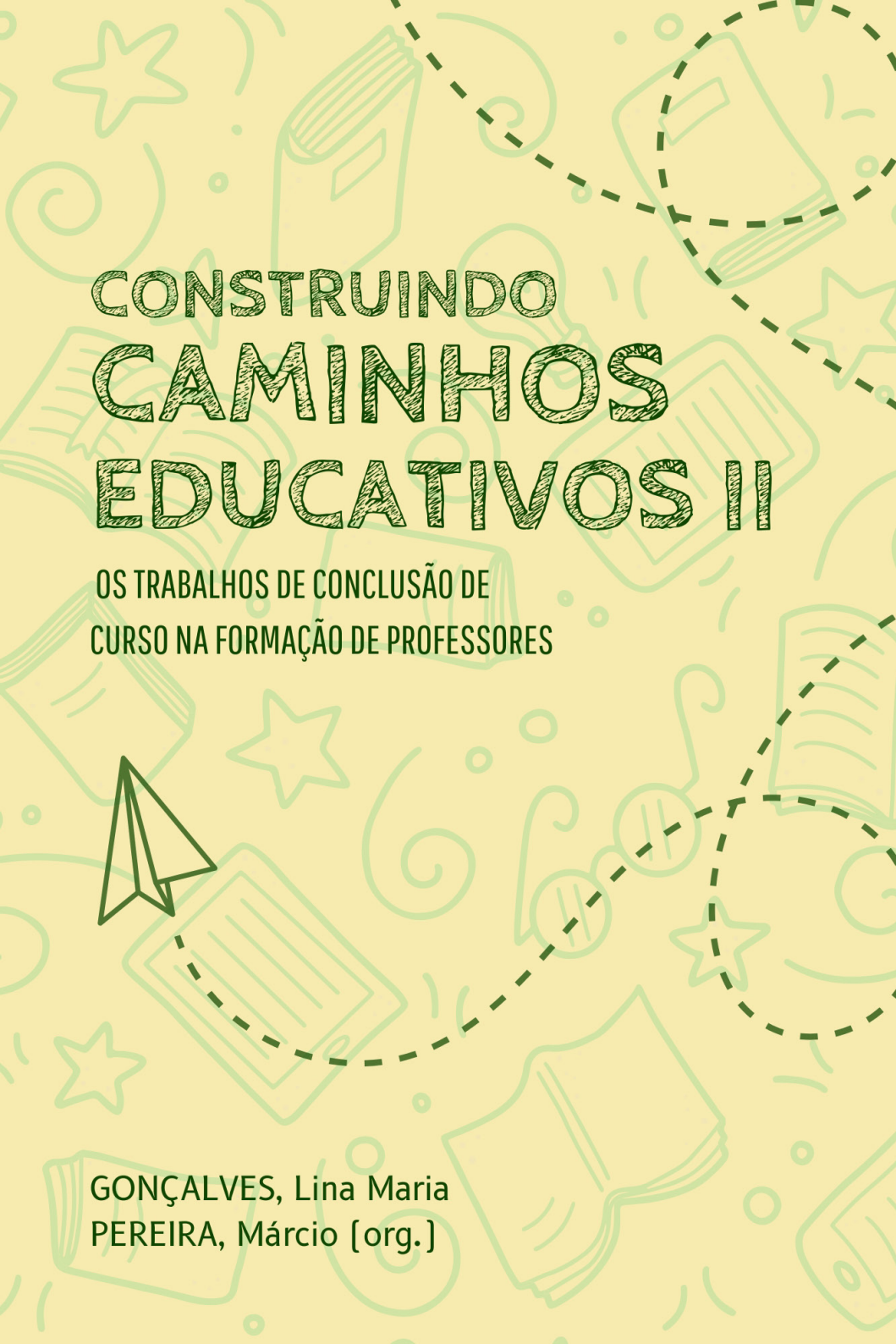




CONSTRUINDO CAMINHOS EDUCATIVOS II

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE
CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



GONÇALVES, Lina Maria
PEREIRA, Márcio [org.]

Conselho Científico e Editorial:

Dra. Ana Paula Martins Fonseca

Dra. Carla Maria Nogueira de Carvalho

Dra. Claudia Aparecida de Oliveira Leite

Dr. Cláudio Marcio Bernardes

Dra. Cleidiane Lemes Oliveira

Dra. Mara Machado

Dra. Mara Lúcia Costa

Dra. Michele Morello Pereira

Dra. Michele Rodrigues de Albuquerque

Dr. Tílio César Dias Lopes

Dr. Vanderlei Balbino da Costa

Editor:

Joubert Amaral

Capa:

Gulliver Editora

Diagramação:

Larissa Marcial

Revisão ortográfica e de normas:

Elvis Gomes

*Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem o consentimento por escrito dos organizadores.*

1ª Edição – 2026

ISBN: 978-65-5263-121-3

Serviços Editoriais por

Gulliver Editora Ltda.

Para mais informações:

www.gullivereditora.com.br

(37) 3511 - 1120

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos este segundo volume da coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade de Divinópolis. Entendemos que a Pedagogia é uma área fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois ela se ocupa, de modo especial, dos fundamentos e da base para a Educação. Neste sentido, nossos licenciandos e nossas licenciandas em Pedagogia, ao elaborarem seus TCCs, abordam temas variados e que refletem a multidimensionalidade da Pedagogia e os vários desafios da prática pedagógica contemporânea.

Assim como o volume I, **CONSTRUINDO CAMINHOS EDUCATIVOS II: OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** representa o culminar de um intenso processo de formação acadêmica e profissional de nossos alunos, que, ao longo de sua trajetória, se dedicaram ao estudo e à reflexão crítica sobre a educação em suas diferentes facetas ou dimensões.

Portanto, cada capítulo desta coletânea traz contribuições valiosas para o campo da educação, apresentando

pesquisas, experiências práticas e propostas inovadoras que podem servir de inspiração para outros estudantes, educadores e profissionais da área: o **capítulo 1** traz uma análise da avaliação externa “Prova Acerta Brasil”, um dos fatores que têm impactado diretamente o trabalho docente, atrelando-o aos processos de avaliação externa, o que muitas vezes limita a ação docente, pela preocupação com os resultados.

O **capítulo 2** volta o olhar para o início do ensino fundamental ao abordar a extrema relevância do desenvolvimento psicomotor para o processo de alfabetização. Já o **capítulo 3**, assim como o **5 e o 6**, reflete sobre os desafios educacionais das minorias. O terceiro aborda as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e o respaldo jurídico sobre sua abordagem no ensino, de modo a auxiliar na eliminação de posturas sexistas e homofóbicas neste contexto; o quinto apresenta os resultados de investigação em duas escolas públicas sobre as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas aulas de Matemática na educação básica. O sexto retoma a questão das desigualdades de gênero ao investigar as dificuldades encontradas pelas estudantes que se formaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estão no ensino superior.

Já os **capítulos 4, 7 e 8** tratam de questões mais pragmáticas nas práticas didático-pedagógicas: o quarto mapeia as diferenças apresentadas nos níveis de letramento acadêmico dos alunos egressos do curso de Pedagogia; o sé-

timo discute o uso dos desenhos animados como ferramenta pedagógica e apresenta uma sequência didática produzida com emprego de trechos da série “Trolls”; enquanto o oitavo aborda a importância da literatura na educação, especialmente no desenvolvimento crítico e sociocultural dos alunos nos anos iniciais da educação básica.

Por fim, os **capítulos 9 e 10** abordam dois campos da educação inclusiva. Um apresenta as adaptações curriculares como um recurso didático essencial para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, enfatizando sua contribuição para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, enquanto o outro versa sobre a pessoa na condição de cegueira no contexto da formação e atuação profissional como professor. Os autores entrevistaram duas pessoas cegas: um estudante e uma pessoa que já atuou como professor da educação básica e, atualmente, é professor universitário. Seus achados reafirmam os muitos desafios enfrentados pelas pessoas cegas na sua formação e no exercício da profissão.

Os trabalhos aqui reunidos são uma amostra da diversidade temática acampada no processo de formação inicial destes autores, e não apenas evidenciam a qualidade da formação oferecida pela UEMG, mas também o comprometimento dos futuros educadores em enfrentar as questões que permeiam o ambiente escolar e os processos de ensino e de aprendizagem.

É importante destacar a dedicação e o empenho dos alunos, que, sob a orientação de professores comprometidos e experientes, se lançaram na pesquisa e na reflexão crítica, buscando sempre contribuir com novas perspectivas e soluções para os desafios educacionais.

Agradecemos a todos que participaram deste processo: alunos, orientadores, familiares e a equipe da UEMG, cuja colaboração foi fundamental para a realização desta coletânea. Esperamos que esta publicação seja um instrumento útil e inspirador e que promova o debate e a troca de conhecimentos entre os educadores e interessados na área da Pedagogia.

Boa leitura!

Os organizadores

PREFÁCIO

Há livros que se organizam por temas; outros, por autores; outros, ainda, por exigências institucionais. Este não. “Construindo caminhos educativos II” estrutura-se a partir de uma indagação que atravessa, de modo silencioso, a formação docente contemporânea: qual é o lugar da escola e do professor em um contexto histórico que lhes atribui a responsabilidade por responder a múltiplas demandas sociais, políticas e culturais, ao mesmo tempo em que restringe sua autonomia decisória e enfraquece sua capacidade de intervenção sobre as próprias condições de ensino?

“Construindo caminhos educativos II” apresenta-se como uma coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso que assume, de forma explícita, sua dimensão formativa. Ao reunir pesquisas produzidas no interior da formação inicial docente, o livro torna público um processo no qual a investigação acadêmica opera como eixo estruturante da aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de ocupar um lugar periférico ou meramente protocolar e passa a constituir um modo de ler a escola, compreender seus atravessamentos e produzir conhecimento a partir das experiências concretas que a atravessam, para produzir novos conhecimentos.

Este livro não idealiza a escola, tampouco a reduz à sua precariedade. O que se oferece ao leitor é algo mais exigente: uma travessia. Os textos reunidos aqui partem do chão da escola, das suas avaliações padronizadas, dos seus corpos em processo de alfabetização, das suas disputas curriculares, das suas desigualdades históricas e das suas promessas de inclusão e recusam tanto a ingenuidade quanto o cinismo. Não há aqui a crença confortável de que “a educação salva”, mas também não há a desistência travestida de realismo.

O que se percebe, ao longo dos capítulos, é um traço comum: a formação docente como exercício de interpretação. Interpretar políticas públicas sem fetichizá-las. Interpretar legislações sem reduzi-las a enunciados formais. Interpretar avaliações sem confundir dado com verdade. Interpretar diferenças sem transformá-las em déficit, falhas ou incapacidades. Interpretar a cultura escolar, infantil e acadêmica como linguagem viva, e não como ruído a ser corrigido.

Nesse sentido, o livro opera uma inversão importante: em vez de perguntar “o que falta à escola?”, pergunta o que a escola revela sobre a sociedade que a atravessa. As pesquisas aqui reunidas mostram que dificuldades de aprendizagem, tensões curriculares, barreiras de acesso, conflitos identitários e desafios inclusivos não são falhas individuais nem acidentes pedagógicos; são expressões de arranjos sociais, históricos e institucionais que se materializam na sala de aula.

Há também uma aposta clara, e corajosa, no caráter ético da docência. Ensinar, como estes textos sugerem, não é apenas aplicar métodos ou cumprir programas. É assumir posições. Toda escolha didática é também uma escolha política, ainda que silenciosa. Ignorar temas, neutralizar conflitos ou padronizar sujeitos não são gestos neutros; são decisões que produzem efeitos concretos sobre quem pode aprender, permanecer e se reconhecer na escola.

Outro mérito do livro é o modo como os textos que falam de inclusão é compreendido como questão estrutural da organização escolar e da formação docente. Os trabalhos evidenciam que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência não decorrem de limitações individuais, mas de normas, práticas e expectativas que regulam o currículo e definem, de modo historicamente situado, quem pode ensinar e aprender. Ao deslocar o foco da adaptação do sujeito para a análise crítica das condições institucionais, o livro contribui para tensionar concepções normalizadoras ainda presentes na educação e reafirma a deficiência como categoria social e política, central para a reflexão pedagógica contemporânea.

Também merece destaque a maneira como a linguagem é tratada, não apenas como conteúdo, mas como condição de existência. Seja na alfabetização, no letramento acadêmico, na literatura, na cultura midiática ou na produção científica, os textos reafirmam que formar professores é

formar leitores do mundo. E ler, aqui, não é decodificar; é interpretar, questionar, produzir sentido.

Há, portanto, uma coerência profunda neste volume, mesmo sem uniformidade temática. A coerência está no modo de perguntar, no compromisso com a escola pública, na recusa de respostas fáceis e na aposta de que a formação docente precisa ser intelectualmente exigente, politicamente situada e eticamente implicada.

Este livro dirige-se àqueles que compreendem a docência como trabalho intelectual, histórico e político e que recusam sua redução à técnica, à vocação ou ao improviso. Ao afirmarem a pesquisa como eixo da formação, os textos aqui reunidos sustentam que ensinar não se aprende pela repetição de modelos, mas pela capacidade de interrogar a própria prática, ler criticamente o contexto em que ela se inscreve e produzir conhecimento a partir dele.

Nessa perspectiva, a formação docente apresentada neste volume aproxima-se do que Paulo Freire concebeu como prática indissociável de leitura do mundo e de compromisso com sua transformação. Não se trata de formar professores para aplicar respostas prontas, mas de constituir sujeitos capazes de sustentar perguntas éticas em contextos marcados por desigualdades, silenciamentos e disputas de sentido. Ao levar a sério a escola, os sujeitos que a habitam e o conhecimento que nela se produz, este livro reafirma que

educar é, antes de tudo, um ato de responsabilidade com o presente e de esperança rigorosa no futuro.

Fabício de Paula Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP

Professor adjunto do Departamento de Educação Física da UFSJ

SUMÁRIO

PROVA ACERTA BRASIL: UM ESTUDO ANALÍTICO SOBRE A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO	14
--	-----------

*MACHADO, Gabrielle Aparecida / OLIVEIRA, Letícia Fátima Lima de /
BARBOSA, José Márcio Silva*

DO CORPO À LETRA: A IMPORTÂNCIA DA COOR- DENAÇÃO MOTORA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	53
--	-----------

GOMES, Laís Villon / SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA ES- COLA NA GARANTIA DA DIGNIDADE E DA IGUALDADE DISCENTE	79
---	-----------

CARDOSO, Guilherme Silqueira / FREITAS, Marcel de Almeida

LETRAMENTO ACADÊMICO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG/DIVINÓPOLIS	131
--	------------

*SALGADO, Bruna Maria Belo / LIMA, Gabriela Cavalcanti Santos /
SILVA, Elaine Kendal Santana*

O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM DIVINÓPOLIS (MG)	182
---	------------

OLIVEIRA, Núbia Cristina de / AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira

**A PRESENÇA DE MULHERES QUE SE
FORMARAM NA EJA NO ENSINO SUPERIOR:
UM DEBATE BIBLIOGRÁFICO** **218**

*GONÇALVES, Elaine Cristina / SILVA, Sônia Aparecida Parreira /
PAIVA, Tawani Mara de Sousa*

**DESENHOS ANIMADOS COMO FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS MIDIÁTICAS: ALGUMAS POSSIBI-
LIDADES COM USO DA ANIMAÇÃO MUSICAL
TROLLS** **248**

ROCHA, Jéssica Meira / GONÇALVES, Lina Maria

**LITERATURA E ALTERIDADE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS** **291**

SILVA, Ariana Aparecida Alves da / SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES: RECURSO
DIDÁTICO IMPORTANTE PARA A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR** **336**

SOUZA, Thaíssa Fernandes / PEREIRA, Márcio

**A PESSOA COM CEGUEIRA E SUAS
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
COMO DOCENTE** **388**

GUIMARÃES, Rosita Aparecida Messias / PEREIRA, Márcio

CAPÍTULO 1

PROVA ACERTA BRASIL: UM ESTUDO ANALÍTICO SOBRE A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO

MACHADO, Gabrielle Aparecida¹

OLIVEIRA, Letícia Fátima Lima de²

BARBOSA, José Márcio Silva³

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o sentido da avaliação da aprendizagem, apresentando um estudo analítico, de natureza qualitativa, da Prova Acerta Brasil. Os dados foram coletados mediante o estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia. O trabalho busca uma maior aproximação das provas aplicadas em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo eles o 3º e o 4º anos, em duas escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais, e suas implicações para o progresso de aprendizagem dos estudantes. Foi possível constatar que a Prova Acerta Brasil oferece um terreno fértil para reflexão

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Licenciada em Pedagogia pela UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

3 Prof. Dr. do Departamento de Educação/curso de Pedagogia/UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: jose.barbosa@uemg.br

sobre as ações voltadas à progressão da aprendizagem dos estudantes da educação básica, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Os resultados revelam um engessamento das questões que precisam ser interpretadas o mais amplamente possível. É necessário conhecer também as dificuldades e limitações registradas em relação a estas questões, de modo a superá-las e criar condições para que os alunos efetivamente entendam aquilo que se está querendo que eles aprendam.

