", que trazia tudo preso no próprio peito, que só sabia pedir perdão, só aprendeu a ter doçura da infelicidade, e a amar, amar, amar; além de afirmar que nunca experimentou o ódio de que sempre fora feito o próprio perdão, e saiu andando depressa, como alguém quando encontra um "súbito destino".

Certa paz enfim. A brisa mexendo nos cabelos da testa como nos de pessoa recém-morta, de testa ainda suada. [...] De longe, no seu calmo passeio, o búfalo negro olhou-a um instante. No instante seguinte, a mulher de novo viu apenas o duro músculo do corpo. [...] Mantendo o corpo imóvel, a cabeça recuada, ela esperou. E mais uma vez o búfalo pareceu notá-la. Como se ela não tivesse suportado sentir o que sentira, desviou subitamente o rosto e olhou uma árvore. Seu coração não bateu no peito, o coração batia oco entre o estômago e os intestinos. [...] Uma coisa branca espalhara-se dentro dela [...] A morte zumbia nos seus ouvidos. [...] Ah, disse. Mas dessa vez porque dentro dela escorria enfim um primeiro fio de sangue negro. O primeiro instante foi de dor. Como se para que escorresse este sangue se tivesse contraído o mundo.

O conto ficcional a que se debruça esse estudo novamente apresenta ao leitor as nuances de uma personagem que, a partir do fluxo da consciência, mostra como a melancolia e a violência moldam as ações e decisões tomadas no decorrer da narrativa, fazendo-a agir ou não, deliberando a que resultados possíveis a protagonista pode chegar, a partir dessas escolhas e dos elementos estruturais que compõem o conto moderno.

E os olhos do búfalo, os olhos olharam seus olhos. [...] Olhos pequenos e vermelhos a olhavam. Os olhos do búfalo. [...] Lentamente a mulher meneava a cabeça, espantada com o ódio com que o búfalo, tranquilo de ódio, a olhava. Quase inocentada, meneando uma cabeça incrédula, a boca entreaberta. Inocente, curiosa, entrando cada vez mais fundo dentro daqueles olhos que sem pressa a fitavam, ingênua, num suspiro de sono, sem querer nem poder fugir, presa ao mútuo assassinato. Presa como se sua mão tivesse grudado para sempre ao punhal que ela mesma cravara. Presa, enquanto escorregava enfeitiçada ao longo das grades. Em tão lenta vertigem que antes do corpo baquear macio a mulher viu o céu inteiro e um búfalo (Lispector, 2009, p. 135).

Assim encerra o passeio da mulher de casaco marrom, que foi ao jardim zoológico em busca de aprender a odiar, com os olhos doente, em busca de adoecer, desejando matar. E para explicitar melhor os aspectos que levam ao desfecho desse conto, necessário faz-se investigar um significado que intriga: o búfalo negro. Por que um búfalo entre tantos animais?

Chevalier (2015, p. 137) apresenta o búfalo como um "símbolo da bondade, de calma, de força pacífica; de *capacidade de trabalho e de sacrifício*". O que o difere do touro. O búfalo (boi), em várias outras culturas, também é considerado um símbolo de sacrifício, e serviu de auxiliar dos homens na Ásia oriental, além de passar um aspecto de doçura e desapego, que evoca a contemplação.

A partir desses apontamentos, pressupõe-se que esse narrador onisciente, criou uma personagem ficcional que vai contar ao leitor, por meio do fluxo da consciência e do monólogo interior, sobre as aflições que sofreu, o medo do futuro, as agonias do presente, o desejo de mudar sua essência amorosa, ou seja, sua ânsia por deixar de ser um ser como um búfalo, que vai para o sacrifício sem gritar, sem causar alvoroço, sem urrar as próprias dores.

O desfecho da narrativa leva à compreensão de que a mulher de casaco marrom, sempre resignada, de punhos cerrados e guardados nos bolsos, foi ao jardim zoológico em busca de aprender a odiar, mas termina por se entregar ao amor como quem morre, e fica grudada àquele punhal, que ela mesma cravara, e assim encerra sua vida numa vertigem de amor, com o corpo tombado ao chão, sem obter o direito de odiar quem um dia a difamou, encerra-se em sacrifício por só saber amar.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudantes, no decorrer da primeira leitura do conto que analisamos, já perceberam questões importantes e que se tratava de uma história que abordava sobre emoções, ódio, medo, angústia etc., e que mesmo sendo ficcional, era necessário trabalharmos estas temáticas mais pontualmente, principalmente por que estávamos diante de um mês em que a escola abordava sobre a temática do suicídio, por meio de diálogos sobre o Setembro Amarelo, então todos se sentiram animados com as aulas e no decorrer da leitura e análise pontual do conto.

Ao tratarmos da personagem de ficção no romance, vale ressaltar o que explicita Candido (2014), pois este trata de pontuar o papel do autor no momento da criação, porque quando toma um modelo na realidade, a essa personagem é acrescentado, mesmo que no plano psicológico, a incógnita pessoal do próprio escritor, objetivando claro, não passar ao leitor os mistérios da pessoa viva, mas apenas a interpretação desse mistério.

A respeito da ideia de encerramento, fechamento de uma obra, Candido (2014, p. 64) aponta que:

A morte é um limite definitivo dos seus atos e pensamentos, e depois dela é possível elaborar uma interpretação completa, provida de mais lógica, mediante a qual a pessoa nos aparece numa unidade satisfatória, embora as mais das vezes arbitrária. É como se chegássemos ao fim de um livro e aprendêssemos todos os elementos que integram um ser.

E, segundo Ginzburg (2012, p. 60) "a leitura dos romances leva a observar que é, em cada um deles, a morte da personagem feminina o acontecimento de impacto que motiva, como alavanca incontornável, o ato de narrar". Por meio da análise deste conto foi possível concluirmos que o livro se encerra com essa narrativa, possivelmente para impactar o leitor, pois apresentou todos os elementos integrantes do romance.

Pertinente ressaltar que as obras modernistas da autora, em sua grande parte tratarão de questões existenciais, principalmente femininas, mostrando ao leitor as desilusões e os desacontecimentos a que as mulheres, àquela época viviam, mas que ainda eram silenciadas.

O fluxo da consciência na literatura surgiu no modernismo e, a partir daí, se popularizou, mas conforme já exposto, as técnicas desse processo de escrita remontam ao passado, ao que explica Humphrey (1976, p.109):

As técnicas básicas para apresentar a consciência na literatura não são invenções do século XX. Tanto o monólogo interior direto como indireto pode ser encontrado em obras dos séculos anteriores, e a descrição onisciente e o solilóquio foram características primárias da ficção mesmo em seus estágios embrionários.

A autora foi uma das primeiras escritoras que fez uso do fluxo da consciência, utilizou de inúmeros artifícios, dentre as características inovadoras que o modernismo trouxe, sejam símbolos, figuras da linguagem, formas de deixar subentendidos nos discursos, metáforas, ironias, conduzindo o leitor nos labirintos da narrativa, mesmo que seja um conto (narrativa curta), fazendo-os se prenderem aos sentimentos, angústias, sonhos e desejos das personagens, que de certo modo fazem parte da própria realidade, do universo real a que todos estão submetidos, a vida tal qual ela é, com suas verdades subentendidas, sujeitos melancólicos e violentos, sempre fantasiados de máscaras, a fim de sobre(viver).

Este trabalho somou para a vida dos estudantes, e no decorrer das aulas, eles também falavam como se identificavam com a mulher do casaco marrom em muitos momentos de suas vidas de adolescentes, o que nos possibilitou perceber como esses jovens tem lidado com as demandas da vida, suas escolhas e sonhos, a maneira como se sentem mal quando silenciados no meio social em que vivem, na escola, em família, e o quanto as aulas de português e literatura somaram para que demonstrassem o protagonismo e as próprias opiniões.

#### **REFERÊNCIAS**

CANDIDO, Antonio. et al. A personagem de ficção. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

CANDIDO, A.; CASTELLO, A. **Presença da literatura brasileira:** Modernismo. São Paulo: DIFEL, 1968, v.3.

CHEVALIER, Jean. Dicionário de símbolos. 28ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015, p. 137.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

FILHO, Domício Proença. Estilos de época na literatura. São Paulo: Prumo, 2012, p. 354.

FRIEDMAN, Susan Stanford. **Batendo palmas a uma só mão:** Colonialismo, pós-colonialismo e as fronteiras espácio-temporais do modernismo. Revista Crítica de Ciências Sociais, 74, jun./2006, p. 109.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HUMPHREY, R. **O fluxo da consciência:** um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

LISPECTOR, C. Laços de família: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MOISÉS, Massaud. A literatura brasileira através dos textos. São Paulo. Cultrix, 2007.

NASCIMENTO, Danilo de O. **Iniciação aos estudos literários:** Saberes e práticas. 1ª edição. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

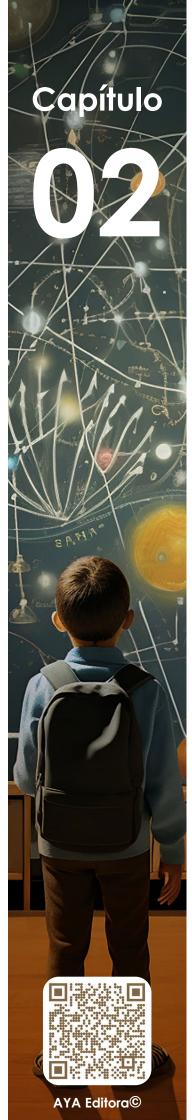
NATALI, M. P. A política da nostalgia. São Paulo, Nankin: 2006.

SANTIAGO, S. **A aula inaugural de Clarice.** São Paulo: Folha de São Paulo (Caderno MAIS!), 07/dez./1997.

SOARES, A. Gêneros Literários. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2007

#### **AGRADECIMENTOS**

O agradecimento é em especial à Vanderlei Henrique Rocha, *in memoriam*. Pai, obrigada por ter me apresentado as palavras e as letras, naqueles meses em que você ficou desempregado, e fez dos seus dias de angústia os melhores momentos do meu inverno dos 4 aninhos de idade. A arte literária me abraçou na solidão e me salvou do caos da existencialidade.



## Identidade Docente: um Estudo de Revisão Sistemática de Literatura

### Teacher Identity: a Systematic Literature Review Study

Mirela Leão Freire

Mestranda na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Maria Eliza Rosa Gama

Doutora na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

#### **RESUMO**

O estudo sobre a identidade docente não é algo novo, porém, nas últimas décadas, com as transformações que percebemos na nossa sociedade, vem apresentando novos paradigmas. Nesse sentido, a identidade do professor emerge pelas transformações que têm ocorrido no contexto educacional e social. Assim, buscando conhecer como se têm desenvolvido os estudos acerca da temática em questão, esta pesquisa objetiva identificar e analisar trabalhos que investigam a constituição da identidade docente em nível nacional. Trata-se de um estudo qualitativo de revisão sistemática de literatura, que permite discussões teóricas e reflexivas sobre a identidade docente. Estabelecendo uma metodologia precisa e replicável, possibilitando saber o que se tem produzido sobre o tema nos últimos cinco anos, conduzindo a dados concretos sobre a discussão da identidade profissional de professores do Brasil. Entre os resultados podemos observar que em relação à identidade docente, concebe-se que os professores reconstroem múltiplas identidades por meio de suas interações e experiências em sala de aula. É possível apontar, que, tem-se um número ainda reduzido de estudos desenvolvidos sobre a identidade profissional docente, principalmente na Educação Básica, e ainda mais especificamente em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contudo, o presente estudo aponta avanços na compreensão da identidade docente, mas também sugere a necessidade de desenvolver estratégias mais operacionais e integradas nas licenciaturas e na formação continuada para enfrentar os desafios da atualidade. O cenário atual de pesquisas sobre a identidade docente é considerado promissor.

Palavras-chave: identidade do professor; revisão sistemática de literatura; formação inicial; formação continuada.

#### **ABSTRACT**

The study of teacher identity is not something new, but in recent decades, with the transformations we have seen in our society, new paradigms have been emerging. In this sense, teacher identity emerges from the transformations that have occurred in the educational and social context. Thus, seeking to understand how studies on the subject in question have been developed, this research aims to identify and analyze works that investigate the constitution of teacher identity at a national level. This is a qualitative study of systematic literature review, which allows theoretical and reflective discussions on teacher identity. Establishing a precise and replicable methodology, it makes it possible to know what has been produced on the subject in the last five years, leading to concrete data on the discussion of the professional identity of teachers in Brazil. Among the results we can observe that in relation to teacher identity, it is understood that teachers reconstruct multiple identities through their interactions and experiences in the classroom. It is possible to point out that there are still few studies developed on the professional identity of teachers, mainly in Basic Education, and even more specifically in relation to the Final Years of Elementary Education. However, this study points to advances in the understanding of teaching identity, but also suggests the need to develop more operational and integrated strategies in undergraduate courses and continuing education to face current challenges. The current research scenario on teaching identity is considered promising.

**Keywords:** teacher identity; systematic literature review; initial education; continuing education.

#### INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o papel da educação, especialmente na escola de educação básica, é fundamental para compreendermos como as instituições educacionais podem ou não contribuir para a redução das desigualdades sociais. Em uma sociedade marcada por divisões de classe, a escola pública, destinada aos menos favorecidos economicamente, enfrenta desafios complexos em relação à definição de seu papel. Neste cenário, a identidade do professor emerge pelas transformações que têm ocorrido no contexto educacional e social.

A identidade profissional dos professores não é mais vista como algo fixo, mas sim como algo dinâmico e moldável ao longo da carreira. Isso pode levar a crises identitárias à medida que os educadores se confrontam com mudanças no ambiente educacional, novas tecnologias, métodos de ensino emergentes e mudanças nas expectativas dos alunos e da sociedade. Também, os professores enfrentam cada vez mais pressões para se adaptarem a novas normas educacionais, políticas públicas e exigências administrativas. Isso pode impactar sua autoimagem e percepção de papel na sociedade.

Assim, buscando conhecer como se têm desenvolvido as pesquisas acerca da temática em questão, esta pesquisa objetiva identificar e analisar trabalhos que investigam a constituição da identidade docente em nível nacional. É imprescindível analisar como os profissionais da educação estão criando sua identidade e quais fatores interferem nessa trajetória. Nesse sentido, buscou-se olhar para o professor, saber qual a sua identidade,

como ele se percebe, como ele se constrói a cada dia no seu ambiente de trabalho e quais são as influências que interferem no desenvolvimento da sua profissão.

Alguns dos aspectos que percebemos como significativos para o bom desenvolvimento do trabalho docente são: falta de recursos financeiros, infraestrutura precária, desigualdade de acesso a recursos educacionais e desigualdade na qualidade do ensino que podem comprometer a capacidade da escola de cumprir seu papel. Consequentemente, impactar o desempenho do professor, o qual em muitos casos, é considerado o responsável por todo o fracasso escolar e o insucesso da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Bezerra (2020), a constituição da identidade profissional docente abrange o meio sociocultural do grupo a que pertence e se desenvolve em três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Na inter-relação das três dimensões que se forma um professor. Uma vez que o primeiro, trata-se dos acontecimentos da vida do professor; o segundo, é sobre os elementos que envolvem a trajetória acadêmica e os meios para se tornar o professor; já o terceiro, refere-se aos investimentos das instituições e aos diversos lugares em que desempenhou o seu trabalho. E todo esse processo de formação e profissionalização é influenciado por diversas transformações, pois a cada novo aprendizado poderá haver uma descoberta e uma mudança que será desenvolvida em toda a trajetória docente.

Ser professor implica, em primeiro lugar, na autoaceitação e no reconhecimento pessoal diante de uma comunidade e de um grupo social específico. Em seguida, envolve a recepção e a valorização de sua prática, estabelecendo assim um contínuo interativo entre as intenções dos professores e dos alunos (Lima, 2021). Para Melo, Silva e Sousa (2023), os elementos identitários são aspectos que podem estabilizar ou desestabilizar a identidade de um indivíduo, levando à sua afirmação ou questionamento, frequentemente precedendo mudanças que provocam uma reflexão sobre sua profissão e o papel que ocupam dentro dela.

Para Campos, Gaspar e Morais (2020) a criação e manutenção de espaços de formação contínua são cruciais para (re)avaliarmos a prática docente, seus desafios e as oportunidades de emancipação. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser pautada em princípios humanísticos, promovendo a reflexão crítica sobre a prática, o trabalho colaborativo e os aspectos sociais que permeiam a instituição e vão além dela, influenciando diretamente no trabalho docente.

#### **METODOLOGIA**

As revisões sistemáticas são pesquisas secundárias que se apoiam nos estudos primários para compor sua fonte principal de dados. Esses estudos primários consistem em artigos científicos que apresentam diretamente os resultados de suas pesquisas. Embora revisões sistemáticas se concentrem principalmente em ensaios clínicos estatísticos, está se tornando cada vez mais comum a inclusão de estudos observacionais como casocontrole, estudos transversais, séries de casos e relatos de casos. No entanto, quando os estudos primários que compõem uma revisão sistemática seguem métodos semelhantes, seus resultados são combinados utilizando técnicas de metanálise (Galvão e Pereira, 2014).

Trata-se de um estudo qualitativo de revisão sistemática de literatura, que permite discussões teóricas e reflexivas, apropriadas para argumentar sobre um determinado assunto, no caso, a identidade docente. Sendo entendido como um estudo bibliográfico. Estabelecendo uma metodologia precisa e replicável, possibilitando saber o que se tem produzido sobre o tema nos últimos cinco anos, conduzindo a dados concretos sobre a discussão da identidade profissional de professores do Brasil.

A revisão sistemática da literatura é uma abordagem de pesquisa que segue protocolos rigorosos, focando em estruturar e compreender um extenso corpo documental. Seu objetivo principal é investigar a eficácia de intervenções ou fenômenos em contextos específicos, enfatizando a replicabilidade por outros pesquisadores. A revisão sistemática é um recurso fundamental para embasar decisões tanto em ambientes públicos quanto privados (Galvão e Ricarte, 2019).

A busca dos artigos foi realizada entre os dias 6 e 9 de julho de 2024, através de uma busca manual realizada a partir de artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O devido indexador foi escolhido por ser uma das maiores bases de conteúdos científicos eletrônicos do país, contendo inclusive acervo de estudos internacionais; e por ser um dos indexadores mais utilizados no meio acadêmico do Brasil.

Elencamos como principal descritor de pesquisa o termo "identidade docente", para relacionar esse termo e refinar nosso alcance nas buscas, utilizamos na investigação o operador *booleano AND* recorrendo com descritores complementares, são eles: "contexto educativo", "desafio dos professores", "motivação de professores", "escola básica", "carreira docente" e "trajetória docente" e "realidade escolar". Outros critérios de refinamento foram utilizados, como artigos de acesso aberto, publicados em periódicos revisados por pares e com um recorte de cinco anos nas produções (2019-2024). A escolha por esses critérios serve para garantir maior segurança na qualidade nas produções científicas. Posteriormente, foram retirados artigos de outros países por não serem foco deste estudo.

As etapas de toda seleção dos artigos envolveram os seguintes passos: 1) procura pelos descritores nos periódicos da CAPES; 2) leitura dos títulos; 3) exclusão dos artigos com temas diferentes ao que buscamos; 4) leitura dos resumos e palavras-chaves; 5) exclusão dos artigos repetidos, 6) exclusão de artigos de outros países; 7) download na base de dados pelo artigo completo; 8) leitura e análise dos artigos selecionados para a discussão.

#### Busca e Seleção dos Artigos

Os levantamentos foram realizados a partir de artigos publicados nos periódicos da CAPES – no qual foi utilizada a ferramenta Comunidade Acadêmica Federal - CAFe. A busca foi realizada entre os dias 6 e 9 de julho de 2024. Vale ressaltar que no período da investigação o portal de periódicos da CAPES estava passando por um processo de atualização no seu sistema, talvez por esse motivo, o processo de refinamento não teve um número tão expressivo de artigos.

Para a busca, o principal descritor de pesquisa o termo "identidade docente", o qual foi relacionado com os demais termos para filtragem e refinamento nas buscas. Os termos relacionados com a identidade docente foram: "contexto educativo", "desafio dos professores", "motivação de professores", "escola básica", "carreira docente", "trajetória docente" e "realidade escolar". Portanto, como exemplo de busca podemos mostrar que utilizamos na investigação o termo Identidade docente e o operador *booleano AND* contexto educativo, ou seja, na plataforma a busca fica dessa maneira: identidade docente *AND* contexto educativo. E assim sucessivamente foram realizadas as demais buscas. Não esquecendo os outros critérios de seleção usados: artigos de acesso aberto, publicados em periódicos revisados por pares e com um recorte temporal de cinco anos nas produções (2019-2024).

No campo de busca, os descritores foram agrupados sem o uso do parêntese e com o uso do operador *booleano AND* nas combinações. O quadro abaixo mostra como foram selecionados os artigos para a revisão sistemática de literatura.

Quadro 1 - Resultados das buscas no Portal de Periódicos da Capes.

Descritores para a seleção de artigos		Total	Excluídos	Selecionados	
	Contexto educativo	29	Temas diferentes: 17	8	
			Repetidos: 4	Ö	
	Desafios dos professores	12	Temas diferentes: 8	4	
			Repetidos: 0		
	Motivação de professores	3	Temas diferentes: 2	1	
			Repetidos: 0	ı	
Identidade docente	Escola básica	7	Temas diferentes: 1	3	
			Repetidos: 3		
	Carreira docente	3	Temas diferentes: 0	2	
			Repetidos: 1		
	Trajetória docente	Trajetória docente 3	Temas diferentes: 3	3	
			Repetidos: 4		
	Realidade escolar	28	Temas diferentes: 16	2	
		20	Repetidos: 10	2	
Total		92	69	23	
		32	Estrangeiros:-3	20	

Fonte: elaboração própria, 2024.

Como podemos observar no quadro 1, na primeira busca foram utilizados descritores: identidade docente *AND* contexto educativo, sendo encontrados 29 (vinte e nove) artigos, dentre eles oito artigos foram selecionados, os demais foram excluídos por não serem contemplados especificamente pelo tema que se busca, os quais serão especificados mais abaixo. Na segunda busca: identidade docente *AND* desafios dos professores foram encontrados doze artigos, dentre eles quatro artigos foram selecionados. Na terceira busca: identidade docente *AND* escola básica foram encontrados sete artigos, dentre eles três artigos foram selecionados. Na quarta busca: identidade docente *AND* motivação de professores foram encontrados três artigos, dentre eles um artigo foi selecionado. Na quinta busca: identidade docente *AND* carreira docente foram encontrados três artigos, dentre eles dois artigos foram selecionados. Na sexta busca: identidade docente *AND* trajetória docente foram encontrados dez artigos, dentre eles três artigos foram selecionados. Por

fim: identidade docente *AND* realidade escolar foram encontrados 28 (vinte e oito) artigos, dentre eles dois artigos foram selecionados, os demais foram excluídos por serem de temas diferentes e por serem repetidos. Totalizando 92 (noventa e dois) artigos encontrados e 23 (vinte e três) artigos selecionados, dos escolhidos três eram de língua estrangeira e foram excluídos também, ficando finalmente com vinte artigos para análise.

Os artigos excluídos por terem temáticas divergentes com as quais buscamos para a nossa investigação, tratavam de: identidade de gênero, identidade étnica, identidade de estudantes/jovens, currículo, educação especial/inclusão, pandemia, formação de professores, avaliação, professores de outras áreas (saúde, contabilidade, computação, centro de internação, música) e mobilidade docente.

#### ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE EM ANÁLISE

A partir das buscas nos periódicos da CAPES foram selecionados vinte artigos para a revisão sistemática de literatura. Após uma análise detalhada dos trabalhos coletados durante a investigação, avançamos para a etapa de análise. Nosso objetivo principal é responder à pergunta central que nos propusemos: o que foi produzido sobre identidade docente nos últimos cinco anos? O quadro abaixo apresenta os estudos selecionados para nosso recorte, organizados cronologicamente.

Quadro 2 - Artigos selecionados para a pesquisa.

N°	Ano	Título	Autor (es)	Qualis
A1	2019	A construção do processo identitário: o conhecimento de si, do outro e dos espaços formativos para a compreensão da complexidade do processo formativo.	Melo; Contente; Go- mes.	A2
A2	2019	Professor (não) é educador? Embates pela identidade docente no cinquentenário de "Pedagogia do Oprimido".	Mutz; Katz.	A2
А3	2019	O enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na reconstrução da identidade profissional docente.	Moreno Rodríguez; Del Pino.	A1
A4	2019	Formação para a docência no PIBID: Experiências, Diversidade e Desenvolvimento identitário.	Silva; Rios; Nuñez.	B2
A5	2020	Os desafios do magistério: contribuições da avaliação para a socioconstrução de identidades em narrativas de sofrimento.	Abreu; Nóbrega.	A1
A6	2020	"Eu gostava muito do caos que era aquela sala": identi- dades e emoções nas narrativas de alunos da licenciatu- ra em situação de estágio.	Aguiar.	В3
A7	2020	Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes.	Mellini; Ovigli.	A1
A8	2020	Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência.	Moreira.	С
A9	2020	Ser professor: identidade, trajetória e imagem em publicações da ANPED em 2017.	Santos; Silva.	B2
A10	2020	Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece?	Silva; Lopes.	B1
A11	2021	'A carga mais pesada do mercado é a carga docente': sobre (des)valorização, des/re)conhecimento e des)res- peito a figura do professor em tempos de crise.	Lima.	A3
A12	2021	Estudos sobre a identidade profissional do professor de Matemática: o Estado da Questão.	Melo; Silva.	A2

N°	Ano	Título	Autor (es)	Qualis
A13	2021	Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de Educação Física.	Silva Júnior; Biscon- sini; Flores; Anversa; Sampaio; Oliveira.	*
A14	2021	Quando me percebi professora: identidade, saberes e processos formativos.	Toledo.	B4
A15	2022	Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura.	Meyer; Losano; Fio- rentini.	A1
A16	2023	Identidade, motivação e autonomia na residência do- cente em língua estrangeira/adicional: refletindo sobre discursos e práticas do "ser professor de Inglês" em escola pública.	Chaves; Aleme.	B2
A17	2023	O papel da formação inicial na (re)constituição da identidade profissional do professor de matemática.	Melo; Silva; Sousa.	B2
A18	2023	Educadoras e educadores marcantes: ressonâncias na constituição da identidade docente de um professor de Física.	Nascimento; Miranda; Souza.	A4
A19	2023	Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de "sucesso ou insucesso".	Weber; Pieczkowski.	A2
A20	2023	A residência docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia.	Resende; Freitas; Bassoli.	A1

Fonte: elaboração própria, 2024. OBS.:\*artigo publicado em revista costarriquenha.

Sobre o quadro 2, referente aos artigos selecionados para a pesquisa, observa-se que identificação dos artigos é representado pela letra A, de artigo e sua devida numeração, seguindo a numeração de um a vinte, como exemplo, temos o artigo A1, o primeiro artigo selecionado considerando a ordem cronológica. A mesma sequência segue em todos os quadros e em todas as relações e análises posteriores.

No quadro 2, no que concerne aos autores, podemos dizer que há uma grande variedade, com apenas dois artigos repetindo autores, porém com uma diferença de ano e com uma autora a mais, são eles: A12 - Melo, Carlos lan Bezerra de; Silva, Silvina Pimentel com o artigo "Estudos sobre a identidade profissional do professor de Matemática: o Estado da Questão" (2021) e o A17 - Melo, Silva, Sousa (2023), com o artigo "O papel da formação inicial na (re)constituição da identidade profissional do professor de matemática".

No quadro 2, considerando o recorte temporal dos últimos 5 anos, obtivemos como mais antiga as pesquisas publicadas em 2019. Desde então há registro de artigos publicados em todos os anos, com recorrência de pelo menos quatro artigos por ano, exceto no ano de 2022 que somente um estudo foi publicado dentro dos filtros realizados por este estudo. Em 2020, foi o que obtivemos mais estudos, contando com 6 (seis) trabalhos nesse período.

Outro aspecto que podemos observar do quadro 2, é sobre o sistema Qualis Capes, o qual é utilizado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação em nível nacional. Esses indicadores vão de A1, mais elevado, até C, menos elevado. Como um dos artigos selecionados (A13) foi publicado na Revista *Actualidades Investigativas en Educación*, da Costa Rica, não foi possível classificá-la pela Qualis CAPES. Os demais dados estão dispostos na figura abaixo.

a3 a2 b4

Figura 1 - Nuvem de palavras Qualis CAPES das revistas.

Fonte: elaboração própria (2024).

A figura acima mostra que a maioria da Qualis CAPES das revistas se concentrou nas A1 (5 vezes), A2 (4 vezes) e B2 (4 vezes), as demais apresentaram uma em cada classificação (A3, A4, B1, B3, B4, C). Com isso, podemos dizer que os respectivos estudos são de grande relevância no cenário nacional, o que enriquece o nosso estudo sobre identidade docente.

#### **Objetivos e Palavras-Chave sobre Identidade Docente**

A partir dos artigos que selecionamos, buscou-se alguns itens para compor as análises, dentre eles os objetivos e palavras-chaves, pois são de grande importância para o entender quais as categorias que mais influenciam no tema deste estudo. Também, pensamos ser interessante saber qual o recorte geográfico destes estudos, portanto inserimos a localização da revista em foram publicados e de qual estado provinham os autores que as escreveram.

Em relação aos objetivos encontrados nos artigos, percebemos que a maior ênfase é realmente sobre como a identidade profissional docente é construída e quais elementos a compõem, caracterizam, impactam e refletem no desenvolvimento do trabalho dos professores.

Assim, os objetivos dos artigos analisados concentram-se principalmente na construção da identidade profissional docente, investigando seus componentes, impactos no desenvolvimento profissional e repercussões no trabalho dos professores. Além disso, há um foco significativo na identidade docente durante a formação inicial e continuada.

A figura 2 (abaixo) apresenta uma nuvem de palavras a qual foi gerada a partir da extração das palavras-chave de cada trabalho, ilustrando e sintetizando as principais expressões mencionadas como categorias nos estudos.

cultura coconstrução questão diversidade questão supervisionado trabalho do continuada do continuada do continuada de contin

Figura 2 - Nuvem de palavras das palavras-chave.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como podemos observar na figura 2 (ao lado), obtivemos uma grande variedade de palavras usadas na definição de palavras-chave. Mesmo assim, as que ganham maior destaque são: identidade (quinze vezes), docente (quatorze vezes), professor/professores (onze vezes), formação (nove vezes) e profissional (oito vezes). Acredita-se que estas palavras são mais recorrentes por serem as principais usadas como descritores nas buscas no periódicos da CAPES. As palavras conseguem resumir os principais temas que contemplam os artigos abordados nesta pesquisa.

Os artigos examinados são fundamentalmente organizados em torno dessas categorias específicas. Para que essas categorias sejam estabelecidas, é essencial uma base teórica que as sustente. Assim, é importante analisar quais autores são frequentemente citados nos estudos e obras que são comuns nessas análises.

Desse modo, temos como o autor mais citado o Antônio Nóvoa, com recorrência de 22 (vinte e duas) vezes e estando presente em 12 (doze) diferentes artigos. Seguido pela Selma Garrido Pimenta, aparecendo em 15 (quinze) e estando presente em 10 (dez) diferentes artigos. Depois, está Claude Dubar, aparecendo em 12 (doze) e estando presente em 8 (oito) diferentes artigos. O autor Paulo Freire, aparece em 9 (nove) e está presente em 6 (seis) diferentes. Na sequência temos dois autores empatados, Carlos Marcelo García aparecendo em 8 (oito) e estando presente em 7 (sete) diferentes e Maurice Tardif aparecendo em 8 (oito) e estando presente em 7 (sete) diferentes. Esses autores são destacados em suas respectivas áreas, contribuindo significativamente para o avanço da educação e da carreira de professores em diversos contextos globais.

#### Distribuição Geográfica dos Artigos

Consideramos ser interessante saber qual o recorte geográfico dos estudos. Assim, ainda relacionado ao quadro 3, quanto à distribuição geográfica dos trabalhos, baseando-se na origem das revistas nas quais foram os artigos publicados, temos que: os estados da Bahia (BA); Minas Gerais (MG); Santa Catarina (SC); e São Paulo (SP); lideram com 3 (três) publicações em cada. Contudo, a maioria das revistas são diferentes, tendo repetidas as revistas: Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências de Minas Gerais e a Perspectiva de Santa Catarina. O estado do Rio Grande do Sul (RS), têm 2 (dois) artigos em revistas diferentes, e os demais estados com um artigo cada (Maranhão – MA, Pará – PA, Piauí – PI, Paraná – PR e Rio de Janeiro – RJ).

Registra-se, assim, uma considerável produção de trabalhos sobre a temática da identidade docente, nas regiões Sudeste com 7 (sete) estudos; seguido pela região Sul com 6 (seis). É possível pressupor que essa preponderância se dá devido a essas serem as regiões brasileiras que apresentam maiores produções científicas, pois concentram grande parte das universidades, instituições de pesquisa e centros de excelência em diversos ramos do conhecimento, contribuindo significativamente para a produção científica nacional. A região Nordeste, concentra três pesquisas, todas Bahia (BA) e o Norte apresenta um artigo no Pará (PA); somente a região Centro-oeste não trouxe nenhum trabalho. Identifica-se, ainda, a ocorrência de um artigo publicado fora do país, na Costa Rica.

Quanto à distribuição geográfica em relação a origem dos autores dos artigos, temos uma predominância do estado de Minas Gerais (MG), com 3 (três) estudos; seguido pelos estados Rio Grande do Sul (RS); Santa Catarina (SC); São Paulo (SP); Ceará (CE) e Rio de Janeiro (RJ); com 2 (dois) cada. O restante contém um artigo contemplado: Paraná – PR, Pará – PA, Maranhão – MA, Bahia – BA, Piauí – PI, Espírito Santo – ES, Rio Grande do Norte – RN.

Com relação às regiões brasileiras quanto aos autores, observa-se que a região Sudeste continua liderando as produções com 8 (oito) estudos. Porém, diferente do que encontramos na localização das revistas, a região Nordeste acaba superando a região Sul, com 6 (seis), enquanto o Sul têm 5 (cinco) publicações. A região Norte apresenta um artigo com autores no Pará (PA) e a região Centro-oeste não tem nenhum autor. Vale ressaltar que a região Sul é a única região com pelo menos, uma revista e um artigo com autores em cada Estado, talvez isso se deva ao fato da região conter menos Estados (três) e estar em uma região com grandes produções acadêmicas no cenário nacional.

Em síntese, a distribuição geográfica dos estudos sobre identidade docente revela uma concentração significativa nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. A região Nordeste contribui com 3 (três) estudos, todos da Bahia, enquanto o Norte apresenta apenas um estudo no Pará. A região Centro-oeste não possui trabalhos mencionados. Sobre a localização dos autores, Minas Gerais lidera com 3 estudos, seguido pelo Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Ceará e Rio de Janeiro, cada um com 2 estudos. A região Sudeste continua sendo a mais produtiva com 8 estudos, enquanto o Nordeste supera o Sul com 6 estudos, este último com 5 publicações. A região Sul é a única com representação de revistas e autores em cada estado, refletindo a robusta produção acadêmica da região.

#### Metodologias das Pesquisas

O próximo tópico desta análise diz respeito às metodologias adotadas pelas pesquisas. Das 20 (vinte) publicações, 13 (treze) optaram pela pesquisa do tipo narrativas biográficas e autobiográficas o que quantitativamente, representa 65%. As narrativas biográficas e autobiográficas desempenham papéis importantes em diversas áreas, principalmente como fonte de estudos para historiadores, sociólogos e psicólogos.

Os demais trabalhos se dividiram em duas tipologias, a primeira com ênfase nos estudos bibliográficos com 6 (seis) artigos, representando 30%, os referidos trabalhos compõem-se de discussões e articulações baseados em autores clássicos e contemporâneos dessa temática. Por fim, um dos artigos apresentou um estudo documental nos trabalhos apresentados na ANPEd de 2017, contemplando 5% dos artigos.

Quanto aos sujeitos dos estudos, as pesquisas foram feitas de modo geral com professores (entre eles, coordenadores e supervisores) e estudantes de licenciaturas, mesclando a Educação Básica e Ensino Superior com as licenciaturas. Especificamente, temos como sujeitos mestrandos e doutorandos de Ciências e Matemática; e licenciandos em Letras, Pedagogia, Física e Biologia.