Palavra-chave: Avaliação. Intervenção. Prova Acerta Brasil. Progresso/dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ganhou um amplo espaço de debate nestes últimos anos. Conhecer as práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes se mostra essencial. Focando a avaliação no âmbito da sala de aula, é preciso captar informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes.

Como o papel da avaliação é estabelecer a observação objetiva da realidade, de modo a orientar novas ações de melhoria a respeito dos aspectos objeto de avaliação, este processo demanda um retorno e uma reflexão sobre os dados e as informações gerados o mais próximo de sua ocorrência (Lück, 2012).

Analisando os instrumentos de avaliação mais recorrentemente utilizados nas instituições escolares, nota-se que a Prova Acerta Brasil tem sido uma ferramenta diagnóstica para o progresso da aprendizagem dos estudantes das escolas da rede pública de ensino, além de se apresentar como proposta de desenvolvimento pedagógico que favorece a prática de professores.

Apesar de sua importância ser reconhecida em livros e artigos, boa parte dos professores inseridos em sala de aula não tem a compreensão do processo avaliativo. Neste sentido, as instituições escolares precisam atualizar-se e adequar-se ao novo instrumento de avaliação, como também os professores para que possam auxiliar de maneira satisfatória nas práticas avaliativas.

Buscando responder a estas possibilidades de utilização no contexto escolar, o foco deste artigo é investigar em que medida as questões da Prova Acerta Brasil na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática têm sido transformadas em informações úteis para avaliar o progresso de aprendizagem dos estudantes, indispensáveis à compreensão das práticas de avaliação escolar, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam.

E, por se tratar de um tema de grande relevância, a avaliação assume um papel significativo para o progresso da aprendizagem dos estudantes, que se refere à apropriação

de conhecimento ministrado pelos professores, e, ao mesmo tempo, se torna um instrumento a favor da aprendizagem, transformando-se num resultado com qualidade no trabalho de sala de sala e não somente nos resultados através da aplicação da Prova.

A relevância de uma reflexão que vem dando um direcionamento nas práticas avaliativas escolares proposta neste texto é orientar um olhar mais atento ao desenvolvimento favorável do aluno. Porém, ainda se sabe que a Prova Acerta Brasil requer bastante reflexão e que precisa ser repensada devido à sua importância dentro das questões educacionais.

Com base nesta contextualização e na exposição do problema de pesquisa, mostram-se necessários suportes teóricos acerca do processo avaliativo, tal como se presencia e como se idealiza, bem como da percepção das estudantes do curso de Pedagogia sobre esta prática educacional. As próximas seções deste texto trazem estas contribuições, além dos resultados, das análises e das considerações finais.

METODOLOGIA

Para desenvolver a problematização do objeto de estudo, a metodologia se fundamenta na pesquisa qualitativa e de cunho interpretativo e bibliográfico, buscando o embasa-

mento de teóricos e pesquisadores e visando às investigações voltadas para o tratamento dado à avaliação da aprendizagem e às suas práticas.

A pesquisa qualitativa é um método de investigação que depende de diversos fatores. Segundo Gil (2002), a abordagem de cunho qualitativo trabalha a natureza de dados coletados de modo a compreender os pressupostos teóricos e a percepção dos fenômenos dentro do seu contexto. Diante do exposto, a pesquisa é predominantemente qualitativa, tendo como objetivo discutir processos relativos à avaliação da aprendizagem escolar. Cabe analisar e interpretar os instrumentos a ela inerentes e que permitem captar o movimento real em termos da avaliação na prática.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, esta oferece um suporte para todas as fases da pesquisa, uma vez que

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto (Severino, 2016, p. 131).

Neste sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico em relação aos estudos de vários autores, tais como Luckesi (2000), Esteban (2000), Moretto (2005) e Severino (2016), entre outros, a fim de propor uma moldura conceitual para este estudo.

Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a experiência de frequentar a disciplina de Gestão de Processos Avaliativos e o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Acadêmica de Divinópolis foi o ponto de partida que culminou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de ser considerada muito importante para as estudantes.

Enquanto por intermédio da disciplina de Gestão de Processos Avaliativos pode-se compreender o verdadeiro sentido da avaliação da aprendizagem escolar, “[...] o Estágio decorre devido à importância da pesquisa dentro do estágio, caracterizada como mecanismo de formação para o futuro professor” (Pimenta; Lima, 2018, p. 40). Ou seja, as autoras afirmam que o estágio é como um modelo a ser seguido pelo estudante ao verificar que a postura investigativa é um momento de observar e tomar como exemplo a didática e a técnica de ensino para que o estagiário se beneficie para a sua futura profissão.

Sendo assim, nota-se que, por meio do contexto da teoria adquirida durante o processo de formação, pode-se intercalar este com a ação da prática vivenciada durante o período estagiado, desde observações até a futura práxis pedagógicas (Pimenta; Lima, 2018). Por este caminho, a pesquisa no estágio permite a mobilização de estudos que ofereçam elementos para a análise dos contextos escolares, assim como o desenvolvimento de posturas e habilidades enquanto pesquisadoras, frente às situações observadas, e a elaboração de projetos voltados à compreensão e problematização destas circunstâncias.

Por isso, deve-se identificar qual opinião delas sobre as formas de avaliação aplicadas por professores da educação básica é relevante para compreender o processo avaliativo. A facilidade de acesso aos estabelecimentos escolares surge como principal justificativa para a realização da pesquisa no *lócus* em questão.

O levantamento *in loco* dos dados sobre a aplicabilidade da avaliação da aprendizagem no contexto escolar sustentou-se na leitura das diretrizes da Prova Acerta Brasil e do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adota a análise de dados recolhidos de fontes documentais, objetivando extrair deles informações a serem posteriormente analisadas.

A plataforma Acerta Brasil apresenta uma coleção de provas destinada aos alunos, gestores e professores que

buscam aperfeiçoar o desempenho em avaliações externas. Pretende-se aprimorar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utilizado para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. São oferecidas aos estudantes duas apostilas, sendo elas de Língua Portuguesa e Matemática. Ambas apresentam unidades com explicações de conteúdos e atividades denominadas missões, e, ao final da unidade, há uma missão com exercícios referentes ao capítulo estudado. Ao encerrar cada bimestre, é enviada à instituição uma avaliação contendo 12 questões com o intuito de averiguar o nível de aprendizagem dos alunos.

A reflexão crítica sobre os diferentes instrumentos avaliativos permite que o professor faça alguns questionamentos direcionados ao preparo dos instrumentos, como são analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos (Vasconcellos, 2005). Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja investigada a partir do percurso dos estudantes no desenvolvimento de competências e habilidades adotadas pela BNCC.

A BNCC, como documento normativo para análise neste texto, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial que direciona a educação brasileira.

Desta forma, a BNCC sugere alguns aspectos que devem estar presentes em todas as iniciativas para cada dimen-

são da sua implementação: currículo, formação, avaliação e material didático. No alinhamento com a realidade escolar, foram observadas como estudo, neste texto, as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática da plataforma Acerta Brasil com base na formulação e nas respostas dos estudantes, de acordo com cada questão e segundo constatado no plano de ensino e nas competências da BNCC, em duas escolas da rede pública de ensino fundamental I, com crianças de idades entre 6 e 11 anos de Carmo da Mata e Nova Serrana, áreas de atuação das discentes pesquisadoras durante o Estágio Supervisionado.

AValiação DA APRENDIZAGEM: BREVE REVISÃO DE CONCEITOS

A avaliação, ao longo do tempo, vem tendo mais destaque no campo da educação, principalmente por se tratar de um tema a ser discutido nos cursos de formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, que forma profissionais para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Fernandes (2013, p. 12), “[...] a avaliação, em geral, tem a ver com uma variedade de propósitos, entre outros, compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social”. Neste estudo, considera-se que a avaliação da aprendizagem precisa estar voltada

para o levantamento de elementos que propõem a democratização do ensino e que propiciem melhor qualidade da aprendizagem escolar para todos os alunos. Com isso, segundo Libâneo (2018, p. 209), deve-se “[...] compreender que a avaliação é instrumento, ela apenas dá indícios de onde estão os problemas de aprendizagem para melhorar o ensino”.

Sabe-se que a avaliação da escola é fundamental para o alcance de uma prática pedagógica competente e uma gestão escolar democrática mais eficiente e socialmente efetiva. Neste sentido, a avaliação de aprendizagem, referência pedagógica em sala de aula, é aquela que consegue verificar se o aluno é capaz de se movimentar num campo de estudos e estimulá-lo pela reflexão conjunta, nas atividades que ele realiza (Souza, 2007).

Para que a avaliação se torne instrumento de monitoramento sistemático do processo de ensino e aprendizagem, é necessário lembrar-se de Luckesi (2000), que afirma que avaliação é um ato amoroso e acolhedor, trazendo, assim, na sua intencionalidade, a integração e inclusão do estudante no decorrer da construção do conhecimento. Além disso, ela contribui para a promoção da aprendizagem, auxiliando na adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos aprendizes.

Segundo Lück (2012, p. 76), “[...] não basta avaliar. É preciso utilizar seus resultados na promoção da melhoria dos processos educacionais e da aprendizagem dos alunos”. Para

Luckesi (2000, p. 1), “[...] avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para a partir daí, decidir o que fazer”.

Contudo há tempos que a avaliação vem sendo descontextualizada do seu real sentido, e por vários motivos. Um dos pontos preocupantes em relação à avaliação é que ela se tornou classificatória na possibilidade de se fazerem registros através de notas e conceitos e de acordo com o resultado de determinada prova. O que se percebe é uma falta de preparo em relação a novos meios de avaliação que auxiliem, significativamente, no processo de ensino e aprendizagem.

É possível observar também entraves que dificultam tal processo. O sistema governamental e a família, por exemplo, exigem notas que indicam o nível de aprendizagem dos educandos, deixando de lado o viés qualitativo e excluindo o processo de conhecimento do estudante. Neste sentido, por meio das observações feitas durante o Estágio Supervisionado, notam-se algumas desvantagens da avaliação escolar que incluem a possibilidade de gerar ansiedade nos alunos, como também o foco excessivo de memorização em detrimento da compreensão, para criar uma mentalidade de “nota única”, em vez de aprendizado contínuo e do risco de não captar habilidades avaliadas, como sociais e emocionais. Assim, “[...] o discente corre o risco de transformar sua atitude frente à intervenção avaliativa do professor em mera cobrança de uma

retribuição quantitativa ou num sofrimento subjetivo, que compromete sua autoestima e confiança na sua capacidade” (Severino, 2016, p. 280).

Diante desta perspectiva, para que haja uma plena avaliação, há a existência de critérios, os quais possuem conteúdos específicos e uma intencionalidade metodológica. Como se pode perceber, segundo Luckesi (2011, p. 412), “[o critério] depende de um conjunto de decisões que tomamos. O critério define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelecer a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar”. Logo, a partir disso, será possível entender, compreender, analisar e relacionar os conhecimentos com a aprendizagem e, por meio da tomada de decisões, saber qual instrumento e medida didática utilizar, pois a avaliação

deve ser vista e vivenciada como momento de análise e reflexão para identificar dificuldades e obstáculos, para contextualizar sucessos e insucessos na aprendizagem e para que sejam lançados novos pontos de partida para a reorientação de ações futuras na interação com os processos de estudo e aprendizagem (Severino, 2016, p. 280).

Para isso, são necessários a utilização de certos instrumentos de avaliação para a autonomia e o pleno desenvolvi-

mento de aprendizagem dos educandos. Como é mencionado por Severino (2016, p. 280), “[...] a intervenção avaliativa do professor só se legitima quando subsidia o aluno na tomada de decisões com vista ao redirecionamento de seu próprio proceder, tornando-o mais relevante para a construção de sua autonomia intelectual”.

Neste sentido,

a avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costuram fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico (Esteban, 2000, p. 1).

No que tange ao sentido de autonomia, é fundamental dizer que esta influencia o desenvolvimento dos alunos em várias dimensões, pois permite que eles criem habilidades de autogestão. Ademais, ao tomar decisões sobre seu aprendizado, os estudantes aprendem a gerenciar seu tempo, definir metas e prioridades e lidar com a responsabilidade. Além disso, à medida que se tornam mais independentes em seu

estudo, eles ganham autoconfiança, o que é essencial para o sucesso acadêmico e na vida, como também permite que experimentem abordagens criativas para o aprendizado e explorem suas paixões e seus interesses pessoais.

De acordo com as perspectivas da avaliação, é notório que ela permite tal autonomia, desde que deixe de ser responsabilidade somente do professor, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la a alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens (Brasil, 1997, p. 86).

Diante do exposto, é papel do professor diagnosticar os problemas de aprendizagem e os desafios de cada aluno a partir dos conteúdos trabalhados e, assim, escolher o melhor caminho para sanar tais contratempos. Por isso, avaliar é um ato que tem como objetivo alcançar melhores resultados no ensino e aprendizagem, através da posição do educador. Isso em união com a função de diagnosticar os problemas de aprendizagem. Logo, a atitude do educador é tentar compreender as reflexões e os comportamentos dos estudantes, porque, ao fazer isso, o docente saberá entender as respostas

dadas aos instrumentos de avaliação aplicados e os resultados obtidos por parte dos aprendizes em uma avaliação escolar. Com isso,

[...] ajudar o aluno a formar-se para a competência significa criar um contexto de aprendizagem onde o aluno aprenda a administrar suas emoções, onde ele se motive para o aprender, onde ele sinta que junto com seu mundo intelectual, seu mundo emocional é envolvido e cresce continuamente (Moretto, 2005, p. 7).

Deste modo, todo estudante precisa de acompanhamento diário, principalmente nos estudos para o progresso de aprendizagem. Então, “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo para aceitá-lo ou para transformá-lo” (Luckesi, 2000, p. 33). Por outro lado,

os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrente de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social (Brasil, 1997, p. 86).

A explicação dos critérios de avaliação no contexto de sala de aula é fundamental, tendo em vista a necessidade de compreender a concepção orientadora de ações promovidas. Entretanto observa-se que,

ao acompanhar práticas avaliativas no cotidiano escolar, evidencia a frequente descontextualização de critérios que sustentam esse processo, de dados que nele se produzem e de explicações que a partir deles se elaboram, resultando em conclusões pouco significativas para muitos dos sujeitos submetidos à avaliação (Esteban; Pina, 2021, p. 422).

Neste contexto, a avaliação necessita estar atrelada à prática metodológica do professor. E, no dia a dia, em sala de aula, vários são os instrumentos de avaliação que possibilitam o acompanhamento de aprendizagem dos estudantes. Recentemente, nos deparamos com a Prova Acerta Brasil, que oferece recursos para o progresso e o aprofundamento de conteúdos e habilidades na educação básica. E é este o assunto que será discutido na seção a seguir.

ACERTA BRASIL: UMA DISCUSSÃO EM PROCESSO

Presente em várias regiões do país, o Acerta Brasil tem se tornado referência no ensino para os professores da rede

pública, por ser um material didático que tem como foco o trabalho com a competência leitora e a resolução das situações-problema. Seu objetivo é a progressão da aprendizagem e avaliação dos estudantes das escolas da rede pública de ensino.

Assim, o Acerta Brasil apresenta uma proposta de desenvolvimento pedagógico que favorece a prática docente e a progressão da aprendizagem dos estudantes, por meio de atividades que levam em conta as competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo como respaldo a BNCC, “documento normativo mais recente da Educação Nacional” que tem, como um dos seus objetivos, “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17), e a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo material tem como premissa aprimorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas municipais, estaduais e federais.

A avaliação ocorre ao final de cada bimestre, com o intuito de medir a aprendizagem dos estudantes referente aos conteúdos abordados nas apostilas de Língua Portuguesa e Matemática, e é composta por 12 questões, sendo elas seis enunciados para cada disciplina.

As provas do Programa Acerta Brasil têm como objetivo alcançar os níveis de desenvolvimento da educação básica

(IDEB), sendo fator importante para a melhoria da aprendizagem e para o próprio trabalho docente. Tudo isso como indicadores do desempenho do SAEB. Contudo, tendo em vista os resultados obtidos, foi analisado que estes não alcançaram o proposto pelo IDEB, alcançando baixos resultados devido às circunstâncias, como conteúdos que não condizem com o nível em que os estudantes se encontram e atividades repetitivas e sem significado para a aprendizagem. Vale ressaltar que o instrumento de avaliação não pode ser utilizado somente para mensurar o aprendizado de disciplinas, mas também para oportunizar um ensino diferenciado, contextualizado e dinâmico.

A questão central é o que se espera do avaliador, sob o ponto de vista das políticas públicas atuais, e até que ponto sua participação poderá impactar na tomada de decisão de cada instituição. Ao mesmo tempo, deve-se garantir, por meio dos processos avaliativos adequados, a qualidade das atividades que compõem a docência, para que possam, efetivamente, contribuir para o progresso da aprendizagem dos estudantes, com ações eficientes e eficazes.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DA PROVA ACERTA BRASIL

Considerando que a Prova Acerta Brasil deve constituir um instrumento importante para que os conteúdos de Língua

Portuguesa e Matemática sejam capazes de indicar caminhos e rever o processo de ensino e aprendizagem, há a necessidade de cuidadosas e profundas análises qualitativas dos resultados obtidos e de todos os agentes envolvidos, que devem participar e interagir com o processo, a fim de garantir a qualidade.

Após a análise das avaliações, já corrigidas pelos professores regentes, foi possível perceber um alto índice de erros em determinadas questões, as quais encontram-se fora do padrão de dificuldade para o nível de aprendizagem dos alunos que estão matriculados no 4º ano do ensino fundamental. A fim de entender os motivos pelos quais houve muitas crianças que erraram determinadas questões, foram analisadas as habilidades da BNCC, como também o plano de curso disponibilizado para os educadores no princípio do ano letivo.

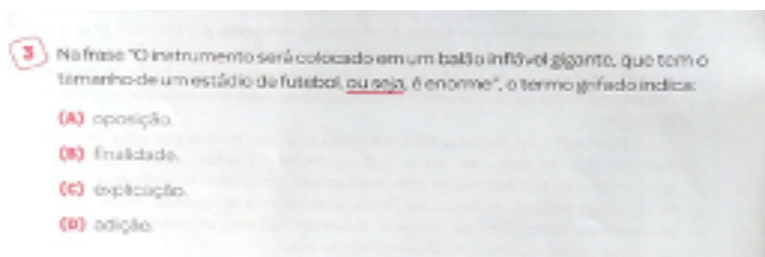
Gráfico 1 - Erros da avaliação de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O Gráfico 1 foi produzido com o intuito de verificar quais questões obtiveram mais acertos e erros. A seguir, nas Figuras 1, 3 e 4, encontram-se, por assim dizer, as questões analisadas.

Figura 1 - Questão número 3 de Língua Portuguesa da Prova Acerta Brasil



Fonte: Prova Acerta Brasil (Brasil, 2023).

O enunciado da questão de Língua Portuguesa de número 3 demonstrou uma frase retirada do texto referente ao primeiro enunciado, cujo título é “Nasa vai mandar um telescópio em balão do tamanho de um estádio de futebol para o espaço”. Sendo assim, a pergunta tem como objetivo propor que o estudante analise o significado da conjunção em negrito, que é “ou seja”. Para isso, a frase que demonstra a conjunção é “O instrumento será colocado em um balão inflável gigante, que tem o tamanho de um estágio de futebol, ou seja, é enorme”.

Figura 2 - Habilidade referente ao ensino de conjunção

(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

Fonte: Brasil (2018).

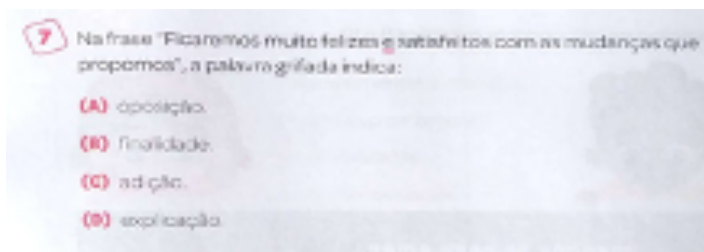
A Figura 2 tem por intuito ressaltar a habilidade de Língua Portuguesa, demonstrando a discrepância entre o período letivo no qual a habilidade deve ser trabalhada, com a realidade oposta, mostrada no enunciado de número 3, sendo cobrado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao estudar a questão e a habilidade referida, levando em consideração que houve nove erros e 16 acertos, relata-se uma discordância nos resultados de aprendizagem, uma vez que, de acordo com a BNCC e o Plano de Estudo do 4º ano, os discentes não dominam tal ensinamento gramatical porque este não faz parte como conteúdo para tal período escolar. Portanto, segundo a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que é a forma de correção e verificação de aprendizagem da prova do Acerta Brasil para o 4º ano e apresenta como cunho principal o todo, quanto mais acertos, maior o domínio do conteúdo. O foco está voltado para a quantidade e não para

a qualidade da aprendizagem durante o decorrer do bimestre, com exercício da apostila disponibilizada.

Ao analisar que o foco de tal teste é o número de acertos, 50% dos estudantes alcançaram, então, o domínio de entendimento e aprendizado de tal conteúdo da Língua Portuguesa. No entanto, verifica-se uma contradição em relação ao TCT quanto à formulação da questão e sobre a BNCC, como também sobre o plano de ensino, porque não há maneiras de verificação e/ou melhorias de aprendizagem sobre uma matéria a que os estudantes não tiveram acesso e domínio.

Figura 3 - Questão número 7 de Língua Portuguesa da Prova Acerta Brasil



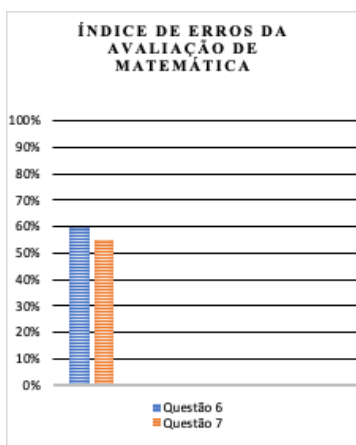
Fonte: Prova Acerta Brasil (Brasil, 2023).

Ao observar as questões de Língua Portuguesa com maiores números de erros, destacou-se a pergunta acima. Logo, primeiramente, foi analisado se a matéria sobre conjunção é conteúdo de ensino do 4º ano e foi visto que a habilidade descrita é estudada no 7º ano. Então, compreendendo

A presente questão tem como objetivo analisar a leitura e a compreensão textual sobre a temática de telescópio lançado no espaço. Sendo assim, tem como objetivo conforme se pede, durante o enunciado, a localização da informação que está presente no próprio texto.

De acordo com a questão e a habilidade mencionada, analisou-se que, mesmo durante a realização constante de atividades da apostila de estudos do Acerta Brasil, houve 14 erros e 11 acertos no decorrer da prova do 4º ano. Sabendo que há sete estudantes que marcaram a alternativa A, 11, a correta, B, e 5, a C, analisa-se, então, o que levou ao erro, uma vez que a resposta já estava no próprio texto. Levando em consideração a extensão do texto, analisa-se que isso foi um elemento influenciador para o erro dos estudantes devido ao fator da preguiça ao fazer e retornar a leitura deste em busca das respostas.

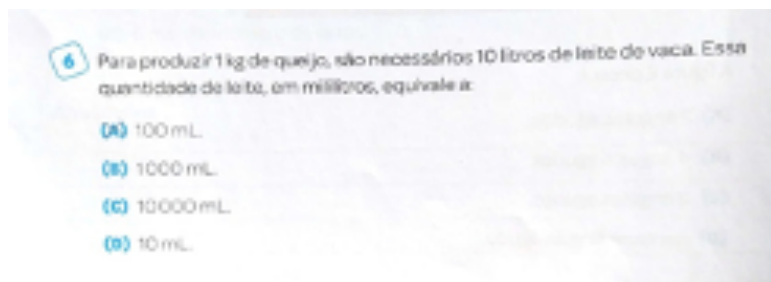
Gráfico 2 - Erros da avaliação de Matemática



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Após uma análise aprofundada sobre a avaliação de Matemática, foi possível perceber, conforme apresentado no Gráfico 2, que as questões 6 e 7 alcançaram um maior índice de erros. Neste sentido, a seguir, estão presentes, nas Figuras 5 e 6, análises referentes a cada uma delas.

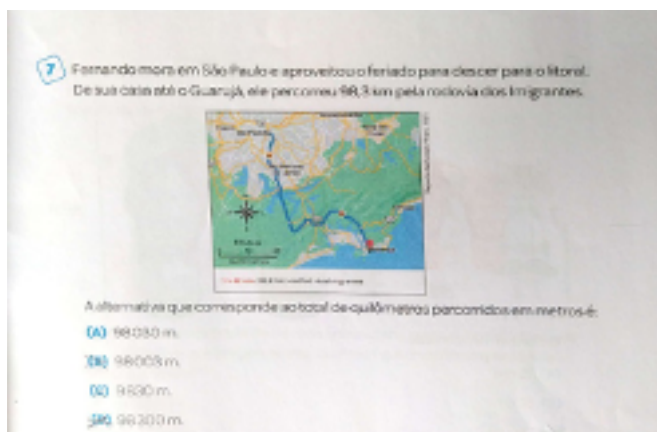
Figura 5 - Questão número 6 de Matemática da Prova Acerta Brasil



Fonte: Prova Acerta Brasil (Brasil, 2023).

Nota-se que o enunciado acima exige dos alunos a ideia de conversão de medidas. Entretanto, durante as análises, foi possível perceber que os estudantes ainda não detinham conhecimentos suficientes para resolver a questão.

Figura 6 - Questão número 7 de Matemática da Prova
Acerta Brasil



Fonte: Prova Acerta Brasil (Brasil, 2023).

Ao aprofundar sobre as questões com maior índice de erros na avaliação de Matemática do 2º bimestre, surge a necessidade de analisar as habilidades apresentadas pela BNCC, como também o plano de curso disponibilizado para os educadores no princípio do ano letivo. Após as observações feitas, nota-se que o conteúdo das questões 6 e 7 estão contidos na BNCC. Entretanto, no que se refere ao plano de curso, o conteúdo deve ser ministrado durante o 3º bimestre. Ou seja, os alunos a fizeram sem domínio ou sequer conhecimento a respeito de grandezas e medidas, já que tais questões exigem praticidade com conversão e uso da multiplicação com facilidade, considerando, ainda, que as crianças do 4º

ano ficaram defasadas devido ao período de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

O Quadro 1 foi elaborado com ênfase nas perspectivas do Plano Curricular de Minas Gerais, necessitando de alterações em sua estrutura e diferenciando-se do documento oficial, para que a leitura e a interpretação fossem mais claras.

Quadro 1 - Habilidades do plano de curso (3º bimestre)

PLANO DE CURSO					
ÁREA DE CONHECIMENTO		Matemática	ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR		Matemática	4º ano – ensino fundamental		2023
3º BIMESTRE					
Unidade temática	Habilidade	Objetos do conhecimento	Conteúdos relacionados	Orientações pedagógicas	Descritores do SAEB
Grandezas e medidas	(EF-04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padroniza-	– Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida convencionais mais usuais.	– Medidas de comprimento, massa e capacidade. – Perímetros. – Utilização de instrumentos de medida. – Unidades de medida convencionais mais usuais.	Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais implica identificar essas grandezas,	Estimar/ inferir medida de comprimento, capacidade ou massa de objetos, utilizando unidades de medida convencionais ou não OU medir comprimento,

	das mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.			compreender o que é medi-las (comparar com outra grandeza da mesma espécie, escolhendo uma unidade e expressar a medição numericamente com a identificação da unidade utilizada), conhecer as principais unidades padrão de medida e estabelecer relações entre elas, incluindo a expressão por meio de frações ou decimais.	capacidade ou massa de objetos.
--	---	--	--	--	---------------------------------

Fonte: Plano Curricular de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023).

O plano traz, como cunho principal, a demonstração do plano de curso disponibilizado à escola no início do período letivo, como comprovação de que o conteúdo (unidades de medida) deve ser trabalhado durante o 3º bimestre, o que se contrapõe ao período em que a prova foi aplicada.

Logo, surge outro questionamento: os acertos que foram observados estão atrelados à explicação da professora

durante a realização da avaliação a respeito do conteúdo abordado. Mas, se ela ainda fez uma breve explicação, por qual razão houve muitos erros? Por meio de longas observações, foi possível notar que o modo como os alunos absorveram as informações aconteceu de forma distinta. O nervosismo e o medo de tirar uma nota baixa também são causas analisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como estudantes matriculadas no curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de refletir e discutir sobre o processo de avaliação da aprendizagem. A partir destas experiências, começamos a pensar acerca das práticas de avaliação, sobretudo como esta prática específica impacta na aprendizagem dos alunos.

Após uma análise mais detalhada das questões da avaliação Acerta Brasil e a identificação do problema existente, que acarretou na maior parte dos erros, surge o questionamento sobre qual seria o tipo de avaliação usado pela plataforma. Vale ressaltar que

o erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua

complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis (Esteban, 2000, p. 14).

Sendo assim, por meio de uma pesquisa nos seus documentos e na regulamentação, segundo eles, apresenta-se o cunho diagnóstico, que é um processo utilizado para identificar e compreender as habilidades, os conhecimentos e as competências do estudante. A avaliação, por sua vez, é realizada no início de um período letivo para diagnosticar as necessidades e os níveis de conhecimento dos alunos, proporcionando uma base para planejar estratégias de ensino mais eficazes. Além disso, há o viés somativo, que visa atribuir notas ou julgamentos sobre o conhecimento, as habilidades e as competências adquiridas sobre determinado conteúdo. Ao contrário da avaliação diagnóstica, que busca identificar as necessidades iniciais, a avaliação somativa avalia o progresso e o resultado final do aprendizado.