Os estudos com docentes como sujeitos contam com: professores de Química, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Física, Biologia, Educação Física, Pedagogia e Música. Vale ressaltar que o A4 não especifica a disciplina de professores e alunos presentes em seu estudo. Desse modo, podemos perceber pequena predominância no campo da Pedagogia, seguida da Biologia e da Língua Inglesa.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados utilizados, podemos observar que há recorrência de artigos que coletaram dados junto aos seus participantes. Evidenciase a utilização de mais de uma técnica em alguns, sendo a entrevista, nas modalidades semiestruturada e narrativa, a mais usual. Mas também, foram usados grupo focal, relatos de experiências e memorial de percurso como instrumentos de coleta. Quanto às técnicas de análise de dados empregadas, as mais apontadas são a Análise Textual Discursiva. Além disso, para as pesquisas bibliográficas, buscou-se material em livros, artigos e periódicos.

Em resumo, todos os estudos adotaram uma abordagem qualitativa, apropriada para explorar questões complexas e não quantificáveis relacionadas à identidade docente. Os participantes das pesquisas incluíram professores, coordenadores, supervisores e estudantes de licenciaturas, abrangendo tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. As disciplinas mais frequentemente estudadas foram Pedagogia, Biologia e Língua Inglesa. Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, narrativas, grupo focal, relatos de experiência e memorial de percurso. A interpretação dos dados geralmente envolveu a Análise Textual Discursiva e a revisão de literatura em livros, artigos e periódicos.

#### Discussões e Considerações Relevantes dos Artigos

Neste momento iremos fazer uma análise sobre a que resultados e conclusões a que os estudos chegaram. Para fazer essas relações os temas foram divididos em alguns

tópicos principais: 1- identidade docente, 2- formação docente, 3- estágio supervisionado e PIBID. Por fim, consta mais alguns aspectos relevantes para o estudo da carreira docente de modo geral.

O primeiro tópico deve tratar da identidade docente, que serve como base de toda esta pesquisa. Encontramos resultados e conclusões sobre identidade docente em diversos artigos, são eles: A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A17, A18 e A20. De acordo com Abreu e Nóbrega (2020), nos seus estudos foi observado que os docentes reconstroem múltiplas identidades a partir de suas vivências, demonstrando engajamento e colaboração no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais. Os professores avaliam suas experiências à luz dos desafios enfrentados em sala de aula, o que contribui para a evolução de suas identidades profissionais.

Para Silva Jr. et al. (2021), a complexidade da identidade docente na contemporaneidade, considera diversos aspectos que definem o "ser professor". Destaca-se a influência das experiências de vida prévias à docência, que deixam marcas significativas no processo de construção da identidade e na compreensão de si mesmo como educador. A reflexão sobre a formação docente é crucial para entender como ocorre esse processo identitário, pois conhecer-se é fundamental para compreender a complexidade do trabalho docente.

Melo, Silva e Sousa (2023) definem como elementos identitários os fatores que podem estabilizar ou desestabilizar a identidade do sujeito, levando à sua afirmação ou questionamento, muitas vezes antecipando mudanças. Elementos como história de vida, conhecimentos profissionais, currículo do curso de formação, prática docente e a influência dos formadores desempenham papéis cruciais na construção da identidade profissional dos futuros professores.

Em se tratando do tópico 2-formação docente, encontramos resultados e conclusões nos seguintes estudos: A1, A3, A4, A12, A13, A16, A17, A20. Eles compartilham narrativas que refletem as adversidades enfrentadas na profissão, ressaltando a urgência de repensar a formação inicial e continuada na educação contemporânea.

Segundo Chaves e Aleme (2023), para enfrentar desafios que afetam a aprendizagem nas escolas públicas, incluindo desvalorização dos professores, desmotivação dos alunos e falta de estrutura, é importante investir na formação contínua e qualificação dos professores. Em seus estudos, o Programa Residência Docente (PRD) tem sido fundamental ao proporcionar aprofundamento teórico, desenvolvimento profissional e reflexão crítica sobre a prática docente. Resende, Freitas e Bassoli (2023), concordam que o Programa Residência Docente (PRD) como um catalisador significativo na formação inicial de professores, destacando a relevância da experiência colaborativa, reflexiva e teoricamente orientada. Este programa visa elevar o padrão educacional, promovendo a autonomia e motivando os professores, preparando-os para os desafios contemporâneos da educação.

Melo, Contente e Gomes (2019) enfatizam a importância dos espaços de formação dos professores, que devem ser concebidos levando em conta as complexidades sociais, econômicas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Esses espaços são fundamentais para acompanhar e responder às transformações sociais do cotidiano. Assim, pensar nas

identidades profissionais dos docentes envolve considerar tanto suas trajetórias pessoais quanto os contextos laborais e formativos que os moldam.

O terceiro tópico trata sobre o estágio supervisionado e o estágio no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). De certa forma, este tema está contemplado dentro do tópico anterior, mas devido a importância do estágio na carreira docente, pois é neste momento que se intensifica a trajetória da constituição da identidade profissional de professores, este tópico ficou separado do anterior e está presente nos artigos: A3, A6, A7, A8, A10 E A13.

Para Silva Jr. et al. (2021) os resultados da sua pesquisa indicam que o estágio é visto como essencial para a formação docente, promovendo o conhecimento da realidade escolar e permitindo a integração entre teoria e prática. Esta experiência facilita reflexões sobre a prática pedagógica e fortalece a identidade profissional dos futuros professores. O estudo também destaca a necessidade de reformulações curriculares para fortalecer essa prática pedagógica e melhorar a formação inicial, visando uma integração mais efetiva entre universidade e escola.

Moreno Rodriguez e Del Pino (2019), escrevem que o planejamento de atividades baseado no contexto do PIBID fortaleceu a formação de professores e licenciandos, proporcionando reflexões substantivas que contribuem para a educação em ciências. Aguiar (2020) argumentou que o estágio supervisionado é essencial para o aperfeiçoamento do educador, permitindo análises críticas sobre sua função e contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Mellini e Ovigli (2020) investigaram a constituição da identidade profissional de professores iniciantes de Biologia, destacando a influência das experiências prévias e a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente. Moreira (2020) refletiu sobre como o Estágio em Gestão e Coordenação de Ensino contribui para a identidade profissional de licenciandos em Pedagogia, proporcionando experiências significativas na escola básica.

Lima (2021) também refletiu sobre o reconhecimento social e a valorização dos professores, destacando a necessidade de aprimorar as situações de trabalho e a imagem da profissão. Embora sempre tenham enfrentado desafios socioeconômicos e nunca tenham recebido o merecido reconhecimento financeiro, ao menos desfrutavam de prestígio social. Hoje, no entanto, além das condições de trabalho precárias, os professores enfrentam insegurança, estresse e questionamento constante sobre sua autoridade intelectual e preparação profissional. Para enfrentar essa crise, propõe-se reconstruir o imaginário social sobre os professores, enfatizando não apenas o reconhecimento social, mas especialmente a valorização e a adequada compensação salarial, essenciais para a valorização pessoal e profissional no contexto atual.

Com base no que foi apresentado, acreditamos ter abordado todos os principais aspectos identificados nos resultados e conclusões dos artigos selecionados. Dessa forma, estamos prontos para oferecer um panorama geral sobre a identidade profissional docente, acompanhado de algumas considerações de fechamento.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reafirmando o objetivo da revisão sistemática de literatura, o qual é fornecer uma visão panorâmica da produção científica disponível ao nosso alcance sobre a identidade docente. Essa meta orientou nossa análise e levou às considerações apresentadas neste estudo

Em relação à identidade docente, concebe-se que os professores reconstroem múltiplas identidades por meio de suas interações e experiências em sala de aula. A complexidade da identidade docente é destacada, considerando diversos fatores que definem o papel do professor. Os estudos evidenciam que a identidade docente tem um desenvolvimento contínuo, moldado por experiências pessoais, profissionais e formativas, e que começa a se formar mesmo antes da entrada formal na profissão.

A trajetória docente é marcada por conflitos e emoções diversas, como dificuldades, frustrações, descobertas e superações. Ao longo da carreira, os professores enfrentam desafios relacionados à luta por direitos e ao constante aprimoramento, com fases distintas, especialmente no início da carreira. Adiscussão sobre o reconhecimento social e a valorização dos professores é necessária, evidenciando a necessidade de aprimorar as situações de trabalho e a imagem da profissão. Atualmente, os professores lidam com insegurança, estresse e questionamentos frequentes sobre sua autoridade e preparo profissional, o que contribui para uma crise identitária. Para superar essa crise, é fundamental reconstruir a percepção social dos professores, destacando não apenas o reconhecimento social, mas também a necessidade de uma compensação salarial adequada, elementos essenciais para a valorização pessoal e profissional no contexto atual.

Sobre a qualificação docente, identificamos a necessidade de reavaliar os métodos de formação para enfrentar os desafios atuais, como a desvalorização e a desmotivação dos professores. Ressaltamos a importância de integrar atividades teórico-práticas e promover responsabilidade coletiva no Ensino Superior. Repensar a própria formação docente é essencial para compreender a construção da identidade profissional, já que o autoconhecimento é fundamental para entender a complexidade da prática docente.

Portanto, o presente estudo aponta avanços na compreensão da identidade docente, mas também sugere a necessidade de desenvolver estratégias mais operacionais e integradas na qualificação dos professores para superar os desafios da profissão. Além disso, recomenda-se que mais estudos sobre a identidade docente sejam desenvolvidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, pois há uma lacuna para esta etapa de ensino. Por fim, espera-se que, com os avanços obtidos sobre este tema e os esforços acadêmicos realizados, possamos aprofundar nossa compreensão das complexidades da identidade docente, bem como de sua formação e desenvolvimento profissional. O cenário atual de pesquisas sobre a identidade docente é considerado promissor.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana Rodrigues de; NOBREGA, Adriana Nogueira Accioly. **Os desafios do magistério: contribuições da avaliação para a socioconstrução de identidades em narrativas de sofrimento**. Calidoscópio, [S. I.], v. 18, n. 3, p. 570–589, 2020.

AGUIAR, André Effgen de. "Eu gostava muito do caos que era aquela sala" identidades e emoções nas narrativas de alunos da licenciatura em situação de estágio. Fólio - Revista de Letras, [S. I.], v. 12, n. 1, 2020.

BEZERRA, Paloma Oliveira. (2020). **A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED. v.1, n.2, p.432-445. out./dez. 2020.

CAMPOS, Vanessa Bueno, GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. **Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora.** Ensino Em Re-Vista, v.27, n.1, p.93–117, jan./abr., 2020.

CHAVES, Luiza Santana; ALEME, Raika Luana. Identidade, motivação e autonomia na residência docente em língua estrangeira/adicional: refletindo sobre discursos e práticas do "ser professor de Inglês" em escola pública. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades, [S. I.], v. 5, n. 3, p. 01–19, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.

LIMA, Francisco Renato. 'A carga mais pesada do mercado é a carga docente': sobre (des) valorização, (des/re)conhecimento e (des)respeito a figura do professor em tempos de crise. Revista Educação e Emancipação, v. 14, n. 1, p. p.389–424, Mar. 2021.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte v. 22, 2020, e16364, p. 1-22,

MELO, Carlos lan Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. **O** papel da formação inicial na (re)constituição da identidade profissional do professor de matemática. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, [S. I.], v. 7, n. 1, 2023.

MELO, Carlos lan Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel. **Estudos sobre a identidade profissional docente do professor de Matemátic**a: o Estado da Questão. Perspectiva, *[S. l.]*, v. 39, n. 2, p. 1–19, 2021.

MELO, Veruschka Silva Santos; CONTENTE, Ariadne da Costa Peres; GOMES, Luan Sidônio. A construção do processo identitário: o conhecimento de si, do outro e dos espaços formativos para a compreensão da complexidade do processo formativo. Revista Cocar, [S. I.], v. 13, n. 27, p. 537–553, 2019.

MEYER, Cristina; LOSANO, Leticia; FIORENTINI, Dario. **Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 48, e246037, 2022, p.1-19, 2022.

MOREIRA, Jefferson da Silva. **Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 375-391, 2020.

MORENO RODRÍGUEZ, Andrei Steveen; DEL PINO, José Claudio. **O enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na reconstrução da identidade profissional docente**. Investigações em Ensino de Ciências, *[S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 90–119, 2019.

MUTZ Andresa Silva da Costa; KATZ Elvis Patrik. **Professor (não) é educador? Embates pela identidade docente no cinquentenário de "Pedagogia do Oprimido.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.1, p. 184-203 jan./mar. 2019.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; MIRANDA, Camila Lima; SOUZA, Helena Lara Barros de. Educadores marcantes: ressonâncias na constituição da identidade docente de um professor de Física. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. I.], v. 8, n. 23, p. e1122, 2023.

RESENDE, Ana Carolina Costa; FREITAS, Cláudia Avellar; BASSOLI, Fernanda. **A residência** docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte v.25, e40759, 2023, p.1-20.

SANTOS, Karoline Cipriano dos; SILVA, Alex Sander da. **Ser professor: identidade, trajetória e imagem em publicações da ANPED em 2017**. Revista Saberes Pedagógicos. Criciúma, v.4, n.3, set/dez, 2020, p. 212-235.

SANTOS, Mayra Silva dos. **Algumas considerações sobre identidade e a profissionalidade docente.** Revista espaço acadêmico, v.21, n.232, p.66-74, jan/fev, 2022.

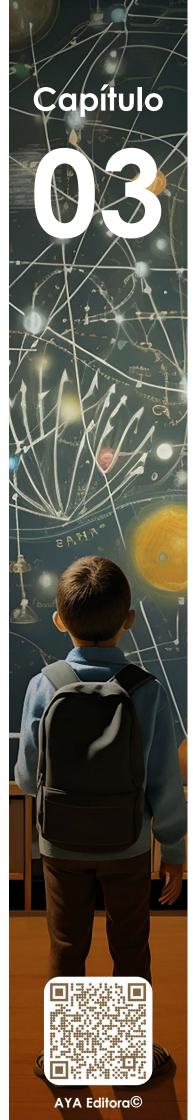
SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; SAMPAIO, Adelar Aparecido; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física**. Actualidades Investigativas en Educación, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 29, 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira da; NÚÑEZ, Joana Maria Leôncio; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Formação para a docência no PIBID: Experiências, Diversidade e Desenvolvimento identitário**. Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 19, n. 1, p. 1–14, 2019.

SILVA Oriel de Oliveira e; LOPES, Mario Marcos. **Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece**. Revista Brasileira Multidisciplinar, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 210-224, 2021.

TOLEDO, Monica dos Santos. **Quando me percebi professora: identidade, saberes e processos formativos**. RevistAleph, n. 35, 2 abr. 2021.

WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. **Identidade**, **diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de "sucesso ou insucesso"**. Perspectiva, *[S. I.]*, v. 41, n. 2, p. 1–19, 2023.



# Gestão Escolar e Prática Pedagógica na Educação Especial: Obstáculos e Necessidades

## School Management and Pedagogical Practice in Special Education: Obstacles and Needs

Katie Ane dos Santos Monteiro e Monteiro

#### **RESUMO**

O estudo explora a gestão escolar e as práticas pedagógicas na educação especial, com ênfase na inclusão de alunos com necessidades especiais. Discute a importância da formação contínua de professores, a adaptação curricular e a implementação de políticas educacionais inclusivas. O objetivo do trabalho é analisar como a gestão escolar pode ser aprimorada para garantir a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais, identificando os desafios e propondo soluções para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Metodologia, o estudo utiliza uma abordagem qualitativa. A revisão bibliográfica foi conduzida utilizando diversas bases de dados acadêmicas, incluindo SciElo e Google Acadêmico. A seleção das fontes foi criteriosa, buscando artigos, dissertações, teses e livros que abordassem o tema em questão. Os resultados do estudo indicam que a gestão escolar desempenha um papel central na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais, mas enfrenta desafios significativo. Conclui-se que a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais requer uma abordagem abrangente, envolvendo a reestruturação curricular, a formação contínua de professores e a implementação de políticas educacionais inclusivas. Destaca-se a importância da diversidade como um fator essencial para o progresso e a necessidade de criar ambientes educacionais acolhedores e adaptados. A parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e a formação de professores deve ser contínua e significativa para garantir a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: diversidade; educação especial; inclusão.

#### **ABSTRACT**

The study explores school management and pedagogical practices in special education, with an emphasis on the inclusion of students with special needs. Discusses the importance of ongoing teacher training, curricular adaptation and the implementation of inclusive educational policies. The objective of the work is to analyze how school management can be improved to ensure the effective inclusion of students with special needs, identifying challenges and proposing solutions to create an inclusive and equitable educational environment. Methodology, the study uses a qualitative approach. The literature review was conducted using several academic databases, including SciElo and Google Scholar. The selection of sources was careful, searching for articles, dissertations, theses and books that addressed the topic in question. The study results indicate that school management plays a central role in promoting the inclusion of students with special needs, but faces significant challenges. It is concluded that the effective inclusion of students with special needs requires a comprehensive approach, involving curricular restructuring, ongoing teacher training and the implementation of inclusive educational policies. The importance of diversity is highlighted as an essential factor for progress and the need to create welcoming and adapted educational environments. The partnership between family and school is fundamental for the development and learning of students, and teacher training must be continuous and meaningful to ensure the effectiveness of inclusive pedagogical practices.

**Keywords:** diversity; special education; inclusion.

#### **INTRODUÇÃO**

Este texto é proveniente de uma dissertação de mestrado, aborda a gestão escolar e as práticas pedagógicas na educação especial, com foco na inclusão de alunos com necessidades especiais. A gestão escolar desempenha um papel central na organização e planejamento das ações necessárias para promover uma educação inclusiva. A eficácia da gestão é fundamental para criar um ambiente propício à inclusão, mobilizando recursos e procedimentos adequados.

A gestão escolar tem a missão de promover a inclusão de crianças com deficiência através de muitas formas como a parceria com famílias e instituições especializadas, formando redes de apoio com docentes e especialistas. Encaminhando crianças para serviços especializados e solicitando estagiários para acompanhamento. Trabalhar na adaptação pedagógica e estrutural, implementar políticas educacionais inclusivas, desenvolvendo propostas que valorizem as potencialidades desses estudantes, proporcionar a formação continuada dos profissionais e adotar uma gestão democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de inclusão (Santos, 2021).

A gestão democrática contribui significativamente para a inclusão de alunos com necessidades Especiais ao promover a participação coletiva, a descentralização do poder (Ribeiro, 2021).

Nessa perspectiva, a educação é responsável pela socialização, permitindo que uma pessoa conviva de maneira igualitária e com qualidade na sociedade. Esse processo tem um forte caráter cultural, facilitando a integração do indivíduo com seu meio. A

Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco significativo e o ponto de partida para Educação Inclusiva (Fiosere; Silva, 2023).

Portanto, a inclusão é vista como um processo contínuo, que exige a transformação das escolas para atender às necessidades de todos os alunos. Enfatiza-se a importância de criar ambientes educacionais acolhedores e adaptados, promovendo a equidade e justiça social. A diversidade é valorizada como um fator essencial para o progresso e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

#### Gestão Escolar e Prática Pedagógica na Educação Especial

A Gestão Escolar na Educação Especial refere-se ao conjunto de práticas e estratégias adotadas pelos gestores escolares para garantir o efetivo atendimento dos alunos com necessidades especiais, assegurando que a escola seja inclusiva e promova o acesso, permanência, aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Isto posto, a gestão tem um papel fundamental na instituição escolar, incumbindo a esta a estruturação organizacional, e o planejamento das ações que serão executadas na escola. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438): "[...] a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico administrativos".

Diante do contexto, papel da gestão escolar na organização e planejamento das ações da escola é inegável, como destacado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). A gestão desempenha um papel central na mobilização de recursos e procedimentos para atingir os objetivos da instituição. A eficácia da gestão escolar é fundamental para criar um ambiente propício à promoção de uma educação inclusiva e abrangente. Nesse contexto, é importante explorar como a gestão escolar pode ser aprimorada para garantir que as estratégias de inclusão sejam implementadas com sucesso e que todas as dimensões do desenvolvimento dos alunos sejam valorizadas.

De acordo com Souza; Castro; Silva (2019), A gestão escolar não corresponde apenas ao problema do ensino e da aprendizagem, mas também na forma como as escolas estão estruturadas e organizadas, suas funções físicas podem interferir no ensino, e escolas sem uma boa estrutura física ou bons recursos não podem produzir resultados positivos para as pessoas nela inserida.

Outro desafio enfrentado pela gestão escolar é a falta de formação adequada dos profissionais que irão lidar com esse público da Educação Especial, muitos professores e demais profissionais não têm o preparo necessário para lidar com as especificidades desse público-alvo. A falta de conhecimento sobre estratégias pedagógicas diferenciadas e a falta de habilidades para identificar e abordar as necessidades individuais dos alunos com deficiência e/ou transtornos podem comprometer o desenvolvimento desses estudantes (Batista; Cardoso, 2020).

Segundo Ferreira e Toman (2020) a questão da formação de professores é um dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, refletindo-se no cotidiano escolar pela falta de preparo dos educadores para lidar com as demandas da sociedade atual. A formação continuada surge como uma alternativa para suprir as necessidades coletivas da

escola, possibilitando um processo de mobilização baseado nas demandas identificadas no trabalho pedagógico do dia a dia naquele ambiente escolar.

Uma vez que, a luta mundial pela inclusão é caracterizada como uma ação política, cultural, social e pedagógica, cujo objetivo é defender o direito de todos os alunos aprenderem juntos em um mesmo espaço, sem discriminação ou preconceitos. A educação inclusiva, nesse contexto, é vista como uma modalidade educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, na qual a igualdade e a diferença são compreendidas como partes integrantes do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social. Dessa forma, busca-se criar ambientes educacionais mais acolhedores e adaptados, nos quais todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades, possam participar plenamente e ter oportunidades de aprendizado significativas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa (Santos, 2021).

De acordo com Ferreira (2003), o currículo de uma escola inclusiva, deve ser construído levando-se em consideração uma reestruturação curricular que favoreça o desenvolvimento da diversidade de todos os alunos que a escola atende, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo, que favoreça o processo de aprendizagem de todos alunos numa perspectiva formativa e cidadã (Santos, 2021, p. 116).

Diante do exposto, percebe-se que currículos padronizados e inflexíveis podem não atender às necessidades individuais das crianças com deficiência, o que torna o processo de aprendizagem mais desafiador para esses estudantes. Muitas vezes, o currículo é estruturado de forma teorizada, com o objetivo de cumprir metas e diretrizes que priorizam apenas o conteúdo em sua forma mais tradicional, sem levar em conta as diferenças e necessidades específicas de cada aluno. Contudo, mesmo com essa questão evidente, a inclusão de alunos com deficiência ainda enfrenta desafios significativos. Essa abordagem tende a negligenciar a diversidade presente na sala de aula e dificultar a criação de ambientes inclusivos que valorizem a individualidade de cada estudante (Marques, 2020).

A escola enfrenta, portanto, o desafio de se tornar verdadeiramente inclusiva, o que requer a implementação de ações abrangentes que abordem questões como a compreensão da inclusão, a promoção da autonomia e independência dos alunos com necessidades especiais e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, no sistema educacional, obstáculos significativos ainda persistem em relação à educação das pessoas com deficiência. Esses obstáculos incluem a falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores, questões relacionadas à organização curricular, bem como a exclusão e segregação de pessoas com deficiência (Queiroz; Guerreiro, 2019).

No contexto do macro universo escolar, as pessoas assumem diferentes papéis no campo pedagógico, com atividades que se aproximam ou distanciam, embasadas em teorias e práticas variadas. A prática pedagógica inclusiva busca a participação de todos os envolvidos na instituição escolar, visando combater a exclusão de pessoas com deficiência e oferecer uma formação de qualidade embasada em princípios humanos. Para isso, gestores, funcionários administrativos e professores devem conhecer detalhadamente o público-alvo, questionando sobre suas características, necessidades, formas de aprendizado e como atender suas especificidades (Albuquerque, 2020).

De acordo com Sousa e Lopes (2017), a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. No

entanto, muitas famílias têm dificuldade em participar ativamente da vida escolar de seus filhos, seja pela falta de informação, pela falta de apoio ou por barreiras físicas ou financeiras.

Portanto, com um esforço conjunto e comprometido de gestores, educadores, famílias e comunidade escolar, é possível superar esses desafios e promover uma educação inclusiva que atenda verdadeiramente às necessidades e potenciais de todos os alunos, independentemente de suas características e particularidades.

#### Educação Inclusiva para Diversidade

Quando discutimos a educação inclusiva, estamos abordando um processo em constante evolução. Nele, as escolas enfrentam o desafio de integrar os alunos com deficiência no ensino regular, demandando que adaptem suas abordagens pedagógicas de maneira eficaz para garantir a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. Isso implica oferecer atividades que estejam alinhadas com as capacidades e necessidades individuais de cada aluno deficiente (Travisan; Romanelli, 2021).

É importante envolver os alunos bem como personalizar atividades de acordo com as necessidades individuais de cada.

As limitações encontradas no sistema educacional são inúmeras para uma educação de qualidade a pessoas com necessidades especiais, entretanto é possível reverter o quadro, ou seja, reconhecer a diversidade existente nos espaços de socialização das crianças, em especial nos espaços escolares, é fazer socialização um meio de transformação, valorização da diferença e da singularidade de cada pessoa, tenha ela deficiência ou não. Nesse sentido existe o desafio de incluir, com sucesso, todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem o que exige que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, e abertas à diversidade (Khater; Souza, 2018, p. 33).

Reconhecer a diversidade e promover a inclusão no sistema educacional é fundamental. Embora as limitações sejam evidentes, porém superá-las é possível. Isso começa pela valorização das diferenças individuais de cada aluno, não apenas através de adaptações práticas, mas também através da criação de uma cultura escolar inclusiva onde muito tempo se enfatizada embora precise ser efetivada.

Deste modo, a educação inclusiva se baseia em princípios democráticos, como igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este paradigma educacional se constitui em oferecer uma escola de qualidade a todos, sem discriminação. Entendemos por escola de qualidade aquela que se empenha em dar uma resposta positiva a todos os alunos, independentemente de suas particularidades, como as do aluno com deficiência (Molon; Bittencourt, 2015).

Nesse sentido, a educação como direito de todos é pontuada em políticas em vários níveis de abrangência, tendo se tornado um pressuposto mundial. Este pensamento para uma escola que dá possibilidade de desenvolvimento a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, ou que inclua os alunos da educação especial, ou seja, os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação (Ciríaco, 2020).

Atualmente, o direito à educação para todos é enfatizado nas políticas educacionais em várias esferas, A educação como um direito para todos é reconhecida internacionalmente,

enfatizando a importância de escolas inclusivas que atendam a todos, incluindo estudantes com deficiência. Políticas educacionais globais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada pelo Decreto n. 6.949/2009, têm promovido a conscientização das escolas sobre seu papel fundamental na educação de todos os sujeitos. A implementação de Tecnologia Assistiva nas escolas é um desdobramento prático desse reconhecimento (Santos, 2022).

No contexto da legislação brasileira, aplica-se a educação inclusiva e os direitos da pessoa com deficiência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, n.p.).

Logo após o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Esse conjunto de medidas representou um avanço significativo na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes específicas para o AEE, que visa garantir o acesso a uma educação de qualidade a todos, independentemente de suas condições. Essas regulamentações também estão alinhadas com os princípios e diretrizes internacionais de direitos das pessoas com deficiência estabelecidos pela ONU (Silva, 2019).

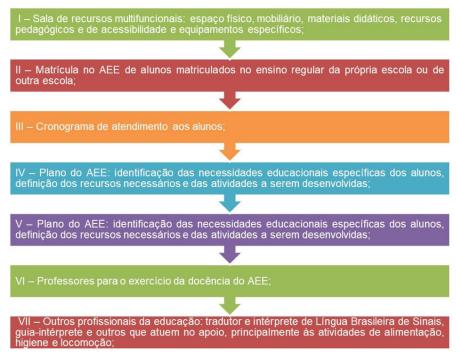
Isso demonstra o compromisso do Brasil em alinhar suas políticas educacionais com os padrões internacionais de inclusão e igualdade, buscando criar uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas medidas não apenas fortalecem os direitos educacionais das pessoas com deficiência, mas também promovem uma cultura de respeito à diversidade e à singularidade de cada indivíduo, valores essenciais para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa (Teixeira, 2022).

O alinhamento das políticas educacionais do Brasil com os padrões internacionais de inclusão e igualdade representa um marco importante no compromisso do país em garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Essas medidas refletem a busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza a diversidade e a singularidade de cada indivíduo.

Nessa perspectiva de planejar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos. A BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional, considerando a diversidade de perfis de aprendizagem.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização (Callegari, 2009, p. 02).

Figura 1 - Organização do atendimento Educacional Especializado (AEE) no projeto pedagógico da escola de ensino regular.



Fonte: Produção do próprio autor (Callegari, 2009, p.02).

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (Calleri, 2009).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n° 13.005/2014 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Seguidamente, a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

E por fim, a Resolução CNE/CP nº2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

De acordo com Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), trazendo definições e características que visam estruturar melhor a relação do poder executivo para avaliar e instrumentalizar os recursos necessários para atendimento de pessoas com deficiência, a Educação Especial hoje tem como definição a caracterização específica do processo de ensino-aprendizagem e recursos para atendimento educacional de alunos com deficiência, na qual é parte integrante da estrutura da Inclusão (Domingues; Pires, 2021).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram tratadas com preconceito e discriminação. Porém, nas últimas décadas observamos um movimento internacional, baseado na concepção de direitos humanos que movem no sentido de proporcionar a estes indivíduos direitos fundamentais como a educação escolar.

Credita-se que esta má compreensão está associada às inúmeras mudanças de terminologias no campo da Educação Especial. Incluir é mais que criar espaços físicos acessíveis à pessoa com deficiência, é "uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude de perceber das coisas de si e do outrem". O trabalho com inclusão no contexto educacional está direcionado a discutir sobre "identidade, diferença e diversidade" para construção de metodologias, materiais e desenvolver a comunicação que deem conta de atender o que é comum e específico entre cada aluno (Camargo, 2017, p.1).

Nessa perspectiva, na atualidade, instauram-se discussões sobre a necessidade da sociedade como um todo, inclusive as instituições escolares se tornarem um espaço que possua condições, às quais propiciem o desenvolvimento de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais.

Nesse pensamento, Matos *et al.* (2020) afirma que o processo de inclusão social se desenvolve em oposição a atitudes discriminatórias e à exclusão de homens e mulheres dos espaços comuns da vida em sociedade. Indica o respeito aos direitos humanos e se caracteriza pela necessidade de adaptação da sociedade para que possa acolher e integrar todos os indivíduos e sua diversidade intrínseca em seus sistemas de organização social.

Nessa linha, educação inclusiva é parte integrante de um projeto maior que sinaliza para a necessidade da sociedade, como um todo, se adaptar de forma que atenda a diversidade de todas as pessoas, sem distinção. Nesse pensamento a escola inclusiva caracteriza-se como espaço que ressignifica para poder incluir todos em seu contexto.

Um "ambiente inclusivo" é aquele que respeita as limitações e dificuldades de cada criança e aluno, não anula as regras, mas há equilíbrio em cada uma delas. Ambiente que haja espaço para liberdade de expressão, cujo o brincar perpassa as ações dos docentes —o jogar, o brincar, o criar, o expressar diversos tipos de opiniões são respeitadas e compreendidas rompendo com os estigmas sociais (Maia, Julião e Silva, 2014, p. 145).

A concepção de educação inclusiva, conforme definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, estabelece um paradigma educacional que se baseia nos princípios dos direitos humanos. Neste contexto, igualdade e diferença são valores indissociáveis, e a ideia de equidade formal é avançada ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão tanto dentro quanto fora da escola (Brasil, 2008).

Desta maneira, a educação inclusiva é uma abordagem que promove uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças. Ela é ancorada na ideia de que todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, têm o direito de receber uma educação de qualidade, com acesso, participação e aprendizado inclusivos, atendendo às suas necessidades educacionais quando necessário (Silva, 2016).

A questão da dignidade humana desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva. A preservação da dignidade humana implica que a educação de qualidade não é um favor concedido, mas sim o respeito pelos direitos de todas as pessoas, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2010).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental e desafiador na superação de práticas discriminatórias e excludentes que historicamente permearam a sociedade. É uma luta para garantir que o direito à igualdade seja assegurado mesmo quando as diferenças parecem inferiorizar, bem como o direito de ser diferente quando a igualdade pode parecer descaracterizar (Sartoretto, 2011, p. 14).

Uma escola inclusiva é aquela que está pronta para receber todos os alunos, independentemente de sua história prévia de escolarização. Ela se esforça para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de seus alunos, mesmo que isso exija recursos especializados (Glat, 2007).

Além da educação, a inclusão é um processo que abraça princípios democráticos e a participação plena na sociedade, não se limitando apenas à educação. É uma busca incessante pela presença, espaço e participação de todos em todas as áreas da vida social, cumprindo direitos e deveres (Soares, 2017).

O autor Mittler (2003) e Santos (2003) compartilham a ideia de que a inclusão não é um destino final, mas sim um processo contínuo. O acesso à inclusão nunca é encerrado e deve ser uma transformação das escolas para atender às necessidades de todas as crianças (Mittler, 2003).

A educação formal desempenha um papel extremamente relevante na construção do indivíduo social, e todo aluno, com ou sem deficiências, tem o direito de frequentar a escola e ser tratado com dignidade e respeito (Minetto, 2008).

Deste modo, a educação é fundamental para a socialização e a integração do indivíduo na sociedade, proporcionando-lhe qualidade de vida. A ação pedagógica leva o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo dela. Contudo, as mudanças sociais também revelam desigualdades e impulsionam discussões sobre exclusões, ressaltando a necessidade de mudanças nas políticas públicas (Minetto, 2008).

Em última análise, a educação inclusiva é um princípio que reconhece a importância da diversidade no ambiente escolar. Ela busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve adaptações no currículo, apoio individualizado e a promoção de uma cultura escolar inclusiva que valoriza a diversidade. A educação inclusiva não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizado de todos, preparando-os para uma sociedade diversificada. É um compromisso com a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Santos, 2022).

Em síntese, a busca por uma educação inclusiva que valorize a diversidade, conforme discutido ao longo deste texto, reflete a incerteza que permeia o futuro. O reconhecimento da importância da diversidade humana é essencial para avançarmos como sociedade. Portanto, é essencial transformar a escola de modo a aproveitar plenamente essa força de progresso.

Quero sublinhar aqui que uma das grandes lições da minha vida é deixar de acreditar na perenidade do presente, na continuidade do devir, na previsibilidade do futuro. (Edgar Morin, 2021, p.40 *apud*. Santos, 2022, p. 192). Como escreve Edgar Morin na frase que antecede este texto, vivemos sem a certeza da continuidade e

previsibilidade do futuro. Estamos ainda com muitas interrogações de como será possível transformar a escola de forma que possamos aproveitar em toda a sua plenitude a decisiva força de progresso que é a diversidade humana. Hoje, mais do que antes, é sobejamente evidente que a diversidade nos trouxe enquanto Humanidade até aqui e é essencial para avançarmos. Sem esta diversidade (e começando pela Educação) teremos muitas dificuldades em criar sociedades progressivas, sustentáveis e justas. Teremos, como sempre, de confiar na reflexão, no multilateralismo, na investigação para encontrar estas pontes entre o "ser" e o "tornar-se"; entre o "be" e o "become". É este o contributo que este livro nos oferece: pensar numa avaliação que seja mais um degrau para a compreensão da complexidade e diversidade dos humanos (Santos, 2022, p. 195).

Contudo, há ainda um despreparo profissional e emocional para a inclusão de um aluno caracterizado diferente, pois para que a inclusão realmente aconteça são necessárias mudanças sociais, como um esforço recíproco de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento das práticas educativas.

E quando se fala de aprimoramento se fala de formação continuada de professores no qual é um processo de aprimoramento dos conhecimentos profissionais após a formação inicial, visando melhorar a qualidade do ensino. Ela é relevante para profissionais em exercício, considerando as mudanças no conhecimento, tecnologia e sociedade. No entanto, para ser eficaz, a formação precisa ser significativa para o professor, evitando a desconexão entre teoria e prática (Elias; Zoppo; Gilz, 2020).

Para Freire (2002), a educação é uma forma de intervenção no mundo, entende-se que a formação continuada dos professores, é o caminho na busca de novos conceitos, novas tecnologias para uma formação de melhor qualidade.

O estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), sobre a formação de professores, já indicava a necessidade de aperfeiçoamento de recursos de formação e assessoria para a inclusão, voltados para alternativas práticas e sólidas levando em consideração os saberes e desafios cotidianos do professor.

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muita pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas (Stainback, 2008, p. 336).

A ausência de informações e conhecimento na formação inicial, assim como ao longo da prática profissional, representa um desafio significativo para os professores. Para efetuar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, é essencial compreender que o que precisa ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou as atividades destinadas aos alunos com deficiência, mas sim a forma e os recursos que devem ser ajustados de acordo com as necessidades de aprendizagem da criança. Isso garante que o mesmo conteúdo e as atividades realizadas pelos demais alunos sem deficiência possam ser ensinados de maneira acessível (Mantoan, 2015).

A educação inclusiva necessita de professores capacitados e preparados para trabalhar em prol do desenvolvimento do aluno e da efetivação do processo de inclusão. Considerando os desafios que os professores frequentemente enfrentam ao lidar com essa missão, é evidente a necessidade de reformas curriculares nas instituições de ensino superior. Tais reformas visam fornecer um maior conhecimento sobre políticas inclusivas,

práticas pedagógicas, e a capacidade de adaptar abordagens para atender às diversas necessidades educacionais especiais de forma mais eficaz (Antunes *et al.*, 2017).

A formação dos profissionais envolvidos com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, no que tange o desenvolvimento educativo da criança, é essencial uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças.

Deste modo, é de responsabilidade dos professores, que incluem professores, coordenadores, diretores, pedagogos e outros profissionais da educação, assegurar que a inclusão ocorra de maneira adequada em sua escola. Isso envolve o aprimoramento do currículo escolar, de modo a garantir que todas as crianças possam participar das atividades escolares sem quaisquer obstáculos. É importante que toda a equipe docente da escola compreenda as distinções entre inclusão e integração, a fim de implementar adequadamente o trabalho com alunos incluídos nas salas de aula regulares (Sousa, 2018).

Diante do contexto, o conceito de gestão escolar envolve uma equipe de profissionais, incluindo a diretora, vice-diretora, secretário e supervisora/coordenadora. Libânio (2013) destaca que a gestão é a mobilização de recursos e procedimentos para atingir os objetivos da escola, abrangendo aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Para uma gestão escolar democrática, é essencial o envolvimento efetivo de todos os membros da comunidade escolar, não apenas na tomada de decisões, mas também na transformação das estruturas organizacionais.

Uma escola inclusiva se esforça para atender às necessidades de todos os seus alunos, buscando criar um ambiente onde se sintam bem-vindos e possam participar ativamente em todas as atividades escolares. Isso implica em mudanças significativas na concepção do papel e das funções da escola, bem como na forma como são desenvolvidas práticas pedagógicas eficazes para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes (Ornelas, 2023).

Deste modo, nota-se que o processo de aprendizagem carece de bases que abarcam o contato social e o olhar mais amoroso do professor/escola com o aluno. Portanto, a necessidade de formação do professor é um aspecto primordial para a educação inclusiva, diante das ações pedagógicas que pretendem ser inclusivas. Pois, o professor, na perspectiva da educação inclusiva, precisa ter uma formação específica para (ré) significar o conteúdo escolar para os alunos com deficiência.

#### Cenário Atual da Educação Especial na Cidade de Manaus Amazonas

Embora os Estados e Municípios tenham diferentes abordagens na gestão e organização das políticas de educação especial, em Manaus, é notável a presença de um setor específico encarregado de definir e implementar tais políticas na rede pública municipal de ensino. Desde a promulgação da Lei nº 050/1991, que introduziu os serviços de Educação Especial em 1991, até os dias atuais, testemunhamos diversas configurações na gestão municipal para a oferta desses serviços especializados (Vinente; Galvani, 2019).

Desta maneira, a análise do Sistema Municipal de Educação de Manaus, em relação à forma como tem buscado assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos

com necessidades educacionais especiais, com base nas disposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revelou certos resultados. Esses resultados indicam que a escola não possui um projeto de inclusão bem definido, o que resulta em desafios em várias áreas da prática educativa, tais como rigidez no currículo, na metodologia e na avaliação, além da falta de clareza em relação às necessidades educacionais especiais (Matos; Souza; Oliveira, 2019).

Esses resultados sugerem a necessidade de um maior esforço na implementação de práticas inclusivas e na adequação do sistema educacional para atender de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos com deficiência.

Com base na pesquisa de Manzini e Corrêa (2014), conforme discutido na dissertação de Sousa (2017), observamos que o termo "acessibilidade" está amplamente difundido na sociedade atual, sendo adotado por diversos segmentos, incluindo políticos, pesquisadores e pessoas não especializadas. No entanto, é importante destacar que nem todos esses indivíduos compartilham uma compreensão uniforme do conceito de acessibilidade.

No Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2017), constatou-se que 57,8% dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam matriculados em escolas comuns.

Vale ressaltar o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente a meta que diz respeito à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. É possível notar que o percentual de alunos que foram incluídos em classes regulares e que também têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) cresceu no período, passando de 20,5% em 2016 para 23,6% em 2020 (MEC, 2021).

O número de matrículas da educação especial chegou a 20.939 em 2020, um aumento de 60,3% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 46,4% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 172,5% (INEP, 2021).

No Brasil, dos 47,3 milhões de alunos na educação básica, 61.594 têm alguma forma de deficiência relacionada à surdez. No Dia Nacional dos Surdos, celebrado em 26 de setembro, é importante destacar a diversidade e o acesso à educação para esse grupo. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) compilou dados relevantes sobre essa população com base no Censo Escolar de 2022, sendo que a edição de 2023 está em andamento (INEP, 2023).

Dentre o total de alunos na educação básica, aproximadamente 1,5 milhão apresentam alguma forma de deficiência e estão matriculados em turmas de educação especial. Esses alunos podem ser encontrados em turmas regulares, que incluem estudantes com e sem deficiência, bem como em classes exclusivas destinadas a pessoas com deficiência. Essa diversidade inclui três perfis principais: surdos, aqueles com deficiência auditiva e surdo cegos, como detalhado nos quadros (INEP, 2023).

No período de 2008 a 2016, o número de escolas que oferecem creche aumentou em 56,9%, totalizando 64.552 escolas que oferecem esse serviço. Além disso, 105.324 escolas oferecem a Pré-Escola. Entretanto, apenas 24,6% das creches e 23,3% das escolas que oferecem a Pré-Escola possuem estruturas e acessos adequados para permitir que os alunos com deficiência tenham segurança e autonomia ao utilizá-los (INEP, 2017).

Isso representou um aumento significativo em comparação com o dado de 2008, que era de 31%, indicando uma evolução notável a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com o Decreto n° 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado deve ser parte integrante da proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação das famílias e dos estudantes. Seu objetivo é atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em coordenação com outras políticas públicas. O apoio técnico e financeiro da União a Municípios, Estados e Distrito Federal visa contribuir para a capacitação de gestores, educadores e outros profissionais da escola no contexto da educação inclusiva, com foco na aprendizagem, participação e desenvolvimento de relações interpessoais (Brasil, 2011).

Com base nos dados disponíveis, pode-se deduzir que a responsável pela proposição e implementação de políticas de educação especial na estrutura administrativa da SEMED é a Gerência de Educação Especial (GEE). O Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) desempenharia um papel mais específico ao oferecer serviços especializados. Vale ressaltar que a criação do CMEE ocorreu por meio da Lei n° 1102/2007, após a extinção das Escolas Municipais de Educação Especial José Salomão Schwartzman e Emerson Ferreira Prestes (Vinente; Galvani, 2019).

Considerando essa discussão, é possível observar vários estudos no contexto do Amazonas que exploraram os aspectos históricos, políticos e educacionais dos serviços especializados em Manaus. Vinente e Matos (2014), ao analisarem a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM no período entre 1988 e 2012, identificaram que, dos 349 trabalhos avaliados, 30 deles abordavam a temática de Educação Especial (Vinente; Galvani, 2020).

A política educacional e pedagógica das escolas públicas em Manaus está alinhada com a Resolução nº 038/2015, que estabelece as diretrizes gerais para as unidades de ensino na Rede Pública Municipal de Manaus no que diz respeito à organização escolar em relação aos alunos da Educação Especial. Além disso, a Resolução nº 011/2016 define a Educação Especial, seu público-alvo, as diretrizes para a matrícula e o Atendimento Educacional Especializado, incluindo a atuação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a formação de professores. A Resolução nº 038/2015 foi promulgada em 18 de março de 2016 (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Assim, as políticas públicas introduzem diversas nuances no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, tanto em relação aos alunos atendidos quanto à definição de espaços destinados a esse fim. O Decreto nº 7.611 de 2011, que aborda a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também estabelece a oferta desses serviços, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Conforme estabelecido no Artigo 2º desse Decreto, a Educação Especial deve garantir o acesso aos serviços de apoio especializado, denominado "Atendimento Educacional Especializado", bem como receber apoio técnico e financeiro do Estado. Isso promove a implementação de ações de AEE na rede regular de ensino, sem que isso represente uma substituição ao ensino regular.

Assim, a história do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que anteriormente tinha um caráter segregado e voltado para abordagens clínicas, evolui para uma função pedagógica. Agora, seu papel é colaborar na superação de barreiras e obstáculos no desenvolvimento dos alunos, com um enfoque educacional que respeita as especificidades de cada um (Galvão e Oliveira, 2015).

A partir da política de educação inclusiva de 2008, os alunos considerados como público-alvo da educação especial passaram a integrar o ensino regular, com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em Salas de Recurso Multifuncional (SRM). É fundamental destacar que o AEE não tem o propósito de substituir o ensino na sala de aula regular (Pinheiro, 2022).

O AEE se caracteriza por proporcionar atividades que enriquecem o currículo, focando no ensino de linguagens específicas, códigos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva. Portanto, ao longo do processo educacional, é crucial que esse atendimento esteja alinhado com o ensino regular. A avaliação e acompanhamento do AEE ocorrem por meio de instrumentos que permitem a sua aplicação e avaliação em escolas comuns, bem como em centros de AEE públicos ou conveniados (Brasil, 2008).

Desta maneira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem início na fase que vai desde o nascimento até os três anos de idade, com a oferta de serviços de estimulação precoce destinados ao desenvolvimento da aprendizagem. É fundamental que o AEE esteja disponível em todas as etapas da educação básica e do ensino superior, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos que são o público-alvo desse atendimento (Abreu, 2023).

É importante observar que a matrícula desses alunos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é computada de forma duplicada, o que tem o propósito de direcionar recursos adicionais e incentivar a implementação do AEE (Callegari, 2020).

O que a Secretária de Educação (SEMED) está buscando parceria com a Faculdades do Amazonas, para expandir o suporte aos alunos com deficiência no Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo. Quinze estudantes de fisioterapia, do 7º e 9º períodos, da faculdade, foram disponibilizados para auxiliar a secretaria. A parceria demonstra o compromisso da gestão com a educação especial, envolvendo estudantes universitários para fornecer apoio e medida visa melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos com deficiência. Também são promovidos seminários e workshop para pessoas com deficiência (SEMED, 2023).

Para atender os alunos inclusos na Educação Especial da melhor forma possível na rede municipal de ensino, foi aplicado o Programa de Estágio Remunerado da Semed, conforme instrução normativa nº 01/2022-GS/Secretaria Municipal de Administração

(Semad), publicada no Diário Oficial do Município (DOM), edição 5353, de 30 de maio de 2022. A iniciativa trata das normativas relacionadas aos mediadores da Educação Especial (SEMED, 2022).

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância da inclusão na educação especial destaca a necessidade de várias abordagens para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e diferenças, possam participar plenamente do processo educativo. A gestão escolar desempenha um papel fundamental em mobilizar recursos e implementar práticas pedagógicas inclusivas, sendo essencial para criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade.

A formação continuada de professores é muito importante para a inclusão. É essencial que os educadores recebam capacitação adequada para adaptar suas práticas e usar recursos que atendam às necessidades dos alunos.

A parceria entre família e escola também é destacada como fundamental para o sucesso da inclusão. A participação ativa das famílias no processo educativo contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, embora barreiras como a falta de informação e apoio ainda persistam.

Em suma, a inclusão na educação especial é um processo contínuo que exige o compromisso e o esforço conjunto de gestores, professores, famílias e toda a comunidade escolar. A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A transformação das escolas em ambientes acolhedores e adaptados às necessidades de todos os alunos é um objetivo que deve ser perseguido com determinação e dedicação, garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, Fabiane da Costa. Educação infantil no município de Niterói: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado—AEE. TCC — Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói-RJ, 2023.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência**. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3, n. 3, 2020.

ANTUNES, Ana Paula *et al.* **A Formação do Professor Frente a Educação Inclusiva**. Conhecimento Interativo, v. 11, n. 2, p. 91-104, 2017.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. **Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade. Acesso em 10 de jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnedh.pdf. Acesso em: 3 junho. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, **de 25 de junho de 2014**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 outubros 2023.

BRASIL, **Ministério da Educação (MEC).** Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela **Portaria nº 948, de 09 de outubro** de 2007.

BRASIL, **Resolução Cne/Ceb Nº 2, De 11 De Setembro De 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em março 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\_RES\_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2014 - MEC/SEESP**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=15043-nt02-2014-seesp-efr.pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CALLEGARI, Caio de Oliveira. **Equidade educacional na federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios**. 2020. Tese de Doutorado.

CALLEGARI, Cesar. **Resolução Nº 4, De 2 de Outubro de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004 09.pdf. Acesso em: 10 de outubro, 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CIRÍACO, Flávia Lima. **Inclusão: um direito de todos**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos.

DOMINGUES, Benjamim Edvaldo Pinto de Almeida; PERES, Anna Marcia Quirino. **O processo de inclusão na educação brasileira**. 2021. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/90405/o-processo-de-inclusao-na-educacao-brasileira. Acesso em jun de 2023.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. **Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 57, p. 29-44, 2020.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. **Educação Especial e Inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?** Revista Docência e Cibe cultura, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FIORESE, Cristiane Elizete, SILVA, Jackson Gerson da. **Organizadores. Relatos de experiências em práticas pedagógicas nas licenciaturas UNOESC on-lin**, – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/02/Relato-de-Experiencias-Unoesc-On-line.pdf. Acesso em 01 de Julho de 2024.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. 7letras, 2007.

INEP, **confira o panorama dos surdos na educação brasileira**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educação brasileira. Acesso em 05 de outubro 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar. Acesso em: 10 fev. 2023.

KHATER, Eduardo; SOUZA, KCS de. **Diversidade contra Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infanti**l. Revista Educação em Foco, n. 10, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora (2013).

LIBÂNEO, José Calos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

MAIA, Neylla Bomfim Oliveira. Educação Inclusiva: uma perspectiva de mudança no âmbito escolar. **Trabalho de conclusão de curso apresentado a Banca Examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia** – Amargosa-BA, 2019.

MANTOAN, M, T, E. Inclusão: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Sumus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: o que é, por que e como fazer.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna, 2018.

MARQUES, J. D. **Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 21, 2020.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; DE SOUZA, Danilo Batista de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Acessibilidade e educação infantil: o processo de inclusão do público-alvo da educação especial em Manaus/AM**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 1, p. 760-774, 2019.

MATOS, Maria Almerinda de Souza *et al.* **Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM**. 2020. Revista Ibero-amaricana, DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13509.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.** 

MINETTO, Maria de Fátima *et al.* **A Escolha da Escola para Filhos com síndrome de Down**. Da investigação às práticas, v. 8, n. 1, p. 62-78, 2018.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Artmed, 2003.

MOLON, Herica Santos; BITTENCOURT, Erineia Martins Valadares. **Políticas Públicas e Educação Inclusiva: por um diálogo possível**. Artigo de Mestranda em Ciência da Educação, Minerva.edu, 2015.

ORNELAS, Maria Rosilei Oliveira dos Santos. **Inclusão Escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor**. Dissertação de Mestrado, Diamantina, 2023.

PINHEIRO, Marcia Inês Panzenhagen. O atendimento educacional especializado (AEE) pressupostos e desafios. Uniter, 2022.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política educacional e Pedagógica da educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino Público de Manaus. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 233-248, 2019.

RIBEIRO, Mosane Pedro Machado. **Desafios, avanços e entraves do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da gestão escolar**. 2021. Tese de Doutorado.

ROSIN-PINOLA, A R.; DEL PRETTE, Z A P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.20, n.3, p.341-356, jul. /set., 2014.

SANTOS, Cristiane Sousa *et al.* **A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: um estudo no município de Feira de Santana–BA**. Dissertação de Mestrado, Santana–BA, 2021.

SANTOS, R. M.; SILVA, T. L. **Tecnologia Assistiva: inclusão escolar de crianças com necessidades especiais**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica em Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 54-68, 2019.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e atendimento educacional especializado no contexto de uma escola municipal: um estudo sobre a inclusão escolar**. Repositório UFR, 2022.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Os fundamentos da educação inclusiva**. 2011. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/sartoretto-educao-inclusiva/23588133. Acesso em jun 2023.

SEMED, **Prefeitura de Manaus amplia parceria com faculdade para atendimento de alunos da Educação Especial**. Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/semed/not%C3%ADcias/parceria/prefeitura-de-manaus-amplia-parceria-com-faculdade-para-atendimento-de-alunos-da-educacao-especial. Acesso em 22 de setembro de 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. Editora Paulinas, 2016.

SILVA, Jardiel Oliveira da. **Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas institucionais?** Dissertação de Mestrado, 2019.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**. Saraiva Educação SA, 2017.

SOUSA, A. LOPES, M. A importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Revista de Educação Inclusiva, 5(2), 45-56. 2017.

SOUSA, Luanna Pereira de. O Papel da Gestão Educacional na Prática Pedagógica com Crianças Público Alvo da Educação Especial: estudo realizado na Rede Municipal de São Luís. Dissertação de Mestrado. 2018.

SOUZA, M. S.; CASTRO, A. C. B.; SILVA, R. **A influência da gestão escolar nas instituições públicas, suas principais aplicações para a melhoria na qualidade de ensino**. Anais-Seminário de Iniciação Científica - SEMIC, 55. Cedru-CE, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

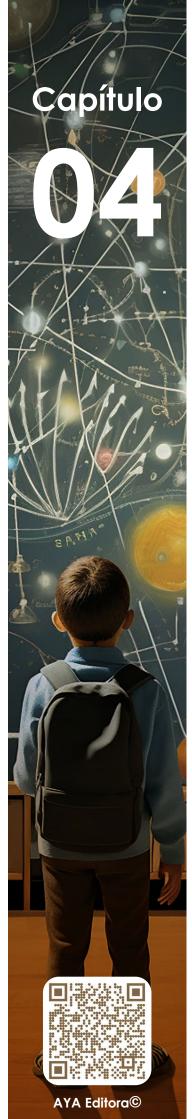
TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado *et al.* **Deficiência & os desafios para uma sociedade inclusiva-Vol. 01**. Editora Foco, 2022.

TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A. **Processo Educacional no Brasil: Breve Contextualização da Educação Inclusiva**. In: Anais do XXIX Seminário de Educação. SBC, 2021. p. 2179-2189.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. (1994). Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf</a>> Acesso em: 20 jul. 2023.

VINENTE, S.; MATOS, M. A. S. M. O PPGE/UFAM e a produção do conhecimento científico em educação especial. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., São Carlos, Anais... São Carlos: EDUFSCar, 2014. Disponível em:<a href="http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/o\_ppgeufam\_e\_a\_producao\_do\_conhecimento\_cientifico\_em\_educacao\_especial">http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/o\_ppgeufam\_e\_a\_producao\_do\_conhecimento\_cientifico\_em\_educacao\_especial</a>. Acesso em: jul. 2023.

VINENTE, Samuel; GALVANI, Márcia Duarte. **Gestão e organização da política de educação especial em um município amazonense de grande porte**. Cadernos de Pós-graduação, v. 18, n. 1, p. 72-102, 2019.



### Como Orientar e Sensibilizar os Educandos do Ensino Médio para Despertar o Interesse e o Gosto pela Leitura de Textos e Obras Filosóficas Importantes?

#### Tertuliano Melo de Almeida

Tertuliano Melo de Almeida, Professor Dr. em Ciências da Educação pela Universidad de San Lorenzo – Del Sol Unades – Paraguay. Mestre pelo Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas UFAM-PROF-FILO/PPG. Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. É professor de filosofia da Rede Estadual de Educação - SEDUC/AM. https://

#### Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, Professora Dra. e orientadora pelo curso de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo - Unisal - Paraguay. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). - https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185 - http://lattes.cnpg

#### **RESUMO**

O estudo pretende expor em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Objetivo como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes. Os procedimentos metodológicos se caracterizam pela pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva. A leitura dos textos filosóficos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008), em que texto e intérprete encontram-se situados em fusão de horizontes, formando a estrutura circular dialógica. O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Nunes (1986), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB Nº 9.394/96, Soares (2016), Galo (2002), Severino (2010), e outros que contribuíram para fundamentar este texto. Assim, a pesquisa está dividida em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes. Na terceira, serão apresentadas as sugestões metodológicas para superar as dificuldades de leitura. Na quarta, a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, resultado, discussão e análise da pesquisa. Na sexta, as considerações finais, e as referências bibliográficas.

Palavras-chave: filosofia; orientações filosóficas; dificuldade de leitura; ensino e aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

This study aims to partially present the results of scientific research developed during the postgraduate course in Educational Sciences at the Del Sol University - Unades - Paraguay. under the guidance of Professora Dr. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. The objective is to guide and raise awareness among high school students to awaken their interest and taste for reading important philosophical texts and works. The methodological procedures are characterized by bibliographic research in a qualitative and descriptive approach. The reading of philosophical texts was carried out using Gadamer's hermeneutic approach (2008), in which text and interpreter are situated in a fusion of horizons, forming the circular dialogical structure. The text was based on the ideas of the authors: Nunes (1986), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB N° 9.394/96, Soares (2016), Galo (2002), Severino (2010), and others who contributed to the foundation of this text. Thus, the research is divided into five parts. The first corresponds to the introduction in which we briefly present the parts that make up this article. In the second, we present how to guide and sensitize high school students to awaken their interest and taste for reading important philosophical texts and works. In the third, methodological suggestions will be presented to overcome reading difficulties. In the fourth, the research methodology. In the fifth part, the results, discussion and analysis of the research. In the sixth, the final considerations and bibliographical references.

**Keywords:** philosophy; philosophical orientations; reading difficulties; teaching and learning.

#### **INTRODUÇÃO**

O estudo visa apresentar em parte os resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de doutorado em ciências da educação pela Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da Professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Objetivo orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes. O estudo e a pesquisa deu-se no Município de Coari-AM.

Sabe-se que a escola é uma instituição de ensino que desempenha um papel formidável na formação dos estudantes e no desenvolvimento das competências e habilidades intelectuais para formar sujeitos pensantes, críticos e ativos na sociedade. E, tais competências só poderão ser desenvolvidas a partir do exercício de leituras de textos e obras filosóficas importantes, o que nos remete a um trabalho minucioso que vai sendo conduzido e galgado com experiência e estratégias pedagógicas eficazes.

Uma das finalidades do professor é de posicionar a filosofia na escola de ensino médio, em um nível de destaque em que ela se torne compreensível ao estudante desta modalidade de ensino, sem descaracterizar o próprio conhecimento filosófico. Além do mais, o ensino de filosofia oferece qualidades muito prósperas para esse tipo de trabalho, por isso, exige por parte dos professores que dinamizem sua prática educativa para aproximar o estudante ao saber filosófico.

Para alcançar o objetivo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva. A leitura dos textos filosóficos deu-se na abordagem de uma ontologia hermenêutica de Gadamer, quando o filósofo apresenta a hermenêutica enquanto

arte da interpretação. E as experiências vivenciadas durante o período de investigação serviu como ponto de partida para contribuir com a qualidade do ensino e para a formação dos estudantes do ensino médio.

O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Rodrigo (2014), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB Nº 9.394/96, Porta (2007), Cerletti (2009), Severino (2010), dentre outros que contribuíram para fundamentar este texto. A pesquisa serviu de incentivo para que o professor de filosofia possa repensar sua prática pedagógica, a partir de novos procedimentos metodológicos para minimizar as barreiras da leitura de textos filosóficos e obras filosóficas importantes.

Assim, a pesquisa está dividida em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresentamos como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes. Na terceira, serão apresentadas as sugestões metodológicas. Na quarta, apresentamos a metodologia da pesquisa. Na quinta parte, resultado, discussão e análise. Na sexta, as considerações finais, na qual relatamos a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os docentes e discentes e como podemos solucioná-los e, por último, as referências que fundamentaram esta pesquisa.

## COMO ORIENTAR E SENSIBILIZAR OS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO PARA DESPERTAR O INTERESSE E O GOSTO PELA LEITURA DE TEXTOS E OBRAS FILOSÓFICAS IMPORTANTES?

No século XXI, a escola pública de ensino médio no Brasil e no Amazonas continua sendo o espaço privilegiado para a grande maioria da população de baixa renda ter acesso ao saber elaborado, sistematizado e organizado, de maneira a ter as condições necessárias para estudar e pesquisar. Isso porque a escola, na sua estrutura de funcionamento, tem uma proposta pedagógica curricular definida, organização do currículo por área de conhecimento, horário, controle de frequência, professores qualificados com formação superior, pedagogos, laboratórios de pesquisa, biblioteca, etc.

Sabe-se que as dificuldades e problemas que as escolas possuem no tocante às condições de materiais didáticos pedagógicos, professores atuando fora da sua área de formação, superlotação de alunos em sala de aula, dentre outras. Mas, a presença da Filosofia como disciplina é indispensável para a formação dos estudantes.

Ora, se a escola é o lugar privilegiado para o contato da Filosofia com os "simples" e dos simples com ela, e se desse contato depende, em grande parte, a elevação cultural das massas, a sua passagem de um "filosofar" apenas espontâneo para um filosofar mais sistemático e rigoroso e, ainda, a depuração da própria filosofia a fim de que ela se torne "histórica" e se transforme em "vida", então a presença da Filosofia no currículo escolar, particularmente no currículo do ensino médio, é fundamental para que ocorra essa elevação cultural de massa e, também, para a vitalização da filosofia (Silveira, 2017, p. 115).

A escola é um lugar privilegiado para o contato com a filosofia explicitada e descrita por Silveira (2017), mas, é possível a passagem de um "filosofar" apenas espontâneo para um filosofar mais sistemático e rigoroso nas escolas de ensino médio. Mesmo com as

diversas dificuldades, o autor salienta que é possível a vitalização da Filosofia, desde que o educador assuma sua responsabilidade e tenha consciência das reais condições da escola onde atua, com os seguintes questionamentos: como, para quê e o que devo ensinar para os educandos no ensino médio em Filosofia? Quais os conhecimentos que possuem de filosofia?

Partindo do ponto de vista dessas indagações, a partir do diagnóstico que se tem das escolas públicas e dos educandos do ensino médio, com precárias qualidades de ensino, com vocabulário linguisticamente empobrecido, desinteresses pelos estudos, indisciplinados, falta de hábitos para ler, entender, compreender e interpretar textos e obras filosóficas importantes. Sabe-se que além dessas dificuldades apresentadas, existem também a baixa autoestima de muitos professores que atuam nessa disciplina, pois, muitos são lotados pela SEDUC/AM nessa área sem ter a formação adequada conforme a lei e ministram o conteúdo filosófico de qualquer forma. Isso impossibilita e impedem a fazer uso do texto filosófico em sala de aula:

(...) graves deficiências discursivas, ou seja, o não domínio da língua e da linguagem acarreta sérios entraves a leitura dos textos de Filosofia. Embora um pequeno número de professores tenha respondido que não utiliza o texto clássico de Filosofia, é preciso levar em consideração a existência de um discurso, oriundo principalmente de professores não formados em Filosofia, mas não só, de que textos filosóficos são muito difíceis, densos, impenetráveis aos estudantes do Ensino Médio. Esta perspectiva advém da carência formativa dos professores e principalmente do não aprofundamento teórico-metodológico no que tange o Ensino de Filosofia (Vieira; Horn, 2013, p. 4).

Observa-se que na visão dos autores Vieira e Horn (2013), um dos problemas já iniciou-se, por um lado, com a lotação de professor sem ter a formação filosófica para ministrar a disciplina, por outro lado, a carência formativa dos professores, conforme ressaltam os autores, de não possuir um aprofundamento teórico metodológico para ministrar aula filosóficas no nível médio. Ainda que a maioria dos professores esteja de acordo com o relato dos autores, não utilizam textos filosóficos na sala de aula, ou seja, texto clássico de filosofia, no entanto, estes ainda são poucos utilizados pelos professores no ensino de filosofia. Com toda essa diversidade de carências, é possível desenvolver um ensino com o mínimo de qualidade possível.

Desde que, nos capacitamos para cumprir o que determina a lei, pois temos um ensino democratizado na qual todos devem ter acesso à educação como um direito social, que não pode ser negado, conforme expressa a Constituição Federal do Brasil (1988, Art. 205 - 206):

Art. 205, A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206, O ensino será ministrado com os seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Lei-12.796.2013) (Brasil, 1988, p. 160).

Conforme expressa a Lei, a educação é um direito público subjetivo que foi construído historicamente pelo homem para ser disseminado a toda sociedade. Sobretudo, porque o saber filosófico é um direito social de todos, conforme é determinado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, portanto, é necessário vir a ser difundido para todas as classes sociais sem distinção pela força da exigência democrática. Conforme salienta Sofiste (2007, p. 14): "O direito à filosofia para todos. O ensino da filosofia não deve ser privilégio de uma elite intelectual e social, mas de todos os estudantes sem exceção. O "direito à filosofia" que é um elemento essencial à educação, à cidadania".

Na realidade, considerar a filosofia um conhecimento intelectual é muito difícil, acessível apenas para um pequeno grupo de pessoas, é uma atitude preconceituosa, porque nos leva à compreensão de que esta área do conhecimento é para poucos, considerando ainda que pessoas comuns não possuem capacidade e habilidade para dialogar com os filósofos. Nesse sentido, o educador necessita desmistificar essa concepção, isso porque seu trabalho se respalda na formação da criticidade e da reflexão.

É importante ressaltar que, se esse conceito fosse desmistificado e os estudantes pudessem ter acesso a este saber desde do início de sua escolarização, na certeza de que contribuiria para a sua formação cultural, bem como para fazer a ruptura com o senso comum avançando assim, para a ampliação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade social.

Segundo Silveira (2017, p. 80), dizer que a filosofia, enquanto atividade intelectual, pode ser desenvolvida de forma espontânea, prazerosamente sem qualquer sofrimento é outra forma de desvirtuar o saber filosófico, de desqualificar esta forma de conhecimento, sem trazer benefício algum para a formação de um pensamento crítico. Considera-se que essa visão é improdutiva, que não fornecerá as ferramentas indispensáveis para o filosofar. É importante que o professor de Filosofia possa criar condições para exercitar o pensar criticamente, a problematizar e a argumentar.

A filosofia vista por essa ótica, descaracterizada de seu contexto, passa a ser vista e reduzida a um pensar espontâneo do senso comum, sendo nesse caso inútil a todos. Desse modo, diante da estrutura do sistema político conservador é necessário que a filosofia seja ensinada nas instituições públicas descaracterizadas de sua natureza questionadora e problematizadora. Para desconstruir essa visão, compete aos educadores, a contextualização do texto filosófico é uma das estratégias para sua desmistificação, assim sendo:

(...) compreender o texto filosófico, portanto, uma das estratégias propostas é a sua contextualização. Para tanto, é fundamental o papel do professor nesse direcionamento. Para o educando, [a contextualização] é uma forma de o texto ganhar significado, criar sentido e não se limitar a si mesmo (Xavier, 2015, p. 58).

No dizer do autor Xavier (2015), a contextualização conduz o educando para o desenvolvimento de suas competências e habilidades que são fundamentais para a leitura de textos filosóficos, em que os mesmos possam ler o texto em seu contexto, analisando, detectando a tese proposta pelos filósofos que possam acarretar numa reflexão de maneira significativa na construção de argumentos consistentes para refutar ou concordar com as ideias.

Nesta perspectiva, a filosofia enquanto disciplina por intermédio do professor busca cumprir com sua função essencial no desenvolvimento da capacidade e habilidade leitora dos educandos, que por sua vez requer domínio e apropriação do saber filosófico para se qualificar e adquirir uma cultura filosófica. Assim, o exercício do filosofar, consiste "num trabalho intelectual, por vezes árido, penoso, que exige de quem o pratica coragem, paciência, dedicação, disposição física e intelectual, atenção e disciplina e que nada tem de espontâneo e corriqueiro" (Silveira, 2017, p. 81).

Neste sentido, caberia, então, ao professor provocá-los, estimulá-los com diversos recursos didáticos para o desenvolvimento das habilidades leitora:

(...) os recursos didáticos que podem ser utilizados, visando a despertar o interesse dos alunos pela filosofia e motivar sua participação nas aulas, são os mais variados: dinâmicas de grupo, audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, seminários, debates, trabalhos de pesquisa, textos diversos entre outros. Essa motivação é importante e, na medida do possível, deve sempre ser buscada, pois, afinal, se a filosofia é trabalho árduo de reflexão, é também amor, desejo (philo) pelo saber. Neste sentido, é importante que as aulas de filosofia consigam seduzir os alunos e despertar neles o prazer da reflexão, da busca da verdade, da crítica rigorosa, para que tomem gosto pela prática do filosofar e se disponham a continuá-la após o término do processo pedagógico (Silveira; Gallo; Kohan, 2000, p. 143).

Diante dessa compreensão, Silveira, Gallo e Kohan (2000), surge a questão de como atrair os educandos para o filosofar no ensino médio? Como resposta a essa pergunta, vale apresentar os argumentos na "Proposta para o ensino de filosofia no segundo grau", de Nunes (1986, p. 122-123), em que o autor propõe seis passos viáveis para a efetivação das aulas de Filosofia: propedêutico, interrogativo, dialógico, textual, diversificado e gradual.

No primeiro momento, cabe ao professor desenvolver um planejamento prévio de suas atividades, que é composta pelos eixos temáticos ou unidades temáticas, competências e habilidades, objetivos, objetos do conhecimento, procedimentos metodológicos, avaliação e fontes de pesquisa. Após selecionar e priorizar um tema problema, objetivando ampliar as competências e habilidades para interpretar e analisar um texto filosófico.

Na parte introdutória da aula, o professor expõe o processo da escolha do tema, o teórico a ser estudado, o objetivo, as competências e habilidades que deseja ser alcançada. Para isso, o professor utilizará estratégias metodológicas como: músicas, poemas, histórias, filmes, dentre outros, para a problematização do tema e despertar o interesse e a curiosidade dos educandos nas aulas de filosofia. Nunes (1986, p. 122) denomina tal momento de propedêutico.

E, consequentemente, após escolha da temática em estudo, inicia-se o procedimento do segundo momento da aula, a necessidade de sua problematização, questionamentos, indagações e contextualização sobre a temática, que Nunes (1986, p. 122) considera como o momento interrogativo. Esse processo é indispensável no ensino da filosofia, em que se constrói no exercício da prática educativa o processo interrogativo sobre uma temática ou textos.

No terceiro momento da aula, Nunes (1986, p. 122) denomina como dialógico. O professor recorre a orientações sobre os tipos de leitura a serem desenvolvidas sobre o texto filosófico, principalmente, nas aulas de Filosofia no ensino médio. Sobre a importância dos textos e das obras durante as aulas de Filosofia, Severino (2010, p.14), ressalta que, "o

objetivo é identificar os elementos que permitem a adequada decodificação do texto, bem como o contexto de sua produção. Inclui-se aqui o levantamento de vários esclarecimentos prévios". Assim, o leitor estabelece um diálogo com o autor para a compreensão das teses, argumentos e conceitos apresentados pelo autor das obras.

No quarto momento da aula, denominado por Nunes (1986, p. 123) de textual, é proposta a busca das soluções apresentadas pelos filósofos no decorrer da história da filosofia, a partir de temas ou problemas em estudo. Nesse sentido, o educador deve ter competência para desenvolver um trabalho interdisciplinar e contextualizado. Isto é, de relacionar os demais conhecimentos adquiridos de outras áreas para resolver um problema filosófico, entender um fato atual ou das questões que afetam a sociedade sob diferentes concepções e contextos.

No quinto momento da aula, Nunes (1986, p. 123) considera como diversificado, no sentido de que as aulas de filosofia possam ser dinâmicas, flexíveis, eficazes e significativas. Desse modo, o professor de Filosofia pode proporcionar aos estudantes do ensino médio aulas com metodologias diversificadas e dinâmicas, que possibilitem desenvolver a sua potencialidade intelectual, baseado no conhecimento direto das obras dos próprios filósofos e comentadores. Para que isso aconteça, a formação docente em filosofia torna-se indispensável, bem como o planejamento que se faz para o ensino de filosofia.

Obviamente, há recomendações gerais que sempre são úteis para o ensino de qualquer disciplina. Por exemplo: distinguir momentos didáticos (início, desenvolvimento e conclusão de uma aula, de uma unidade ou de um ciclo), definir estratégia, levando em conta o nível e as inquietudes dos alunos, escolher recursos variados, dispor de múltiplos critérios de avaliação que não aponte a mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva, etc. (Cerletti, 2009, p. 82).