Contudo, após as análises feitas da plataforma Acerta Brasil durante o Estágio Supervisionado, foram percebidos alguns equívocos nas questões de Língua Portuguesa e Matemática que não contribuíram para o proposto, ou seja, níveis de conhecimentos dos aprendizes para que fossem refletidas novas estratégias de ensino dos docentes. Primeiramente, isso

foi verificado e demonstrado na questão de conhecimentos gramaticais sobre conjunções, sendo que tal matéria não é estudada no 4º ano. Outro quesito é que, conforme observado no estágio, mesmo os discentes treinando atividades de compreensão textual das apostilas do Acerta Brasil, houve várias respostas errôneas.

Além disso, foi possível constatar que a Prova Acerta Brasil oferece um terreno fértil para reflexão sobre as ações voltadas à progressão da aprendizagem dos estudantes da educação básica, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Os resultados relevam ainda um engessamento das questões que precisam ser interpretadas o mais amplamente possível. É necessário conhecer também as dificuldades e limitações registradas em relação a estas questões, de modo a superá-las e criar condições para que os alunos efetivamente entendam aquilo que se está querendo que eles aprendam.

O que é evidente é a constante repetição da mesma atividade, não favorecendo o pleno desenvolvimento de aprendizagem. O mesmo acontece com os conteúdos de Matemática, nos quais, segundo o plano de curso disponibilizado ao professor, não há ocorrência do ensino de unidade de medida durante o período de aplicação da avaliação. É notório, portanto, que tal mecanismo de avaliação apresenta déficits no

que se refere à avaliação formativa, pois não é possível medir a aprendizagem com questões que não estão de acordo com o conteúdo estudado pelos alunos.

Enquanto futuras professoras da educação básica, sugerimos algumas proposições que consideramos necessárias no sentido de canalizar o envolvimento e as atividades das pessoas para realizarem as tarefas e obterem resultados satisfatórios, colaborando para o funcionamento adequado por meio de avaliações em diferentes contextos.

Com o intuito de proporcionar uma maior proximidade com o contexto pesquisado e enveredar por caminhos rumo às intenções propostas, optamos por uma intervenção pedagógica para as questões propostas na Prova Acerta Brasil, conforme apresentado a seguir, nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Intervenção pedagógica para a questão de compreensão textual da Prova Acerta Brasil

Conteúdo: Língua Portuguesa	
Assunto	Compreensão textual: localizar informações explícitas.
Problema	Não foi localizada a informação dentro do texto. Falta de retorno na leitura do texto. Texto grande. Falta de familiaridade com a temática do texto.
Critério	Avaliação individual; medir o que o estudante aprendeu durante o bimestre.

Intervenção	Estudar a temática do texto com posições de opiniões entre docente e discente após a leitura “corrida” feita pelos aprendizes. Trabalhar atividades que permitam os estudantes serem protagonistas da sua aprendizagem, através de um modelo de sala invertida em que eles irão resumir as ideias principais de cada parágrafo do texto e, após isso, explicarão seus textos aos demais da turma, revelando o assunto e como este foi abordado em cada parte do texto. Além disso, eles irão desenvolver perguntas de compreensão textual que serão transmitidas oralmente para os demais estudantes, que demonstrarão suas respostas.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Após refletir sobre os aspectos tão significativos para avaliação da aprendizagem, considera-se que o professor é, sem dúvida, o ator principal deste processo, e a motivação torna-se essencial para que as metas e os objetivos educacionais sejam atingidos. Ele deve, portanto, participar sempre e se envolver com os resultados das provas aplicadas, a fim de elucidar alguns pontos nebulosos e discutir projetos pedagógicos e planos de ensino necessários para o progresso da aprendizagem dos estudantes.

Quadro 3 - Intervenção pedagógica para a questão de medidas da Prova Acerta Brasil

Conteúdo	Matemática
Assunto	Unidade de medidas
Problema	Dificuldade na compreensão de conversão de medidas, pois as aulas sobre o tema não foram ministradas para os alunos antes da avaliação.

Critério	Avaliação individual; medir o que o estudante aprendeu durante o bimestre.
Intervenção	Trabalhar atividades que analisem manipulação e exploração, como, por exemplo, fazer uso de brincadeiras e jogos entre os colegas por meio de grupos. Ao final, descobrir quem realizou em mais ou menos tempo e com maior agilidade. Usar relógios durante tais atividades (pode ser criado um relógio junto aos alunos por meio de materiais recicláveis). Trabalhar com balança para medir objetos do cotidiano e até mesmo a pesagem dos alunos e fita métrica para medir a altura deles e de partes do prédio em que se situa a escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As proposições acima citadas podem indicar muitos entraves a estes processos: a compreensão parcial dos conteúdos, a dificuldade de associação com conhecimentos prévios, a diferença nas elaborações pessoais de atribuição de sentidos aos conteúdos e a correlação e distinção entre saber, saber fazer e saber ser no convívio com os estudantes. Neste sentido, concordamos com a afirmação a seguir:

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, infor-

mações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade (Esteban, 2000, p. 11).

Assim, o compartilhar desta experiência, muito singular para o grupo que a vivenciou, objetivou oferecer propostas para o debate, bem como para o enriquecimento da temática em questão. Cabe destacar a avaliação como prática investigativa em constante movimento e que possibilita ao professor a busca por desvelar o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como acompanhar e participar dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste contexto, o presente artigo analisa a avaliação da aprendizagem dos estudantes em duas escolas da rede pública de ensino, por intermédio das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática concernentes à Prova Acerta Brasil.

Assim, para que a avaliação possa ser um recurso auxiliar no progresso de ensino e na aprendizagem dos educandos, foram demonstradas, neste trabalho, algumas intervenções para que os professores de Língua Portuguesa e Matemática

possam, observando os erros e acertos dos alunados nas provas do Acerta Brasil, desenvolver metodologias e critérios de avaliações que alcancem a aprendizagem dos estudantes.

Deste modo, foi verificado que a aprendizagem não é medida ou julgada apenas nas provas finais. Pelo contrário: quando o educador utiliza em suas aulas os diversos critérios avaliativos, que são elementos importantes para observar o conhecimento adquirido pelo discente nos conteúdos, é possível avaliar de maneira contínua e formativa, levando em consideração as especificidades de cada estudante.

Ainda no decorrer da pesquisa pôde-se entender qual é a importância da avaliação da aprendizagem escolar, tendo em vista que esta, muito antes de ser uma observação de resultados para o progresso dos períodos escolares, deverá propor um aprendizado significativo que faça os aprendizes desenvolverem seus pensamentos e conhecimentos a partir das demandas de intervenções pedagógicas para sanar as dificuldades de aprendizagem e da clareza na definição de critérios avaliativos, bem como explicitá-lo junto aos alunos e como recurso auxiliar de aprendizagem.

Verificou-se que o ato avaliativo deve resultar da evolução escolar do discente nas variadas etapas de ensino, além de ser uma ação inclusiva e amorosa que auxilia na aprendizagem do educando. Também se deve explicitá-lo junto aos estudantes e propor recursos para auxiliar a aprendizagem

e sanar as dúvidas de conteúdos que envolvam as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

No contexto escolar, pode-se perceber que as lacunas no desenvolvimento de habilidades básicas decorrentes da prova de Língua Portuguesa e Matemática estão relacionadas às metodologias adequadas para medir e averiguar os conhecimentos dos estudantes no decorrer do período letivo e condizentes com as questões propostas no Acerta Brasil.

Após análises das provas, foi possível perceber um alto índice de erros em determinadas questões que têm sido apontadas fora do padrão de dificuldade dos estudantes, pela habilidade de leitura e interpretação, bem como questões que não condizem com os conteúdos ministrados em sala de aula.

Há a necessidade de maior clareza na definição de critérios avaliativos, bem como de explicitá-los junto aos estudantes, o que, muitas vezes, não é bem compreendido e acaba sendo mal interpretado. Com isso, propõe-se aos professores de Língua Portuguesa e Matemática planejar atividades de investigação a fim de se fazer um aproveitamento dos erros das questões, bem como dos acertos que atendam às dificuldades da aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Acerta Brasil**. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000.

ESTEBAN, M. T.; PINA, B. de S. F. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, out./nov. 2021.

FERNANDES, D. Avaliação da educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2018.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Plano Curricular de Minas Gerais. 2023.

MORETTO, P. V. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção docência em formação: ensino superior).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, M. A. de. Avaliação do rendimento do aluno da Escola Pública Estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

CAPÍTULO 2

DO CORPO À LETRA: A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

GOMES, Laís Villon¹

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos²

Resumo: Este estudo investigou a influência do desenvolvimento psicomotor, com ênfase na coordenação motora, durante o processo de alfabetização. A pesquisa partiu da premissa de que a alfabetização vai além da decodificação de palavras, considerando também a contribuição das habilidades motoras finas e grossas. Foi adotada uma metodologia de revisão bibliográfica narrativa de cunho qualitativo, analisando sete artigos publicados entre 2014 e 2024, obtidos no repositório digital do Google Acadêmico, para identificar tendências sobre a relação entre o desenvolvimento psicomotor funcional e a alfabetização, especificamente a área da coordenação motora, no processo de aquisição da leitura e

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

² Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Professor da UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: marco.santos@uemg.br

escrita. Os resultados indicaram que este desenvolvimento interfere no traçado de letras, na percepção espacial e na fluidez da escrita, influenciando o processo de alfabetização. O estudo corroborou com a hipótese inicial, sugerindo a necessidade de uma abordagem integrada que considere corpo e mente como elementos indissociáveis no processo de alfabetização. Conclui-se que o desenvolvimento psicomotor, em especial a coordenação motora, desempenha um papel fundamental na aquisição das habilidades e competências de leitura e escrita, tendo relevância na ampliação da compreensão sobre a importância destes aspectos para o sucesso no processo de alfabetização, tecendo o conceito – do corpo à letra – aqui defendido.

Palavras-chave: Coordenação motora. Alfabetização. Movimento. Leitura. Escrita. Desenvolvimento. Educação.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que vai além da decodificação de palavras, pois envolve a construção de sentidos e a organização das representações gráficas e fonológicas de forma progressiva. Assim, a escrita e a leitura se consolidam como ferramentas cognitivas que permeiam diversos aspectos do desenvolvimento humano, desde a compreensão de relações sociais até a expressão de ideias mais complexas (Ferreiro, 2015).

Assim, as habilidades de leitura e escrita são fortemente influenciadas pela coordenação motora, que desempenha

um papel crucial no desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem. Porém, ainda que as habilidades psicomotoras estejam intimamente ligadas à alfabetização, este aspecto é comumente subestimado no contexto educacional (Fonseca, 2004).

Tradicionalmente, a escrita é vista como um sistema de transcrição³, mas, em contraponto, Kramer (2019) defende que a alfabetização não se resume ao ensino técnico da correspondência entre fonemas e grafemas, mas deve englobar uma abordagem mais ampla, que considere o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, em que o processo de aprendizagem não se limite ao domínio técnico de converter sons em símbolos gráficos.

Neste contexto, o conhecimento do desenvolvimento psicomotor da criança, no caso aqui estudado – a coordenação motora –, contribui com o processo de alfabetização, tendo como base a necessidade da execução de movimentos, importantes para o desenvolvimento da escrita, pois o processo da escrita, segundo Bernardes (2024), depende de um desenvolvimento psicomotor que permita à criança compreender, estruturar e expressar-se através do novo código internalizado pelo corpo.

3 Sistema de transcrição é um conjunto de regras que definem como a linguagem falada deve ser representada na escrita. A transcrição é uma parte fundamental de várias metodologias da Linguística, como a fonética, a análise de conversação, a dialetologia e a sociolinguística.

De acordo com a definição estabelecida pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), a psicomotricidade é compreendida como uma ciência que tem como objeto de estudo o ser humano, focando no corpo em movimento e nas interações deste corpo com o mundo interno e externo. Esta área está diretamente ligada ao processo de maturação, no qual o corpo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. A psicomotricidade, portanto, refere-se ao movimento organizado e integrado, que é resultado das experiências vividas pelo indivíduo, levando em consideração sua individualidade, sua linguagem e o processo de socialização.

Diante disso, o presente estudo objetivou revisar os estudos que abordam a relação entre a coordenação motora e a alfabetização, verificando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita e tendo como hipótese que algumas das dificuldades específicas na alfabetização estão ligadas às dificuldades no desenvolvimento psicomotor.

Para verificar tal hipótese, a metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica narrativa, com foco em pesquisas publicadas na última década e que discutem a interação direta entre o desenvolvimento da coordenação motora e suas implicações no processo de alfabetização. Por fim, a relevância deste estudo reside na importância de compreender melhor como o desenvolvimento psicomotor, em especial a

coordenação motora, influencia o processo de alfabetização.

DO CORPO À LETRA: ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A alfabetização é um processo complexo e dinâmico e vai além da decodificação de letras e palavras, pois, neste processo, a criança é um agente ativo na construção do conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses e interagindo com o sistema de escrita. Este processo, iniciado antes mesmo da escolarização formal, se desenvolve ao longo da vida, sendo enriquecido pelas experiências e interações sociais com o meio (Ferreiro, 2015).

Desta forma, durante a alfabetização, torna-se importante enfatizar e estimular não somente o gosto pela leitura e pela escrita, mas associar os atos linguísticos à motricidade das crianças, pois “[...] corpo e mente são indissociáveis no processo de alfabetização” (Araújo; Venâncio, 2017, p. 7). Assim, para as crianças, o universo da linguagem tem início por meio de uma função simbólica que deve ser estimulada.

A relação que se propõe entre fala e desenho, por exemplo, é construída socialmente como condutores. E, especificamente no que se refere ao desenho, é por meio dele que as crianças começam a expressar-se de maneira mais na-

tural. Por meio dos desenhos identificam-se os movimentos corporais, sendo estes a representação de algo previamente internalizado pela criança.

Desta forma, há uma estreita relação entre corpo e mente, o que ressalta a importância do trabalho com a psicomotricidade nas práticas de alfabetização, sendo preciso usar atividades simbólicas como os desenhos, trazer narrativas através do movimento e utilizar-se das brincadeiras e quaisquer meios que possam internalizar significados e construir símbolos, esquematizando, assim, do corpo à letra.

Araújo e Venâncio (2017) entendem que o corpo se constitui como o veículo mediador entre o sujeito e o meio, sendo o alicerce do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Assim, as fases de alfabetização evidenciam a importância do desenvolvimento psicomotor em cada etapa. Na fase pré-silábica, a criança utiliza garatujas para representar a escrita, demonstrando a importância da coordenação motora fina para a produção de grafismos. Nas fases seguintes, a criança estabelece relações entre os sons da fala e os grafemas, exigindo um refinamento das habilidades motoras e perceptivas (Andrade, 2017 *apud* Ferreira; Teberosky, 1984).

Para tanto, de acordo com Peres e Cruz (2014), a noção do corpo em relação ao espaço, os movimentos corporais e a leitura e a compreensão e transcrição dos símbolos ortográficos são elementos relevantes a serem trabalhados durante

a alfabetização, na qual cada criança constroi suas habilidades de escrita e leitura por meio dos estímulos corporais até chegar às letras ou aos desenhos. E, neste momento, pode-se observar sua coordenação e capacidade sensório-motora.

Portanto, a evolução do grafismo, neste sentido, depende da evolução perceptiva e da compreensão da atividade simbólica sendo executada. À medida que esta etapa é alcançada, “[...] a criança torna-se capaz de representar, através de signos convencionais, figuras geométricas, letras, e também de evoluir o domínio gráfico até chegar à escrita” (Peres; Cruz, 2014, p. 150), evidenciando a forte influência do desenvolvimento psicomotor no processo de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: COORDENAÇÃO MOTORA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Haja vista que o ser humano constroi suas habilidades de escrita e leitura mesmo antes de frequentar uma escola, anteriormente à escrita propriamente dita, elas utilizarão os grafismos para representar as letras ou os desenhos correspondentes. Neste momento, pode-se observar que a qualidade destes movimentos está ligada à sua capacidade sensorial. A coordenação motora, tanto grossa quanto fina, é que desempenha um papel essencial no desenvolvimento da escrita (Peres; Cruz, 2014).