Nesse sentido, Cerletti (2009), faz algumas recomendações que são de suma importância para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz no ensino da filosofia, de que o educador poderá fazer uso. E, para tal compromisso, o educador precisa ter formação na área, ser competente, comprometido e, que esteja em condições de minimizar as dificuldades inerentes aos estudos de textos filosóficos. "Isso permitirá que futuros professores estejam em melhores condições para escolher seus métodos e recursos para ensinar, em consonância com seu compromisso com a filosofia e com a educação" (Cerletti, 2009, p. 63).

No sexto momento da aula, Nunes (1986, p. 123) o chama de gradual, no sentido de verificar de que forma a Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Médio- SEDUC/ AM (2021), foi utilizada para estruturar e organizar os objetos do conhecimento a serem ministrados no Estado do Amazonas, que ao estudar filosofia se aprende a argumentar e filosofar. E como caminho, somente a partir da sua divisão, qual seja: a História da Filosofia, a Teoria do Conhecimento, a Lógica, a Ética, a Estética e a Ontologia. Assim, possibilita que os educandos iniciantes possam ter uma visão ampla sobre a filosofia e sua dimensão.

Ressalta-se que, a Proposta Curricular Pedagógica para o Ensino Médio- SEDUC/ AM (2021), nos proporcionam orientações para o ensino de filosofia e o processo avaliativo que corresponde a três tipos: diagnóstica, formativa e cumulativa, que está em consonância com a LDB de nº 9.394/96 (Art. 24, inciso V, p. 14), quando assinala que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: "a) avaliação contínua e cumulativa do

desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]".

Como também descrito na Resolução nº3/11/2018, em seu Art. 8º, ressalta que as propostas curriculares do ensino médio devem:

I - Garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II - Garantir ações que promovam: a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento [...]; b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, [...]; c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; d) a língua portuguesa como instrumento de comunicação [...]; III - Adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC; IV - Organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos em sala de aula,[...] (Brasil, 2018, p. 5).

Nesse contexto, a Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Médio- SEDUC/ AM (2021), estabelece como fundamento pedagógico os princípios gerais e específicos das competências básicas exigidas pela BNCC (2018), para serem desenvolvidos nas salas de aula que são espaços curriculares essenciais no processo de formação dos estudantes. Assim sendo, ela não é neutra no contexto educacional, pois é vinculada a um alicerce político que abrange a escola. Por isso, a prática pedagógica deve ser efetivada e desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar, transversal e contextualizada sob a responsabilidade do professor.

Os espaços curriculares, orientados especificamente ao ensino de filosofia na formação inicial, têm um papel central na tarefa de iniciar um olhar reflexivo e crítico sobre o longo percurso que se teve como aluno. Sua função deveria permitir tematizar aqueles aspectos prévios e contribuir para que cada estudante construa uma proposta filosófico-pedagógica pessoal de maneira fundamentada e responsável, que seja coerente com as linhas filosóficas que ele sustenta e que opere como uma espécie de hipótese geral para a futura atividade (Cerletti, 2009, p. 58).

Em suma, essa compreensão de Cerletti (2009), nos possibilita afirmar que, mesmo que o professor tenha pouco tempo hora/aula no espaço de sala de aula para desenvolver os conteúdos da Proposta, entende-se que é possível efetivar um ensino que propicie uma qualidade na formação dos estudantes, desde que o profissional tenha compromisso e responsabilidade pelas escolhas de temas e filósofos a serem estudados.

#### Aprender a Ler Textos Filosóficos de Modo Significativo

O desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de Filosofia numa escola pública, é desafiador, porque resulta necessariamente que o professor faça uma ruptura com práticas tradicionais, como também possa adequar-se às novas metodologias que possibilitem aos estudantes a aquisição de habilidades requisitadas para o ensino de filosofia, a partir da leitura e discussão de textos filosoficos.

Neste sentido, acreditamos que os estudantes com as orientações adequadas possam apropriar-se dos conteúdos filosóficos, a partir de um método de estudo que lhes possibilite exercitar a capacidade de problematização. Isso representa, talvez, a maior contribuição da Filosofia na formação dos estudantes da escola de nível médio, dada a importância da "problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo" (Brasil, 2018, p. 14).

Essa problematização é possível desde que os educadores possam auxiliar os educandos a familiarizar-se com os discursos filosóficos. Ao propor a tarefa de orientação de como estudar, ler e analisar os textos, o docente estará sendo o mediador entre leitor e o texto, aproximando os educandos ao conhecimento filosófico a partir dessas leituras, que necessita de treino e exercício por parte do leitor para adquirir as habilidades requeridas que o mesmo não domina sozinho, porque ainda não sabe e que pode construir com ajuda e o auxílio do professor. Por isso que:

(...) ler e escrever são atividades e instrumentos extremamente importantes e essenciais para o processo reflexivo, e tais habilidades não são inatas: aprender a ler lendo e a escrever escrevendo. Ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de Filosofia, pois o aprendizado da leitura e escrita e sua prática significam "aprender a pensar melhor". Se o aluno não domina essas habilidades, logo a leitura de textos filosóficos, se tornará algo cansativo, impenetrável e a compreensão se tornará difícil (Ghedin, 2009, p. 155).

Nessa perspectiva, do pensamento de Ghedin (2009), que deve se pautar o ensino de filosofia, pois o educando só aprenderá a ler filosoficamente lendo e a escrever escrevendo, é por meio do exercício prático que os mesmos constroem saberes e desenvolvem habilidades necessárias para lidar com a leitura de textos filosóficos. Ressaltamos que uma atividade pedagógica bem executada implica na capacidade de aprender, pesquisar e gostar da filosofia, enquanto disciplina que contribui para a formação crítica do ser humano.

Em síntese, sabemos que as dificuldades são enormes e que não podemos deixar de considerar a possibilidade de avanços, desde que possamos fazer o nosso papel com comprometimento social para melhorar a formação dos estudantes desse nível de ensino.

## Aprender a Analisar um Texto Filosófico, Localizando as Ideias Centrais e Secundárias, Questionar as Teses, Detectar as Premissas e as Conclusões dos Argumentos

Considera-se que essa capacidade se dá mediante a maturidade dos educandos em atividades que possam problematizar, questionar, criticar de modo reflexivo as proposições e argumentos dos filósofos. Essa articulação permite o distanciamento que o leitor deve ter diante do texto de modo a compreender o que o autor propõe de tomar um posicionamento próprio a partir das ideias expostas pelo autor. Essa capacidade é adquirida mediante ao exercício da leitura de textos filosóficos, entendendo e interpretando aquilo que se lê. Por isso, a "leitura analítica é o processo de decodificação de um texto escrito, com vista à apreensão/recepção da mensagem nele contida" (Severino, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o que o autor Severino (2010) pretende enfocar é a necessidade de desenvolver nos educandos habilidades estritamente filosóficas que, ao fazer uma leitura, possam ter um olhar investigativo, analítico, questionador e reflexivo que possibilite contribuir para um entendimento mais extenso das ideias e dos argumentos contidos nos textos em estudo.

Sabe-se que, a leitura analítica é indispensável visto que para entender um texto é necessário analisá-lo, mapeando as ideias centrais e secundárias, compreendendo o modo de pensar e o raciocínio lógico construído pelo autor. Assim, entender "é traduzir, ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma tradução dele" (Porta, 2007, p. 55).

Entender na visão de Porta (2007), seria a capacidade que os leitores têm de traduzir as ideias contidas no texto e explicá-las de maneira compreensiva com pensamento próprio para outras pessoas sem mudar o contexto do autor, ou seja, explicitar o que o autor expõe em seu discurso, isto é, decodificar a ideia norte, é reproduzir, detectando as premissas e as conclusões dos argumentos propostos. Portanto, esclarecendo e justificando essa afirmação Chitolina (2015, p.77), afirma que:

A leitura que visa à compreensão requer um movimento de imersão no texto, ou seja, pela leitura compreensiva realizamos um movimento para o interior do texto, a fim de sondar suas possibilidades interpretativas. Ler (legere) significa (re) colher, captar pelo pensamento ideias, apreender o sentido do texto. É o momento em que o leitor pensa com o autor.

Portanto, a leitura conforme ressalta Chitolina (2015), para chegar a compreensão é necessário um aprofundamento teórico do texto em estudo, buscando todas as informações das quais são indispensáveis para entender e interpretar o que o autor propõe em seus argumentos e ideias se posicionando como ouvinte no sentido de captar as ideias principais e secundárias explícitas no texto.

## Articular e Contextualizar Conhecimentos Filosóficos com Outras Áreas do Conhecimento

A Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio-SEDUC-AM (2021, p. 27) ressalta que o currículo desta modalidade de ensino demonstra como fundamento pedagógico conteúdos que devem ser reorganizados e agrupados em áreas do conhecimento para serem disseminados numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar e contextualizado visando à transdisciplinaridade.

Desse modo, entende-se que o conhecimento não se compartilha e, sim, ganha uma amplitude, visando a compreensão do conteúdo de maneira mais ampla, numa perspectiva totalizadora e integradora. E, tais motivos, nos leva a crer que um trabalho interdisciplinar assentado na troca de experiências entre as diferentes disciplinas torna-se relevante e de fundamental importância para o enriquecimento da formação profissional e intelectual do educador e do educando.

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que têm acomodação por propósito (Fazenda, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva da autora Fazenda (2008), a existência de um espaço dialógico na escola possibilitaria contribuir na articulação e no fortalecimento de uma prática interdisciplinar eficaz, no sentido de uma aproximação dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo de um trabalho de maior parceria entre as áreas de conhecimento, proporcionando aos educandos uma visão ampliada dos diversos saberes.

E, para fundamentar essa análise, reportamos a Resolução nº 3/11/ 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), quando expõe que o currículo escolar deve considerar:

(...) a proposta da inter/transdisciplinaridade do ponto de vista de outros conteúdos disciplinares, é evidente que deve restar em aberto o modo pelo qual os agentes sociais no sistema escolar optam por construir o ensino de área, a saber, que pontes pretendem estabelecer entre si. A partir deste ponto de vista, somente a construção socialmente compartilhada de um currículo escolar inter/transdisciplinar e contextualizado é que pode produzir a articulação efetiva dos conhecimentos filosóficos e dos outros conhecimentos e, assim, auxiliar os alunos a alcançar uma compreensão ampla e integrada dos diferentes conteúdos disciplinares. Neste sentido, uma Filosofia só não faz verão (Brasil, 2018, p. 57).

Assim sendo, considera-se que na construção de práticas interdisciplinares é necessário e indispensável que o educador busque novas ferramentas, novos métodos, novos procedimentos de ensino e pressupostos teóricos que orientem sua prática pedagógica. A realidade em que vive os educandos deve ser o principal objetivo a ser considerado no campo da ação interdisciplinar, por ser dinâmica e dialético, onde acontecem os embates, as contradições, os conflitos em que se dão as relações sociais com os outros, que são necessários à vida em sociedade.

#### Contextualizar Conhecimentos Filosóficos em seu Entorno Sócio-Histórico-Cultural

A escola é um espaço público institucional onde dissemina o conhecimento e os currículos escolares são os que servem de base para a construção desse conhecimento. Sabe-se que ao longo dos anos, a nossa prática pedagógica ainda se encontra no ensino de disciplinas isoladas, desconexas, fragmentando assim o conhecimento. E, como resultado, temos o fracasso da nossa prática educativa, do nosso modo de ensinar, da formação das competências de nossos educandos, etc.

No entanto, para mudar e superar essa realidade é necessário esforço em conjunto de todos os educadores na busca de uma prática educativa inovadora, criativa e articulada, conforme os documentos que regulamentam os pressupostos curriculares da educação. Desse modo, o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos.

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A organização por áreas do conhecimento [...]. § 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Brasil, 2018, p. 6).

Nesta perspectiva, o planejamento curricular interdisciplinares e transdisciplinares devem ser construídos a partir de métodos que possibilite a articulação entre os diversos saberes para melhorar o processo de aprendizagem dos educandos. E a filosofia coopera com essa articulação, a partir de seus próprios conteúdos, possibilitando que os educandos se apropriem de conceitos, problemas, temas para ampliar sua compreensão. Assim, a Filosofia é essa ponte de apoio e a base para que o objeto do conhecimento possa: "ser

tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (Brasil, 2018, p. 6).

Diante dessa compreensão, observa-se que o calendário escolar do ano letivo em curso, contempla as datas comemorativas e temas contemporâneos para serem trabalhados de forma interdisciplinares, multidisciplinares e transversais, tais como: cidadania e direitos humanos, ética e meio ambiente, agressão, violência, gravidez na adolescência, racismo, discriminação em todos os aspectos, preconceitos, bullying, meio ambiente, dentre outros.

Compreende-se que os projetos interdisciplinares e transdisciplinares são desenvolvidos nas escolas pelos professores nas diversas áreas do conhecimento, com atividades dinâmicas, lúdicas com experiências científicas, apresentação de painéis informativos, poesia, poemas, músicas, dentre outras. No entanto, esses projetos, visa contribuir para o desenvolvimento de várias competências e habilidades formativas, tanto dos docentes quanto dos discentes, porque ambos são sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, percebe-se que um dos maiores dilemas que a escolas públicas tem como embate hoje é lidar com essa nova juventude, analisada como geração presa ao mundo da tecnologia (internet), e às vezes não saber como conciliar a agilidade do mundo tecnológico e os estudos dos conteúdos filosóficos com o tempo do pensamento reflexivo e analítico. E, os questionamentos são: Para que estudar filosofia? Como ensinar filosofia com essa evolução do mundo da tecnologia? Esta é uma questão que já vem sendo discutida há bastante tempo entre os profissionais da educação, pois, os escritos filosóficos para muitos estudantes são obscuros e muito abstratos, por vezes desconexas com a própria realidade.

#### **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e descritiva, onde o pesquisador foi buscar nos referenciais teóricos respostas para justificar o como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes. A leitura dos textos filosóficos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008), em que texto e intérprete encontram-se situados em fusão de horizontes históricos diferentes, por isso, a leitura se constitui em uma experiência hermenêutica de interpretação e no aprendizado, que modifica a maneira de ser, pensar e agir. Desse modo:

A estrutura circular dialógica que existe entre a compreensão (o todo) e a interpretação (parte) determina o processo hermenêutico. O círculo hermenêutico- a interpretação e compreensão, entre passado (texto) e presente (intérprete) mostra que o sentido ultrapassa aquilo que o autor quis dizer quando escreveu seu texto. Ou melhor, a interpretação não é mera repetição do que foi compreendido, visto que o círculo hermenêutico se move em espiral. O horizonte hermenêutico do intérprete e do texto constituem os elementos fundamentais da estrutura da compreensão. [...]. Texto e intérprete encontram-se situados em horizontes históricos diferentes, isto é, possuem interesses, perspectivas e motivações diversas. É no processo hermenêutico da interpretação textual que leitor e autor se tornam contemporâneos, dado que a leitura é essencialmente encontro e confronto de perspectivas. Por isso, a leitura constitui uma experiência hermenêutica (de interpretação e aprendizado) para o pensamento. O intérprete é instado a modificar sua forma de ser, pensar e agir (Gadamer, 2008, p. 88 - 89).

Nessa perspectiva, abordada pelo autor deu-se a leitura dos textos filosóficos, pois, para a compreensão dos mesmos foram necessários numerar os parágrafos e fragmentar os textos em várias partes para facilitar a leitura, torná-la mais didática e possibilitar a localização dos argumentos, das ideias principais e secundárias dos autores. Isto é, a leitura hermenêutica filosófica dos textos foi realizada por partes, pelo pesquisador, para se chegar à compreensão do todo.

# RESULTADO, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Diante da análise, discussão e reflexão de como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes? Os resultados da pesquisa nos revelam desafios para os professores e alunos do ensino médio, pois exige por parte dos mesmos, qualificação para ler e interpretar textos e obras filosóficas importantes.

Por isso, os documentos que fundamentam a educação básica e autores, recomendam que professores trabalhem leitura de textos e das obras dos filósofos em sala de aula, porque "qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento" (Cerletti, 2009, p. 79). Portanto, a sala de aula é um espaço para uma atitude reflexiva de apreciação e valoração crítica, para um pensamento coerente, seguro, contínuo, sem perder a especificidade da filosofia.

Para Chitolina (2015, p. 64), "se devemos ler, é porque pela leitura podemos exercitar e cultivar o pensamento o que significa "ruminar" o que lemos. Só é lícito se for para ver mais longe". Desse modo, para podermos desenvolver um pensar e o gosto pela reflexão filosófica, é necessário compreender a importância da mesma para a formação intelectual.

Severino (2010, p 14), ressalta que:

A atividade de leitura de um texto, para fins de conhecimento e apreensão de seu conteúdo, como ocorre quando do estudo de um texto, realiza-se por meio de uma sequência de etapas essenciais: etapa de análise textual, etapa de análise temática, etapa de análise interpretativa, etapa de problematização e etapa de reelaboração reflexiva.

Segundo, Folscheid e Wunenburger (2006, p. 6), assinalam que: "(...) os textos devem, portanto, ser considerados como a entrada mestra da iniciação filosófica. Mais ainda: mesmo os melhores cursos jamais nos dispensarão de trabalhar os textos". Sobretudo, porque o contato direto e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo indispensável e essencial, pois desenvolver um pensamento em confronto com outros pensamentos são o caminho mais eficaz para se entender o modo filosófico de pensar.

O que Galo; Cornelli; Danelon (2003, p. 95), propõem que os alunos não somente leiam os textos dos próprios filósofos como também façam isso, inicialmente, sem qualquer aula expositiva ou material de apoio de comentadores. Segundo eles, o texto assim explorado é mediador da relação professor/aluno, não se servirá ao papel de instrumento de poder. Então, aqui mais uma vez a filosofia é inauguração, é retorno, é atitude de aprendiz que

está sempre tendo de recomeçar, para os alunos e para os professores. Somente após esse primeiro contato terão lugar as aulas expositivas, que contextualizam as obras dentro da história da filosofia.

Esses teóricos proporcionarão caminhos de como ler um texto filosófico, bem como darão respostas aos problemas da pesquisa. Para Severino, (2010, p 6), "ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares".

Neste sentido, o educador tem um papel fundamental nesse processo, como fio condutor, cabe a ele a responsabilidade da importante tarefa de desenvolver nos educandos posturas, atitudes, hábitos e habilidades, criando condições de possibilidade para o estudo de uma aprendizagem filosófica significativa. Porém, um dos problemas enfrentados pelo professor é a escassez do tempo, como descreve Vieira e Horn (2013, p. 4), "(...) quanto ao uso do texto de Filosofia com os estudantes, os professores revelaram que um dos principais empecilhos é o tempo escasso, sendo que, uma ou duas aulas semanais são insuficientes para atender os objetivos propostos".

Desse modo, os autores nos proporcionaram conhecimento acerca da problemática da leitura filosófica que mais angustia os estudantes do ensino médio das escolas estaduais. Pois, a leitura é o caminho para ampliar a percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê mais integrado culturalmente com o seu meio ficará.

Soares (2016, p. 25) ressalta que, o professor deve proporcionar aos alunos leituras de acordo com as competências e habilidades que os mesmos possam desenvolver. E acrescenta:

Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, é necessário que os alunos tenham interesse pelo texto, que os alunos participem ativamente do estudo do texto, que sejam eles a estudar o texto, sob a orientação do professor, e não este a estudar o texto diante de alunos espectadores. Faz necessário que o processo integre seus alunos a este mundo da leitura e produção textual de forma democrática respeitando as opiniões de cada um, e por certo dando algumas dicas de como melhorar o texto do aluno (Soares, 2016, p. 25).

Neste sentido, o professor deve orientar o conteúdo em suas aulas numa perspectiva baseada na dinamização de uma metodologia inovadora, dinâmica e criativa. Os estudantes devem ser habilitados, portanto, a empregar o pensamento, os conceitos, para analisar, problematizar e interferir criticamente no mundo do qual faz parte de sua realidade.

Nesta perspectiva, podemos ressaltar uma prática inteligente que o professor poderia fazer uso em suas aulas para atrair a atenção dos estudantes, é sensibilizar os estudantes, que pode ser feito por meio de: músicas, filmes, vídeos, etc, conforme os professores já vêm trabalhando, mesmo que seja de forma tímida. O "Como ensinar?", nos reporta desse modo, para a primeira etapa a sensibilização, seguida da problematização, como destaca: Nunes (1986), Rodrigo (2014), Galo (2000); Chitolina (2015) e tantos outros teóricos que trazem propostas metodológica de como ensinar no campo da filosofia. Na visão dos autores, o como ensinar, abrange o estudo de textos filosóficos e a recriação de textos, sínteses, resumos. Essas atividades tornam-se experiências dialógicas do filosofar.

Ressalta-se que o método de ensino incide na escrita e produção textual pelos estudantes, de modo que os conceitos devem ser utilizados para trabalhar os problemas filosóficos. Leitura e escritas filosóficas, portanto, versam a verdadeira prática no exercício do filosofar, conforme afirma Fàvero *et al.* (2004, p.272-273):

Em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino, de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. Com menor frequência, utilizam-se de seminários, nos quais os alunos preparam uma apresentação em grupo; estudos de textos e pesquisa bibliográfica; uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido. [...]. Ainda, em muitos casos, existe a introdução de técnicas de relaxamento, e outras práticas que aproximam a aula de filosofia de uma, "terapia coletiva". É pouco frequente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão.

Observa-se então que o ensino de Filosofia nas escolas de nível médio, na visão do autor Fávero (2004) ainda se dá de maneira bastante tradicional sem muita inovação, com aulas expositivas, seminários, debate, trabalho em grupo, livros didáticos como guia do estudante e pouco frequente a utilização de textos de filósofos. Pois, a ausência do trabalho com texto de natureza filosófico acarreta em dificuldade que o aluno enfrenta na leitura dos mesmo para compreender os conceitos, os termos abstratos, cujos significados são desconhecidos de seu vocabulário, principalmente, de educandos oriundos das classes menos favorecidas que a leitura, muitas vezes, só é possível na escola.

Neste sentido, para melhor compreender a contribuição da leitura de textos filosóficos no aprimoramento da formação dos estudantes, realizou-se uma pesquisa em documentos legais para contextualizá-la, confrontá-la e analisá-la, a partir da LDB de nº 9.394/96, Art. 36, Inciso II, § 1º, propõe que o currículo adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I– domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II– conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III– domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996, p. 28).

Nesse contexto, o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9,394/96), enfatiza sobre a importância desta perspectiva pedagógica quando destaca que os conteúdos e as metodologias serão organizados e ficarão sob a responsabilidade do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, para auxiliá-los na ampliação de suas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nesta perspectiva, o professor de filosofia necessita cumprir com a sua função de estimular o aluno, capacitá-lo e qualificá-lo nos domínios dessas competências e habilidades.

É verdade que há grandes dificuldades a serem enfrentadas: despreparo e resistência dos alunos, condições materiais inadequadas, baixos salários, classes muitos numerosas, jornada de trabalho excessiva e a consequente falta de tempo para preparar bem as aulas, entre muitas outras. Mesmo assim, há uma margem de liberdade que é de responsabilidade exclusiva do professor: aqueles 45 ou 50 minutos, ou um pouco mais, que ele passa com seus alunos em sala de aula constituem o seu tempo e o seu espaço próprio de atuação profissional e precisam ser aproveitados da melhor maneira possível, a despeito de todas as diversidades. Esse é o seu compromisso político manifesto na especificidade de sua profissão de professor de Filosofia e ao qual ele não pode se furtar (Silveira, 2017, p. 115).

Diante dessa compreensão, Silveira (2017) expõe a liberdade que dispõe o professor para fomentar a experiência pedagógica em suas aulas. Visto que, "a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores" (Brasil, 1996, Art. 22, p. 24).

Desse modo, várias razões são justificadas e definidas nas finalidades previstas na LDB nº 9.394/96, Art. 35, do qual podemos ressaltar "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Brasil, 1996, p. 19). Se deve ensinar também para que os educandos possam desenvolver as competências e habilidades no ensino da filosofia de:

Ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; articular filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (Brasil, 1999, p. 125).

Nesta perspectiva, exposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), quando assinala que a disciplina de filosofia como um domínio crítico da realidade, possa no seu processo de ensino, desenvolver as competências e habilidades dos estudantes do ensino médio. "Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há diálogos filosóficos, [...] o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber" (Cerletti, 2009, p. 37).

Diante dos argumentos apresentados por Cerletti (2009), as condições são dadas pelo professor a partir da sua responsabilidade, do seu comprometimento com o ensino da filosofia, utilizando estratégias pedagógicas que possibilitem chegar ao objetivo proposto, para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos por meio dos "conteúdos filosóficos e investir na sua aquisição, ou seja, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir, etc." (Rodrigo, 2014, p. 23).

Considera-se que a sala de aula é o lugar ou o espaço onde essas estratégias pedagógicas poderão ser desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada para aprimorar as habilidades leitoras dos estudantes e, sobretudo, estimulá-los a pesquisar os temas ou problemas filosóficos. Essas atividades são desafios para tirar os estudantes da zona de conforto e fazer com que eles superem suas dificuldades inerentes a ler textos e obras filosóficas importantes. Conforme ressalta Gallo (2002, p.198) que:

A tarefa do professor ao desenvolver habilidades, não é incutir valores, doutrinar, mas sim despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O desafio é, então, manter a especificidade da disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem objetivá-lo.

Assim sendo, este é o propósito do ensino de filosofia, por intermédio de um instrumento pedagógico eficiente, como por exemplo: atividades de seminário, debates, rodas de conversas, pesquisa, como tantos outros existentes, possibilitará aos estudantes poderem desenvolver as competências e habilidades necessárias para se qualificar no tocante à leitura de textos e obras filosóficas.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esse breve relato seguido de reflexão e de forma descritiva objetivamos explicitar como orientar e sensibilizar os educandos do ensino médio para despertar o interesse e o gosto pela leitura de textos e obras filosóficas importantes? Este visa apresentar uma pequena parte dos resultados da pesquisa científica desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol -Unades - Paraguay, sob as orientações da professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa.

Ressalta-se aqui, a relevância desta pesquisa, porque materializa e respalda a pertinência do tema e dos problemas que nele se expõe, assim como na aplicação de metodologias dinâmicas, criativas e reflexivas que proporcionam resultados satisfatórios para elevar o nível cultural de leitura dos estudantes, capacitando-os a experienciar o exercício do filosofar.

Sabe-se que ler textos filosóficos é um desafio, principalmente, para os estudantes do nível médio, pois o texto filosófico é um tipo de texto que comporta características específicas, que demandam habilidades igualmente específicas por parte de quem os lê. Note-se que a simples leitura de textos didáticos e literários, com os quais geralmente os estudantes estão familiarizados, é insuficiente para levá-los a adquirir as habilidades de leitura e qualificá-los para um pensar mais elaborado.

Nesta pesquisa, não defendemos a ideia de transformar as aulas de filosofia num momento de entretenimento sem objetivos pedagógicos e sim em atividades dinâmica, prazerosas e muitas vezes penosa em relação ao rigor que se deve ter ao estudar os textos filosóficos e a exigência que faz parte do filosofar.

Acredita-se que a proposta sugerida na temática foi adequada e viável para compreender que novas metodologias pedagógicas o professor poderá fazer uso para trabalhar os conteúdos filosóficos de uma forma diferente e, de certo modo, divertida, harmoniosa, de maneira ativa, dinâmica e mais humanizada sem perder a concepção do filosofar.

Portanto, destaca-se também a contribuição de Chitolina, Severino, Rodrigo, Porta, dentre outros, que colaboraram, com seus escritos filosóficos, para a educação e para o desenvolvimento das atividades que remetem ao domínio das habilidades da argumentação e da exposição das ideias sobre determinado tema ou problema. Esses pensadores oferecem, por meio de seus escritos filosóficos, conhecimentos para que essa nova juventude experimente, na prática, o exercício do filosofar.

#### **REFERÊNCIAS**

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar. **Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Médio.** SEDUC, Manaus-Am, 2021.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de Nº 9.394/96**. Brasília, DF: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros Curriculares** para o Ensino Médio. Brasília, DF: Editora do Brasil, 1999.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 20015.

FAVERO, A. A. *et al.* **O ensino de Filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 64, 2004, p. 257-284.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **A interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa.15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad.: Flávio P. Meurer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, Silvio. **A especificidade do ensino de filosofia**: em torno dos conceitos. In: Américo et. al. (orgs). Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

GALO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, Vol. VII, 2003. (Coleção Filosofia na Escola).

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, Vol. VI, 2000. (Coleção Filosofia na Escola).

GHEDIN, E. Ensino de Filosofia no ensino médio. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009

NUNES, Benedito. **Proposta para o ensino da filosofia no segundo grau**. In: NIELSON NETO. H. (org.) **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986, p. 122-123.

PORTA, Mário Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. (Coleção Formação de Professores).

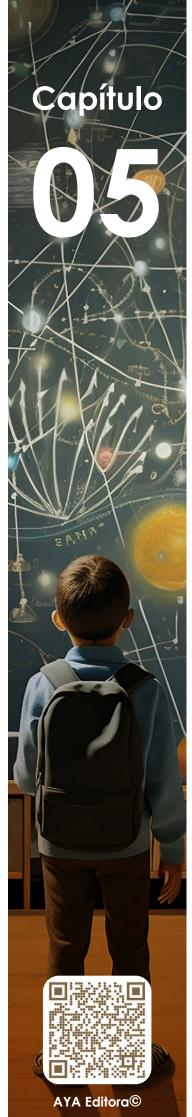
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Magistério Série Formação Geral).

SILVEIRA, René José Trentin. **Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio**. In: SILVEIRA, René José Trentin; GOTO, Roberto. (Org.). **Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio**. In. **Filosofia no ensino médio**: Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2017.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIEIRA, Wilson J.; HORN, Geraldo B. **O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio:** os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, Curitiba, v.1, p. 1-38, 2013.

XAVIER, Cleber Fernando de Assis. **O texto filosófico no currículo do ensino de Filosofia do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.



# Educação não é a Salvadora da Pátria, mas uma das Alternativas para Ajudar nas Mudanças Sociais Necessárias

Education is not the Savior of the Nation, But One of the Alternatives to Help With Necessary Social Changes

Mariene Encarnação da Costa

Mestrado pela Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC. Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade San Carlos). http://lattes.cnpq.br/7626137461600102. https://orcid.org/0009-0005-5388-3817

#### **RESUMO**

O referido estudo relata de forma sucinta as propostas que ficaram acordadas na Conferência de Jomtien na Tailândia nos dias 5 a 9 de março do ano de 1990, com o propósito de comprovar que os objetivos comuns são capazes de unir países, instituições, organizações sociais, sociedade civil, administradores públicos, entre outros, para planejar ações que beneficiam a sociedade de forma geral. E ainda, é um exemplo que pode ser seguido para motivar os vários segmentos sociais a se mobilizarem para traçar alternativas que ajudem a superar os entraves que permeiam o ambiente educacional brasileiro, haja vista que as conquistas alcançadas sempre foram regadas na perseverança, na luta, na doação, nos sonhos, no bem comum, na empatia e na equidade.

Palavras-chave: educação; exemplo; objetivos comuns; ações conjuntas.

#### **ABSTRACT**

This study briefly reports on the proposals agreed upon at the Jomtien Conference in Thailand from March 5 to 9, 1990, with the aim of proving that common goals are capable of uniting countries, institutions, social organizations, civil society, public administrators, among others, to plan actions that benefit society as a whole. Furthermore, it is an example that can be followed to motivate the various social segments to mobilize to outline

alternatives that help overcome the obstacles that permeate the Brazilian educational environment, given that the achievements attained have always been based on perseverance, struggle, dedication, dreams, the common good, empathy and equity.

**Keywords:** education; example; common goals; joint actions.

# **INTRODUÇÃO**

A trajetória da educação no Brasil foi marcada por diversas influências ao longo dos anos, que moldaram seu caminho de evolução e mudança. Apesar de ainda não atender plenamente às demandas da sociedade, esforços têm sido feitos para ajustá-la às diferentes realidades de cada local do país, objetivando oferecer um ensino de excelência.

Sem dúvida, a educação enfrentou diversos obstáculos para alcançar o estágio atual. Apesar de ainda não atender plenamente às necessidades dos menos favorecidos, é inegável que houve avanços significativos em comparação ao passado. No entanto, ainda há muito a ser feito.

Considerando que o mundo está em constante mudança, a educação deve se adaptar a essas transformações para não se tornar obsoleta e continuar a desempenhar o seu papel de promover o Desenvolvimento Integral do Indivíduo, englobando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e éticos. Isso implica em adquirir conhecimentos, habilidades e valores que auxiliem no crescimento pessoal e na formação de cidadãos responsáveis e independentes. Além disso, a educação deve preparar para o futuro, fornecendo as habilidades necessárias para o mercado de trabalho, para a participação ativa na sociedade e para o aprendizado ao longo da vida. Um dos objetivos fundamentais da educação é reduzir as desigualdades e promover a inclusão social, assegurando que todos tenham acesso igualitário a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou outras características. A educação também visa formar cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente na vida democrática e contribuir para o bem-estar da comunidade e da sociedade em geral. Além disso, em um sentido mais amplo, a educação busca promover a inovação e o desenvolvimento sustentável, capacitando os indivíduos a enfrentar e resolver desafios complexos e a contribuir para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

(...) buscas por uma autêntica educação humanizadora, que ensine a viver, a amar a vida, a protegê-la e defendê-la, a doá-la, a vivê-la como um presente para os outros. Preocupa-me a morte de milhões de irmãos devorados pela fome, pela miséria e pela violência, e preocupa-me também a morte de outros muitos milhões, atingidos pela trivialidade, pela superficialidade, pela banalidade. Preocupa-me que a humanidade não chegue a entender que de nada serve o desenvolvimento científico e tecnológico, se não produzir mais humanidade, e que é impossível construir uma paz autêntica sem as bases sólidas da justiça e da equidade (Esclarin,2006, p. 6).

Seguindo essa linha de pensamento sobre os propósitos que devem guiar o papel da Educação, a Conferência de Jomtien representou um avanço significativo na elaboração de estratégias para uma educação inclusiva.

### **OBJETIVOS ACORDADOS NA CONFERÊNCIA DE JOMTIEN**

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março, delegados de 157 nações se reuniram em uma conferência para discutir a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Encontro Global de Educação para Todos foi chamado pelo BIRD, pela UNESCO - Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, e pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e contou com a presença de representantes de diferentes nações, clientes do Banco e membros da ONU, "com o propósito de estabelecer um acordo que pudesse apoiar os Planos Decenais de Educação, especialmente dos países mais populosos, incluindo o Brasil" (UNESCO 2024).

No decorrer da reunião, ficou acordado que seria firmado o compromisso de implementar ações visando alcançar seis objetivos até o final do ano 2000. Mesmo diante dos obstáculos próprios de cada nação, foi combinado que todos iriam buscar maneiras dentro de suas realidades particulares para alcançar as metas estabelecidas.

Após análise minuciosa dos obstáculos passados, atuais e futuros no campo da educação, a UNICEF/Brasil definiu e acolheu os objetivos propostos.

Atender às demandas fundamentais da aprendizagem, provendo os recursos necessários para obter conhecimento (como a leitura, a expressão verbal, a matemática, a resolução de problemas), além dos princípios básicos da educação (como saberes, competências, valores e posturas), essenciais para que os sujeitos possam se manter, explorar plenamente suas habilidades, interagir e agir de forma ética, participar ativamente do progresso, aprimorar a qualidade de vida, tomar decisões embasadas e evoluir constantemente;

Expandir o enfoque de acordo com os Artigos 3 a 7 da Declaração, que englobam: garantir a educação para todos e promover a equidade; dar prioridade à aprendizagem; aumentar os recursos e a abrangência do ensino fundamental; estabelecer um ambiente favorável para a educação e fortalecer parcerias. Essa expansão se tornou essencial para que a educação pudesse atingir patamares mais altos visando a qualidade desejada para todos os indivíduos ao redor do globo, levando em consideração as novas oportunidades proporcionadas pelo avanço científico e pelas capacidades de comunicação sem precedentes existentes atualmente;

Assegurar o acesso à Educação de qualidade para todos, promovendo a igualdade e combatendo qualquer tipo de discriminação, visando garantir que todas as pessoas possam ter oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente;

É essencial priorizar a aprendizagem, pois isso implica em investir energia para que os estudantes consigam aprimorar e aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos. Para tanto, é fundamental estabelecer de maneira objetiva nos programas educacionais os objetivos de aprendizagem almejados e criar critérios de avaliação do desempenho;

Ampliar as possibilidades e a extensão do ensino fundamental, levando em consideração a variedade, a complexidade e a constante evolução das necessidades fundamentais de aprendizagem de cada indivíduo, é imprescindível redefinir e ajustar continuamente o escopo da educação para garantir que todos tenham oportunidades iguais. É importante destacar que o processo de aprendizagem tem início desde o nascimento, envolvendo cuidados essenciais e instrução inicial na infância, oferecidos através de métodos que incluam as famílias e comunidades ou programas institucionais, quando apropriado;

Proporcionar um ambiente propício para o ensino vai além de disponibilizar uma sala de aula adequada, refere-se também ao cuidado com o bem-estar individual de cada estudante. Por isso, é essencial que as comunidades garantam a todos os alunos acesso à alimentação adequada, atendimento médico e apoio físico e emocional necessário para que possam participar ativamente do seu próprio aprendizado e tirar proveito dele;

É crucial estabelecer parcerias sólidas a fim de assegurar uma educação de qualidade acessível a cada pessoa. Neste sentido, o envolvimento da sociedade em geral é de extrema importância, uma vez que a mudança do mundo não deve se basear unicamente na educação. Esta é apenas uma ferramenta capaz de fomentar uma sociedade justa, equitativa e solidária. Contudo, isoladamente, não será capaz de atingir os objetivos estabelecidos. Portanto, é fundamental criar alianças e parcerias sólidas que possam colaborar com esta missão;

É imprescindível criar uma estratégia personalizada de apoio nas esferas social, cultural e econômica, pois são essenciais para assegurar a disponibilidade e a plena participação na educação fundamental visando o crescimento individual e social. A democratização da educação fundamental exige um engajamento político e uma vontade política, respaldados por ações orçamentárias adequadas e sustentados por alterações na legislação educacional e pelo fortalecimento das instituições;

É importante a mobilização dos recursos disponíveis para assegurar que todas as pessoas tenham suas necessidades básicas de aprendizado atendidas. É fundamental ampliar as atividades para alcançar um maior número de indivíduos, seja através de recursos financeiros, de pessoal, públicos, privados ou voluntários. Os oradores enfatizaram a relevância de cada cidadão contribuir de alguma maneira, ressaltando que investir tempo, esforço e recursos na educação fundamental é crucial para o progresso do país e para assegurar um amanhã melhor para todos;

Por último, mas não menos importante, é fundamental fortalecer a cooperação internacional, uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todas as nações. Isso envolve relações econômicas justas e equitativas, com o objetivo de diminuir as desigualdades econômicas existentes. Cada país possui valiosos conhecimentos e experiências que podem ser compartilhados para desenvolver políticas e programas educacionais eficazes. É essencial realizar investimentos significativos na área da educação, com os países mais desenvolvidos auxiliando no aumento do orçamento dos países mais pobres, na redução de suas dívidas externas e na atenção às necessidades específicas das nações menos favorecidas. A cooperação dos países desenvolvidos pode contribuir para alcançar os objetivos estabelecidos na conferência. É de extrema importância que

todas as nações colaborem para resolver conflitos, encerrar ocupações militares, realocar populações deslocadas ou facilitar seu retorno aos seus países de origem, garantindo o acesso às necessidades básicas de aprendizagem. Apenas em um ambiente estável e pacífico é possível criar as condições necessárias para que todos os seres humanos, sejam jovens ou adultos, possam se beneficiar das propostas contidas nesta declaração.

De maneira concisa, a Declaração Global sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien em 1990, teve como objetivo garantir que todos tenham direito a uma educação básica de qualidade. Para atingir esse propósito, é essencial eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação, aprimorar a excelência do ensino e promover um ambiente favorável para o aprendizado contínuo.

# PONTOS POSITIVOS SOBRE A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, E, O QUE PRECISA MELHORAR

Sua herança foi notável, incentivando propostas para promover a inclusão e melhorar a qualidade do ensino. Contudo, vários críticos apontam que, apesar dos avanços, a implementação foi desigual e o comprometimento com a universalização ainda enfrenta desafios em diferentes regiões do mundo.

Apesar das limitações na área educacional, foram alcançados progressos significativos. No entanto, são poucos os que conseguiram realmente cumprir todos os compromissos estabelecidos.

Entre os países que avançaram consideravelmente em direção aos objetivos estabelecidos em Jomtien, o Vietnã se destaca como um exemplo de sucesso. O país alcançou avanços notáveis ao expandir o acesso à educação primária, aumentar substancialmente a taxa de matrícula e reduzir as disparidades regionais.

Apesar de não ter atingido feitos grandiosos, o Brasil progrediu em certos aspectos. Diversas ações foram implementadas com o objetivo de aumentar a inclusão na educação, como programas de apoio para comunidades vulneráveis e melhorias na infraestrutura escolar.

O Chile se sobressai por ter conquistado avanços significativos na educação. Com a implementação de alterações no sistema educacional, o país conseguiu expandir a disponibilidade e aprimorar a excelência do ensino básico.

Mesmo com os progressos alcançados, é importante ressaltar que a realização total dos objetivos de Jomtien foi um desafio para vários países, especialmente aqueles com falta de recursos ou envolvidos em conflitos. A persistência das desigualdades e a discrepância na excelência da educação continuam sendo problemas significativos que muitas nações ainda precisam lidar.

É fundamental ressaltar que nesse momento crucial voltado para a área da Educação, o Brasil teve uma de suas propostas aprovadas, que consistia em promover a educação para todos, priorizando a garantia de ensino básico universal.

Especialistas e representantes do Ministério da Educação do Brasil conduziram a elaboração das propostas, contando com a colaboração de diferentes organizações internacionais e da sociedade civil.

A influência da comunidade foi essencial para a elaboração das sugestões e acordos que foram aprovados, nela estavam representados diversos grupos, como ONGs, instituições de ensino e movimentos sociais que estavam engajados em temas educacionais. Alguns desses se destacaram:

Instituições de ensino superior e institutos de pesquisa se engajaram ativamente, contribuindo com informações e avaliações sobre a situação da educação no país e suas demandas.

Entidades sem fins lucrativos, como a Ação Educativa e a Fundação Roberto Marinho, desempenharam um papel relevante na mobilização e na formulação de estratégias para a área da educação, sobretudo no que se refere à acessibilidade e à excelência do ensino básico. A Ação Educativa destacou-se por sua defesa incansável de uma educação inclusiva e de qualidade, apresentando estudos e sugestões voltadas para assegurar o acesso universal e aprimorar as condições educativas. Por sua vez, a Fundação Roberto Marinho, com sua ampla experiência em projetos educacionais, contribuiu para fomentar debates e fornecer informações relevantes sobre a realidade educacional brasileira, auxiliando na criação de estratégias eficazes.

O Movimento dos Sem Terra (MST), apesar de seu principal enfoque ser a reforma agrária, também reconhece a importância da educação como um fator essencial para a promoção da qualidade de vida e progresso nas regiões rurais.

As organizações sociais, como coletivos que defendiam os direitos de grupos excluídos, como associações de educadores e entidades sindicais de docentes, tiveram participação relevante na elaboração das medidas, evidenciando as demandas e urgências regionais;

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) foi uma entidade sindical que defendeu os direitos dos educadores e participou ativamente na busca por melhorias nas condições de trabalho e aprendizado.

Esses atores se esforçaram para garantir que a proposta do Brasil para a Conferência de Jomtien refletisse a importância de uma abordagem abrangente e global para a educação, visando alcançar todos os setores da sociedade, principalmente aqueles em condições de vulnerabilidade. Dessa forma, esses coletivos e organizações colaboraram em conjunto para assegurar que a proposta brasileira na conferência fosse completa e representasse as verdadeiras demandas da educação no território nacional.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que as conquistas alcançadas foi um esforço em conjunto de vários segmentos, cada um com suas peculiaridades, mas que tinham um único objetivo.

Quando a administração pública, especialistas, teóricos, organizações sociais e a sociedade civil se unem em prol de uma meta, grandes conquistas e avanços são alcançados. Por isso a necessidade de unir as forças para que os problemas que dificultam a concretização de uma educação de qualidade e equitativa para todos, possam ser superados ou pelo menos amenizados.

Já se sabe dos problemas que assolam a educação, então é necessário concentrar esforços nas possíveis soluções a curto, médio e longo prazo.

O que falta para que as instituições, especialista, teóricos, organizações sociais e a sociedade civil se unam para buscar essas possíveis respostas?

Não se menciona a administração pública pelo fato de terem seus próprios interesses, entretanto, se comungarem da mesma opinião e queiram contribuir na efetivação da meta, então será de grande ajuda a sua contribuição.

O fato de terem conhecimento de ângulos diferentes de um determinado problema, fará com que as propostas abordem e sejam direcionadas para o todo, sem deixar nada de fora.

A conferência de Jomtien é um exemplo claro de que quando se comungam do mesmo objetivo se consegue estabelecer ações para combater o problema que afeta a todos.

Diante do exposto, o que impede do Brasil de organizar um encontro entre as instituições, especialistas, teóricos, organizações sociais e a sociedade civil para que socializem suas conquistas, desafios e sugestões voltadas para a Educação?

Imaginem um estádio de futebol lotado com todas essas representatividades, onde seus delegados socializam suas informações com os vários segmentos da sociedade, evidente que ao fazer esses pronunciamentos os mesmos devem ser objetivos e claros para que não se tornem enfadonhos e cansativos. Ao final das exposições as sugestões dadas devem ser analisadas e integradas em caso de semelhanças ou pelo fato de se completarem dando um sentido mais apropriado. Após esse momento, se socializa com os presentes as propostas, explicando detalhadamente a que se refere cada proposta. Ao final os presentes dão o seu parecer e votam nas propostas que irão ser defendidas por todos diante do país e do mundo. E, o mais interessante é que por ser uma proposta do povo brasileiro onde todos abraçarão essa meta, os administradores do país ouvirão e atenderão, pois o povo unido tem força.

É importante mencionar que tudo o que é real hoje, se iniciou com uma ideia, um pensamento, um desejo ou uma necessidade, no fim das contas, a existência é um processo de autodescoberta, de criação, de inovação, de desenvolvimento dos talentos e potencialidades, de alcançar verdadeira liberdade. A vida é um presente, mas não é entregue pronta. Cabe a cada pessoa a escolha de desperdiçá-la com futilidades e mediocridade, ou preenchê-la com plenitude e significado. Cada indivíduo tem a opção de contribuir para a violência ou ser um construtor da paz e do bem-estar coletivo; de viver negando e destruindo a vida ou defender e lutar por aqueles que são marginalizados e silenciados na sociedade atual.

A observação e a experiencia me levaram à crença de que a maioria dos humanos viver e morre alheia a si mesma, a saber quem é. Ignora sua identidade, seus objetivos, suas necessidades ou para que e por que viver. Para muitos, vive-se porque não há mais remédio, porque acontece assim [...] As cidades modernas, com todos os seus recursos, com suas estruturas impressionantes de cimento e ferro, desfile de personalidades, celebração de grande eventos, crimes e violência, são pouco menos que cemitérios onde jazem milhões de pessoas — vivas-mortas — anestesiadas com slogans comerciais dos meios de comunicação que vendem imagens e comodidades em cores (Barroso, 1987, p. 108).

A pretensão do artigo não é dá respostas para os problemas que assolam o país ou o mundo, mas de mostrar que quando se tem objetivos comuns a união entre os que comungam do mesmo interesse, pode se tornar concreto, afinal se o problema atinge uma maioria é preciso uma mobilização para se buscar as possíveis respostas, haja vista, que estas não caem do céu, mas devem ser construídas com todos que queiram e se disponibilizam a fazer parte dessa empreitada.

E ainda, por serem objetivos da sociedade como um todo, toda equipe administradora que assumir o país terão que dá prosseguimento ao trabalho, pois as metas não são de uma determinada administração, mas do povo brasileiro ou de um determinado país.

Enfim, a educação não é a salvadora da Pátria, mas uma grande aliada para conseguir concretizar uma sociedade onde se prevaleça o bem comum.

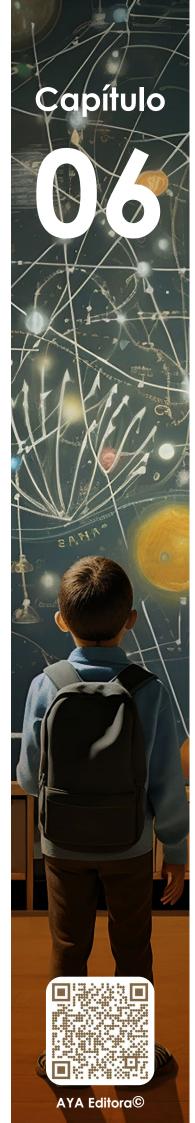
#### **REFERÊNCIAS**

BARROSO, M. Autoestima: ecologia o catástrofe. Caracas, Galac, 1987.

ESCLARIN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006. https://unesdoc.unesco.org/

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <a href="https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/">https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/</a>>. Acesso em 20 ago. 2024.

UNICEF, Brasil. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990).** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 20/08/2024.



# Jogos Didáticos como Auxílio para o Ensino-Aprendizagem da Matemática

# Educational Games as an Aid for Teaching and Learning Mathematics

Adriane Oliveira de Souza

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela UNIFACET. Especialização em Matemática pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Mestrado em Ciência da Educação- AEBRA.

#### **RESUMO**

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as principais causas que podem levar o aluno a ter dificuldades em aprender a matemática e procurar, a partir da pesquisa bibliográfica, embasamento para a prática pedagógica, para, assim, trabalhar diferentes jogos e brincadeiras, visando, com isso, a introdução do aprendizado matemático bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do aluno para possíveis soluções ou amenização do problema. A metodologia de ensino na aprendizagem matemática que conhecemos hoje nas escolas regulares da rede pública de ensino é voltada, diretamente, às aulas expositivas e dialogadas, sem a utilização de recursos necessários para estimular o aluno a se interessar pela disciplina. Durante o período acadêmico, na fase de observação dos alunos na sala de aula, detectou-se a grande carência da aprendizagem, pois a metodologia baseava-se no tradicionalismo. A metodologia se pauta na observação e dialética, na pesquisa bibliográfica e no estudo de caso para esclarecimento da problemática. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação assistemática e participativa e a coletiva intra e extraescolar. Foram registrados os trabalhos na forma de relatórios, e. para isso, foi dado suporte para elaboração e interpretação na etapa da análise de dados. Neste artigo, foram resumidos alguns aspectos importantes da aprendizagem do ensino da matemática. Agui serão relatadas algumas experiências vividas em sala de aula com a aplicação de jogos didáticos para o ensino da Matemática em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Parintins/AM, na Escola Estadual Charles Garcia.

Palavras-chave: raciocínio lógico; jogos e brincadeiras; estratégias matemáticas.

#### **ABSTRACT**

The objective of this research is to identify the main causes that can lead students to have difficulties in learning mathematics and to seek, based on bibliographic research, a basis for pedagogical practice, in order to work on different games and activities, aiming, with this, to introduce mathematical learning as well as the development of the student's logical--mathematical reasoning for possible solutions or mitigation of the problem. The teaching methodology in mathematical learning that we know today in regular schools of the public education system is focused directly on expository and dialogic classes, without the use of necessary resources to stimulate the student to become interested in the subject. During the academic period, in the observation phase of the students in the classroom, a great lack of learning was detected, since the methodology was based on traditionalism. The methodology is based on observation and dialectics, bibliographic research and case study to clarify the problem. The data collection instruments used were non-systematic and participatory observation and collective intra and extra-school observation. The work was recorded in the form of reports, and support was provided for the preparation and interpretation of the data during the data analysis stage. This article summarizes some important aspects of learning how to teach mathematics. Here, some experiences in the classroom with the application of educational games for teaching mathematics in a 7th grade class of elementary school in the city of Parintins/AM, at the Charles Garcia State School, will be reported.

**Keywords:** logical reasoning; games and play; mathematical strategies.

# **INTRODUÇÃO**

O estudo tem como finalidade mostrar os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino da Cidade de Parintins/AM e foi direcionada para alunos e professores do 7º ano da Escola Municipal Charles Garcia. Com os discentes, tevese como objetivo obter dados em relação ao rendimento destes antes e após a aplicação de Jogos Didáticos no ensino da Matemática e, quanto aos docentes, pretendeu-se conhecer as principais dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da matemática dentro da sala de aula assim como saber quais os conteúdos que os alunos apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Conforme a pesquisa e coleta de dados durante o período de investigação, detectamos a grande carência na afetividade e aprendizagem matemática. Isso revela que a maneira que o professor trabalha é de grande importância para o aluno aprender ou não.

A partir da problemática elencada, com este estudo procuramos mostrar alguns tópicos importantes que chamam a atenção do educador, sobretudo propõe-se refletir sobre qual seria a lógica da inserção dos jogos, brincadeiras e contextualização da matemática para o desenvolvimento da aprendizagem no aluno, mostrando, para tanto, que para lidar com tal deficiência existe algumas soluções, sendo o uso de algumas estratégias pedagógicas uma abordagem eficiente. Uma delas seriam os jogos e brincadeiras matemáticos como instrumento de auxílio para a aprendizagem. Silva (2004) destaca em seu livro "Jogos Educativos" que jogos e brincadeiras estimulam o aluno a desenvolver o raciocínio lógicomatemático, e, esse recurso, pode ser utilizado para deixar as aulas dinâmicas e de fácil compreensão.

Diante do exposto, torna-se válido ressaltar, ainda, segundo o estudo de Aranão (2004), que o ensino da matemática a partir das brincadeiras e dos jogos, deve, principalmente, despertar o interesse dos alunos pela disciplina e, ainda, cabe, ao professor, o oferecimento de subsídios que os faça ter interesse pelas aulas, pelos jogos e pelas brincadeiras, fazendo, assim, com que o aluno crie boas perspectivas, deposite confiança na aprendizagem e que venha a frequentar as aulas com assiduidade. Sabemos que os jogos e brincadeiras são de grande valia para o aluno, mas não é um recurso que se possa usar frequentemente para explicar conteúdo matemático que venha a exigir cálculos e fórmulas, e, com isso, voltamos a assegurar que os jogos e brincadeiras de matemáticas atuam como uma ferramenta auxiliadora fundamental para o ensino aprendizagem.

# IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIDÁTICOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

É sabido, segundo a literatura, que os jogos quando aliados à resolução de problemas podem atuar como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Neste artigo procuramos discutir a possibilidade de utilizar os jogos de estratégia para desenvolver os conteúdos matemáticos trabalhados nas séries do ensino fundamental. De acordo com Carraher e Shlielmann (1994, p. 12): "a aprendizagem da matemática na sala de aula é um momento de interação entre a matemática organizada pela comunidade científica (...), e a matemática como atividade humana". Uma das formas para melhorar a aprendizagem utilizada pelo educador é contextualizar o cotidiano e a realidade nas quais esses alunos vivenciam, e, dessa forma, os alunos precisam estar em contato com conteúdo significativos para que essa aprendizagem ocorra.

É de fundamental importância que o educador crie e desperte, em seus alunos, a motivação para que eles possam despertar a vontade de desenvolver, criar, participar pela construção de seu próprio conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996, p. 52): "saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção". Incentivar os alunos a estudar a Matemática por meio dos jogos e brincadeiras pode ser a iniciativa para a construção do conhecimento significativo na sua evolução cognitiva. Por estarem presentes no cotidiano escolar e extraescolar, os jogos e brincadeiras permitem explorar esses momentos de prazer e imaginação, desenvolvendo, assim, as capacidades de raciocínio lógico-matemático, como, também, o desenvolvimento afetivo-físico.

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aula mais interessante, descontraída e dinâmica podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu desenvolvimento ensino aprendizagem, já que e aprende e se diverte, simultaneamente (Silva, 2004, p. 26).

Dessa forma, é necessário que partamos, neste estudo, do pressuposto de que o professor precisa conhecer a história da matemática para que, assim, seja possível obter subsídios teóricos a fim de buscar embasamento para a sua prática pedagógica para, então, torná-las mais atraentes bem como para que seja possível proporcionar o

contato com jogos e brincadeiras educativos no aprendizado matemático para que, então, o aluno desenvolva o seu intelecto. Agindo assim o docente fará com que o aluno absorva melhor o conteúdo relacionado a matemática com o cotidiano. Com isso, supomos que os professores devem explorar mais os materiais pedagógicos que existem nas dependências da escola, aproveitando o conhecimento matemático por meio dos jogos didáticos para construir o conhecimento.

Teorias das mais complexas contadas pelos matemáticos mais extraordinários sobrevoavam a mente humana sobre a origem desta ciência. Alguns relatos nos narram que a Matemática foi criada a partir dos primeiros seres racionais há milhões de anos, com intuito de inventar uma lei sobre todas as outras que pudesse impor regras e ajudar na resolução de questões lógicas. Os nomes mais expressivos na Matemática surgiram ainda antes de Cristo e foram responsáveis por invenções, fórmulas, regras, teoremas, soluções e cálculos. Portanto, tudo que conhecemos hoje em relação à Matemática, como ciência, vem do berço da história antiga, de homens que ao mesmo tempo que se descobriam, criavam, inventavam e testavam novas formas e diretrizes para conduzir sua história.

# A INCLUSÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO APRENDIZA-GEM DA MATEMÁTICA

A Matemática é, antes de tudo, uma disciplina que requer atenção e exige um modo a mais de pensar para que a sua aprendizagem se torne mais eficaz e significativa. Com isso, quanto mais forem exploradas as técnicas para o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos, mais viáveis serão suas chances de compatibilidades extras escolares. O aluno apresenta inúmeras características e uma delas é a curiosidade de aprender o novo. Logo, proporcionar brincadeiras e jogos que envolvam o aprendizado Matemático possibilitará que ele desenvolva conceitos, operações, socialização, criação, construção do novo e outras noções matemáticas que podem ser construídas por esses discentes.

Nesse contexto, é válido reiterar que o aluno ao ingressar na escola, carrega, consigo, isto é, em sua essência, a Matemática vivenciada no convívio diário do espaço social que é absorvida por meio de observações de leitura do mundo. Então, estudar Matemática, na escola, significa continuar com o processo de moldar o conhecimento já adquirido. Com isso, a partir de jogos e brincadeiras, os alunos internalizam com mais eficácia os conceitos matemáticos e esse processo não pode ser dar, apenas, com o uso de livros didáticos, pois é por meio da inclusão da disciplina nos jogos que os alunos conseguirão assimilar com rapidez, de forma satisfatória e prazerosa, a associação com objetos que lhes foram propostos.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com motivação interna, típica do lúdico, mais o trabalho pedagógico requerem a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos(...) (Kishimoto *apud* Lucena, 2004, p. 42).

Com essas afirmativas e diante do contexto apresentado é inevitável a utilização dos jogos e brincadeiras na ação pedagógica, pois, como reiterado, melhoram a reciprocidade do aluno com as noções matemáticas, uma vez que aprendem brincando e, com isso, desenvolvem o concreto a partir do imaginário, fazendo, assim, uma ligação do aprendizado com o conhecimento matemático. Assim sendo, podemos dizer que a Matemática não é somente uma ciência, mas também uma habilidade essencial para a sobrevivência na sociedade complexa que vivemos. Por isso, entende-se que proporcionar habilidades oferecidas por determinada atividade é procurar recursos que fazem com que o aluno aprenda de uma maneira mais prazerosa e precisa. Que fique bem claro que o jogo não é o todo, mas sim um facilitador do aprender matemático brincando (Lucena, 2004, p. 42).

#### **METODOLOGIA**

Para alcançarmos nossos objetivos propostos nessa pesquisa, utilizamos o método científico observacional-dialético e a pesquisa bibliográfica, pois em toda pesquisa de investigação se faz necessário adotar procedimentos observacionais para refletir acerca da realidade vivenciada de cada indivíduo e que os fatos acontecidos não podem ser realizados fora de um contexto cultural, político e socioeconômico do aluno. Podemos classificar nossa pesquisa como aplicada, pois, a partir de todos os dados coletados, obtivemos suporte e conhecimento para que a ideia fosse aplicada em sala de aula.

A análise e interpretação de dados deu-se a partir das observações feitas em sala de aula nas escolas da rede pública. Analisou-se cinco escolas diferentes. Nelas, coletou-se dados e informações para serem registrados na forma de um relatório que ofereceu suporte para a elaboração dos resultados. Apenas uma escola será apresentada neste estudo. A entidade escolhida foi a escola Charles Garcia. Considerou-se as percepções de 2 professores de Matemática e de 142 alunos do Ensino Fundamental do 6°, 7°, 8° e 9° ano do turno matutino. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- Foi aplicado um questionário informativo e nele os alunos e professores foram solicitados a responder diferentes questões direcionadas para o foco principal do artigo;
- Foi aplicado um questionário avaliativo que nos deu suporte para melhores informações acerca do nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer do período escolar.

A aplicação foi feita no dia 26 de julho de 2019, em um dia letivo, e contou com a participação 87% dos alunos presentes. O processo ocorreu de forma tranquila e todos os alunos participaram ativamente, recorrendo, até mesmo, à ajuda dos professores, pois nos auxiliaram na aplicação dos jogos, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 - Dados referente a participação dos alunos nos jogos.

Série	N° de alunos Matriculados	N° de Alunos Entrevistados	Percentual
6°	42	39	92%
7°	45	40	88%
8°	41	33	80%
9°	35	30	85%
Total	163	142	87%

Fonte: Oliveira (2019).

#### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Na escola Charles Garcia lecionam no turno matutino dois (2) professores de Matemática, sendo que o professor X leciona no 6° e 7° ano do Ensino Fundamental enquanto o professor Y no 8° e 9° do Ensino Fundamental. Para que nossa pesquisa obtivesse êxito, procuramos informações sobre o tema proposto, com o objetivo de elaborar um diagnóstico acerca do ensino-aprendizagem da Matemática na realidade de nossa escola-campo, verificando, portanto, se os professores já adotavam a estratégia dos jogos didáticos para refletir sobre o cotidiano do aluno em sala de aula. De início foi elaborado um pré-questionário com 15 questões, e, a partir dele, discutiu-se, avaliou-se e foi confeccionado o questionário oficial com 11 questões sendo 9 de múltipla escolha e as 2 restantes objetivas. Durante a aplicação os professores não se opuseram em responder e foram bastante atenciosos em nos receber.

Com a finalidade de incentivar os alunos e despertar o interesse nas aulas, procuram estratégias diferentes, usando, também, uma linguagem adequada e simples. Perguntamos, aos professores, se nas aulas já haviam utilizado materiais de apoio tais como: cartazes, quadra de esporte, jogos didáticos, embalagens diversas, visita à praças etc. Obtivemos, como resposta, que já utilizaram alguns dos itens e concordaram que esses recursos produzem efeito satisfatório no ensino-aprendizagem, mas que o tempo para desenvolver atividades dinâmicas é bastante curto e não seria possível desenvolvê-las com assiduidade.

Assim sendo, percebeu-se, ainda, nas respostas coletadas a partir do questionário, que eles acham interessante ensinar Matemática a partir de jogos e brincadeiras contextualizados, pois os alunos desenvolvem o raciocínio lógico-matemático de forma mais eficiente, o que facilita a compreensão dos conteúdos. Para isso, a escola oferece plena autonomia para o professor realizar suas atividades, porém não proporciona meio para tal,

e, assim, os professores alegam a falta de material para ensinar o conteúdo proposto a partir dos jogos e brincadeiras, mas afirmaram que, em algumas vezes, apoiam-se nessa abordagem de ensino.

# ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

A pesquisa amostral foi feita com alunos do 6°, 7°, 8° e 9° ano do Ensino Fundamental II da Escola Charles Garcia. A amostra contemplou 142 alunos, o que corresponde, aproximadamente, a 87% dos alunos dos ciclos entrevistados que estão regularmente matriculados na instituição. Assim como no questionário dos professores, elaboramos 20 questões, mas somente 10 foram submetidas às avaliações. Teve-se como objetivo descobrir possíveis deficiências no aprendizado matemático e os tipos de recursos didáticos utilizados para a abordagem dos conteúdos. A primeira pergunta investigou se os alunos achavam as aulas de Matemática interessantes. Sobre ela obtivemos, como resposta, o sim em maior índice percentual em todas as séries, como mostra a tabela 2. É notório, pelas suas respectivas respostas, que os alunos compreendem que a Matemática é importante e que está presente em seu cotidiano e quando o professor consegue lecionar de forma diferente, a Matemática se torna interessante, divertida e prazerosa de aprender (palavra do aluno).

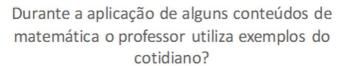
Tabela 2 - Você acha que as aulas de matemática são interessantes?

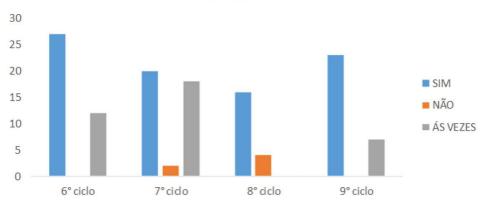
	6° série	7° série	8° série	9° série
SIM	29	32	24	27
NÃO	0	0	0	0
ÀS VEZES	10	9	8	3

Fonte: Oliveira (2019).

O segundo item abordado questionou se os professores utilizam exemplos do cotidiano para a explicação dos conteúdos matemáticos. As suas respostas demostram que eles, em alguns momentos da aula, utilizam-se exemplos dessa natureza, como ressalta o gráfico 1.

Gráfico 1.





Fonte: Oliveira (2019).

Foi perguntado, também, se, em algum momento das suas aulas, o professor fazia uso de jogos didáticos, brincadeiras ou de qualquer tipo de ludicidade para abordar os assuntos matemáticos. Obtivemos não como resposta quase que de forma unânime, como mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Você, como professor de Matemática, faz uso de jogos, brincadeiras ou qualquer tipo de ludicidade para abordar os conteúdos?

	6° série	7° série	8° série	9° série
SIM	4	3	2	2
NÃO	30	21	15	12
ÀS VEZES	6	17	12	16

Fonte: Oliveira (2019).

Nosso questionário procurou buscar informações acerca educando, visando, descobrir se ele gostaria que o professor utilizasse jogos e brincadeiras para ensinar Matemática. As respostas foram unânimes: eles têm plena convicção que a partir da inclusão dos jogos e brincadeiras conseguiriam aprender e compreender com maior facilidade. Outra questão foi abordada quanto à maneira de como eles gostariam que fossem as aulas de Matemática. Obtivemos respostas bastante variadas. No entanto, as respostas mais comuns enfatizaram que seria interessante se os professores usassem os jogos e brincadeiras, explorassem mais os recursos didáticos e tivessem melhor domínio desses recursos na sala de aula. O questionário estendeu-se com outras questões que não citaremos aqui por conta do espaço.

#### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os recursos metodológicos utilizados pelos professores como brincadeiras e jogos devem ser compreendidos não apenas como um simples instrumento recreativo que conduzirá a aprendizagem dos alunos, mas como um facilitador para o desenvolvimento do raciocínio do aluno, colaborando, dessa forma, para desbloqueio que eles possam vir a apresentar sobre temas e abordagens matemáticas. Sua inserção tem como objetivo fazer com que o aluno venha a se interessar pela disciplina, pois muitos apresentam dificuldades para a compreensão, mudando, assim, a rotina da aplicação dos conteúdos e despertando o interesse de aprender. Ao analisar os jogos na educação, podemos citar alguns benefícios que esses trazem se forem introduzidos corretamente nas aulas de Matemática, tais como: interação social; desenvolvimento de um ser criativo; desenvolvimento da competitividade; assimilação com maior e melhor facilidade dos conteúdos e detecção de alunos que estão com maiores dificuldades.

Além disso, devemos tomar alguns cuidados na escolha desses jogos e brincadeiras para não as tornar algo obrigatório. O jogo utilizado realizado na escola com os alunos foi o jogo da potenciação, que buscou proporcionar, aos alunos, uma aprendizagem mais dinâmica, divertida, descontraída e significativa, desenvolvendo, então, o raciocínio e estabelecendo relações entre o jogo e os conceitos matemáticos. O material utilizado foi 1 roleta de disco de pizza, fichas contendo exemplos de potência e um dado. A turma foi dividida em 6 grupos e cada grupo elegeu um representante. Cada representante deveria escolher um número de 1 a 6 e o professor ficou com o dado até que ele jogasse. O jogo foi iniciado com o grupo que tirou o maior número e assim sucessivamente. Para jogar o representante do grupo deveria girar a roleta e aguardar parar. Em seguida, o aluno deveria ir ao quadro e responder a potência sorteada. Caso acertasse, jogaria novamente, caso errasse, passaria a vez para o próximo grupo. Ganhou o jogo o grupo com o maior número de acertos.



Figura 1 - Jogo de potenciação.

Fonte: autoria própria

Em resultado disso, obtivemos, como resposta, vários pontos positivos como: divertimento, clareza, compreensão, sociabilidade, agilidade, criticidade e outros e em momento houve fuga dos objetivos a serem alcançados.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por intermédio dos jogos e brincadeiras contextualizados e a relação com o cotidiano tivemos como objetivo o aprendizado matemático. Observamos que o ensino dessa disciplina não está ligado somente ao uso de conceitos teóricos e muito menos com os materiais didáticos dos alunos. Com isso, mediante a perspectiva de possíveis soluções da problemática, procuramos, neste artigo, discutir sobre tópicos solucionadores para tal. Na pesquisa, percebemos que o ensino da Matemática é feito, sempre, de forma precária, e, assim, desrespeita os recursos didáticos, em especial os jogos e brincadeiras que são facilitadores do processo de ensino-aprendizagem do aluno. A forma como o professor trabalha as atividades práticas, como os jogos e brincadeiras é importância, pois auxilia os alunos na construção da sua afetividade, a ampliar sua linguagem, o seu conhecimento, a sua competência psicomotora, enfim, o seu desenvolvimento cognitivo e sócio relacional.

Nesta abordagem, observou-se que o jogo é um recurso pedagógico de grande importância para que seja possível fazer com que o aluno experiencie uma aprendizagem significativa. Os jogos e brincadeiras são instrumentos facilitadores da aprendizagem do aluno pré-adolescente e têm sido objetos de estudo e análise por parte de muitos estudiosos que pensam as questões relativas à educação e à aprendizagem. Concluímos que a pesquisa foi muito importante para nossa formação acadêmica, pois, para que pudesse ser realizada, tivemos que buscar embasamento teórico em diferentes obras e trabalhos realizados bem como informações sobre diferentes recursos para o ensino matemático, nos atualizando, sempre, sobre o assunto abordado. Podemos afirmar que: o professor precisa sempre se atualizar constantemente buscando, para isso, novas perspectivas pedagógicas para a construção do conhecimento próprio e de seus educandos.

# **REFERÊNCIAS**

AMBROSIO, U. Educação Matemática da Teoria a Prática. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 1996.

ARANÃO, I. V. D. A **Matemática através de Brincadeira e jogos**. 5ª. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez na escola zero**. 8ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

FREIRE P. Pedagogia da Autonomia. **Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCENA, F. de. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, M. Jogos Educativos. Campinas: Papirus, 2004.



Contribuições dos Jogos e Brincadeiras no Ensino da Matemática no 3º Ano Ensino Fundamental I na Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes em Careiro da Várzea – AM

Contributions of Games and Play in the Teaching of Mathematics in the 3<sup>rd</sup> Year of Elementary Education I at School State Antônio Ferreira Guedes in Careiro da Várzea – AM

#### Antonia Niele da Costa Silva

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)2020.- Pós-Graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) 2020.- Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) 2021. Mestrado em Ciências da Educação- UNADE. http://lattes.cnpq.br/7862062676472216

#### **RESUMO**

Este trabalho científico suscita questões relevantes sobre o ensino de matemática no terceiro ano do ensino fundamental I, a partir destes questionamentos buscar-se-á descrever a importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de matemática e como podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças. Para tanto, este foi-se construído a partir de quatro objetivos específicos para melhor discutir a temática. Sendo que a partir dessa discussão, esta dissertação terá também mais dois capítulos sendo que o segundo trará o embasamento teórico com autores como Libâneo, Kishimoto entre outros. Já o capitulo três, trará a metodologia utilizada nesta e por último ter-se-á o capitulo das análises desta pesquisa, onde tratar-se-á de todos os resultados objetivos através das entrevistas realizadas além dos questionários.

Palavras-chave: educação; ensino; jogos pedagógicos; matemática.

#### **ABSTRACT**

This scientific work raises relevant questions about the teaching of mathematics in the third year of elementary school I. Based on these questions, we seek to describe the importance of games and activities in mathematics classes and how they can contribute to the children's learning process. To this end, this was constructed based on four specific objectives to better discuss the topic. Based on this discussion, this dissertation will also have two more chapters, the second of which will provide the theoretical basis with authors such as Libâneo, Kishimoto, among others. Chapter three will present the methodology used in this study and finally there will be the chapter on the analysis of this research, where all objective results will be discussed through the interviews carried out in addition to the questionnaires.

**Keywords:** education; teaching; pedagogical games; mathematics

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe determinar as atuações docentes como fator determinante no uso dos jogos e brincadeiras no ensino da Matemática no 3º ano Ensino Fundamental I, no Município de Careiro da Várzea, Estado do Amazonas, no ano de 2023, visando que a utilização do lúdico venha despertar satisfação e interesse quando utilizados pelo docente como ferramenta de estimulação facilitadora de ensino-aprendizagem nos alunos.