De acordo com Kramer (2019), o desenvolvimento da coordenação motora é fator fundamental para a alfabetização, pois a capacidade de controlar os movimentos das mãos e integrar estímulos visuais com respostas motoras são a chave para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em suas primeiras fases, como a fase pré-silábica, a criança começa a manifestar-se por meio de garatujas, que são produções motoras primárias que tentam simular a escrita, embora sem corresponder a signos ou palavras convencionais.

Este estágio inicial revela a importância do desenvolvimento da coordenação motora fina, que se reflete na capacidade de segurar e controlar o lápis e traçar formas e linhas, além de desenvolver habilidades espaciais para formar as letras de maneira legível e conforme o padrão ortográfico. À medida que a criança avança para as fases silábica e alfabética, as exigências motoras vão se tornando mais complexas (Andrade, 2017 *apud* Ferreira; Teberosky, 1984) e exigem maior desenvolvimento psicomotor.

A habilidade de formar letras de maneira fluida e sem esforço, segundo Bernardes (2024), é diretamente influenciada pela capacidade de controlar os movimentos dos dedos e das mãos, além da percepção do espaço e da proporção, para que as letras e palavras sejam formadas corretamente. O processo de escrever, assim, não se resume a um movimento físico, mas envolve um processo cognitivo complexo em que a criança precisa integrar suas habilidades motoras com

o entendimento do sistema simbólico da escrita. Portanto, é possível afirmar que “[...] a conscientização e domínio do corpo, a apropriação do esquema corporal, a coordenação psicomotora, as noções de tempo [...] são objetivos importantes que precisam ser trabalhados antes do aprendizado da escrita” (Bernardes, 2024, p. 62).

É importante destacar que a noção do corpo em relação ao espaço e aos movimentos corporais não se limita à simples execução de ações mecânicas, mas é um processo integrado que envolve a percepção e compreensão dos símbolos ortográficos. O desenvolvimento psicomotor, ao envolver a coordenação de movimentos, também contribui para a consolidação do entendimento das relações fonográficas entre letras e sons e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Peres; Cruz, 2014).

Em síntese, a coordenação motora é um alicerce essencial para o desenvolvimento da escrita, uma vez que permite à criança não apenas traçar as letras, mas também compreender a relação simbólica entre os grafemas e os sons. Desta forma, o desenvolvimento psicomotor deve ser considerado uma etapa preliminar e fundamental para o processo de alfabetização, uma vez que a aquisição das habilidades motoras e a apropriação do esquema corporal são condições indispensáveis para que a criança consiga integrar o conhecimento do sistema de escrita de forma eficiente e fluida, esta-

belecendo o “[...] corpo pensado como objeto, marcado por uma mente que pensa” (INE-EAD, 2024, p. 5).

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi baseada em uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa. Este formato não utiliza critérios rígidos ou sistemáticos para a busca e análise dos materiais, mas permite explorar e interpretar os achados de forma abrangente e contextualizada. O foco foi investigar a interação entre o desenvolvimento psicomotor da coordenação motora e a alfabetização, destacando as implicações destes aspectos para o ensino e aprendizagem.

Foram analisados sete artigos publicados entre 2014 e 2024, obtidos por meio de buscas no Google Acadêmico, utilizando palavras-chave como “educação, alfabetização, psicomotricidade”, “alfabetização, desenvolvimento psicomotor” e “alfabetização, coordenação motora”. Os critérios de inclusão priorizaram estudos que fossem recentes o suficiente para uso e abordassem especificamente a relação entre as etapas iniciais da alfabetização e o desenvolvimento das habilidades motoras, através da leitura do resumo e da introdução das literaturas, verificando se estes estão alinhados com os objetivos do trabalho e se contribuem para a com-

preensão do problema de pesquisa. Foram encontrados sete artigos, um livro e uma apostila de pós-graduação.

A avaliação foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite categorizar informações e identificar padrões e tendências nos dados. Cada artigo foi lido integralmente, com as informações relevantes agrupadas em categorias temáticas (desenvolvimento psicomotor e alfabetização, escrita e fatores psicomotores e práticas pedagógicas e atividades psicomotores) que possibilitaram a identificação das principais contribuições sobre a influência da coordenação motora na alfabetização.

Quadro 1 - Trabalhos analisados

Título	Autores	Ano	Resumo
“Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária”	Paulo Estevão Andrade, Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade e Paulo Sérgio T. do Prado	2017	O artigo investiga o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças de 4 a 6 anos, com base na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.
Alfabetização e psicomotricidade: as implicações da psicomotricidade no processo de alfabetização	Adriane Ferreira dos Santos Araújo e Aline de Souza Venâncio	2017	O propósito deste estudo é analisar as contribuições do trabalho com psicomotricidade na educação infantil para o desenvolvimento das competências essenciais à alfabetização.

“A educação psicomotora na fase de alfabetização”	Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes	2024	Este artigo identifica a importância da educação psicomotora para o melhor desenvolvimento de suas habilidades para o processo de alfabetização.
Alfabetização em processo	Emília Ferreiro	2015	Este livro mostra a importância de a criança criar suas próprias hipóteses de escrita através das suas vivências.
Sobre a importância da coordenação motora no desenvolvimento infantil	INE.EAD	N.d.	Este estudo busca conhecer os distúrbios psicomotores e a importância da prática psicomotora para o desenvolvimento infantil.
“Alfabetização: dilemas da prática”	Sonia Kramer	2019	Este artigo discute a tensão entre a mecanização e a construção da aprendizagem, criticando práticas que priorizam a repetição mecânica em detrimento da compreensão significativa dos processos de leitura e escrita.
Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança	Tacyana Silva Peres e Mônica Aparecida de Oliveira Cruz	2014	Este artigo investiga a importância da psicomotricidade na alfabetização de crianças.

Fonte: Elaboração própria (2024).

RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados na revisão bibliográfica revelou um panorama amplo sobre o processo de

alfabetização, destacando a relevância do desenvolvimento psicomotor para a aquisição das competências de leitura e escrita neste sentido. Dos resultados obtidos, destacam-se cinco artigos, um livro e uma apostila extraídos do Google Acadêmico e que serviram de base para tecer interpretações sobre a relevância da coordenação motora e sua influência no processo de alfabetização.

Das sete obras utilizadas na revisão bibliográfica, observou-se que todos os estudos abordaram a etapa da educação infantil. Destes, cinco trabalharam diretamente com o processo de alfabetização e todos identificaram e ou apontaram a psicomotricidade como base do processo de alfabetização. Os dados gerais e principais de todos os estudos encontram-se descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico

Estudos	Amostragem	Variáveis dependentes	Protocolo de pesquisa	Resultados
Peres e Cruz (2014)	Crianças no processo de alfabetização	Desenvolvimento psicomotor e fases da alfabetização	Pesquisa bibliográfica	Desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, alfabético

Ferreiro (2015)	Crianças no processo de alfabetização	Teorias do desenvolvimento da alfabetização	Pesquisa empírica	Validação das práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento prévio da criança e identificação das diferentes fases de desenvolvimento no aprendizado da escrita
Araújo e Venâncio (2017)	Criança em idade pré-escolar	Relação entre corpo e mente na alfabetização	Revisão bibliográfica	Contribuições do trabalho com psicomotricidade na pré-escola para aquisição de habilidades necessárias à alfabetização
Kramer (2019)	Crianças no processo de alfabetização	Impacto do desenvolvimento psicomotor na leitura e na escrita	Pesquisa bibliográfica com características analítico-críticas	Atuação dos professores e em relação aos problemas concretos por eles enfrentados na prática de sala de aula

Bernardes(2024)	Crianças no processo de alfabetização	Coordenação motora e a fluidez na escrita	Revisão bibliográfica	Identificação da importância da educação psicomotora e dos problemas de aprendizagem mais encontrados na fase da alfabetização
Andrade, Andrade e Prado (2024)	Crianças no processo de alfabetização	O desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de Ferreiro e Teberosky em Psicogênese da língua escrita	Revisão bibliográfica	Capacitação das crianças para construir hipóteses sobre a linguagem escrita
INE, EAD (n.d.)	Crianças da educação infantil e dos anos iniciais	Psicomotricidade enquanto instrumento de prevenção e intervenção nos problemas de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem	Revisão bibliográfica	Conhecimento dos distúrbios psicomotores e da importância da prática psicomotora para o desenvolvimento infantil e percepção das contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento do educando

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os artigos revelam que o desenvolvimento psicomotor desempenha um papel essencial na aquisição das competências de leitura e escrita, evidenciando a necessidade de considerar a coordenação motora como um elemento central no processo de alfabetização. Estudos como os de Peres e Cruz (2014) destacaram que o desenvolvimento psicomotor funciona como um pilar para a consolidação das habilidades cognitivas relacionadas à alfabetização. Estas autoras identificaram que as garatujas e os primeiros grafismos representam marcos iniciais de expressão simbólica, ilustrando a interação intrínseca entre habilidades motoras e a capacidade de representação gráfica.

A literatura também aponta a relevância de práticas pedagógicas que integrem atividades psicomotoras no cotidiano escolar. Araújo e Venâncio (2017) evidenciaram que jogos, brincadeiras e atividades como desenho e pintura contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas, facilitando a aquisição de competências relacionadas à alfabetização. Bernardes (2024) complementa que crianças com melhor coordenação motora apresentam maior fluidez e precisão na formação de letras, refletindo-se em um aprendizado mais eficiente e menos desgastante.

Ademais, foi constatado que a alfabetização vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, sendo um proces-

so integrado que envolve aspectos psicomotores. Kramer (2019) enfatiza que a coordenação motora fina é indispensável para o traçado de letras, enquanto Peres e Cruz (2014) destacam a necessidade de trabalhar o esquema corporal como base para a escrita. A literatura reforça que práticas que desenvolvam percepção espacial e noção de proporção, como o uso de atividades simbólicas, são fundamentais para o aprendizado de crianças em fase inicial de alfabetização.

DISCUSSÃO

Desenvolvimento psicomotor e alfabetização

Os autores ressaltam que o desenvolvimento psicomotor desempenha um papel central na aquisição de competências de leitura e escrita, sendo este um alicerce para o sucesso no processo de alfabetização. Segundo Peres e Cruz (2014), o desenvolvimento psicomotor não apenas contribui para as habilidades cognitivas necessárias, mas também se manifesta desde os primeiros grafismos das crianças, como as garatujas, que representam o início da expressão simbólica. Estes movimentos iniciais revelam a importância de estimular a coorde-

nação motora fina e grossa, garantindo uma base sólida para a evolução das competências alfabéticas.

Por sua vez, Ferreiro (2015) enfatiza que a alfabetização transcende o domínio técnico, integrando o desenvolvimento psicomotor como parte de um processo interativo e contínuo, no qual as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita com base em suas vivências corporais e sociais. Esta interação entre corpo e mente é fundamental para internalizar os símbolos gráficos e consolidar o aprendizado. Assim, o desenvolvimento motor não é apenas um complemento ao processo de alfabetização, mas uma condição essencial para seu pleno sucesso.

Adicionalmente, Kramer (2019) destaca que a coordenação motora fina é indispensável para o traçado de letras, enquanto Bernardes (2024) salienta que crianças com melhor coordenação motora apresentam maior fluidez e precisão na escrita, demonstrando que o desenvolvimento psicomotor impacta diretamente a alfabetização. Esta relação é evidente em atividades cotidianas como o uso do lápis, a organização de letras no espaço da folha e o entendimento de padrões gráficos.

Outro aspecto relevante que abordam os estudos é a integração entre movimentos motores e cognição. Araújo e Venâncio (2017) argumentam que o corpo é um mediador essencial para a construção do conhecimento simbólico.

Quando desenham, brincam e participam de atividades motoras, as crianças estão também desenvolvendo a habilidade de compreender e representar graficamente o mundo ao seu redor. Este processo é particularmente significativo nas fases iniciais da alfabetização, na qual o corpo se torna um instrumento para explorar e aprender sobre o sistema de escrita.

Finalmente, a literatura sugere que dificuldades no desenvolvimento psicomotor podem resultar em obstáculos significativos para a alfabetização. Estudos como o de Bernardes (2024) apontam que crianças com atrasos na coordenação motora frequentemente enfrentam desafios no traçado de letras e na organização espacial, prejudicando sua fluidez e a confiança na escrita. Assim, investir em atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização inclusiva e eficaz.

Escrita e fatores psicomotores

É possível afirmar, diante das análises propostas pelos autores, a escrita como habilidade complexa e que requer a integração de diversos fatores psicomotores, como coordenação motora fina e grossa, percepção espacial e controle do movimento. De acordo com Bernardes (2024), a coordena-

ção motora fina é essencial para o domínio do lápis, o traçado de letras e a formação correta das palavras. Além disso, o desenvolvimento da coordenação motora fina contribui para a organização e a clareza da escrita, permitindo que as crianças expressem suas ideias de maneira mais eficiente.

Kramer (2019) corrobora ao explorar o papel dos estímulos motores na alfabetização inicial, evidenciando que as atividades simbólicas, como o desenho, ajudam as crianças a desenvolver habilidades perceptivas e motoras, que são transferidas para a escrita. Estas atividades também promovem a compreensão de padrões visuais e espaciais, fundamentais para a construção de palavras e frases coerentes. Andrade, Andrade e Prado (2017) indicam que o desenvolvimento de habilidades psicomotoras na educação infantil é um pré-requisito da transição de garatujas para a escrita convencional, ressaltando que a evolução da escrita depende de uma base sólida de habilidades motoras.

Assim, a psicomotricidade, segundo Araújo e Venâncio (2017), é indispensável no processo de alfabetização, pois promove a integração entre o corpo em movimento e os aspectos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento. Esta integração é especialmente importante em crianças que apresentam dificuldades motoras, pois permite que elas explorem e desenvolvam suas capacidades de forma gradual e significativa.

Outro ponto importante que merece destaque é o papel da percepção espacial no aprendizado da escrita. Segundo Peres e Cruz (2014), habilidades como reconhecer a relação entre formas, tamanhos e espaços são cruciais para que a criança compreenda e reproduza os símbolos gráficos. Esta compreensão é desenvolvida através de atividades motoras que estimulam o esquema corporal e a organização espacial, preparando o aluno para a alfabetização.

Portanto, concluindo que os fatores psicomotores também desempenham um papel na prevenção de dificuldades de aprendizado, Bernardes (2024) sugere que a estimulação precoce das habilidades motoras pode reduzir o impacto de possíveis dificuldades e promover um desenvolvimento mais equilibrado, sendo, enfim, essencial que os educadores reconheçam a importância destes fatores e os incorporem nas práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas e atividades psicomotoras

As práticas pedagógicas que integram atividades psicomotoras ao processo de alfabetização são amplamente reconhecidas por sua eficácia. Araújo e Venâncio (2017) apontam que jogos, brincadeiras e atividades como pintura e modelagem auxiliam no desenvolvimento motor das crianças, crian-

do uma base sólida para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Estas atividades também ajudam a fortalecer o vínculo entre corpo e mente, permitindo que as crianças explorem e expressem suas ideias de maneira mais significativa.

Bernardes (2024) reforça que atividades lúdicas que estimulam o controle motor e a percepção espacial contribuem para uma alfabetização mais eficiente e menos desgastante. Além disso, estas práticas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo. A incorporação de atividades simbólicas, como desenhos e histórias em movimento, permite que as crianças internalizem conceitos de forma criativa e envolvente.