Atualmente o lúdico tem sido discutido e timidamente utilizado por docentes como método dinâmico e criativo por meio de jogos e brincadeiras no ensino da Matemática. Entretanto é importante salientar que nem todos os jogos funcionam como recurso didático/ pedagógico, alguns atingem caráter lúdico apenas.

A atividade lúdica está no início da humanidade, na origem da cultura, na função além das necessidades imediatas, possui caráter espontâneo e de grande importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, tanto os professores atuais quanto os futuros professores devem ter a sensibilidade dessa importância e de outras questões em relação ao brincar no ensino-aprendizagem.

# **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Matemática regularmente é vista como disciplina difícil de aprender pela maioria dos estudantes. Acredita-se que este problema pode estar relacionado ao processo de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Levando a prática na sala de aula a utilizar livros didáticos de qualidade insatisfatória, priorizando a mecanização e a memorização do método tradicional. Em diversas escolas o ensino ainda se resume em exercícios repetitivos, desconhecendo a realidade do aluno, gerando a falta de interesse e a desânimo pelas aulas de matemática.

No entanto um dos principais objetivos da utilização dos jogos nesse processo de ensino e aprendizagem por ser elemento pedagógico se dá em contribuir consideravelmente quebrando os paradigmas na construção do conhecimento desses estudantes,

proporcionando a criatividade, curiosidade, prazer ao levá-los a pensar, discutir, analisar, criar estratégias, desenvolver raciocínio lógico e constrói conhecimento matemático proporcionando educação qualificada.

Para Baumgartel *apud* Grando (1995), enfatiza-se, que o jogo pode ser utilizado como uma forma de entretenimento e de socialização, mas também pode ter como finalidade ou mesmo consequência o desenvolvimento de habilidades e de conceitos, uma vez que sua utilização no processo de ensino e aprendizagem pode ser um facilitador, neste contexto os autores salientam que:

Inserido neste contexto de ensino-aprendizagem, o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos (Grando, 1995, p. 35).

Os jogos e brincadeiras não devem ser vistos como mero entretenimento ou "tapa buracos", mas deve ser valorizado e estimulado, de acordo com sua importância pedagógica. Objetiva-se ainda favorecer as crianças um momento lúdico, tornando a sala de aula em espaço de conhecimento e descobertas. Diante destas perspectivas, segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (Brasil, 1998, p. 46).

É relevante destacar que Piaget apoiava uma educação ativa, educação que experimenta e considera o conhecimento que a criança carrega consigo. É uma ligação entre a imagem e o conceito, capaz de originar o jogo simbólico, chamado de faz-de-conta. Piaget assinala que o símbolo nada mais é do que um meio de agregar o real aos desejos e interesses da criança. Futuramente o jogo simbólico cede lugar ao jogo das regras, que vai se constituir na base do contrato moral (relações sociais ou interpessoais). A assimilação das regras, é para Piaget, a prova concreta do desenvolvimento da criança. Segundo Piaget é no jogo de construção que a criança cria algo. Para ele imitar consiste em reproduzir um objeto na presença do mesmo jogo de exercício. Com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo, há uma evocação simbólica de realidades ausentes e uma preparação reflexiva.

Diante desta sociedade contemporânea onde inovar é um dos requisitos para alcançar sucesso nas atividades profissionais é de fundamental importância a interatividade professor/aluno, inovar e adequar-se as novas tendências é um ponto fundamental que o docente deve agregar, novas metodologias de ensino e fortalecer seu próprio currículo formativo. Diante deste quadro vale destacar que a formação docente é parte importante neste processo e deve ser encarado com seriedade e comprometimento com o processo educacional.

#### **JOGOS**

Objetivando o estudo em relação a utilidade e importância dos jogos como ferramenta didática, primeiramente veremos a definição de jogo. Segundo Kishimoto em seu artigo Froebel e a Concepção de Jogo Infantil, na Idade Média o jogo foi mal interpretado e associado ao jogo de azar, caracterizado como passatempo, inutilidade e futilidade, porém na pedagogia do sábio educador ele aparece como um instrumento de apoio no ensino da matemática e outras disciplinas.

Tendo por base resgatar historicamente algumas propostas entre jogo e a prática educativa veremos alguns registros de autores pioneiros no estudo do jogo diante do contexto educacional:

O autor realizou a associação do jogo as condições educacionais, o filósofo social, Jean Jacques Rousseau (1987, p. 87) destaca: "em todos os jogos em que estão persuadidas de que se trata apenas de jogos, as crianças sofrem sem se queixar, rindo mesmo, o que nunca sofreriam de outro modo sem derramar torrentes de lágrimas".

John Dewey, também pedagogo e filósofo norte-americano (1859-1952), compreendia que a educação pertencia intimamente ao desenvolvimento humano. Por este motivo Dewey (1940), sinalizava que para a criança o jogo exerce uma função de âmbito natural mesmo quando seus interesses não são correspondidos.

"A escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, na vizinhança ou no campo de jogo" (Dewey 1940, p. 22 apud Miranda, 2013, p. 22).

É notória a complexidade na definição de jogo, brinquedo e brincadeira. Considerando a diversidade da cultura em diferentes localidades, ou seja, depende do contexto em que são inseridos e forma que são utilizados. De acordo com Kishimoto (2004, p.15):

É muito complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Isso porque o que para uns é lúdico (uma diversão) para outros é visto como algo sério.

Kishimoto (2011) aponta para a natureza improdutiva do jogo, que por ser uma ação involuntária da criança e por ter um fim em si mesmo, não visa a um resultado final, pois o que importa é o processo de brincar que a criança se impõe. A autora salienta que o jogo compreende um propósito lúdico no jogador, porém, dificilmente se saberá o norte da ação de quem realiza a jogada, que resultará de fatores internos, assim como da atuação dos demais jogadores. Para Murcia (2005), o jogo é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, fator facilitador do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e socializador por excelência, contribui para o desenvolvimento da personalidade, sendo capaz tanto ter um fim em si mesmo quanto ser um meio de aquisição de aprendizagens, que pode se configurar como organizada ou voluntária, obedecendo sempre o princípio da motivação.

Percebemos que a motivação no jogo é neste caso responsável em causar na criança ativação da mente. E com o auxílio do jogo que a criança se motiva em empregar sua inteligência, empenhando-se para ultrapassar obstáculos cognitivos e emocionais.

Em contrapartida, destacamos a importância de propiciar as crianças oportunidades para brincar e criar livremente suas brincadeiras e jogos, além de desfrutar do prazer e da alegria de brincar. Por meio do jogo a criança comunica-se com o mundo, aprende a se expressar e a vencer os conflitos. Ele é atribuído uma função imprescindível para seu desenvolvimento global do ser, no que tange desenvolvimento da atenção, do raciocínio, da agilidade e do interesse, possível de ser realizado na sala de aula e no pátio da escola desde que crie um clima de liberdade e apropriado para a aprendizagem, diversão e prazer. Durante o jogo acontece a aproximação e interação entre professor e aluno, além de proporcionar momentos imaginários nestas crianças, segundo Kishimoto (2011, p. 43 apud Barbosa, 2015, p. 120-121): "ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais".

Winnicott (1975) diferencia agressão de agressividade. É preciso levar em consideração que uma não pode ser confundida com a outra. Para Winnicott (1975), existem duas formas de pensar a agressão: como uma reação do indivíduo à frustração e como uma fonte de energia. Agressão está relacionada com a violência, no caso da agressividade há probabilidade de ser orientada e utilizada para fins que viabilizem a integração da personalidade e ao serviço da criatividade.

Diante deste conceito, geralmente é uma palavra que fabrica uma inquietação. Isto se configura pela representação social que foi produzida referente a este termo. Porém, a agressividade ao ser mediada e simbolizada, é importantíssima para desenvolver e garantir o desejo de aprender. Para Barreto e Zoboli (2009, p.205):

O jogo na educação motora, portanto, tem um papel fundamental para a humanização do indivíduo através da aquisição de hábitos, valores e atividades, afinal é na relação interpessoal que se aprende a colaborar, repartir, ceder, compartilhar experiências, expor e organizar ideias. Por essas características o jogo contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem.

A criança necessita brincar e jogar para atingir um desenvolvimento sadio, o jogo atribui a competência no desenvolvimento da segurança, da tolerância, da sinceridade, dos valores e do respeito para com os colegas e a si próprio e quanto mais a criança joga, mais desenvolve-se. No que tange à educação ao utilizar jogos na escola ultimamente vem se tornando uma opção metodológica bastante pesquisada devido seu potencial, sendo aplicada e abordada em diversos aspectos do conhecimento.

[...] o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois está, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na vida lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma a ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens (Huizinga, 2004, p. 03).

O jogo deve ser considerado como ferramenta propícia ao influenciar o educando como indivíduo consciente e inteligente. Contudo, é imprescindível fazer com que o educando conheça e reconheça que o jogo não se trata apenas de jogadas e regras, principalmente, é prática de etapas que permitem aperfeiçoar seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. O professor fica encarregado de fazer o reconhecimento e a seleção criteriosa dos jogos infantis de forma coerente ao conteúdo abordado em aula, considerando a relação das vivencias da criança com os aspectos sociais e culturais.

Considerando a importância da escolha certa do jogo, é primordial que ao cogitar o uso de determinado jogo a seus alunos, o professor deve organizar com muita clareza os objetivos referentes a sua escolha, assim como analisar a metodologia adequada para a faixa etária que vai aplicar, e se este terá representatividade desafiadora aos educandos no processo de aprendizagem. É relevante que anteriormente o professor tenha jogado o jogo escolhido para permitir intervenções pedagógicas adequadas durante realização deste na sala de aula.

Atualmente, durante o ensino da matemática o jogo é utilizado por alguns professores apenas como entretenimento e socialização. No entanto, o jogo vai além, podendo ser facilmente reconhecido pelo professor como recurso facilitador na aprendizagem da matemática com finalidade de desenvolver conceitos e habilidades matemáticas que são seus verdadeiros objetivos como ferramentas educacionais.

**Dominó:** o jogo de dominó compreende um conjunto de peças marcadas com pontos que designam valores e de regras podendo ser realizado por duas pessoas ou por um grupo, sua finalidade é de baixar todas as fichas conforme as regras para vencer o jogo. Uma vez que as fichas se encontram nas mãos dos jogadores, estes podem alterar seu significado, sentido e função de acordo com a imaginação do indivíduo para com as fichas. Nesse sentido, as fichas pedem ganhar outro objetivo como transformar-se: em dinheiro para brincar de fazer compras; em tijolos para montar uma casa; em bois para montar uma fazenda; e em qualquer coisa que os brincantes resolvam fazer com elas de acordo com sua imaginação.

Possui característica que exercita as habilidades de atenção, memória, percepção e imaginação. Possui uma representatividade gráfica, mediante os numerais, quantidades por meio de cada peça representada; comparativa através da quantidade de pontos existente na peça observada individualmente, a comparação entre duas ou mais peças. E como modo alternativo diante de cálculos, operações de adição ou subtração com os valores que cada peça representa entre outros.



Figura 1 - Dominó.

Fonte: Internet, n.d.

Jogo dos dados: Para este jogo são necessários 5 dados. É interessante confeccionar os dados na sala de aula com os alunos, disponibilizar o dado impresso em papel branco, apoiá-los com a pintura, numeração do dado, recorte e montagem do mesmo. Participar da produção do jogo é muito relevante, o aluno se sentirá valorizado fazendo parte da

construção. Referente a quantidade de participantes no jogo, poderão participar de 2 a 5 alunos conforme as instruções a seguir:

1º passo: A primeira jogada feita pelo primeiro jogador que lançará os dados e separará todos os que caíram com a quantidade 1; 2º passo: Logo depois, lança os dados que não apresentaram o valor 1 na primeira jogada, separará os dados que apresentarem a mesma quantidade. Repetirá a jogada e, em seguida fará o terceiro lançamento, anotar os pontos conforme o número de dados com a quantidade 1 que ele conseguiu obter considerando para cada dado, 1 ponto; 3º passo: Passa a vez para o segundo jogador, que faz as mesmas operações e sucessivamente até o último jogador, depois que todos tiverem jogado inicia a segunda rodada; 4º passo: A segunda rodada inicia com o primeiro jogador, porém o valor será 2. Com os seis dados de volta nas mãos fará três lançamentos como na primeira rodada e separará os que apresentarem valor 2. 5º passo: Seguidamente os demais jogadores também irão separar a quantidade 2 e anotar seus pontos. A seguir, os jogadores separarão a quantidade 3 e assim consecutivamente. O jogo encerra quando todos tiverem procurado o valor 5. Finalmente, somarão os pontos obtidos por cada jogador, quem obtiver o maior número de pontos vence, de acordo com a Tabela 1.

Nome do Primeira Segunda Terceira Quarta Quinta Total jogador jogada jogada jogada

Tabela 1 - Pontos Obtidos.

Fonte: a autora (2023).



Figura 2 - Dado.

Fonte: Internet, n.d.

Jogo de baralho: Neste jogo poderão ser trabalhados a compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal, entender a sequência numérica e a realizar comparação de quantidades. Contribui para trabalhar os números pares e ímpares, número antecessor e sucessor, adição e subtração dos números. Excelente para estimular a socialização, o raciocínio e a agilidade. O baralho é mais um jogo que pode contribuir positivamente para

o ensino da matemática, além de desenvolver no educando disciplina ao acatar as regras, senso de competição saudável, liderança e cooperação. Por ser um jogo que pode ser realizado com amigos e familiares ele aprimora o uso na sala de aula, pois, o educando já traz sua experiência e habilidade para compartilhar com os demais. Cabe ao educador considerar e canalizar tais experiência de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem almejados.

Diante do exposto, pode-se considerar que o uso dos jogos didáticos no ensino da matemática é uma atividade que contribui no conhecimento, no construir e potencializar a evolução intelectual da criança uma vez que demonstra relações de auto controle, além de desenvolver o raciocínio lógico matemático no educando.

### MARCO METODOLÓGICO

A principal intenção desta pesquisa foi reconhecer a importância das variações e adaptações possíveis de vivências por meio de jogos e brincadeiras ao abordar conteúdos relacionados a matemática. Demonstrar através da prática o desenvolvimento considerável do educando diante do uso dos jogos como ferramenta nas atividades de matemática. Destacar a importância do professor mediador e facilitador nesse processo de ensino e aprendizagem com objetivo de desenvolver o bom desempenho do professor diante da variação nos métodos de ensinagem.

Considerando a necessidade de reconhecer a importância no conhecimento acerca do referencial teórico, consciência da complexidade dos elementos ao relacionar teoria e prática, ter a sensibilidade de compreender a realidade ao realizar a prática por diferentes ângulos são algumas vantagens da abordagem qualitativa, segundo André (2013, p. 97):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

# **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os métodos e técnicas utilizados na coleta dos dados do enfoque qualitativo foram recolhidos através do questionário com perguntas fechadas, atividade prática na sala de aula e observação participante através da aplicação das atividades pela pesquisadora juntamente com a professora titular, permitindo maior veracidade nas respostas às perguntas centrais e secundárias propostas na metodologia do estudo. De acordo com Alvarenga (2012, p. 77), conceitua questionário:

É uma das modalidades da pesquisa, na qual o pesquisado preenche um formulário impresso. Não se exige a presença do investigador. Inclusive, pode-se enviar o formulário pelo correio tradicional ou pelo correio eletrônico.

A partir de questionário que seguiu um roteiro previamente elaborado com perguntas fechadas, destinado à gestora e professores do Ensino Fundamental I, visando estabelecer características da população pesquisada e compreensão de suas percepções, proporcionou conhecer a real situação que engloba o cotidiano da educação, identificou-se

a existência do conhecimento sobre o tema abordado, porém, a resistência em utilizar com frequência as ferramentas, muitas vezes por falta de apoio e incentivo da equipe pedagógica em se tratar de uma equipe de professores qualificada.

A pesquisa foi realizada com o consentimento dos participantes, consentimento assinado pela gestora, professores e responsáveis dos educandos autorizando a inserção de suas respostas, fotografias no contexto das práticas e apresentação na análise dos resultados. Ressalta-se que os dados coletados tornaram-se viáveis a partir da aplicação dos questionários, desenvolvimento da prática com os educandos e a observação direta, proporcionando resposta satisfatória diante a problemática da pesquisa.

Como já foi salientado no decorrer da pesquisa, os dados coletados demonstram a concepção dos protagonistas sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática como ferramenta didática no processo de aprendizado para os alunos do 3º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes. Para denotar os resultados foram elaborados gráficos para facilitar a visualização e compreensão dos dados. Todas as questões são iguais para a população da amostra formada pela gestora e cinco professores conforme questões a seguir:

• Graduação
• Especialização
• Mestrado
• Doutorado

Gráfico 1 - Formação da Gestora e professores da Instituição de ensino.

Fonte: autoria própria, 2023.

No gráfico 1, demonstra a formação da gestora e dos professores entrevistados elevando a média de formação o que contribui significativamente para a educação de qualidade nesta instituição de ensino. Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9.394), promulgada em dezembro de 1996, conforme o Artigo 62 – Título VI Dos Profissionais da Educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Desta forma, destaca a importância da formação docente, a configuração de "um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente" destaca Nóvoa (1995).

Gráfico 2 - Participação da gestora e professores em formação continuada.



Fonte: autoria própria, 2023.

No gráfico 2, quanto a cursos de formação continuada a gestora e professores foram unânimes na participação. A continuidade da educação ganha ênfase na Lei de Diretrizes e Base (LDB 9.394/96) que cita em seu Art. 63 "Os institutos superiores de educação manterão[...]. III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". Positivamente atribui qualidades ao ensino e aprendizagem qualificado nesta escola.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática do jogar e brincar salienta grandes contribuições ao desenvolvimento humano no aspecto físico e intelectual. Através da ludicidade à criança tem oportunidade de expressar-se, podendo ser utilizada como instrumento pelos docentes no despertar e aprimorar nos educandos o gosto pelo conhecimento de forma participativa, prazerosa e espontânea. Brincar é uma das importantes linguagens que a criança tem de comunicar-se e expressar-se que vai além de um simples momento de lazer. A brincadeira na sala de aula, não significa negligenciar a responsabilidade com o ensino e desenvolvimento. O docente precisa ser eficiente ao equilibrar aulas convencionais e aulas lúdicas, porém, utilizar as contribuições da brincadeira na absorção facilitada de conhecimento como, além de contentamento: aprender regras, reproduzir e recriar; ferramenta de expressão, desenvolvimento e aprendizagem; explorar objetos, pessoas, natureza e cultura; crescimento social e intelectual; expandir imaginação e conceitos.

Durante as aulas práticas possibilitou identificar os melhores métodos de ensino e utilizá-los. Para garantir o sucesso no uso dos jogos e brincadeiras é imprescindível um planejamento que aproxime o aluno dos conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo estabeleça vínculo com o conhecimento prévio, que seja flexível para adequar as necessidades que surgirem e acima de tudo que haja interação do docente com o discente para que este tenha confiança em seu potencial e desenvolva suas capacidades de aprendizagem. Procuramos enriquecer a pesquisa com alguns jogos que podem contribuir no ensino da matemática, conceitos, ideias e suposições de teóricos que reconhecem as contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática, a importância da atuação

docente no processo de inserção e os melhores métodos de ensino que atendam às necessidades e interesses dos educandos, assim como os objetivos e expectativas do professor.

Desta forma foi, possível compreender a importância dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática, assim como a contribuição dessa ferramenta como recurso didático pode beneficiar significativamente para ao desenvolvimento e aprendizagem da matemática.

#### REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. D. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Assunção, Paraguai: Edição Gráfica: A4 Diseños, 2012.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 07 nov 2023.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. REGINA Kathia Bublitz, RUDENCO, Vilisa Gomes. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. UNIASSELVI, 2015.

BARRETO Sidirlei de Jesus; ZOBOLI Fábio. **Da psicomotricidade à educação motora**: Aspectos psicopedagógicos. In: HERMIDA, J.F. (Orgs.). **Educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa – PB: Editora Universitária, UFPB, 2009.** 

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDB. Lei n.9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/ SEF, 1996.

GRANDO, Regina Celia. **O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. Tese de Doutorado. [s.p.].

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed.Petrópolis: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneiro Thompson Learning, 2011

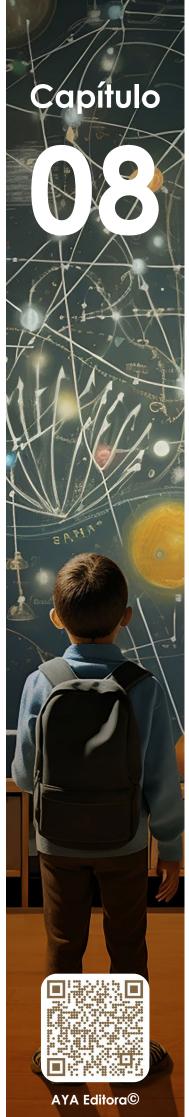
MIRANDA, Naiola Paiva de. Memória e contribuição do pai da avaliação educacional. 2013.

MIRANDA, Simão de. Oficina de ludicidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.



# O uso dos Aplicativos Educacionais como Estratégia na Alfabetização de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem

# The use of Educational Applications as a Literacy Strategy for Children with Learning Difficulties

#### Maria Madalena Silva de Oliveira

Professora da rede municipal de Maués/Amazonas. Licenciada em Normal Superior (Universidade do Estado do Amazonas – UEA). Mestra em Ciências da Educação (Universidade Del Sol – UNADES). https://lattes.cnpq.br/6365772226442679

#### Andreice Cardoso da Silva

Professora da rede Estadual do Amazonas. Licenciada em Normal Superior (Universidade do Estado do Amazonas – UEA). Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol – UNADES). http://lattes.cnpq.br/2290330979023874

#### **RESUMO**

Dificuldade de aprendizagem é um termo utilizado para descrever uma série de problemas de aprendizado relacionados à maneira que o cérebro absorve, armazena, usa e envia informações. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais, como aplicativos móveis, por exemplo, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa possibilidade, surgiu a necessidade deste artigo, que se trata de uma revisão bibliográfica com abordagem descritiva-qualitativa, com o objetivo de analisar pesquisas acadêmicas que relacionem o uso de aplicativos educacionais para melhorar a alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. Como conclusão, compreendemos que aplicativos educacionais para crianças alfabetizadas podem oferecer sugestões inovadoras, podendo ser aliados eficazes para ajudar os alunos a entender o sistema de escrita sem forçá-los a praticar repetidamente, permitindo que os alunos aprendam de forma lúdica com os dispositivos que eles controlam e pode ser usado em vários locais fora das paredes da sala de aula. Com instrução e acompanhamento adequados, os programas de alfabetização podem ser um complemento interessante para o progresso de alunos com dificuldades de aprendizagem e diversificar as atividades em sala de aula.

Palavras-chave: aplicativos educacionais; alfabetização; dificuldade de aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

Learning disability is a term used to describe a series of learning problems related to the way the brain absorbs, stores, uses and sends information. In this context, the use of digital technologies, such as mobile applications, for example, can assist in the teaching-learning process. Given this possibility, the need for this article arose, which is a bibliographical review with a descriptive-qualitative approach, with the objective of analyzing academic research that relates the use of educational applications to improve the literacy of children with learning difficulties. In conclusion, we understand that educational applications for literate children can offer innovative suggestions and can be effective allies in helping students understand the writing system without forcing them to practice repeatedly, allowing students to learn in a playful way with the devices they use. control and can be used in multiple locations outside the classroom walls. With adequate instruction and monitoring, literacy programs can be an interesting complement to the progress of students with learning difficulties and diversify classroom activities.

**Keywords:** educational applications; literacy; learning difficulties.

#### **INTRODUÇÃO**

No mundo atual, a sociedade vive em constante mudança provocada pelo processo de globalização, internacionalização dos mercados e expansão e desenvolvimento da tecnologia. E nesse contexto, o uso de tecnologias digitais tem sido bastante comum em todas as áreas da sociedade atual, no setor produtivo, por exemplo, houve queda do emprego assalariado e aumento do número de trabalhadores informais, domésticos e autônomos. Isso mostra que a sociedade atual é caracterizada pelo uso de recursos tecnológicos e esse crescente desenvolvimento tecnológico está provocando mudanças em quase todas as esferas sociais, seja econômica, familiar e até educacional (Vicente, 2017).

A pandemia do covid-19 obrigou a nossa sociedade a entrar no mundo virtual com mais confiança. O sistema educacional brasileiro tem se acostumado cada vez mais com esse mundo tecnológico e teve que se adaptar rapidamente à situação diante da aplicação das medidas de combate à disseminação do coronavírus (Girotto, 2022).

E no que se trata ao uso de tecnologias na educação, o uso de celulares e aplicativos tem crescido e aberto espaço para o *mobile learning* (Abreu, 2018). Isso gera a necessidade da aplicação de metodologias eficazes para o sucesso do processo de ensinoaprendizagem independente do público o qual seja destinado, pois nenhuma tecnologia por si só é capaz de gerar mudanças e transformações. Para que isso aconteça é preciso planejamento e intencionalidade.

Os aplicativos são voltados para alunos em fase de alfabetização, principalmente alunos do ensino fundamental, cujo conteúdo principal é o aprendizado do alfabeto, famílias silábicas e fonemas (sons) como ponto de partida para a educação básica e alfabetização (UNICEF, 2019).

No caso desse trabalho, o público-alvo do nosso estudo serão crianças com dificuldade de aprendizagem, cuja hipótese é que a utilização de aplicativos educacionais

torne as aulas mais interessantes, facilitando a compreensão e fixação dos conteúdos pertinentes, diminuindo algumas dificuldades existentes como a falta ou menor concentração.

Dessa forma, com este estudo pretende-se analisar metodologias de ensino que utilizam aplicativos educacionais de modo a melhorar o aprendizado das crianças com dificuldade de aprendizagem. Isso porque de acordo com a Neurosaber (2022) cerca de 15 a 20% das crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, o que se faz necessário a aplicação de um método que garanta ou ajude a missão do professor em ensinar e do aluno em aprender.

Essa pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa descritiva, com o intuito de encontrar e descrever estudos científicos que correlacionem o uso de aplicativos educacionais especificamente para a alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizagem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para embasamento teórico desse trabalho foi selecionado dois macroassuntos para melhor compreensão sobre a temática, os quais serão discorridos nos subtópicos abaixo.

#### Uso de Aplicativos na Educação

Hoje podemos perceber que o uso de tecnologias, independentemente da área, é uma constante no cotidiano da sociedade. E especificamente no âmbito da informação temos crianças e jovens que além de usuárias, são produtoras de conteúdo digital. Portanto, de acordo com Brasil (2017) deve-se levar em consideração que os jovens de hoje deixam de ser apenas receptores de conteúdo e passam a ser protagonistas do processo de acesso à informação, como consta no trecho a seguir:

(...) os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2017, p. 59).

Assim, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) moldam cada vez mais o nosso cotidiano, interferindo e modificando processos em várias áreas e não poderia ser diferente nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, enquanto as tecnologias tomavam maiores dimensões na vida das pessoas, o sistema educacional começou a perceber que esse progresso poderia ser benéfico se as oportunidades e os avanços oferecidos pela tecnologia fossem usados de forma colaborativa e estratégica. Entendeu-se que para um resultado positivo e contínuo seria necessária uma colaboração e articulação mais precisa do digital e do analógico (Ribeiro, 2023).

Com isso, o uso da tecnologia se tornou nos tempos atuais muito importante na educação, sendo observada nos mais recentes documentos que norteiam as bases da

educação nacional, referindo-se a alguns dos desdobramentos educacionais na prática do aluno e do professor e reconhecer as mudanças nesta geração e suas demandas sociais por inovação e tecnologia (Lobato, 2020).

E com isso, uma das tecnologias que cresceu muito no contexto escolar foram os aplicativos, pois os dispositivos móveis passaram a ser considerado como uma importante ferramenta de apoio no processo de aprendizagem. Já há algum tempo disponível na área da educação, passou a ser utilizado como uma ferramenta de facilitação a vida dos alunos e professores, estimulando e ampliando o conhecimento dos nativos digitais. E conforme os dispositivos móveis se disseminavam nas práticas escolares, os aplicativos educacionais tornaram-se mais robustos e cada vez mais utilizados como recurso pedagógico dentro e fora da sala de aula (Oliveira, 2017).

No entanto, embora a inclusão equilibrada das tecnologias oferece práticas e atividades que promovam o desenvolvimento da aprendizagem, é importante estar atento aos conteúdos transmitidos por meio dos dispositivos (Moreira, 2020).

Isso porque não basta inserir tecnologias na sala de aula, é preciso direcionamento, intencionalidade e planejamento por parte do professor, para que os resultados sejam significativos, o professor deve considerar os objetivos de aprendizagem e pesquisar sobre a abordagem pedagógica mais adequada, onde a percepção do professor sobre o trabalho educativo é muito importante (Moran, 2018).

E diante de diferentes contextos, esse planejamento precisa ganhar uma camada extra de direcionamento, já que uma sala de aula é composta por indivíduos de diferentes níveis de aprendizagem e isso exige do educador intervenções diferenciadas, com formas de trabalho para cada grupo.

## Dificuldades de Aprendizagem Infantil

A aprendizagem pode ser definida como um processo de mudança em um indivíduo. É um processo evolutivo e contínuo, tratando-se de nossa capacidade de adquirir e adaptar nossos conhecimentos e habilidades. As dificuldades de aprendizagem, por outro lado, são caracterizadas por dificuldades de aprendizagem maiores do que o naturalmente esperado quando se comparam crianças da mesma faixa etária e suas causas podem ser psicológicas, emocionais, neurológicas e até hereditárias (Fraga, 2017).

Valendo destacar que os termos deficiência de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem são distintos, sendo que na dificuldade de aprendizagem as limitações encontram-se na aprendizagem formal (conteúdo pedagógico) e não compromete a aquisição de outras habilidades adaptativas. As crianças têm inteligência mediana e capacidade de resolver problemas e se adaptar às mudanças sociais. Já a deficiência de aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento afetando a habilidade de interação social, comunicação, raciocínio, entre outras.

E especificamente no processo de alfabetização, a dificuldade de aprendizagem pode tornar o processo não tão simples a ser trabalhado. Isso ocorre porque há uma série de problemas durante a alfabetização que podem afetar o desempenho do aluno, como a capacidade de tornar esse processo algo mais dinâmico, prendendo a atenção dos

alunos durante a aula ou a lição de casa. Sabe-se que hoje em dia é cada vez mais difícil conseguir a atenção dos alunos utilizando métodos mais tradicionais nas aulas, como o uso de materiais estáticos e exercícios repetitivos (Rebouças, 2018).

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é necessária, mas apenas integrar esses alunos ao ambiente educacional não é sinônimo de inclusão. Integração significa combinar partes em um todo e incorporar o todo como uma parte. No futuro, inclusão significa ir além, significa ter os mesmos direitos do aluno típico, principalmente uma educação de qualidade que atenda às especificidades de cada aluno (Cavalcanti, 2022).

Mas diante do reconhecimento do professor dessa dificuldade do aluno, este deve informar imediatamente os responsáveis e incentivá-los a procurar ajuda especializada, só assim saberá como agir diante do problema, pois a dificuldade ou dificuldade de aprendizagem pode trazer consequências para a vida da criança, da comunidade escolar e de toda a sociedade. Porém, o professor deve estar atento à dificuldade do aluno e aos motivos dela, para que respeite seu desenvolvimento e busque novas práticas ou adapte o material pedagógico para que o aprendizado do aluno não seja prejudicado (Fraga, 2017).

Além disso, é necessário utilizar de estratégias como por exemplo, abordagens teórico-pedagógicas para o desenvolvimento de projetos educacionais mediados por tecnologias digitais. Ao considerá-las, podemos compreender sua importância e fragilidades no desenvolvimento de aulas de qualidade e com potencial interativo. Para o professor utilizar as tecnologias no cotidiano escolar, é importante gerenciar esses conhecimentos de forma que possa utilizá-los de acordo com as características de cada um e até combinar os melhores, alcançando assim os resultados de aprendizagem desejados (Alves, 2015).

#### **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, baseada em pesquisas nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed via Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Google Scholar. Foram utilizados os Descritores: aplicativos educacionais; alfabetização; dificuldade de aprendizagem.

Os critérios de inclusão foram os artigos nos idiomas português, publicados no período de 2013 a 2023 e que tratavam as temáticas propostas nesta pesquisa, estudos característicos do tipo revisão sistemática. Já os critérios de exclusão foram artigos de períodos anteriores ao prazo estipulado.

## ESTRATÉGIAS DE AÇÃO/RESULTADOS ESPERADOS

Diante dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 13 artigos para a elaboração do artigo, após leitura minuciosa selecionou-se três autores que abordam de forma centrada e clara o tema abordado em que terão os resultados obtidos apresentados através de suas obras, contidos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Trabalhos selecionados.

Nome	Autor	Objetivo
O Uso De Aplicativos Móveis Como Suporte A Alunos Com Deficiência Em Ambiente Escolar	Cavalcanti, José J. L.; Fernandes, Júlio C.L.	Apresentar aplicativos móveis para dispositivos celulares que possam contribuir no atendimento educacional de professores e na educação/desenvolvimento de alunos.
Littera: Aplicativo De Apoio Ao Estudo De Literatura	Girotto, Amanda A.	Projetar um aplicativo para smartphone para auxiliar o processo de aprendizagem da Literatura Portuguesa.
App Mapeia Dificuldades De Estudantes E Ajuda A Escola A Saná-Las	UNICEF - Brasil	Promover a interação, identificar os temas em que os alunos têm mais dificuldades e ajudar a escola a saná-las.

Fonte: Autoria própria.

O MITA é um aplicativo especial para intervenção precoce para crianças com autismo, deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem. O aplicativo contém tarefas interativas inteligentes que ajudam as crianças a aprender a juntar mentalmente diferentes objetos. Essa capacidade demonstrou melhorar significativamente o aprendizado geral. Com o tempo, o MITA pode levar a melhorias significativas no desenvolvimento geral da criança, especialmente na linguagem, atenção e habilidades visuais. MITA *Cognitive and Language Therapy* contém milhares de atividades de aprendizagem divididas em mais de 50 jogos. Cada jogo é adaptável e oferece exercícios com o nível de dificuldade certo para uma criança nesta fase de desenvolvimento. A seleção do jogo é personalizável e possui um mecanismo de arrastar simples tornando mais fácil para as crianças tocar e mover objetos. Novos jogos são selecionados automaticamente com base na atividade da criança e os pais podem acompanhar o progresso do seu filho com tabelas e gráficos. Todos os dados e configurações de progresso são salvos na nuvem. O aplicativo pode ser baixado tanto na Google Play Store quanto na App Store da Apple, então você pode baixá-lo dependendo do dispositivo que você usa (Cavalcanti, 2022).

Quadro 1 - Imagens da interface gráfica do MITA.







Fonte: Loja de aplicativos, 2024.

O EduEdu é uma aplicação que visa ajudar os alunos de língua portuguesa com dificuldades, realizando uma avaliação para identificar dificuldades de leitura e escrita da criança e, em seguida, gera atividades personalizadas para aprendizado dinâmico e divertido. Seu público-alvo são crianças desde o jardim de infância ao 3.º ano do ensino básico. A plataforma segue os parâmetros do Currículo Nacional Comum (BNCC) e promete conteúdos abrangentes e estimulantes para o pleno desenvolvimento das habilidades e competências acadêmicas (Girotto, 2022).

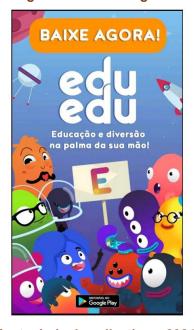
Após realizar a avaliação, lembrando que a criança deve fazê-la sem o auxílio de um adulto, o app apresenta um relatório sobre o desempenho dela em leitura e escrita, além de recomendações pedagógicas. O aplicativo pode ser baixado na Google Play Store e é desenvolvido pelo Instituto ABCD.

Apresenta-se a seguir algumas vantagens de usar o aplicativo EduEdu: O app identifica as dificuldades específicas da criança em leitura e escrita; Fornece um relatório sobre o desempenho do aluno e recomendações pedagógicas; Cria centenas de atividades personalizadas baseadas nas necessidades da criança; As atividades são projetadas para serem dinâmicas e divertidas, mantendo a criança engajada; O aplicativo é totalmente gratuito para baixar e usar.

Entende-se que o aplicativo EduEdu é uma ferramenta que pode contribuir substancialmente no processo de alfabetização das crianças com dificuldades de aprendizagem.



Quadro 2 - Imagens da interface gráfica do EduEdu.





Fonte: Loja de aplicativos, 2024.

O aplicativo MapaEdu foi criado como uma plataforma móvel educacional que alunos do ensino fundamental podem utilizar para aprender e compartilhar informações sobre os estados do Brasil. O aplicativo começou a ser desenvolvido no ano de 2018, quando um estudante de engenharia elétrica do IFPB ficou sabendo da Maratona UNICEF Samsung, uma iniciativa voltada à criação de aplicativos para dispositivos móveis (apps) para escolas. Convidou outros dois colegas programadores para desenvolver a ideia, iniciando assim a formação de uma equipe para participar da maratona. Daí em diante o aplicativo foi adquirindo o atual formato com a proposta de provocar um impacto positivo nas escolas de ensino fundamental brasileiras.

Com o auxílio do jogo de perguntas e respostas, o MapaEdu pode testar os conhecimentos do aluno e descobrir as principais dificuldades de cada tema. As perguntas podem ser feitas por professores de todo o país. O programa usa as respostas dos alunos para identificar padrões de problemas de aprendizagem entre os alunos da mesma escola,

informações que a instituição pode usar para melhorar suas práticas. O app foi criado com base na nossa geração atual que gosta de jogos e aprendizado lúdico. O principal objetivo é facilitar a formação acadêmica dos alunos (UNICEF, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo analisou o uso de aplicativos de celular como ferramenta para melhorar as habilidades de leitura, os alunos se envolvem em atividades projetadas pelo professor e desenvolvem habilidades e independência que são úteis para todas as áreas da vida, não apenas para boas notas na escola.

Considerando o olhar atento do professor sobre o aluno e a forma de aprender, pode-se considerar que a capacidade de aprender é uma questão muito especial a ser abordada, após o que pactuamos a prática pedagógica adequada, torna-se mais fácil e eficaz o ensino-aprendizagem.

Embora ainda seja um desafio não só para o aluno e para o professor, mas também para a escola descobrir como lidar com a dificuldade, lidar com ela e superá-la sem causar mais danos à vida do aluno, por exemplo, abandonar a escola à baixa autoestima por se achar incapaz, inferior aos demais devido à dificuldade de aprendizagem.

Os aplicativos podem oferecer aos alunos a oportunidade de aprender brincando com os dispositivos que eles controlam e podem ser usados em vários locais fora das paredes da sala de aula, estratégia projetada para fornecer o "algo mais" necessário para causar impacto e tornar uma apresentação memorável. Com as devidas orientações e acompanhamento, os programas de alfabetização são um complemento interessante para o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem e, assim, diversificam as atividades em sala de aula. O uso desses jogos no ensino pode então ser utilizado para conteúdo que precisam de trabalho e aprofundamento.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Almeida; ROSA, Jean Clemisson Santos; DE SOUZA MATOS, Ecivaldo. **Usabilidade de aplicativos móveis educacionais infantis: design e avaliação de interação do Fantastic Pirates**. RENOTE, v. 16, n. 1, 2018.

ALVES, Isabel Cristina Guerra. **Uso de aplicativos na alfabetização**. Anais do II CONEDU, v. 1, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular** Comum: BNCC. 2017.

CAVALCANTI, José Jefferson Leôncio; FERNANDES, Júlio César Lima. **O uso de aplicativos móveis como suporte a alunos com deficiência em ambiente escolar**. 2022

FRAGA, Jordana Ovídio; GONÇALVES, Ana Jandira Nascimento. **Dificuldade de aprendizagem**. Maiêutica-Pedagogia, v. 5, n. 1, 2017.

GIROTTO, Amanda de Alencar et al. Littera: aplicativo de apoio ao estudo de literatura. 2022.

LOBATO, Samara Oliveira *et al.* **Aplicativos educacionais como apoio da alfabetização no ensino fundamental.** 2020.

MORAN, J. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação - uma entrevista de José Manuel Moran Costas para a RCC. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 5, n. 3, p. 8-10, 2018.

MOREIRA, Valéria Nascimento; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; DA GAMA RANGEL, Ingrid Ribeiro. **Alfabetização e letramento: avaliação de aplicativos móveis para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 22, n. 2, p. 298-

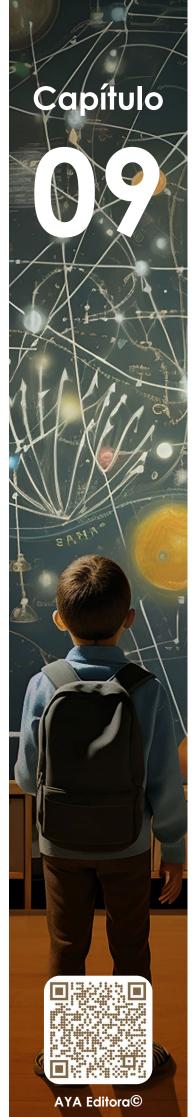
OLIVEIRA, Deyvison Melo de. Proposta de um aplicativo personalizável para auxiliar no processo de alfabetização baseado no jogo da forca. 2017.

REBOUÇAS, Alya Débora Dantas. **Avaliando o uso do Aplicativo**" **Embaralhado**" **no Processo de Alfabetização**.2018

RIBEIRO, Giovana Chauh Neris. **Aplicativos educacionais: desenvolvimento de uma interface de aprendizagem colaborativa para crianças**. 2023.

UNICEF. **App mapeia dificuldades de estudantes e ajuda a escola a saná-las**. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historias/app-mapeia-dificuldades-de-estudantes-e-ajuda-escola-sana-las. Acesso em: 26/06/2023.

VICENTE, Renata Barbosa; DA SILVA ARAÚJO, Matheus Yuri Bezerra. **Aplicativo digital: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.** Texto Livre, v. 10, n. 2, p. 169- 184, 2017.



## A Importância da Educação Física Escolar na Formação do Indivíduo Frente ao Contexto Histórico-Social Atual na Escola Estadual Antônio Nunez Jimenez

The Importance of School
Physical Education in the
Training of the Individual in Front
of the Current Historical-Social
Context at the Antônio Nunez
Jimenez State School

Junio Costa Lima Ferreira

Professor da Rede Estadual do Amazonas-SEDUC. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil- ULBRA. Mestrado em Ciências da Educação-UNADES

#### **RESUMO**

A escola tornou-se o principal mediador das práticas físicas, detendo a responsabilidade de despertar em seus alunos, o interesse pela atividade física, integrando os conceitos de educação e saúde ao processo de formação de indivíduos, com vistas ao seu bem-estar físico e mental. O estudo também demonstrou que 96% dos alunos possuem aparelho telefônico. Enquanto, 95,9% possuem alguma conta nas redes sociais. Sobre as redes utilizadas a pesquisa aponta que 31,5% gozam de várias as contas. Entre os alunos 69,3% costumam jogar vídeo game. 34,7% não sabem responder o tempo utilizado com a internet. O que não implica na prática de exercício físico pois 77,3% alunos gostam das aulas de educação física. O estudo demonstrou também que se a educação física não fosse uma disciplina obrigatória 58,7% ainda participariam. Os professores podem utilizar diferentes estratégias metodológicas mais adequadas do ponto de vista dos alunos, tornando-as mais atrativas e eficientes para o verdadeiro aprimoramento dos aspectos essenciais à formação da sua personalidade.

Palavras-chave: educação física; tecnologia; habilidades sociais; bemestar dos alunos.

#### **ABSTRACT**

The school has become the main mediator of physical practices, holding the responsibility of awakening in its students an interest in physical activity, integrating the concepts of education and health into the process of training individuals, with a view to their physical and social well-being. mental. The study also showed that 96% of students have a telephone. While, 95.9% have an account on social media. Regarding the networks used, the research shows that 31.5% use several accounts. Among students, 69.3% usually play video games. 34.7% do not know how to answer the time spent on the internet. This does not imply physical exercise as 77.3% of students enjoy physical education classes. The study also showed that if physical education were not a mandatory subject, 58.7% would still participate. Teachers can use different methodological strategies that are more appropriate from the students' point of view, making them more attractive and efficient for the true improvement of aspects essential to the formation of their personality.

**Keywords:** physical education; technology; social skills; student wellbeing

#### **INTRODUÇÃO**

A falta de recursos metodológicos, o comodismo dos professores, a falta de iniciativa em criar atividades mais atrativas aos alunos e mais bem adaptadas ao seu contexto sociocultural, juntamente com a dependência criada pela internet e pelas redes sociais, têm contribuído significativamente para a desvalorização da Educação Física diante dos alunos (Silva, 2017, p. 26).

Antes considerada a aula mais esperada pelos alunos, a aula de Educação Física, atualmente, tem perdido espaço para as atividades virtuais, sendo comum que os alunos estejam dispersos e desinteressados durante suas práticas, não sendo raros os casos em que entregam atestados médicos para se isentar de participar das aulas práticas e, assim, concentrar esse tempo "livre" em atividades ao celular (Oliveira, 2018, p. 11).

Atualmente, a Educação Física enquanto matéria obrigatória da rede de ensino, tem experimentado certo desprestígio e desinteresse entre os alunos, especialmente com o avançar da faixa etária, considerando que os adolescentes costumam apresentar menos entusiasmo com as aulas práticas, em relação às crianças mais novas.

Diante desse cenário, a escola tornou-se o principal mediador das práticas físicas, detendo a responsabilidade de despertar em seus alunos, o interesse pela atividade física, integrando os conceitos de educação e saúde ao processo de formação de indivíduos, com vistas ao seu bem-estar físico e mental.

#### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para estabelecer compromissos e acordos mínimos para que a criança/jovem tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. De acordo com Picanço (2012) a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções:

através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação".

Não existe uma única forma correta de envolver os pais, as escolas devem procurar oferecer um menu variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais, mas sobretudo os encontros a dois. Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes (Barbosa, 2011).

A falta de envolvimento dos pais ou responsáveis ajudam a desenvolver crianças desmotivadas, a participação das atividades enviadas para casa é um exemplo, pois não pode contar com o auxílio dos pais na realização da mesma. Pais que entregam as suas responsabilidades para a escola, torna-se cada vez mais comum, assim nossos educadores ficam sobrecarregados com tanta responsabilidade, também transferem essas responsabilidades para as novas tecnologias, buscando sempre uma válvula de escape na correria do dia a dia (Pereira, 2008).

Dentro do contexto educacional, enfatizamos o valor da família como base para uma educação saudável, juntamente com a escola compartilham responsabilidades de educar e formar cidadãos, muitos pais enxergam nos colégios uma oportunidade de os filhos terem um futuro melhor, de realização profissional e até mesmo enquanto os filhos estão nas instituições de ensino estão livres dos riscos das ruas (Veiga, 2013), com isso a valorização que os pais dão as escolas e faculdades, incentiva os filhos a perceber a importância do saber.

Paro (2000, p.48) afirma que:

Na verdade, a disponibilidade de boas condições para o estudo nas casas das camadas mais pobres da população parece ser heterogênea, havendo desde situações de extrema precariedade até situações em que os pais põe à disposição de seus filhos em boas condições de trabalho. Dada à situação de vida dessas populações, é mais provável, entretanto, que predominem os casos em que faltam condições adequadas de estudo. Assim, a precariedade dos recursos e dos espaços para o estudo no interior dos lares não deixa de ser uma realidade que dificulta os trabalhos estudantis das crianças e jovens.

Nesta citação, percebe-se que o autor fala dos fatores que vão dificultar a produtividade escolar dos alunos, principalmente nas classes menos favorecidas. Ele ainda fala sobre a incompetência e extrema precariedade que a família está inserida para dar suporte a uma boa condição de trabalho, sendo que, nas famílias mais carentes é notável o pouco recurso para os estudos, e isto se torna empecilho a aprendizagem das crianças.

Com a ajuda mútua da família, professores e pedagogos pode-se estabelecer bases de qualquer disciplina podendo ser ensinadas de determinada forma, a qualquer pessoa, em qualquer idade. Embora a afirmação possa, a princípio, parecer estranha, a intenção é sublinhar um ponto essencial, muitas vezes desprezado por nossos educadores e familiares. É que as ideias básicas centrais a todas as ciências, bem como os temas básicos que dão forma à vida e à literatura, são tão simples como fortes (Santos, Anjos, Alves, 2016).

Mas, mesmo com tantas soluções diferentes há um senso comum de que qualidade na educação não é medida apenas pelo bom desenvolvimento dos estudantes, mas é um

importante resultados em processos bem conduzidos que levam ao aprendizado, que oferecem lugar e espaço adequado para a aquisição do conhecimento e de educadores bem-preparados e bem instrumentalizados para a educação. Apenas para citar alguns fatores, nenhum dos aspectos acima, isolado, por melhor que seja, é capaz de garantir uma educação de qualidade para o estudante. É necessária uma conexão entre vários aspectos citados acima e que passam por infraestrutura, processos, pessoas e tantas outras abordagens dependendo de cada curso (Torres, 2010).

#### Tecnologia e sua Influência na Humanidade

As tecnologias estão próximas e presentes, que nem percebemos que são coisas naturais. As tecnologias que resultam, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, e alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos, e processo que foram planejados e construídos para podemos realizar tarefas simples e fundamental que facilitam nosso cotidiano.

Contudo, a tecnologia não se restringe a isso, há muitos equipamentos e produtos que utilizamos em nosso cotidiano que não são notados como tecnologia, porém, algumas invadem nosso corpo, como próteses, óculos, comidas, bebidas industrializadas, vitaminas e outros tipos de medicamentos, são produtos resultantes de sofisticadas tecnologias (Kenski, 2003).

Segundo Kensi (2007, p. 21):

De forma geral, todas as demais atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudo, planejamento e construção específica, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de conhecimento e princípios científicos que aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade é chamado de tecnologia.

Entretanto, podemos compreender que não é apenas o atualmente momento que vivemos possa ser chamado de "era tecnológica". Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um à sua maneira.

O homem primitivo contava também com seu caráter natural de geração social para superar as dificuldades e os desafios climáticos, de alimentação e de ataque de outros animais. Através do tempo esses grupos foram evoluindo socialmente e aperfeiçoando suas ferramentas e seus utensílios, podemos considerar que a evolução do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época (MEC, 2001).

Então, as diferentes épocas da história são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. A idade da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondente o momento histórico-social em que foram criadas tecnologias" para aproveitamento desses recursos de natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. Assim, o avanço científico da humanidade amplia conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente tecnologias", cada vez mais sofisticadas (Costa, 2008).

Portanto, a evolução da tecnologia não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamento. A ampliação e a banalização de uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas todo o grupo social.

Com o advento da era da informática, introduziu-se na sociedade a internet. A internet é uma gigantesca rede interconectada por milhares de diferentes tipos de redes, que se comunicam por meio de uma linguagem em comum e um conjunto de ferramenta que viabiliza a comunicação obtenção de informações.

A internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que cabe mais arbitrariedades de opinião linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado. Recorrer a uma nova forma de integrara a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação, no mínimo é possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas, e cabe aos insubstituíveis professores a análise junto com seu aluno (Brito, Da Purificação, 2008, p. 102).

A internet potencializa as possibilidades de acesso à informação e a comunicação com todo o mundo. Por meio da "rede de rede" pode-se integrar ao universo digital para concretizar diferentes objetivos e também abre possibilidade do acesso as redes sociais.

#### A Tecnologia na Educação

A rápida e profunda transformação tecnológica realizada no final do século XX e início do XXI, trouxe mudanças significativas na ordem econômica, social, política, científica e educacional, influenciando substancialmente a globalização e os padrões de produção e organização da sociedade em gera (Arrieta, Delgado, 2006).

Como consequência dessas mudanças, os objetivos do processo educativo devem estar voltados para a verdadeira formação do aluno, sendo este um compromisso urgente que os países latino-americanos e em particular a Venezuela devem assumir. O compromisso é a disseminação de um processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais criativos e responsáveis, que por sua vez possam compreender e direcionar a adaptação da sociedade, sem perder seus valores culturais (Farias, Silva, 2020).

Para fazer frente às demandas sociais e educacionais da atualidade, a produção de recursos educacionais se faz necessária por meio da utilização de tecnologias informatizadas (mídia, telemática, hipermídia, multimídia, teleinformática e Internet, entre outras) como meio estratégico de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Todos os materiais de aprendizagem virtuais e digitais, como softwares educacionais, softwares de produtividade e a diversidade de serviços da Internet, podem se tornar bons aliados do ensino ativo, promovendo a construção de aprendizagens mais significativas a cada dia (Escobar, Sanhueza, Friz, 2019).

As últimas décadas, a revolução na tecnologia da informação e recursos computacionais prometia quebrar todo tipo de barreiras, geográficas, econômicas e sociais, participando de um novo período de globalização, o que facilitaria a comunicação de todos os processos de aprendizagem em nível planetário. No campo da educação, a adaptação às mudanças das novas estratégias metodológicas de ensino com tecnologias computacionais teria certa temporalidade de assimilação e as grandes favorecidas com seus resultados seriam as novas coortes de alunos, uma vez que seriam correspondidas com suas experiências de usuários nativos privilegiados na gestão de ferramentas tecnológicas e seus respectivos recursos computacionais (Arrieta, Delgado, 2006).

#### As Tecnologias e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física

É considerado também como um meio de promover a troca de experiências, atualização profissional, inovação e pesquisa. Mas os usos que são dados à tecnologia coincidem com as intenções do treinamento recebido (Escobar, Sanhueza, Friz, 2019).

Em tempos em que o avanço significativo das tecnologias de informação e comunicação digitais dominam a interação social e humana, pensar em formar um indivíduo das principais instituições de formação humana, como a família e a escola, é um desafio para os pedagogos que veem a necessidade de atualização. seus conhecimentos e metodologias para acompanhar essas novas gerações cada vez mais dependentes do que o mundo das telecomunicações, do entretenimento e da cultura digital oferece (Bolaños Martínez, Stuart Rivero, 2019).

O uso das aplicações da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação vem abrindo novas expectativas que estão revolucionando as características do processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia oferece, no entanto, a possibilidade de reforçar conteúdos relacionados a conceitos, atitudes, valores e normas. É por isso que nos faz refletir sobre a prática, trabalhar em colaboração com outros colegas. Grande parte das relações atuais entre tecnologia e Educação Física está centrada em sua consideração como um recurso inestimável de apoio ao ensino como uma ferramenta capaz de incorporar novas formas de conhecimento entre professores alunos (Cassiano, 2017).

À primeira vista, parece que a Educação Física tem pouca relação com as TIC, principalmente quando se pensa em seus conteúdos: jogos, expressão corporal, esportes, capacidades condicionais, conteúdo que adquirem diferentes níveis de importância para cada um dos ciclos educacionais (Siqueira *et al.*, 2017).

É o ambiente ideal para conhecer outras pessoas, reforçar valores, adquirir bons hábitos de vida e desportos e ter um bom estado de saúde. É assim que o presente trabalho aborda a Educação Física; como meio de trabalhar processos favoráveis de socialização e convivência escolar (Arrieta, Delgado, 2006).

A Educação Física, o esporte insere-se nesse contexto e favorece o desenvolvimento pessoal, ou seja, cada uma das dimensões da pessoa: afetiva, cognitiva, expressivo. Nessa perspectiva holística de desenvolvimento, a Educação Física deve contribuir para a aquisição das capacidades consideradas básicas para funcionar em uma sociedade em mudança com plenos direitos e deveres (Machado, 2020).

Nesse sentido, grande parte das relações atuais entre tecnologia e Educação Física centraliza-se em considerá-la um recurso inestimável de apoio ao ensino ou, como uma ferramenta capaz de incorporar novas formas de conhecimento entre professores e alunos (Arrieta, Delgado, 2006).

Nesse sentido, os professores não se sentem preparados para enfrentar as demandas que o uso da tecnologia acarreta e, sem dúvida, os professores representam o elemento-chave para a incorporação da tecnologia nas salas de aula. Está comprovado que isso pode modificar definitivamente as relações com os alunos, o que representa um poderoso recurso didático, que permite a troca de experiências e conhecimentos. Nesse

sentido, a escola destaca um interesse incipiente em ter recursos para trabalhar atitudes e valores relacionados aos diferentes blocos de conteúdo da Educação Física (Bolaños, Martínez, Stuart Rivero, 2019).

As tecnologias e a sua aplicação, nomeadamente na educação física, têm uma certa orientação e parece necessário especificar o objetivo de visualizar o estado de desenvolvimento das TIC neste domínio específico. Desta forma, é possível explorar a verdadeira explosão de empregos que se tem verificado nos últimos anos, com informações suficientemente focadas e interessantes (Cassiano, 2017).

A utilização das TIC na Educação Física do nível básico, com o objetivo de melhorar os processos de adesão à atividade física. Existem também aquelas contribuições que requerem um novo conceito baseado em tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC), que se apresenta como mais inovador e se refere especificamente ao aprendizado com a tecnologia (Escobar, Sanhueza, Friz, 2019).

No entanto, os resultados obtidos no processo de integração das TIC nas salas de aula de educação física não têm um uso habitual nem desencadearam mudanças pedagógicas significativas. Ressalta-se que, com indícios de que os professores mostram intenção de inovar e se adaptar aos novos tempos, os dados indicam que provavelmente é necessária uma formação mais tecnológica voltada para o uso de TACs (Escobar, Sanhueza, Friz, 2019).

É possível que esta disciplina abrigue uma certa contradição, visto que, por um lado, explica-se que a personalidade da área é a motricidade, a ação e, por outro, o lazer passivo é desqualificado, pois passa a ser o paradigma da a promoção da atividade física como alternativa às horas passivamente assistindo a telas. Pesquisas mostram como níveis convenientes de atividade física nem sempre correspondem a baixos níveis de lazer tecnológico (Cassiano, 2017).

## **MARCO METODOLÓGICO**

A pesquisa em questão, empregou a abordagem qualitativa, utilizando-se da coleta de dados, através da aplicação de um questionário, de perguntas objetivas e subjetivas, em alunos do ensino médio matriculados na Escola Estadual Antônio Nunez Jiménez, localizada no município de Manaus, estado do Amazonas, visando averiguar as opiniões e expectativas que os alunos atribuem à disciplina Educação Física no currículo escolar.

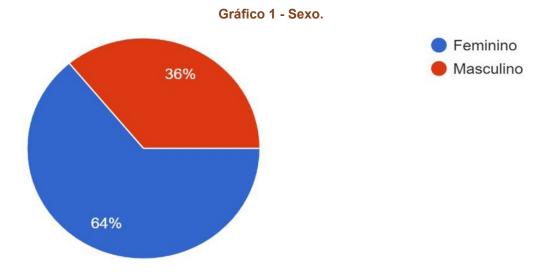
A pesquisa qualitativa, por sua vez, tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a 25 situação que está sendo investigada geralmente, por meio do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos, com vistas a retratar a perspectiva real dos participantes (Oliveira, 2011, p. 16).

O foco da pesquisa qualitativa demanda compreender e aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos desde a percepção dos participantes ante um contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, com base em suas experiências, opiniões e significados, de modo a exprimir suas subjetividades (Sampieri, Collado; Lúcio, 2013).

#### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através da utilização do método qualiquantitativo obtém-se dados suficientes para a interpretação e compreensão da relevância subjetiva que os alunos do Ensino Médio têm da disciplina, a partir de suas experiências, vivências, interações sociais, peculiaridades, diversidades e semelhanças que compõem a realidade de cada aluno, que possibilitaram o descobrimento do significado subjetivo da disciplina Educação Física para os discentes do Ensino Médio e se sua presença é relevante para esta etapa da Educação básica.

As questões que compõe o questionário aplicado consistem no perfil dos entrevistados e a obtenção das impressões pessoais, sugestões e críticas mais frequentemente encontradas, dentre os alunos, no que se refere ao ensino da matéria. Assim, expõe-se os resultados obtidos dos 75 alunos que responderam ao questionário que tinham nos gráficos apresentados abaixo. É importante ressaltar que os gráficos 1, 2 e 3 delineiam o perfil dos alunos que se propuseram a responder o questionário.



Fonte: autoria própria, 2020.

Conforme evidenciado no gráfico 1 o sexo feminino representa 64% dos entrevistados, enquanto os masculinos representam 36%.

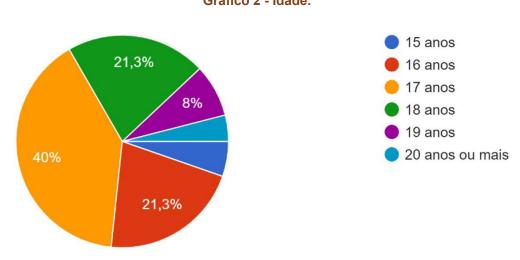


Gráfico 2 - Idade.

Fonte: autoria própria, 2020.

Os resultados evidenciados no gráfico 2 demonstram que 5,3% dos entrevistados possuem 15 anos, 21,3% afirmaram ter 16 anos, 40% apontaram ter 17 anos, 23,3% responderam ter 18 anos, 8% assinalaram possuir 19 anos e 4% relataram ter 20 anos ou mais.

A partir desse momento questiona-se os alunos sobre uso de aparelhos telefônicos e a internet em seu dia a dia. Sendo que a primeira questão indaga a posse do aparelho.

96%

Gráfico 3 - Possui telefone celular.

Fonte: autoria própria, 2020.

O gráfico 3 demonstra que 96% dos alunos possuem aparelho telefônico, enquanto 4% responderam não ter aparelho celular.

A indagação seguinte questionou se entrevistados possuem contas em qualquer redes sociais. O resultado é demonstrado no gráfico 4.

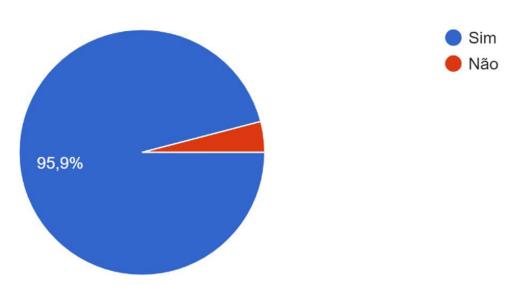


Gráfico 4 - Possui em contas em Redes Sociais

Fonte: Autor (2020).

As respostas do gráfico 4 quantificam que 95,9% possuem alguma conta nas redes sociais, mas 4,1% afirmaram não possuem nenhuma conta em redes sociais.

Entre as redes sociais existentes mais conhecidas que são Facebook, Instagram e Twitter indaga-se aos alunos se possuem conta em uma, ou mais de uma rede social, o resultado é demonstrado no gráfico 5.

32,4%

Instagram

Twitter

Toda acimas citadas

Mais de uma acima citada

Gráfico 5 - Quais redes sociais você possui conta?

Fonte: autoria própria, 2020.

O gráfico 5 expressou que 25,7% possuem conta no Facebook e 10,8% no Instagram, 31,5% gozam de todas as contas anteriormente citadas e 32,4% usufruem de mais contas anteriormente citadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente projeto evidenciou questões relacionadas à importância da Educação Física escolar na formação do adolescente, levando-se em conta o cenário histórico-cultural vivenciado atualmente, em que a população infanto-juvenil está, cada vez mais, refém da tecnologia, em detrimento da atividade físicas.

Tais questões originaram a necessidade de se investigar por que as aulas de Educação Física, que deveriam ajudar a disseminar a prática da atividade física, dentre os seus alunos, não estão cumprindo com o seu papel, especialmente no que se refere à população adolescente.

É importante ressaltar que as informações coletadas foram apresentadas e analisadas conforme o objetivo principal do estudo, que foi identificar e refletir sobre a visão crítica dos alunos avaliados em relação à Educação Física (EF) Escolar no Ensino Médio, considerando seu significado e relevância dentro do contexto sociocultural dos estudantes.

As respostas evidenciaram que o sexo feminino representa 64% dos entrevistados, enquanto os masculinos representam 36%. Além disso destacou que 5,3% dos entrevistados possuem 15 anos, 21,3% afirmaram ter 16 anos, 40% apontaram ter 17 anos, 23,3% responderam ter 18 anos, 8% assinalaram possuir 19 anos e 4% relataram ter 20 anos ou mais.

O tempo utilizado por ele representa 30,7% entre 1 e 2 horas nas redes sociais ou jogos on-line, enquanto 12% gastam entre 3 e 4 horas na internet, mas 10,7% usufruem

entre 5 e 6 horas em aparelhos telefônicos, já 12% ficam mais 6 horas na internet e 34,7% não sabem responder à pergunta. No total 39,8% dos alunos gastam seu tempo livre em telefones celulares, entretanto 60,2% usam seu tempo em atividades físicas.

Espera-se que os resultados obtidos contribuam para melhorar o aperfeiçoamento pedagógico e metodológico dos profissionais da Educação Física escolar, tendo como objetivo a inovação e a adaptação das práticas educacionais para o contexto históricosocial de agora, no sentido de motivar os alunos a participarem mais efetivamente das aulas práticas, e assim, desenvolver plenamente as habilidades cognitivas, sociais e morais inerentes à disciplina.

É importante conscientizar os professores quanto à nova realidade cultural que predomina no período histórico atual, dando ênfase à influência e dependência que as mídias e a tecnologia exercem sobre a mentalidade dos alunos, através da identificação das falhas e da sugestão de propostas alternativas de ensino.

#### **REFERÊNCIAS**

ARRIETA, Xiomara; DELGADO, Mercedes. **Tecnologías de la información en la enseñanza de la física de educación básica.** Enlace, v. 3, n. 1, p. 63-76, 2006.

ARRIETA, Xiomara; DELGADO, Mercedes. **Tecnologías de la información en la enseñanza de la física de educación básica.** Enlace, v. 3, n. 1, p. 63-76, 2006.

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. Universidade de Brasília, 2011.

BOLAÑOS MARTÍNEZ, David; STUART RIVERO, Alexis Juan. **Educación física y tecnología en la formación integral del estudiante.** Conrado, v. 15, n. 69, p. 280-287, 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Política e Economia do Mercado do Livro Didático no Século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação Básica Nacional.** Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas, p. 83, 2017.

COSTA, Elaine Cristina Pimentel. Amor Bandido. UFAL, 2008.

DA PURIFICAÇÃO RODRIGUES, Roquenei; CARVALHO, Monalisa Cristiany Santos. **Perfil epidemiológico e espacial dos casos novos de hanseníase notificados em Feira de Santana no período de 2005-2015**. Revista Pesquisa em Fisioterapia, v. 11, n. 2, p. 334-341, 2021.

ESCOBAR, Máximo; SANHUEZA, Susan; FRIZ, Miguel. **Uso de estrategias tecnológicas en educación: una comparación entre biología y educación física.** Revista mexicana de investigación educativa, v. 23, n. 77, p. 483-504, 2018.

FARIAS, Christianne Torres Lira; SILVA, Valdson Davi Moura. **A importância da tecnologia na Educação em tempos de pandemia**. I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, n. 1, 2020.

KENSI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007, 6ª ed.

KENSKI, Vani Moreira. **O que são tecnologias? Como convivemos com as tecnologias.** KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, v. 26, 2020.

MEC, Ministério da educação. **TV na escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública**. UniRede e Seed/MEC/Coordenação de Leda Maria Rangearo Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2a. ed., 2001.

OLIVEIRA, Eduardo Henrique. **Motivação nas Aulas Práticas de Educação Física.** 2018. Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo/USP.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. 2011.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, Maria Paula Ivens Ferraz Colares *et al.* **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Tese de Doutorado. Universidade de Málaga, 2008.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Tese de Doutorado, 2012.

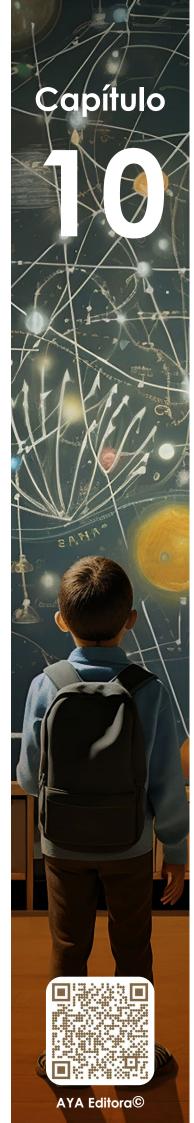
SAMPIERI, Hernandez Roberto (org.). **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Dário Lino dos; ANJOS, Eduardo José dos; ALVES, Márcia Brito Nery. **Relação Família e Escola: Uma Revisão De Bases Teóricas. Encontro** Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016.

SILVA, Fábio de Souza. A **Participação dos Jovens Alunos nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio.** 2017.

SIQUEIRA, Fanny Cacilie Gauna de *et al.* **Tecnologias digitais de informação e comunicação** na atuação docente: o processo ensino-aprendizagem na formação de professores de educação física. 2017.

TORRES, Sueli. Uma função social da escola. 2010.



## A Relevância da Inserção do Assistente Social na Área Educacional, seus Desafios e Perspectivas

Socorro Yara Pereira de Moraes Lidiany Cavalcante

#### **RESUMO**

O presente estudo tem como finalidade apontar a relevância da inserção do Assistente Social na área educacional visando o seu processo histórico e suas mediações com as expressões da questão social e o atendimento dessas demandas, verificando que o campo educacional é uma prática social necessitando de um profissional de Serviço Social que está interligado nas relações sociais e contribuindo no seu processo de formação educacional que é a base da sociedade, para fazer um acompanhamento social juntamente com equipe multidisciplinar e mediar com políticas públicas que articulem programas e projetos a fim de prevenir e amenizar os fenômenos sociais.

Palavras-chave: serviço social; políticas públicas; questão social; educação.

#### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to highlight the relevance of integrating Social Workers into the educational field, considering its historical process and its interactions with the expressions of social issues and the addressing of these demands. It recognizes that the educational field is a social practice that requires a Social Work professional who is interconnected with social relations and contributes to the educational formation process, which is the foundation of society. This integration aims to provide social support along-side a multidisciplinary team and to mediate public policies that coordinate programs and projects to prevent and mitigate social phenomena.

Keywords: social work; public policy, social issues, education

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo visa compreender a relevância da inserção do profissional de Serviço Social na área da educação, abordando a trajetória

histórica da profissão e a compreensão da dimensão da questão social assim como as demandas dirigidas ao Serviço Social para que possa haver compreensão da mediação do Assistente Social e o âmbito escolar.

Verificando as ações desse profissional e o seu perfil para atender as demandas na área da educação juntamente a proporção das expressões das questões sociais que são enfrentadas nas escolas, as propostas de intervenção do assistente social com o seu compromisso ético político, sua intermediação com as políticas públicas e projetos que articulem juntamente com equipes multidisciplinar nas escolas nas medidas de prevenção.

Este campo de atuação para o Assistente Social é luta mediante a categoria da profissão com o estado para a aprovação do projeto de lei PLC 167/2009 Municipal do Estado do Amazonas, no qual viabiliza esta inserção do Assistente Social escolar, sendo este mercado uma nova atuação do profissional objetivando se verificar que dentre as demandas desta profissão se insere a educação como prática nas intervenções de programas e projetos inseridos dentro do ambiente escolar, proporcionando expectativas de contribuição perante as políticas públicas de educação e intermediar com equipe multidisciplinar as propostas de apoio para prover uma educação de qualidade para a realidade brasileira e suas necessidades para o enfrentamento das questões sociais perante o contexto da educação.

## GÊNESES HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social surge no Brasil na década de 30 sob a iniciativa da Igreja Católica em aliança com o estado e elite dominante, entretanto, a emergência do Serviço Social vai do confronto do capital e as relações sociais de produção.

Num momento em que a conjuntura social histórica do Brasil foi marcada pela escravidão, onde a economia extrativista tinha valor só do que se extraia da terra, que era baseada num sistema de escravidão do poder político. Com o processo de desenvolvimento industrial, a mão-de-obra foi substituída pelas máquinas, onde a existência de trabalho era mínima, vivendo em condições angustiantes em bairros insalubres, as fábricas funcionavam em prédios de mínima higiene e segurança, em que a renda que o proletariado obtinha era insuficiente para a sobrevivência de sua família, assim obrigava as mulheres e crianças a trabalhar por melhores condições de trabalho, a massa operária se mobilizou em greves com o objetivo de reivindicar seus direitos de regulamentação de trabalho, salários, seguros, férias entre outros.

No que diz respeito a lamamoto (2008, p. 32) a exploração da mão-de-obra do trabalhador só tem a favorecer a expansão da acumulação capitalista.

O capital se expressa em mercadoria: meios de produção e meios de subsistência. Mas nem toda soma mercadoria e capital. O capital supõe o monopólio dos meios de produção e de subsistência por uma parte da sociedade? a classe capitalista? em confronto com os talhadores desprovidos das condições matérias necessários a materialização de seu trabalho. Supõe o trabalho, que para sobreviver, só tem a vender a sua força de trabalho. O capital supõe o trabalho assalariado e este, o capital.

Portanto, o trabalhador é monopolizado pelo capital que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho em troca de meios de sobrevivência. Diante dessa relação capital e trabalho surge também a questão social do qual se expressa das mais diferentes formas, seja em relação com o trabalho, com a criança, adolescência, mulher e entre outros.

Como forma de intervir e enfrentar a questão social o Serviço Social tem a questão social como matéria prima de seu trabalho profissional podendo compreender a prática como um processo de trabalho.