Ademais, Peres e Cruz (2014) destacam a importância de trabalhar o esquema corporal e a consciência espacial, utilizando ferramentas pedagógicas que conectem corpo e mente no aprendizado. Estas práticas não apenas facilitam o processo de alfabetização, mas também ajudam as crianças a desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Atividades como jogos de coordenação e circuitos motores, por exemplo, podem ser altamente eficazes para estimular a integração entre habilidades motoras e cognitivas.

Por fim, como retratado pelo estudo do INE.EAD (n.d.), sugere-se que práticas psicomotoras também são eficazes na prevenção e intervenção de dificuldades de apren-

dizagem, mostrando que a educação psicomotora pode ser um diferencial na promoção de uma alfabetização inclusiva e eficiente. Investir na capacitação de professores para implementar estas práticas é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Desta forma, estimulam-se práticas pedagógicas que consideram a psicomotricidade e que não apenas enriquecem o processo de alfabetização, mas também contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais de maneira mais confiante e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a influência do desenvolvimento psicomotor, com ênfase na coordenação motora, durante o processo de alfabetização. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que o desenvolvimento psicomotor é um fator crucial para a aquisição de competências de leitura e escrita. Este achado corrobora a hipótese inicial de que dificuldades na coordenação motora podem impactar negativamente o aprendizado, sobretudo nas etapas iniciais da alfabetização.

Os objetivos do estudo foram alcançados. Foi possível identificar que a coordenação motora afeta diretamente habilidades como o traçado de letras, a percepção espacial e a fluidez na escrita. Além disso, práticas pedagógicas que integram atividades psicomotoras, como brincadeiras, jogos e atividades simbólicas, mostraram-se eficazes para estimular tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo das crianças. Tais práticas não apenas favorecem o aprendizado, mas também contribuem para um desenvolvimento mais equilibrado, alinhado às demandas da educação infantil.

Entre os aspectos mais relevantes, destaca-se a relação estreita entre corpo e mente no processo de alfabetização. Os estudos analisados evidenciam que atividades que promovem o domínio do corpo, como desenhos e exercícios motores, auxiliam na internalização de símbolos gráficos e no desenvolvimento de competências essenciais para a escrita. Autoras como Peres e Cruz (2014) e Kramer (2019) apontaram que o refinamento da coordenação motora fina é determinante para que a criança alcance fluidez e precisão na escrita, aspectos fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização.

Assim, o tema tratado neste estudo possui grande relevância para o campo educacional, reforçando a necessidade de uma abordagem que considere o corpo e a coordenação motora como elementos indissociáveis nos processos de aqui-

sição da escrita. Desta forma, espera-se que este estudo contribua para a compreensão e implementação de práticas pedagógicas mais amplas, promovendo uma alfabetização mais associada ao conceito – do corpo à letra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. dos A.; PRADO, P. S. T. do. **Psicogênese da língua escrita**: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.416-1.439, 2017.

ARAÚJO, A. F. dos S.; VENÂNCIO, A. de S. **Alfabetização e psicomotricidade**: as implicações da psicomotricidade no processo de alfabetização. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Itaberaí, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, N. A. G. A educação psicomotora na fase de alfabetização. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 48, p. 57-65, 2024.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1984.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO – INE.EAD. Sobre a importância da coordenação motora no desenvolvimento infantil. N.d. Disponível em: https://www.institutoine.com.br/arquivos/desenvolvimento_e_aprendizagem_motora_5eab2eb645b01.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 9, 2019.

PERES, T. S.; CRUZ, M. A. de O. Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança. **Revista Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 136-172, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA GARANTIA DA DIGNIDADE E DA IGUALDADE DISCENTE

CARDOSO, Guilherme Silqueira¹

FREITAS, Marcel de Almeida²

Resumo: Este trabalho objetiva analisar como são tratadas ou não as relações de gênero e de sexualidade no ambiente escolar e o respaldo jurídico sobre sua abordagem no ensino, de modo a auxiliar na eliminação de posturas sexistas e homofóbicas neste contexto. Ressalta-se a importância do papel dos educadores na proposição de reflexões acerca do tema a fim de incentivar o questionamento de hábitos preconceituosos enraizados na sociedade, como também para garantir aos estudantes o direito a um ambiente igualitário, onde possam desenvolver suas potencialidades com dignidade, sem medo ou vergonha de serem quem são. Por meio de revisões bibliográficas, é abordada a evolução histórica do tema, bem

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Prof. Dr. do Departamento de Humanidades/UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: marcel.freitas@uemg.br

como conceitos atuais que auxiliam sua compreensão. Foram analisadas também perspectivas que demonstram que a abordagem do tema “gênero” nas escolas auxilia os estudantes a construir pensamento crítico e a se posicionarem de maneira ética frente a situações de desigualdade. Por fim, são apresentados fundamentos legais que justificam o debate sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional, destacando-se que abordar tais temáticas melhora a educação escolar e promove a inclusão de alunos que não se sentem acolhidos ou representados, garantindo a estes discentes a oportunidade de melhor frequentarem os espaços que lhe são reservados por direito.

Palavras-chave: Legislação educacional. Gênero. Sexualidade. Escola.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, principalmente a dos níveis fundamental e médio, configura-se como importante instrumento de mudança social. Os estudantes, especialmente nas fases iniciais, estão em intenso processo de formação. Deste modo, as relações estabelecidas na escola, seja com os colegas de classe, professores/as ou funcionários/as, possuem ativa influência na construção da identidade e da visão de mundo dos educandos (Leal *et al.*, 2017). Assim, a escola detém grande potencial para a desconstrução de preconceitos estruturais sexuais e de gênero, muitas vezes propagados no ambiente familiar, como o machismo e a LGBTfobia.

Aluta pela igualdade de gênero, ressaltando que o último termo se refere às construções sociais acerca do “feminino” e do “masculino” a partir das diferenças somáticas perceptíveis, está presente na sociedade ocidental contemporânea de forma intensa. O histórico da busca pela desconstrução do patriarcado teve início no século XIX, especialmente com o Movimento Feminista. Desde então, as mulheres lutam por igualdade de direitos. Estas reivindicações costumam ser divididas em fases, também denominadas “ondas” (Jesus, 2012).

A “primeira onda”, no início do século XX, teve como principal reivindicação o direito político da mulher. Foi a fase do sufrágio feminino e da ampliação do acesso à educação. A “segunda onda”, iniciada em meados de 1950, teve como foco a discussão acerca do papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, principalmente no que tange à reprodução e à sexualidade. Houve críticas à pornografia e à prostituição, vistos como fatores de exploração da mulher. A luta mais contemporânea, a “terceira onda”, surgida a partir da década de 1960, discute estereótipos em torno do feminino, principalmente relacionados às várias denominações do que é ser mulher e aos padrões físicos e comportamentais.

Ademais, uma parcela da sociedade também luta pelo fim da discriminação da comunidade LGBTQIAP+³ em diversos ambientes, como o contexto escolar e o laboral, por

3 LGBTQIAP+: Lésbicas, Gays, Bissexual, Transexuais e Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polissexuais, Não-binárias e Mais.

exemplo. Apesar disso, segundo Praun (2011), ainda é notável o desconhecimento social de termos importantes que se referem à identificação pessoal, às práticas e aos desejos relativos a gênero (transgênero, não binário e gênero fluido etc.) e à orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, assexualidade e pansexualidade).

Apesar da importância destas lutas e de a Constituição Brasileira de 1988 garantir a igualdade entre todos, nota-se que uma parcela da sociedade não deseja que a educação escolar aborde estes temas, como, por exemplo, os paladinos do movimento Escola sem Partido⁴. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece metas de aprendizagem essenciais a serem desenvolvidas com os estudantes em todas as etapas da educação básica, retirou as referências aos temas de gênero e sexualidade com a justificativa de que o novo arranjo não comprometeria os propósitos da BNCC.

Para melhor compreensão sobre a responsabilidade em prover a educação de crianças e jovens em geral, faz-se necessária a menção a alguns dispositivos legais. Com efeito, expressa a Constituição Federal, em seu Art. 205, que “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

⁴ Escola sem Partido: É um movimento político que busca promover uma agenda conservadora na educação brasileira e é reconhecido como uma iniciativa contra o uso político das escolas.

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Além disso, encontra-se positivado na Lei nº 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que:

Art. 53. A criança 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-se-lhes:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- direito de ser respeitado por seus educadores;
- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- direito de organização e participação em entidades estudantis;
- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Com efeito, entende-se que a educação, sendo um direito fundamental para o desenvolvimento humano, deve ser assegurada ao indivíduo desde a infância e ser promovida pelo Estado em conjunto com a família e toda a sociedade. Assim, pode-se dizer que a educação se apresenta sob dois aspectos: formal e informal.

A educação informal ou socialização primária é aquela aprendida no ambiente familiar, através do qual são ensinadas às crianças as perspectivas de certo e errado, conforme os valores morais familiares e da sociedade mais abrangente (Silvino; Godim, 2017). Já a educação formal ou secundária é aquela que ocorre no ambiente escolar, onde os educandos têm (ou têm mais) contato com a(s) diversidade(s), como, por exemplo, as diferenças culturais, de gênero, religiosas, sexuais, étnico-raciais etc. É no espaço oferecido pela escola que crianças e jovens têm a oportunidade de conhecer e aprender a respeitar as realidades diferentes daquelas em que eles vivem.

Desta forma, por meio de revisão bibliográfica, este texto ressalta a importância da discussão sobre gênero e orientação sexual na educação básica, de modo a contribuir para a garantia de dignidade e igualdade dos alunos e das alunas. Em função disso, apresenta o contexto histórico da luta feminista, diferencia termos relacionados à identificação de gênero e à sexualidade e aponta a fundamentação legal para se abordar tais temas em sala de aula. Finalmente, faz

uma análise crítica acerca dos empecilhos encontrados na educação formal para a discussão de preconceitos enraizados na sociedade, propondo resoluções que contribuam para transformar a escola em uma ferramenta de redução ou, utopicamente, de eliminação das desigualdades de gênero e sexuais.

GÊNERO E SEXUALIDADE: A GÊNESE HISTÓRICA DAS DEFINIÇÕES

As definições de gênero difundidas pela sociedade referem-se às circunstâncias sociais em que são, de certa forma, exigidas às pessoas para que elas definam, entre os universos ditos como masculino ou feminino, o modo como vão se enxergar e se comportar ao longo da vida, sendo este papel social determinado desde o nascimento, tendo como pretexto a diferença sexual biológica (Colling, 2018). Estas diferenciações são impostas pela sociedade muito antes de a criança ter o primeiro contato com o ambiente escolar, situação que reforça certos preconceitos e contribui para uma construção compulsória da identidade de gênero desde a infância, demonstrando uma visão única sobre o que é ser homem ou ser mulher e excluindo as demais identidades e vivências.

Para fins de melhor compreensão sobre as relações de gênero e suas definições, faz-se necessário, primeiramente,

refletir sobre o contexto histórico do feminismo, pois foi, sobretudo, este movimento social que impulsionou a desconstrução dos conceitos engessados que até então existiam sobre gênero, ressignificando os papéis definidos para mulheres e homens dentro da sociedade ocidental.

Segundo Louro (1997), o Movimento Feminista como conhecido hoje na sociedade ocidental teve início no século XIX, quando as ativistas questionavam as funções exercidas pelas mulheres dentro dos contextos familiar e profissional e denunciavam as opressões sofridas pelo sexo feminino. Entretanto foi na virada do século XX que o movimento intensificou sua luta por direitos que antes eram reconhecidos apenas aos homens, como, por exemplo, frequentar universidades e, especialmente, poder votar e ser votada.

Por esta razão, no contexto do Ocidente, o início do século XX é considerado como a “primeira onda” do feminismo, momento em que o ativismo passou a focar também na esfera política, tentando garantir às mulheres o direito ao sufrágio. Com efeito,

a luta pelo sufrágio universal, pela ampliação dos direitos da democracia, não incluía, no entanto, o sufrágio feminino. Esta foi uma luta específica, que abrangeu mulheres de todas as classes. Foi uma luta longa, demandando enorme capacidade de organização e uma infinita paciência. Prolongou-se,

nos Estados Unidos e na Inglaterra, por 7 décadas. No Brasil, por 40 anos, a contar da Constituinte de 1891. Mobilizou, nos momentos de ápice das campanhas, até 2 milhões de mulheres, o que torna esta luta um dos movimentos políticos de massa de maior significação no século XX (Alves; Pitanguy, 2003, p. 42).

Cabe mencionar que, no Brasil, a presença feminina no cenário político ocorreu de modo lento. Somente em 1932, após o Decreto nº 21.076, introduzido no Código Eleitoral e alicerçado na Constituição Federal de 1934, as mulheres conquistaram o direito fundamental ao voto. A essa altura, no Ocidente, as mulheres já haviam alcançado diversos direitos no âmbito político, público, familiar e profissional e demonstravam suas potencialidades para ocupar mais espaços na sociedade. Doravante, elas lutariam por mais autonomia em suas decisões, como também pela liberdade dos seus corpos.

No final da década de 1940, a filósofa e escritora Simone Beauvoir, em sua obra “O segundo sexo” (1949), propôs a seguinte reflexão: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, pensamento que deu início à ruptura da referência sociocultural de que “ser mulher” é algo naturalmente atribuído desde o nascimento em razão da genitália e da constituição cromossômica. Já nas palavras de Alves e Pitanguy (2003, p. 52),

Simone de Beauvoir estuda a fundo o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua socialização, condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada, posto que é treinada para ser mero apêndice do homem. Para a autora, em nossa cultura é o homem que se afirma através de sua identificação com seu sexo, e esta autoafirmação, que o transforma em sujeito, é feita sobre a sua oposição com o sexo feminino, transformado em objeto, e visto através desse sujeito.

No entanto, foi apenas no final dos anos 1960, na chamada “segunda onda”, que surgiu o debate entre as feministas sobre o conceito de gênero e sua influência sobre os papéis desempenhados pelas pessoas dentro de uma construção sociocultural. Nesse período, vários grupos de militantes, estudantes e intelectuais, insatisfeitas com as diversas formas de discriminação, manifestavam-se contrárias às estruturas sociais e políticas existentes e às explicações biologizantes e/ou psicologizantes acerca das desigualdades entre mulheres e homens (Pinto, 2010).

Deste modo, em razão das constantes reivindicações realizadas pelas ativistas em relação às desigualdades de gênero e contra as posições sociais predeterminadas para os indivíduos e os grupos segundo o sexo, o Movimento Femi-

nista passa a apresentar suas demandas também no ambiente acadêmico, com publicações na literatura, na arte e nos meios de comunicação, o que contribuiu para o surgimento dos estudos sobre a mulher. Assim, através da organização de grupos de pesquisa, elas começaram a questionar a posição de inferioridade das mulheres dada de modo naturalizado e passaram a se debruçar, principalmente, sobre as origens desta disparidade.

Nessa época, no Brasil, em decorrência da ditadura militar, os protestos sociais e as manifestações culturais tiveram impactos diferentes em relação ao que ocorria ao redor do mundo, pois os manifestantes, em geral, sofriam também com as opressões causadas pelo Estado, ou seja, a luta não era apenas pelos direitos civis, mas, principalmente, pelos direitos humanos mais fundamentais. Conforme Pinto (2010, p. 16),

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha. Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as

primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. O regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas.

À vista disso, as diversas mobilizações sociais, inclusive a luta feminista e o Movimento LGBT (conforme era conhecido na época), somente voltaram a ocorrer com maior expressividade entre os brasileiros após a retomada da democracia, no começo da década de 1980. Caminhando neste sentido, chega-se ao Movimento Feminista contemporâneo, também nomeado “terceira onda”, que ganha força no final dos anos 1960. Nesta fase do feminismo, os questionamentos e esforços das ativistas são voltados para a feminilidade atribuída de maneira compulsória a todas as mulheres, ressaltando que existem diferenças entre as próprias mulheres e que isso não é natural, mas derivado de construções sócio-históricas e culturais.