Conforme lamamoto (2008, p. 209) afirma:

O Assistente Social, ao mesmo tempo em que deverá atuar no sentido de garantir ao trabalhador e sua família um nível das leis trabalhistas, deverá combater o absentismo, o relaxamento no trabalho, velar pela moralidade, promover a conciliação nos dissídios trabalhistas e adaptar o trabalhador a sua função na empresa. Será "o agente de ligação entre patrão e operário". Atendendo a um e outro? atuando de forma autônoma e independente? ele é o autêntico agente da justiça social, o agente de coordenação dos elementos humanos da produção e da aproximação das classes.

Como forma de mediador entre patrão e trabalhador, o Assistente Social atenderá os interesses de ambas as partes buscando manter a relação de direitos e deveres entre as duas, portanto a profissão é compreendida como forma de prática das classes sociais de produzir seus meios de vida e trabalho.

É nesse momento que surge a necessidade da criação de um projeto ético-político capaz de oferecer uma orientação crítica e significativa aos profissionais de Serviço Social, fazendo com que os mesmos sejam conhecedores de suas competências, visando sempre a defesa dos direitos sociais e humanos, desvinculando-se de qualquer semelhança com o conservadorismo profissional.

Com a criação do projeto profissional não foi somente uma necessidade do Serviço Social, mas da sociedade que sempre esperou melhor da profissão composta por agentes que buscasse produzir resultados sobre a atuação de alguns profissionais, tornando-se aptos a desenvolver seu trabalho de forma ética e critica.

A partir de uma perspectiva marxista que Martinelli (2006) analisa a emergência do Serviço Social como um instrumento para consolidar o sistema capitalista através da união, da burguesia, do estado e da igreja.

Dessa maneira o Serviço Social enquanto profissão surge a partir da consolidação do sistema capitalista diante da emersão de inúmeras expressões da questão social, devido a diversas mudanças imposta a sociedade pelo capital. Estas mudanças estão relacionadas diretamente com o avanço industrial que resultou no grande fluxo migratório para as cidades urbanas, aumentando a precariedade nas políticas de saúde, educação, habitação, transporte, trabalhistas, entre outras.

De acordo com Martinelli (2006):

A sociedade diante desta realidade subumana passa a se organizar e lutar por melhores condições, se revoltando contra o sistema. É a partir destes conflitos de classes que a profissão irá surgir como um meio para apaziguar as relações de classes.

Conforme Martinelli (2006, p. 660), as condições peculiares que determinaram o seu surgimento como fenômeno histórico, social e como atividade profissional, e em que se produziram seus primeiros modos de aparecer, marcaram o Serviço Social como uma criação típica do capitalismo, por ele engendrada, desenvolvida e colocada permanentemente a seu serviço, como uma importante estratégia de controle social, uma ilusão necessária para, juntamente com muitas outras ilusões por ele criadas, garantir lhe a efetividade e a permanência histórica com uma identidade atribuída, que expressava uma síntese das práticas sociais pré-capitalista? Repressoras e controlistas? E dos mecanismos e estratégias produzidos pela classe dominante para garantir a marcha expansionista e a definitiva consolidação do sistema capitalista.

Portanto o Serviço Social como objeto da classe dominante era uma profissão extremamente limitada e crítica, já que seus métodos e ações eram baseados na atuação Norte Americano. Por fim Martinelli (2006) afirma que a natureza do Serviço Social é uma prática sancionada pelo Estado e protegida pela Igreja, com a ilusão de servir. Contudo, este cenário só será alterado a partir do Movimento de Reconceituação, quando o profissional toma como luta o objeto de romper com esta alienação, buscando uma formação crítica e política, ao reformular suas bases teórico- metodológicas.

No entanto o Movimento de Reconceituação do Serviço Social foi uma intenção de ruptura com a tradição Marxista, que visava sistematizar a diretriz Curricular na formação profissional do Assistente Social no Brasil, revisando o Código de Ética e formular o Projeto Ético político da profissão.

Conclui-se que o papel que o Assistente Social tem que desempenhar é de formular ações e estratégias que respondam com agilidade e com qualidade as demandas impostas para a profissão.

A prática profissional só encontra objetivo quando o assistente social se subsidia pela teoria crítica e se debruça sobre um leque amplo de assunto como os programas, projetos implantação de políticas sociais etc.

Portanto o Serviço Social tem que desenvolver pesquisa e ações sobre a população brasileira onde a maioria não participa de benefícios e programas. É necessário investigar os porões da sociedade, exigindo uma forma de política que tente amenizar os fenômenos sociais.

#### Questão Social e Serviço Social

A questão social tem sua origem desde o final do século XIX, onde o mundo capitalista marcava o período com o crescimento do desemprego, da crise da economia agravando as problemáticas sociais, dando origem às expressões da questão social exigindo seu enfrentamento.

Conforme Cerqueira Filho (1982, p. 21) afirma:

A "questão social", no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no mundo no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, A "questão social" está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho.

Portanto a questão social está presente em toda sociedade em forma de desigualdades. São expressões que encontramos no subdesenvolvimento das famílias que estão vulneráveis por falta de condições de vida a mercê da miséria, violência, moradia, educação entre outros, observa-se que este quadro se deriva do modo de vida em que o trabalhador não provém de um salário justo que não é o suficiente para o sustento de sua família, onde o dono do capital apropria-se do modo de produção, reproduzindo suas riquezas e acumulando mais capital, explorando a mão-de-obra do trabalhador assim derivando as problemáticas sociais presente em nossa sociedade.

A profissão de Serviço Social se constitui no momento em que a questão social é o seu instrumento de trabalho, desenvolvendo atribuições no âmbito da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas, como também nos movimentos sociais.

Assim na década de 1930 os sujeitos eram vítimas de um sistema excludente, marcado por um estado mínimo, sem políticas públicas. A classe dominante detinha o monopólio do poder e das questões políticas. Nesse contexto a questão social era visto como caso de polícia, mais simultaneamente como questão ilegal.

Em consequência do modo de produção explorador e excludente, estabelece-se a relação Serviço Social para intervir na questão social presente na sociedade capitalista, se estabelecendo um amparo e reconhecimento de direito para as classes trabalhadoras onde se abrem novas perspectivas: igualdade, salário, sindicalização, reforma na lei sobre acidente de trabalho, organização de instituto.

Diante dessas mudanças, a questão social vem sofrendo transformações em suas formas de expressão na sociedade atual. Também as formas de enfrentar a questão social sofreram alterações, no entanto, a gênese da questão social, a nosso ver, continua a mesma: contradição inerente ao sistema capitalista de produção. Nesse sentido, concordamos com Pastorini (200, p. 97) quando afirma que:

[...] as principais manifestações da "questão social" ? a pauperização, a exclusão, as desigualdades sociais ? são decorrências das contradições inerente sistema capitalista, cujos traços particulares vão depender das características históricas da formação econômica e política de cada país e/ou região. Diferentes estágios capitalistas produzem distintas expressões da "questão social".

Entretanto a formação histórica de cada país ou região apresenta uma relação às mudanças nas últimas décadas, relacionando-se as condições impostas pela globalização onde as mudanças na contratação de mão-de-obra nos níveis de desemprego nos direitos sociais gerando desemprego e precarização de trabalho.

Contudo o assistente social trabalha nas suas mais variadas expressões, sendo que a desigualdade e produção da rebeldia e da resistência do capitalismo são movidos por um terreno de interesses sociais distintos que tece a vida em sociedade.

#### Demandas e Respostas aos Profissionais de Serviço Social

O profissional de Serviço Social deve estar atento às mudanças no cotidiano e visualizar estratégias para mediar soluções conforme a demanda que foi posto para aplicar intervenções nas quais corresponda de forma ética com a realidade social. Necessita-se uma qualificação constante para o desenvolvimento de intervenções e apto para atender demandas no contexto do seu atendimento.

Nos componentes históricos ente as décadas de 1970 e 80 foi um momento histórico para o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil marcado pelo processo de ruptura com conservadorismo, e o movimento de reconceituação no qual rompeu-se entre as contradições da profissão, contudo está em construção um novo modelo de projeto profissional denominado como projeto ético-político.

Conforme afirma Netto (1999, p.17), no Serviço Social, este contexto é responsável pelo impulso ao processo de ruptura com o tradicionalismo, ou seja, é somente recuperando seus aspectos ontológico- sociais que a vertente crítico-dialético apresenta-se em suas mais fecundas possibilidades, tornando capaz de realizar a ruptura teórica com a herança conservadora e intervir de forma qualitativamente superior na garantia do projeto ético-político profissional.

Portanto, o projeto ético-político foi um progresso na conjuntura com ruptura, com conservadorismo, ou seja, o conservadorismo nos seus traços de assistencialista, com renovação as diretrizes do Serviço Social, com o código de ética de 1993 rompendo com a conotação que o Assistente Social é um mero executor de tarefas, mas é um profissional com caráter de atender demandas e fazer intervenções na sua capacidade ética.

Os projetos societários são planos de ação coletiva tendo como base um conjunto de necessidades e finalidades a serem aplicados, assim explica Netto (1999, p. 5):

O que interessa-nos tão somente um tipo de projeto coletivo que designamos como projetos societários. Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construídos que reclamam determinados valores para justificá-los que privilegiam certos meios (Materiais e culturais para concretizá-los Netto).

Os projetos societários muitas vezes são jogos de interesses públicos que manifestam o confronto de disputa dos membros da sociedade, enquanto que os projetos profissionais envolvem profissionais de campo ou de prática em um trabalho de pesquisa, como o caso do Serviço Social no Brasil é constituído por sindicados e associações de Assistentes Sociais como CFESS,CRESS E ABEPSS E ANESSO.

Conforme Netto (1999), é importante ressaltar que os projetos profissionais também têm diversas dimensões políticas, referido as suas relações com os projetos societários, porém para um projeto profissional ser exposto precisa-se de coerência conforme aplicado, seja tanto na instituição pública ou quanto na privada e seus usuários para o atendimento de demandas com as problemáticas expostas. Entretanto não se exclui o fato que os projetos profissionais não tenham dimensões de interesses públicos e políticos.

Observando o código de ética tem denominações com o debate ético avaliando novos preceitos conforme a (Lei 8.669, de 17 de junho de 1993), destacando o Serviço social como uma área produtora de conhecimentos e pesquisa.

Afirma Netto (1999, p.13) sobre a funcionalidade do Assistente Social em estar em constantes qualificações para o atendimento das demandas:

Todos os esforços foram dirigidos no sentido de adequar a formação profissional, em nível de graduação, às novas condições postas seja pelo enfrentamento, num marco democrático, da "questão social" exponenciada pela ditadura, seja pelas exigências intelectuais que a massa crítica em crescimento poderia atender. Em poucas palavras, entrou na agenda do Serviço Social a questão de redimensionar o

ensino com vistas à formação de um profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira, em suma, a construção de um novo perfil profissional.

Portanto na formação do perfil profissional do Assistente Social é objetivamente na adequação da formação profissional em todo seu processo histórico e com suas mudanças na qualificação para atender as demandas nas suas respectivas expressões da questão social perfazendo assim uma nova dimensão no seu profissional apto atender as demandas tradicionais e emergentes na qual precisa de uma investigação para todas problemáticas.

Nos anos 90 o Brasil vive uma legislação consolidada em direitos humanos, com a constituição considerada uma das mais abrangentes no que se refere à cidadania, porém, o Estado influenciado pela ideologia Neoliberal, deixa a desejar na concretização desses direitos.

Conforme o Código de Ética vigente de 1993 (CFESS) Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida.

Observando que a profissão atua mediante as práticas das políticas públicas e na intervenção de forma que avalia-se cada demanda como modo de investigação para as problemáticas expostas.

Para Faleiros (2005) a construção de estratégias de ação envolve a disponibilidade de recursos, o poder, a organização, a informação e a comunicação, para o enfrentamento pelo sujeito da ação profissional, das questões relacionais.

Isto significa assumir o pressuposto da ação investigativa como novas possibilidades de intervenção, na medida em que desvela o contraditório e produz as condições necessárias para o enfrentamento e superação das questões sociais que se apresentam cotidianamente.

Porém, torna-se necessário caracterizar as demandas que são colocadas à profissão, sob a forma de demandas institucionais e profissionais. Investigar as respostas profissionais articuladas aos projetos profissionais hegemônicos no interior da categoria profissional, tendo em vista um projeto societário mais amplo e as expectativas particulares do Serviço Social no Brasil.

O crescimento da pressão na demanda por serviços está cada vez maior, por parte da população usuária mediante ao aumento das desigualdades e serviços públicos cada vez mais precários não atendendo a vulnerabilidades.

Conforme Guerra (2006, p. 20):

Uma vez que o que é demandado pela instituição é sempre mais reduzido do que realmente expressa a demanda social. Algumas demandas institucionais respondem mais diretamente a reprodução do capital, outras indiretamente. Mas isso não exclui o fato delas sempre contribuir para reprodução do capital.

Nesse sentido, para cada demanda existe uma necessidade social que a produz e existem interesses próprios para a sua definição como demanda. Entende-se que o assistente social ao nortear-se por sua competência profissional teórica, ético-política e técnico-operativa, torna-se claro que a finalidade de sua ação é compreender o real significado de suas demandas. Portanto, é necessário que o assistente social tenha claro que a sua prática

profissional está ligada ao processo histórico da realidade, já que o Serviço Social emerge e se desenvolve na sociedade capitalista para atender às necessidades antagônicas (capital x trabalho), colaborando de forma necessária com projetos que venham com objetivo de solucionar ou ao menos amenizar a condição da questão social e o mundo do trabalho. Por isto a profissão está condicionada aos limites do sistema capitalista.

O objetivo do estudo deste artigo está direcionado para atuação profissional com o contexto educacional, objetivamente iremos direcionar as demandas e questões sociais referentes no intermédio de aluno e problemáticas educacionais que será o foco de pesquisa do trabalho do assistente social no âmbito escolar.

## **CONCEITO DE EDUCAÇÃO**

Para entendermos a relevância do assunto exposto das mediações da educação com atuação do Assistente Social iremos denominar o conceito de educação e entendermos que a educação é uma prática social.

A educação é toda aprendizagem que constituímos e aprendemos tanto na escola como na sociedade, a educação é a base para o desenvolvimento das nossas trajetórias acadêmicas até o profissional, sendo necessário ter apoios sociais para constituir-se preceitos culturais e éticos, desenvolvendo transferências de saberes, todo modo de aprendizagem e orientações é educação, não sendo designado somente nas escolas e sim em toda sociedade, a escola é sim objeto de estudo qualificado para desenvolver qualificações e explicitar por meio das disciplinas as informações estabelecidas por meio da sociedade seja por meio de estudos na histórias explicando os fenômenos atuais.

Conforme Brandão (2007, p.11):

Assim quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam a mão para criar guerreiros e burocratas. Ela ajuda a pensar os tipos de homens. Mais do que isso ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima, mais ainda e educação participa do processo de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem trocas de símbolos, bens e poderes que o conjunto constroem tipos de sociedade, e esta é sua força.

Visando assim que a educação constrói e modifica o homem tanto que o lapida a desenvolver a sociedade em forma de trocas de símbolos, ou seja, em trocas de informações e aprendizagem sendo essa a sua essência.

Porém na visão de Paulo Freire (2001, p.10) a educação existe nas formas de planejamento educacional, assim afirma:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder as marcas e valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. As vezes preservando determinadas formas de cultura. Outras interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autentico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação a organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.

Percebemos que no contexto que a educação é organizada deriva-se através de instrumento, ou seja, a composição da educação onde é organização, ensinada e aprendida,

reflete na sociedade ações humana que caracterizam as transformações sociais produzidas pela educação.

#### Educação Como Prática Social e Atuação do Assistente Social

A educação é um direito universal se tornando uma prática exercida por cidadãos, sendo o Serviço Social uma profissão inserida no contexto na divisão sócio técnica do trabalho, estando capacitado para atender as demandas das expressões da questão social na educação.

Sendo que Brandão (2007, p. 73-74) também condiz que a educação é uma prática social profissional, baseado nos preceitos de Durkheim:

Aeducação é uma prática social como (saúde pública, comunicação social, o serviço militar) cujo o fim é o desenvolvimento do que a pessoa humana pode ser aprendido entre tipos de saber existente em uma cultura, para formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em momento da história do seu próprio desenvolvimento.

Então a educação é a totalidade que tanto é concebida na escola quanto em sociedade através do cotidiano e as relações sociais, sendo que a educação é primordial para se fazerem as ações sociais, de vários preceitos do conceito da educação, mas é visível que a educação é a fonte das nossas qualificações, que este é o papel da escola de intermediar esses ensinos, sendo que na escola é necessário profissionais e equipe multidisciplinar para compor uma conexão entre os alunos e seu acompanhamento, para estabelecer uma educação com qualidade, dentre este quadro se insere o Assistente Social para intermediar o acompanhamento social e analisar os fatos que ocasionam as problemáticas.

Entendemos que a educação passa por um processo desde o início da história, a educação é a parte de acesso para a formação profissional, sendo necessário está capacitado e acompanhando as tendências do cotidiano. Porém as bases no que concerne às políticas públicas na área da educação têm que estabelecer mediações entre a aprendizagem e os níveis de ensino no qual os métodos de ensino na escola estejam qualificado para designar um atendimento ao aluno e poder assisti-lo conforme suas necessidades.

Almeida (1998, p. 69) faz uma reflexão sobre as tendências do mundo moderno e os projetos destinados na área educacional para as condições de aprendizagem, afirma:

Assim como perceber como a combinação entre os processos e relações educacionais aliadas à emergência de novos projetos atuais. Envolve também conhecer mais detalhadamente como as requisições para uma formação técnico- científica diferenciada se coloca de fato as quais níveis de ensino, que tipos de escolas, e que tipos de alunos estão sendo engajados nestas mudanças educacionais.

O autor explicita que a educação tem que acompanhar as mudanças do mundo moderno de forma de qualificação para que possa respectivamente os tipos de escolas e alunos e os níveis de ensino estejam atualizados com os novos processos no mercado de trabalho.

No entanto, para atender as demandas na área educacional é necessário captar a prática profissional no processo de qualificação, analisa Almeida (1998) distintos para cada

necessidade particular de nova expressão de modo de produção capitalista, atuação do Assistente Social perante o contexto educacional não tem sido visível.

A Lei de Diretrizes da Educação, lei 9.394 no seu Art 1, § 2º: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Verificamos que a educação está vinculada diretamente na prática social em sua função de intermediação de desenvolver seres humanos e na prática profissional no mundo do trabalho em diversificar profissionais como Assistentes Sociais que estão ligados nessa mediação entre a sociedade e sua formação.

A escola como um "novo" campo de atuação do assistente social, no qual não se tem exclusividade, exige além de muitas mediações entre a realidade dos alunos e sua contribuição interventiva da pratica profissional, pois como afirma lamamoto (1998, p. 20)

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo.

No entanto, no que concerne ao caráter investigativo e interventivo o Assistente Social tem que expor propostas de ações para lidar com as demandas vigentes a sua respectiva execução na proposição da sua relevância mediante aos enfrentamentos às respostas das demandas no qual é direcionado.

## A Atuação do Assistente Social à Frente das Expressões da Questão Social na Educação

Sendo a escola um local que se encontram os variados tipos de relações sociais e, sendo que as escolas têm o seu público alvo: crianças em processo de formação do caráter, adolescentes em processos de mudanças no seu aspecto físico e emocionais, e adultos que já vêm com histórias de vidas traçadas.

Mediante as problemáticas que interferem nas escolas que prejudicam a produtividade do aluno tais quais: gravidez precoce, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, famílias com vulnerabilidade social, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, evasão escolar dentre outros.

No que concerne o aspecto do caráter interventivo da atuação do Assistente Social lamamoto (2008, p. 75) afirma:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo.

De acordo com a autora, o assistente social exerce, indiscutivelmente funções educativo-organizativa sobre as classes trabalhadoras e, na escola, seu papel não poderia ser diferente, pois seu trabalho incide sobre o modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano, justamente por seu caráter

politico-educativo, trabalhando diretamente com os fatos que ocasionam as problemáticas e implementando ações que permitam combater a raiz desta problemática.

A contribuição no âmbito escolar atuaria mediante as políticas públicas pertinentes às ações trabalhadas e o desenvolvimento de projetos e programas que elevassem os sujeitos sociais aos seus direitos conforme ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) no que diz respeito ao direito a educação, a cultura, ao esporte e lazer, Art. 53:

Acriança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No que diz a respeito à relação da criança e adolescente, mediante o ECA respectivamente é dever do estado proporcionar acesso a cidadania por meio da escola a educação e sua qualificação, e a integração no papel de conduzi-las ao seu desempenho para estar acessível ao futuro profissional.

Isso faz um dos objetivos primeiros do Serviço Social na atualidade, conforme o Código de Ética do Assistente Social CFESS (1993): "defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo".

Verificamos que o Assistente Social trabalha com a viabilização dos direitos sociais no intermédios com as políticas públicas garantindo os direitos dos cidadãos que toda criança e adolescente tem, direito as práticas educacionais e ser assistidos nos serviços na disposição das escolas.

Trabalhando no contexto das expressões da questão social nas escolas a proposta do Assistente Social é interagir dentre essas problemáticas investigando ações e disponibilizando projetos e programas no qual possa intermediar as relações sociais e estabelecer conforme os direitos sociais.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA EDUCACIONAL E A MEDIAÇÕES COM O SERVIÇO SOCIAL

As políticas públicas são planos de ação em forma de programas para verificar as lacunas nas quais o sistema do estado reage em forma de programas e projetos para corresponder as demandas que estão necessitando de intervenção. No que concerne à política social que estabelece e modifica na correlação de forças sociais, sob a ótica do Estado é usada como importante instrumento de controle das tensões e conflitos sociais para a população, é a forma concreta de acesso a bens e serviços sociais e possui mecanismos de inclusão e exclusão social.

Na Constituição Federal de 1988 no:

Art. 6º. É direito social a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sendo a educação um direito do cidadão e um dever do estado, sendo que as políticas públicas são as garantias desses direitos sociais.

Para Demo (1994, p.14) na sua concepção de políticas públicas, "pode ser contextuada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais". Percebemos que a política pública emerge a partir das problemáticas que afetam a sociedade.

No que diz respeito à política pública na área educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei viabiliza a educação sendo um direito.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 2023).

Entanto a educação está atribuída em todos os espaços da sociedade e verificando que o conjunto da sociedade entre a escola e o cotidiano implica no seu desenvolvimento nas atribuições da prática social na educação.

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, 2023).

Então, sendo a educação dever da família, cabe haver um acompanhamento com essas famílias no que diz respeito ao rendimento do aluno e verificando as vulnerabilidades de famílias que não tem acesso a educação dos filhos, seja por falta de responsabilidades ou uma série de fatores que precisam ser acompanhados, pois umas das problemáticas das escolas são alunos dispersos sem acompanhamento dos responsáveis e designando um grande número de evasão escolar. É dever do Estado proporcionar educação gratuita e com qualidade, sendo aplicada as políticas públicas conforme a lei que estabelecem programas e projetos para intermediar os processos de avaliação nas escolas.

Conforme a Lei nº 9.394:

Art 12 VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Esta medida seria proposta nas ações do Serviço Social intermediadas com equipe multidisciplinar em articular a integralização com a comunidade escolar e a socialização em meios de intervenção com projetos e programas a fim de promover uma boa convivência no âmbito escolar.

O Código de Ética do Assistente Social CFESS (1993) nos princípios éticos da profissão: Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

Portanto, o Assistente Social é um profissional na luta de igualdades aos direitos sociais e humanos e intermediam a aplicação das políticas públicas respectivamente sobre as suas ações nas suas demandas, esta é uma forma de prática profissional que dispõe para ser aplicadas às políticas publicas na sua proporção na educação.

Na sua gestão profissional lida com as proporções das leis e suas regularidades, tanto na Constituição de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente, dentre outras leis que emergem que são essências para formação dessa sociedade que precisam ser acompanhados na sua vida escolar e verificar as problemáticas que são ocasionadas por fatores que precisam ser atendidos e investigados.

Almeida (2003, p. 2) faz uma análise sobre as políticas públicas e o Serviço Social:

Em um primeiro momento, destaco o avanço da produção acadêmica da profissão em torno das políticas sociais e o enfoque sobre as particularidades do trabalho dos assistentes sociais nessa área como o lastro intelectual necessário para se pensar sua inserção na área de educação não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais.

O papel do profissional é concebido na sua identidade da profissão do Serviço Social com suas características ideológicas na luta da classe trabalhadora versus o capitalismo e com seu compromisso ético político em desempenhar a sua função social através do desencantamento dos direitos sociais nas políticas públicas para o enfrentamento dos fenômenos sociais que geram as desigualdades sociais.

No Código de Ética CFESS (1993):

Art. 2° - Constituem direitos do assistente social: c) participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais.

Firmando assim que a identidade do Assistente Social estar interligada diretamente com a mediação com a gestão de políticas públicas.

Sendo a prática social inevitável entre o cotidiano e nas relações sociais, pois tanto ações profissionais e a integração dos alunos entre si são formadoras de novas relações e sua aprendizagem é constituída nas suas referências que estas relações estabelecem, tanto no meio familiar quanto na escola são cruzamentos que são acessos nas suas atuações na sociedade civil.

No Plano Nacional de Educação - PNE (2001) nas suas diretrizes:

Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.

As orientações pedagógicas e o atendimento aos direitos e políticas sócias são primordiais no atendimento a educação, ou seja, a relação com a equipe da educação a oferecer condições para que possa haver qualidade no ensino e aprendizagem e na formação de cidadãos para sociedade civil.

Atualmente no governo Lula, temos como um exemplo de política pública a inserção da Bolsa Família, sendo um plano de ação de fornecer as famílias com baixa renda um auxílio que é proporcionado conforme recebimento por cada filho tem que estar devidamente matriculado na escola e sendo acompanhado e em dias com suas vacinas e a nutrição conforme peso e altura da criança, visando que estas medidas incentivam os pais nas responsabilidades condizentes com seus filhos para conceber benefício. Porém este programa tem traços do assistencialismo, mas ao mesmo tempo designando um papel onde as crianças e adolescentes estão em contato com o seu futuro educacional na sua formação.

## Perspectivas e Desafios na Inserção do Assistente Social na Área Educacional

Sendo um desafio mediante a profissão do Serviço Social na área educacional e de mercado de trabalho torna um debate que esta inserção vai contribuir para a educação com acompanhamento social, pois, mas que educar nas escolas, percebe-se que existe evasão escolar que deriva-se desta falta de acompanhamento.

A proposta do profissional e a contribuição mediante a equipe multidisciplinar, pois tanto necessários professores para conduzir disciplinas e necessários a implementação de políticas públicas que enfatizem os direitos sociais e verifiquem as expressões da questão social que afetam o desenvolvimento destes alunos na perspectiva de verificar que a educação é uma prática social de relações sociais que se estabelecem.

Almeida (2005, p. 6) faz uma reflexão do Assistente Social e as relações sociais nas escolas:

A presença dos assistentes sociais nas escolas expressa uma tendência de compreensão da própria educação em uma dimensão mais integral, envolvendo os processos sócio- institucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é crucial.

Portanto, a presença dos Assistentes Sociais nas escolas é uma interface no acesso aos direitos sociais e a articulação com a sociedade, pois a educação é a base integradora para formar cidadãos, e esta educação acompanhada é uma dimensão na qualificação no ensino.

Perspectiva dessa inserção corresponde ao profissional de Serviço Social busca construir um perfil profissional na política educacional, sendo propositivo mediando com as políticas públicas e contribuindo para a realidade educacional a fim de amenizar as problemáticas que interferem no desempenho dos alunos e sua aprendizagem.

O Projeto de Lei 167/2009 no qual dispõe a mediação dos assistentes sociais:

Art. 4° - As atividades previstas no art. 3° incluirão os seguintes itens:

I - pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar; II - orientação sócio-familiar visando à prevenção da evasão escolar e a melhora no desempenho do aluno;

III - elaboração de programas que visem a prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo;

IV - elaboração de programas que visem à prestação de esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;

V - articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;

VI - elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;

Verificando conforme este Projeto de Lei 167/2009 Municipal do Estado do Amazonas, visa que a intervenção do Assistente Social atua diretamente nas medidas de prevenção, na elaboração de projetos e acompanhamento social de alunos e familiares, pois esta problemática de falta de acompanhamento de responsáveis e a vulnerabilidade ocasionam muitas vezes a evasão escolar.

A perspectiva do trabalho do Assistente Social nas competências ético político e sobre medidas de prevenção nas escolas referente às drogas, violência, gravidez precoce entre outros visando que estas expressões da questão social interferem na qualidade de ensino, respectivamente causa atrasos de repetência de série escolar, elevando muitos alunos atrasados na sua idade escolar e prejudicando o seu desenvolvimento.

Objetivando a inclusão social no acesso a educação e os direitos sociais que precisam ser vistos como forma de combate às desigualdades sociais, pois se o futuro de uma sociedade reflete-se na forma de como está sendo direcionado o seu processo de formação, para obter educação é necessário não apenas sala de aulas, mais verificar a realidade no qual cada aluno no seu cotidiano esta assimilando essa aprendizagem.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo objetiva realizar uma compreensão da relevância da inserção do profissional de Serviço Social na prática educacional. Com seu processo histórico de luta em busca de direitos sociais, é um profissional apto a organizar programas e projetos voltado para o rendimento escolar junto a outros profissionais como pedagogos, psicólogos e assistente social.

Contribuindo com sua visão crítica da realidade social que facilitará uma visão da sociedade em sua totalidade a fim de chegar a uma melhor compreensão sobre os encaminhamento dados as situações vivenciadas na escola e a influência que este tem na comunidade, na família e na escola.

Objetivando assim na qualificação que este profissional tem de responder com eficácia e competência as demandas, atendendo e investigando todas as suas problemáticas.

Sendo que a educação é a base da sociedade, que constitui preceitos e cultura para o desenvolvimento profissional, que através do aprendizado se constrói uma sociedade rica de sabedoria e conhecimento, que através de ações humanas se caracterizam as transformações produzidas pela educação.

Destacando o Projeto de Lei nº 167 de 18 de agosto de 2009, verifica que há uma necessidade de uma política de Estado no sentido de adotar estratégias e ações que possam

contribuir efetivamente para a permanência do Serviço Social escolar onde ocorra uma intervenção que possa alcançar objetivos significados e as vantagens e benefícios que essa categoria poderá proporcionar para o sucesso do rendimento escolar.

#### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: O Serviço Social e a Política Pública de Educação - 2005. docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao./13\_ServicoSocialnaEducacao.pdf, acessado 19/10/2010.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. "Educação". Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta.2001 docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao. 13 ServicoSocialnaEducacao.pdf,acessado 17/10/2010.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. ANPED - 2009. www.vhconsultoriastm.com.br//disciplina09 servico social e política educacional ney teixeira.pdf,acessado 01/11/2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **O que é educação\ Carlos Rodrigues Brandão São Paulo: Brasiliense**, 2007. ? (Coleção primeiros passos; 20) Brasil, Constituição federal de 1988. www. planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituiçao.htm, acessado 17/10/2010.

BRASIL, **ECA Estatuto da Criança e Adolescente 1990**. www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L8069. htm, acessado22/10/2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. www.planalto.gov.br/ccivil 03/Leis/L9394.htm, acessado 29/10/2010 ás 19:55

BRASIL, **PNE Plano Nacional de Educação 2001**. portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf , acessado 02/11/2010 ás 23:21

CERQUEIRA, Filho, Gisálio. **A "Questão Social" no Brasil: critica do discurso político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982: (Coleção Retratos do Brasil; V. 162)

DEMO, Pedro. Política Social Educação e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2008

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 17. Ed. ? São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Marilda Villela. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. 23 ed. ? São Paulo: Cortez, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. Estratégias em Serviço Social. 5. ed. São Paulo: Cortez - 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife:Universidade Federal do Recife, 2001.

GUERRA, Yolanda. A Instrumentalidade do Serviço Social. 4. ed. ? São Paulo: Cortez - 2005.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 6. ed. ? São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético Político do Serviço Social ,1999.** www. cpihts. Com\PDF03\José%20 Paulo%20 Netto. acessado 20\10\10.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria "questão social" em debate\ Alejandra Pastorini**. ? 2. ed. ? São Paulo, Cortez, 2007.- (Coleção questão da nossa época; V.109). www.cfess.org.br/pdf/ legislacão\_etica\_CFESS CÓDIGO DE ETICA 1993.

## Organizadora

## Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira "A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

## Índice A Remissivo



ações 22, 43, 44, 45, 49, 52, 55, 68, 80, 82, 83, 84, 86 alfabetização 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117 alunos 27, 28, 31, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 63, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 103, 104, 106, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128 ambiente 27, 28, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 56, 72, 80, 82, 83, 84, 113, 116, 123, 124 aplicativos 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117 aprendizagem 28, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 68, 71, 72, 74, 75

bem-estar 81, 83, 86, 118, 119 brasileira 11, 24, 25, 47, 57, 58, 85 brincadeiras 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

cenário 12, 26, 27, 33, 35, 39, 119, 127 comuns 34, 49, 53, 55, 65, 80, 87 conjuntas 80 consciência 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25 contexto 26, 27, 29, 30, 38, 39, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 54, 59, 65, 67, 68, 70, 71, 75, 91, 92, 100, 101, 106, 109, 110, 112, 119, 120, 123, 124, 127, 128 continuada 26, 33, 37 conto 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24

desenvolvimento 13, 15, 19, 28, 33, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 76, 77, 81, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 117, 120, 123, 124 dificuldade 46, 61, 75 diversidade 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 56

## Е

- educação 13, 27, 31, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
- educacionais 27, 28, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 82, 83, 85, 101, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117
- educacional 26, 27, 37, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 68, 80, 83, 84, 85, 100, 101, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 120, 122
- ensino 11, 12, 27, 28, 39, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
- escolar 28, 29, 30, 31, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 84, 90, 92, 108, 111, 112, 113, 116, 120, 123, 124, 127, 128, 129
- especiais 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 59, 60 especial 25, 31, 42, 43, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
- estratégias 26, 39, 44, 48, 62, 65, 66, 72, 76, 81, 85, 88, 89, 93
- estudantes 11, 12, 13, 14, 23, 24, 28, 31, 32, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 82, 99, 117, 120, 127 exemplo 30, 32, 67, 77, 80, 84, 86

## F

filosofia 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79 filosóficas 37, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77 física 41, 44, 66, 108, 118, 119, 124, 127, 128, 129 fluxo 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 25 formação 26, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41



gestão 42, 43, 44, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 122



habilidades 44, 46, 47, 53, 62, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 91, 92, 100, 103, 112, 114, 116, 118, 128

identidade 13, 17, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 inclusão 28, 31, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60 inclusivas 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 56 inicial 20, 22, 26, 32, 33, 37, 38, 40, 41

## J

jogos 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

## L

leitura 12, 13, 14, 18, 23, 24, 29, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77 literatura 11, 13, 14, 16, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 40 lógico 69, 88, 89, 90, 93

## M

matemática 32, 40, 71, 82, 88, 89, 90, 91, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108 matemáticas 88, 90, 91, 92, 96 melancolia 11, 12, 18, 19, 21, 22, 25 modernismo 11, 17, 24, 25

## N

necessidades 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53,

# 0

objetivos 16, 33, 44, 52, 66, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87 orientações 61, 62, 66, 67, 68, 77

## P

pedagógicas 42, 43, 44, 45, 46, 52, 56, 58, 60, 62, 64, 76, 77, 89, 97, 103, 113, 115, 124
pedagógicos 63, 77, 91, 98
políticas 27, 42, 43, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 58, 83, 128
práticas 25, 32, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 64, 68, 71, 75, 97, 106, 107, 112, 113, 116, 118, 119, 128

professor 16, 20, 21, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 41

professores 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 51, 52, 54, 56, 58, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 74, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 103, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 128, 129

profissional 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 51, 68, 70, 75, 120, 123

# Q

questão 15, 16, 26, 27, 42, 44, 45, 49, 66, 72, 79, 95, 116, 124, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 146

## R

raciocínio 69, 88, 89, 90, 93, 96 revisão 14, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 39

## S

serviço 54, 102, 130, 133, 138, 145 sistemática 26, 28, 29, 30, 31, 39, 40 sociais 27, 28, 37, 49, 50, 51, 59, 64, 65, 71, 80, 81, 85, 86, 100, 102, 110, 112, 118, 119, 122, 125, 126, 127, 128 social 24, 26, 27, 28, 38, 39, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 57, 64, 65, 69, 71, 80, 81, 83, 91, 96, 101, 102, 107, 111, 112, 119, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,

T

tecnologia 51, 55, 59, 72, 110, 111, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 127, 128



violência 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 25

142, 143, 144, 145, 146