Ademais, os debates sobre as desigualdades de direitos (civis, políticos, profissionais), como também a luta por reconhecimento dentro da sociedade, se estenderam a outras comunidades, como os negros e a população LGBTQIAP+, na busca por desconstruir estereótipos e opressões não apenas de gênero. Acerca disso, Alves e Pitanguy (2003, p. 55-56) pontuam que

o “masculino” e o “feminino” são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar como “naturais” as relações de poder entre os sexos. [...] Esse reducionismo biológico camufla as raízes da opressão da mulher, que é fruto na verdade de relações sociais, e não de uma natureza imutável. O novo debate feminista demonstra que a hierarquia sexual não é uma fatalidade biológica e sim o fruto de um processo histórico e, como tal, pode ser combatida e superada. Sendo história, e não natureza, é passível de transformação.

Portanto, pode-se dizer que o feminismo quebra vários tabus impostos pela sociedade e fortalece a luta por igualdade entre as pessoas, independentemente de sexo, raça, cor ou religião, bem como demonstra que gênero vai além de “masculino” ou “feminino” e não é determinado pela genitália. Na verdade, gênero pode ser compreendido como a maneira com a qual o indivíduo se reconhece dentro da sociedade, variando, assim, no tempo e no espaço (Silva, 2000). Destarte, o que deve ser valorizado é a forma como a pessoa se identifica, se apresenta e se relaciona, o reflexo do seu direito de autoidentificação de gênero.

Apesar disso, para grande parte da sociedade, os significados das palavras “gênero” e “sexo” ainda são semelhantes, senão sinônimos, assim como se acredita que a identidade de gênero define, diretamente, a orientação sexual, ou seja, mulheres e homens seriam, compulsória e naturalmente, atraídos sexualmente pelo sexo oposto (Cardoso, 2018). Entretanto algumas feministas mostraram, em seus discursos, práticas e teorias, acertadamente, que os termos mencionados são fenômenos distintos. Desta maneira, para prosseguir com este trabalho sobre a importância do estudo das relações de gênero no âmbito educacional como garantia da dignidade e da igualdade dos educandos, é essencial compreender as diversas identidades presentes no cotidiano escolar e suas peculiaridades. Antes de tudo, ressalta-se que a sociedade é um fluxo e está em constante movimento. Logo, sempre surgem novas definições e estudos sobre gênero, comportamento e sexualidade. A seguir, alguns conceitos mais atuais e presentes na realidade escolar.

GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE – ESCLARECENDO ALGUNS CONCEITOS

Durante muito tempo, os termos “gênero” e “sexo” foram empregados praticamente com os mesmos propósitos: diferenciar homens e mulheres no plano biológico e traçar

todas as características que os acompanharão ao longo da vida. Entretanto é importante distinguir estas duas expressões para fins de promover a ruptura de estereótipos e discriminações (Rodrigues; Barreto, 2013)

Para compreensão das diferenças entre as definições, pode-se pensar na seguinte situação: ainda dentro dos berçários, se forem colocados todos os bebês com mantas brancas, o único modo de se diferenciar pelo “sexo” uma criança da outra seria através dos órgãos genitais. Porém, em geral, já aí os meninos seriam identificados pela cor azul, e as meninas, pela cor rosa. Logo, tem-se que bebê “masculino” é aquele que nasce com o órgão sexual pênis, e bebê “feminino”, aquele que nasce com o órgão sexual vagina. E é apenas esta diferenciação que determina como a criança será socializada, devendo, a partir daí, seguir as características e os modelos culturalmente traçados, como, por exemplo, usar esta ou aquela cor.

Desta forma, sexo é a diferenciação biológica dos indivíduos, ou seja, está relacionado a fatores fisiológicos, como hormônios e órgãos sexuais. Já as definições de gênero estão ligadas a uma expectativa social sobre o comportamento e características de uma pessoa de determinado sexo. Isto é, gênero é uma construção social relacional que se refere ao papel que cada sujeito deve desempenhar na sociedade, que influencia diretamente em seu modo de agir, falar, vestir etc. De fato,

o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem [...]. O reconhecimento da diferença entre sexo e gênero é importante porque representa uma evolução para os estudos sociológicos, de modo a desenvolver uma percepção distinta da dicotomia estereotipada do que seria masculino e feminino, reconhecendo-se, deste modo, a diversidade de gênero (Praun, 2011, p. 55).

Sendo assim, o conceito de “sexo” está relacionado a uma característica física, que, na maioria dos casos, é posta como regra para a atribuição de um gênero, que, acredita-se, influenciaria no estilo de vida e nas preferências e aversões pessoais e que este deve seguir padrões ao longo dos anos. Já o gênero é uma questão cultural, histórica, social e política, associada a forma como uma pessoa se identifica e se expressa no mundo, não tendo, necessariamente, conexão com sua sexualidade.

É importante ressaltar a especificidade destes conceitos para que se desenvolva uma visão crítica acerca das ori-

gens das desigualdades entre os sexos, bem como contestar as opressões sofridas por alguns sujeitos e grupos. Isso porque, ao se entender que gênero é uma produção dos contextos sociais, históricos, políticos, culturais e, dentro destes, educacionais, se percebe que as diferenças biológicas não possuem a capacidade de caracterizar e definir pessoas por si só, muito menos limitá-las ou definir a existência de um sexo superior e de um inferior. Ainda nas palavras de Louro (1997, p. 22),

pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Neste sentido, afirmar que gênero é uma construção social significa dizer que esta identificação se altera de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido, pois há uma multiplicidade de entendimentos sobre o que é ser mulher ou ser homem, sobre o que são “coisas femininas” e “coisas masculinas”, a depender da estrutura social mais ampla, da época e das características internas de cada grupo. Com efeito,

a discussão em torno de gênero perpassa pela observação que fazemos das relações sociais, no trabalho, no lazer, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de dominação, com relações de poder. Entende-se então que o gênero é ainda uma das primeiras formas de distribuir e significar o poder, sendo que o que é classificado como masculino tende a ser mais forte, superior e poderoso; ao passo que o que é considerado feminino é visto como mais fraco, com menos poder e por isso deve ficar sob a esfera de proteção e de submissão ao masculino. Então, são relações construídas a partir de inúmeros fatores, entre eles, a educação no que tange à separação de meninos e meninas em mundos distintos. É a partir de uma perspectiva diferenciada que o masculino se sobrepõe ao feminino e gradativamente vai transformando meninos em sujeitos dominadores ou em “machos” (Guimarães, 2010, p. 77).

Portanto, pode-se concluir que a construção social sobre o que é ser homem e ser mulher ainda é vista sob o prisma da diferença biológica, assim como as questões das relações de gênero são diretamente relacionadas apenas ao masculino e ao feminino. Assim, o sexo é atribuído ao fator biológico e o gênero é uma construção sociocultural, e, no senso comum, não se concebe que os comportamentos dos indivíduos são fruto das construções de gênero, isto é, como derivados de

determinações sociais, culturais, históricas, ou seja, das relações de gênero prevalentes em dada sociedade.

Quanto à orientação sexual, esta não é, como muitos ainda acreditam, uma “opção” sexual, isto é, não é uma escolha racional e consciente. Ela refere-se à subjetividade das pessoas, estando interligada ao mecanismo do desejo e/ou do afeto por determinado gênero/sexo. Não é uma opção sexual, pois a pessoa não direciona seus sentimentos nem os muda a seu bel-prazer (Jesus, 2012). É algo que vai sendo moldado ao longo da vida, desde a infância, e combina fatores fisiológicos, culturais, psíquicos, políticos e sociais. Na sociedade ocidental, as definições não são engessadas, embora sejam hierarquizadas, havendo várias classificações. Estas são as mais comuns:

1. Heterossexualidade: refere-se à atração, seja sexual e/ou amorosa, por pessoas do sexo oposto, ou seja, homens e mulheres que se sentem atraídos sexual e afetivamente apenas por mulheres e homens, respectivamente;
2. Bissexualidade: refere-se à afeição amorosa e atração sexual por ambos os sexos, podendo esta atração se dar em tempos e frequências distintas, ou seja, alguém pode ser bissexual ou ter fases em que se relaciona apenas com um dos sexos alternadamente;

3. Homossexualidade: refere-se à afeição amorosa e atração sexual por pessoas do mesmo sexo, havendo distinção da denominação quando ocorre entre mulheres (lésbicas) e entre homens (gays);
4. Pansexualidade: refere-se à afinidade e atração, seja sexual ou amorosa, por qualquer pessoa, não se limitando a nenhum tipo de sexo ou gênero. Isto é, o pansexual se relaciona com homens, mulheres, pessoas transexuais, travestis ou intersexo.

Com efeito, compreendendo a sexualidade como os desejos sexuais e afetivos das pessoas, se está referindo à natureza da fantasia sexual e à busca de prazer, não necessariamente apenas ao coito como se dá entre os animais irracionais. Entretanto, como demonstra Cardoso (2018, p. 73), existem dois aspectos que devem ser analisados, sendo eles a natureza dos desejos e a excitação fisiológica:

Assim, teoricamente, o desejo sexual é visto como determinado por aspectos intrapsíquicos, intrapessoais e sociais, assumindo a presença de um funcionamento físico típico e avaliável pelos tipos de parceiros sexuais, de práticas sexuais, etc. Já a excitação física, em contraste, é caracterizada por respostas físicas, como a intumescência do pênis para os homens e a lubrificação vaginal para as mulheres. Nessa perspectiva, o desejo sexual

difere da excitação sexual, embora sejam interagentes, pois o primeiro é um estado subjetivo e a segunda é uma resposta fisiológica.

Desta maneira, nas palavras de Guimarães (2010, p. 37), pode-se entender que a “sexualidade é o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo(a)”.

IDENTIDADE DE GÊNERO

A partir da perspectiva de que o sexo é relacionado à biologia, de que a orientação sexual é ligada à atração sexual e ao desejo e de que o gênero é socialmente construído diante das determinações culturais e dentro de estruturas sociais, compreende-se, então, que cada pessoa é singular e possui uma personalidade diferente, com características que lhe são próprias, embora possam ser, grosso modo, agrupadas em identidades de gênero mais ou menos estáveis sob o ponto de vista social e histórico.

Partindo desta premissa, chega-se à expressão “identidade de gênero”. Porém, para fins de melhor entendimento, será analisado, primeiramente, o termo “identidade”. Nas palavras de Silva (2000, p. 9),

em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

A identidade mostra quem o sujeito é dentro da sociedade e o que ele é enquanto pessoa. Ela pode ser múltipla, volátil e até mesmo contraditória. Está associada aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento. De fato, ao se analisar o gênero como uma dentre tantas identidades, se verifica que este traço não diz respeito apenas a um papel social desempenhado pela pessoa, mas sim que é parte do próprio indivíduo. Em outros termos, todas as referências absorvidas pelo sujeito ao longo da sua vida constroem sua identidade. De acordo com Louro (1997, p. 28),

é possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos,

arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe.

Com isso, se entende que a identidade de gênero é como uma pessoa se identifica socialmente dentro dos padrões femininos e masculinos e, desta forma, como constrói a sua identidade e, por outro lado, como é identificada pelo coletivo, como é “lida” – como mulher ou como homem. É necessário enfatizar que esta identidade é lapidada ao longo da vida do sujeito, não sendo correto determinar um momento específico em que ela é constituída nem acabada.

Ademais, a identidade de gênero e a orientação sexual são aspectos diferentes e não se confundem. Um exemplo é uma pessoa que nasce com o sexo biológico masculino, porém se identifica socialmente com o universo feminino e passa a assumir todas as características de uma mulher, mas não necessariamente sente atração sexual e/ou romântica por homens. Significa dizer que uma pessoa transgênero pode ser heterossexual, bissexual, homossexual, assexual ou pansexual. Uma mulher cis pode identificar-se com o gênero atribuído ao sexo do seu nascimento e sentir atração por uma

mulher transexual. Há infinitas possibilidades, e elas devem ser encaradas com respeito. Acerca disso, Louro (1997, p. 27) informa que

sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, também podem ser negros, brancos, ou indígenas, ricos, pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Na oportunidade, é sempre bom frisar que a sociedade é volátil e móvel e que os conceitos e as identidades são permanentemente inseridos, reinventados, adequados ou excluídos. Logo, são apresentados, a seguir, alguns conceitos relativos às identidades de gênero mais comuns no mundo ocidental contemporâneo:

- Cisgênero: é a pessoa que apresenta congruência entre o gênero e o seu sexo biológico. Isto é, a mulher que se identifica com o contexto feminino, e o homem, com o masculino;
- Transgênero: é a pessoa que se reconhece com o gênero distinto do que lhe é atribuído ao nascimento, ou seja, diferente do seu sexo biológico. É a mulher que se identifica com o padrão masculino e o homem que se identifica com o universo feminino;
- Não binário: é a pessoa que não se reconhece integralmente em nenhum gênero. O não binário é o sujeito que não se identifica com os papéis sociais desempenhados por homens ou mulheres, podendo ser/se apresentar como uma mistura de ambos os gêneros;
- Gênero fluido: é a pessoa que não se identifica com uma única identidade de gênero, mas alterna/flui/transita entre os gêneros.

A partir do que foi apresentado, verificam-se as diversas possibilidades de como uma pessoa pode se identificar dentro da sociedade. Desta maneira, será apresentada, doravante, a importância da abordagem desta diversidade nas escolas de modo a assegurar a efetividade dos direitos à dignidade e igualdade daqueles que se apresentam diver-

sos do padrão social construído como o “normal/certo” no que concerne ao gênero e à sexualidade. Antes, se faz mister uma breve digressão sobre as garantias inerentes a todo indivíduo.

PRINCÍPIOS DA DIGNIDADE E DA IGUALDADE DA PESSOA HUMANA

A dignidade da pessoa humana é um dos princípios constitucionais do Direito Brasileiro e está elencada no Art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Sua posição na Carta Magna tem uma razão de ser: ele é o princípio basilar do Estado Democrático de Direito contemporâneo.

O objetivo central deste princípio é garantir ao indivíduo o mínimo necessário para seu desenvolvimento pessoal, proporcionando condições para que possa conviver bem com sua família e em sociedade. Neste contexto, pode-se dizer que o princípio abrange diversos direitos fundamentais que são necessários para a manutenção da vida, como o direito à igualdade, à segurança, à liberdade, à saúde, ao lazer e à educação, entre outros. Sobressai-se ainda que é dever do Estado assegurar meios para que estes direitos sejam usufruídos plenamente pelos cidadãos, como, também, deve protegê-los em caso de violação do referido princípio.

A Constituição Federal trouxe, então, garantia e direitos individuais a todos os membros da sociedade, estabelecendo leis que asseguram o respeito e a consideração a todos os indivíduos, tanto por parte do Estado quanto por parte de seus pares. Estabeleceu garantias existenciais mínimas, sendo que o Estado nos últimos anos tem trabalhado neste sentido e grandes avanços ocorreram, políticas públicas foram implantadas, apesar de ainda ter muito a ser feito para que se tornem as garantias constitucionais devidamente efetivas, que se dará quando de fato ocorrer a concretização de todas as garantias constitucionais e, em assim ocorrendo, estará afiançado a cada indivíduo o seu direito de tornar-se totalmente respeitado, realmente independente, com dignidade humana na sua essência (Carvalhaes, 2015, p. 15)

Logo, a dignidade da pessoa humana se trata de um direito indisponível. Isto é, o sujeito não pode dispor desta condição, mesmo que por vontade própria, pois este direito já garante o mínimo que é indispensável para uma vida digna. Isso acontece para proteger pessoas em situação de vulnerabilidade, para que elas não abdicuem das suas garantias em razão de extrema necessidade. Isso significa que o princípio não visa apenas ao estado de sobrevivência do sujeito, mas

sim que ele viva com qualidade. Deste modo, entende-se este princípio como um valor que deve nortear todo o ordenamento jurídico.

O princípio da igualdade também está previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, o qual dispõe que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

A partir disso, entende-se que o princípio da igualdade prevê a proteção do sujeito de diferenciações injustificáveis por parte do poder público, bem como da sociedade. Com efeito, o referido princípio tem o condão de limitar a atuação do legislador, do intérprete e até mesmo do particular, impedindo situações desiguais e injustas. Isso significa dizer que o particular não pode agir de modo discriminatório, como também o legislador, ou até mesmo o próprio Judiciário não pode oferecer tratamentos distintos às pessoas que se encontram em situações idênticas nem promover diferenciações em razão de raça, sexo, religião, classe social etc.

Cabe mencionar que esta garantia tem como principal objetivo estabelecer parâmetros pelos quais todas as pessoas possam gozar das mesmas oportunidades de desenvolvimento, mesmo que, para isso, tenha de ser promovida certa distinção entre os sujeitos, como é o caso das políticas afirma-

tivas na educação, por exemplo. Na verdade, o que deve ser compreendido aqui é que “[...] dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (Nery Júnior, 1999, p. 42). Ou seja, a isonomia consiste em oferecer condições para que as pessoas submetidas a uma situação de desvantagem consigam alcançar um estado de igualdade em relação às que não estão submetidas a tal desvantagem.

Destaca-se que esta circunstância não pode ser encarada como privilégio, e sim como uma questão de justiça, de paridade. Desta forma, conclui-se que o princípio da igualdade deve ser analisado sob dois aspectos:

- De modo a impedir o tratamento desigual entre sujeitos que estão em situações idênticas;
- De modo a oferecer condições de igualdade entre sujeitos que estão em situação desiguais.

Pode-se dizer, então, que este princípio constitucional permite a realização de distinções pautadas em critérios valorativos, que tenham como finalidade oferecer tratamento isonômico aos socialmente desiguais, mas humanamente iguais. Neste sentido, Zancaner (1997) destaca a importância destes princípios de forma a viabilizar uma sociedade mais justa e digna para todos os indivíduos. Além disso, deve-se entender

o direito como um instrumento dinâmico, que deve se adequar às mudanças promovidas pela sociedade, tendo em vista que esta não é engessada e está em constante evolução.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA GARANTIA DA DIGNIDADE E DA IGUALDADE DE GÊNERO

Em que pese a luta feminista e o Movimento LGBTQIAP+ terem conseguido promover diversas modificações na sociedade e, conseqüentemente, a evolução dos direitos reconhecidos às mulheres e a outros grupos, ainda é possível identificar desigualdades nas relações de gênero em diversos contextos. Segundo Louro (1997), mulheres continuam tendo uma carga maior de responsabilidade nas tarefas domésticas, são frequentemente estigmatizadas ao optarem pela carreira profissional em detrimento da maternidade em tempo integral e, em muitas ocasiões, já no mercado de trabalho, recebem remuneração inferior para exercer a mesma função, se comparado aos salários dos homens.

No âmbito educacional, o cenário não é diferente. As escolas ainda reproduzem posicionamentos sexistas sedimentados na sociedade. Mesmo quando o ambiente escolar se manifesta com neutralidade frente ao debate sobre as relações de gênero, esta postura reforça a discriminação entre

os estudantes e contribui para uma formação impositiva da identidade de gênero de meninos e meninas. Segundo Pupo (2009, p. 7),

não basta que professoras e professores ajam em sala de aula tratando igualmente meninas e meninos nas discussões deste e de outros temas, porque isso não será suficiente para provocar as mudanças que são necessárias, na desigual relação entre os gêneros. Tentar manter uma neutralidade no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas.

Podem ser citadas como exemplos de situações que endossam tal discurso preconceituoso a delegação de tarefas distintas aos estudantes em razão das diferenças de sexo e a linguagem verbal que se utiliza de termos masculinos para referir-se a vários indivíduos de ambos os sexos, tendo em vista que estas atitudes reforçam estereótipos construídos acerca das relações de gênero. Além disso, é nesse meio escolar desigual, tido como “normal”, que os educandos constroem suas identidades.

Com efeito, deve-se compreender a escola como um ambiente socializador e que fomenta o pensamento crítico, conduzindo os alunos e as alunas, bem como a sociedade que elas e eles integram, a questionar situações de desigualdades

de gênero e outras injustiças. E é justamente nos primeiros anos escolares que as crianças identificam as diferenças que envolvem os espaços femininos e masculinos e lhes são apresentadas as desigualdades e hierarquias de gênero (Noronha, 2018).

Portanto, é necessário oferecer às crianças e aos jovens no ambiente educacional novas perspectivas sobre os papéis que cada pessoa pode desempenhar na sociedade, demonstrando que é natural existir relações diferentes da dicotomia “homem” e “mulher” cisgêneros. Deste modo, os estudantes conseguem entender que suas idiosincrasias não estão relacionadas a fatores biológicos, mas sim por desigualdades sociais construídas historicamente, que estabelecem a submissão de um sexo em relação ao outro.

Cabe mencionar que o direito à educação está previsto no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 como sendo um direito social. Significa dizer que é somente através da educação que o sujeito consegue se desenvolver dignamente. Desta forma, é dever da escola garantir aos alunos e às alunas condições para que alcancem o mínimo necessário para amadurecerem pessoal e profissionalmente dentro da sociedade, e somente é possível a conquista da educação efetiva por meio do combate às desigualdades. Por isso, aqui se ressalta a importância da escola em garantir aos alunos um ambiente isonômico, proporcionando a eles a chance de desenvolverem suas capacidades, aprendendo, desde logo, a conviver

(não somente “tolerar”) com as diferenças rotineiramente. De acordo com as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes (Brasil, 1997).

Diante disso, a escola deve fomentar a discussão sobre a diversidade (certamente, não apenas de gênero, mas também étnico-racial e de classe, por exemplo), de modo que os estudantes se sintam inseridos e representados no ambiente educacional, para que consigam, assim, se relacionar melhor com as outras pessoas e consigo mesmos. É necessário frisar que a sociedade contemporânea é plural, constituída por diversos grupos e culturas, e é essencial, tendo em vista que se vive em uma democracia, o respeito às características que se apresentam diferentes do que é posto como “normal”. Todos e todas são normais em suas idiossincrasias.

A EXCLUSÃO DAS EXPRESSÕES “GÊNERO” E “ORIENTAÇÃO SEXUAL” DOS DOCUMENTOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental reconhecido no Art. 205 da Carta Magna brasileira de 1988, que visa garantir a todos os indivíduos o acesso à educação de qualidade, de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos cidadãos, para que possam, assim, participar ativamente da sociedade civil e desfrutar de uma vida livre e fora da pobreza. Este direito deve ser promovido pelo Estado em conjunto à família e a toda a sociedade – incluindo-se aí a escola.

No Brasil, o sistema de ensino, da educação básica ao ensino superior, seja da rede pública ou privada, é regulamentado pela Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual são estabelecidas, dentre outras disposições, a formação dos profissionais da educação e os princípios e os deveres do Estado. Além disso, a LDB reafirma o direito inalienável à educação expresso na Constituição Federal de 1988 e reitera as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, que devem atuar em colaboração para garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade a toda a população.

A partir destas premissas, foi instituído o Plano Nacional da Educação (PNE), previsto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, visando padronizar o sistema de ensino do país, bem como regular o seu financiamento, tendo em vista o dever do Estado em garantir a igualdade de condições a todas as pessoas para acesso e permanência na escola.

Neste contexto, e considerando as necessidades locais, os Estados e municípios devem elaborar seus Planos Subnacionais de Educação, demonstrando suas propostas para atingirem os objetivos previstos pelo PNE. Este planejamento deve ser realizado com base nas diretrizes estabelecidas na Lei nº 13.005/14, em seu Art. 2º, o qual dispõe que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;
- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- melhoria da qualidade da educação;
- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- valorização dos (as) profissionais da educação;
- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Junto a estas orientações, estava prevista a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Brasil, 2014). Entretanto as expressões “gênero” e “orientação sexual” foram retiradas do texto final em razão das pressões realizadas, principalmente, pela bancada evangélica e por outros segmentos sociais e políticos conservadores. Com isso, vários municípios proibiram o ensino e os debates das relações de gênero e sexualidade nas escolas (Jesus, 2012).

Dentre os principais argumentos utilizados para a supressão destes termos, foram citadas a defesa do conceito de família tradicional e a recusa da abordagem sobre sexualidade na sala de aula, que deveria ser atribuição exclusiva dos pais. Também foi difundido por alguns parlamentares,

e consequentemente absorvido e reproduzido pela sociedade, o emprego incorreto da expressão “ideologia de gênero”, como se as escolas fossem, ao buscar esclarecer crianças e jovens acerca destes temas, induzi-los a serem homossexuais, bissexuais e/ou transexuais.

Outro documento que sofreu alteração antes da homologação foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que instituiu a BNCC, estabelecendo metas de aprendizagem essenciais a serem desenvolvidas com os estudantes em todas as etapas da educação básica. Neste texto, qualquer referência aos temas de gênero e sexualidade também foi excluída, sob a justificativa de que o novo arranjo não iria comprometer os propósitos da BNCC. Ademais, conforme consta nas disposições finais desta Resolução, foi indicado que se poderia elaborar normas específicas para abordar os temas de gênero e sexualidade. No entanto, esta previsão não se concretizou até o momento e não há regulamentação oficial sobre o assunto.

Diante do exposto, é possível concluir que as justificativas utilizadas para proibir o estudo e o debate de temas tão importantes, como as relações de gênero e a sexualidade no contexto escolar, geram um impacto negativo entre os estudantes e para a própria sociedade, pois reproduzem e/ou reforçam os preconceitos historicamente construídos. A omissão da escola em relação a assuntos tão presentes na vida de vários estudantes a torna um espaço de opressão, desinformação e discriminação.

Cabe citar que os estudos sobre as relações de gênero não podem ser restringidos à submissão e à violência contra a mulher. Dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2015 mostram que 68% dos estudantes LGBTs já relataram terem sido agredidos verbalmente em razão da sua identidade de gênero (Vianna, 2015). Este número cresce para 73% quando a razão é a expressão afetiva de orientações sexuais não heteronormativas. Apenas 8,3% destes estudantes afirmaram que havia, nos regulamentos escolares, disposições acerca de orientação sexual e identidade de gênero.

Em consequência da discriminação praticada por colegas no ambiente escolar, diversos alunos e alunas se veem impedidos de concluir seus estudos. A desmotivação ocorre também pelo despreparo do corpo docente para lidar com problemas que surgem em decorrência do preconceito. Por esta razão, é necessário investir na formação dos educadores para que consigam, de maneira imparcial, lidar com situações conflituosas em razão de divergências socioculturais. A respeito disso, Pereira e Bahia (2011, p. 62) entendem que,

de acordo com uma perspectiva histórico-cultural, a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que se constrói e aprende como parte integrante do desenvolvimento da personalidade. E, sendo a escola lugar principal para se trabalhar os saberes,

as competências e as mudanças de comportamentos, ela representa um contexto favorável e apropriado para o desenvolvimento de atividades educativas emancipatórias, trabalhando nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Dessa forma, mais do que nunca, há de se investir nas questões da educação sexual intencional e nela a diversidade sexual, entendida como um direito a todo cidadão, desmistificando preconceitos e tabus existentes na educação das pessoas. Isto demanda, portanto, estratégias pedagógicas apropriadas, visando à formação continuada do professor.

Logo, urge serem desenvolvidas, dentro do ambiente educacional, condições para que os discentes aprendam a conviver com as diferenças que existem no mundo, e é dever do Estado incentivar esta abordagem, promovendo políticas públicas que tenham como focos principais a inclusão e a proteção de estudantes que tenham identidades de gênero e orientações sexuais distintas da dicotomia “homem” e “mulher” cisgênero ou heteronormativas, como também oferecendo materiais pedagógicos que auxiliem na compreensão sobre a diversidade.

Deve-se, então, promover os estudos sobre gênero e a orientação sexual nas escolas, pois estes elementos fazem parte da própria identidade dos sujeitos e ajudam a prevenir práticas perniciosas como a pedofilia, por exemplo. Assim,

é fundamental a inserção destes termos nos documentos oficiais da educação de modo a reconhecer o direito à diferença garantido pelo Estado Democrático de Direito.

Ademais, apesar de os referidos documentos estimularem o respeito às diferenças e o combate ao preconceito, os temas sobre identidade de gênero e sexualidade devem estar explicitados ao longo dos textos em razão da sua importância, de maneira a contribuir com a prevenção de atitudes sexistas, machistas e homofóbicas por parte dos colegas e, também, de alguns professores, pois é justamente conscientizando os jovens que ainda estão em formação que a sociedade conseguirá promover a eliminação das desigualdades. De acordo com Rosângela Talib, coordenadora da ONG Católicas pelo Direito de Decidir, em entrevista para o portal de notícias do PT no Senado,

a gente tem uma sociedade bastante conservadora na representação, mas o que se vê na pesquisa é o contrário – a maioria da população acha que as crianças devem ter informações sobre o exercício da sua sexualidade, sobre uso de anticoncepcionais, sobre a violência contra a mulher e sobre a questão LGBT. E o que é apresentado pelos nossos representantes é uma visão retrógrada e contrária a tudo isso. A gente vê que a população avança e no Congresso não se consegue pautar esses temas (Noronha, 2018).

Por fim, merece ser destacado que os estudos e o ensino sobre sexualidade e identidade de gênero na escola não incentivam a prática sexual. Na verdade, a educação destes temas em sala de aula incentiva o respeito às diferenças e o combate à LGBTfobia, à misoginia e ao abandono escolar deles decorrentes, bem como orienta os jovens acerca da gravidez precoce, de infecções sexualmente transmissíveis e das múltiplas violências sexuais.

FUNDAMENTOS LEGAIS PARA A ABORDAGEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

Como vem sendo exposto, as discussões sobre gênero e sexualidade sempre estiveram presentes na sociedade, seja para reivindicar direitos políticos ou questionar relações de submissão feminina nos contextos familiar, profissional ou social em geral. É certo que estes assuntos também devem ser abordados no âmbito educacional. Inclusive, existem diversos dispositivos legais que fundamentam a educação sobre diversidade de gêneros e orientações sexuais. Segundo o Art. 3º, I, II e IV da LDB,

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos 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; [...]

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996).

Isso significa que a LDB estabelece, de maneira expressa, que a educação dos jovens deve ser realizada de maneira a respeitar as diversas manifestações culturais, como também incentivar a tolerância, garantindo, desta forma, a igualdade no contexto escolar. Ademais, o Art. 22 do referido texto legal promove o desenvolvimento dos/as alunos/as, referindo-se à formação dos indivíduos como atributo indispensável para o exercício da cidadania. Além disso, o Art. 5º, X, da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, prevê que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006).

Com base neste dispositivo, pode-se entender que a/o pedagoga/o é um/a profissional que deve estar capacitada/o para orientar e propor debates acerca das diferenças com o

alunado, ressaltando aqueles referentes às relações de gênero e às orientações sexuais. Outro fundamento legal está previsto neste documento, em seu Art. 16, caput e § 3º, que ressalta a importância da abordagem dos temas como sexualidade e gênero para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade isonômica e que combata as desigualdades sociais:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação

de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (Brasil, 2006).

Além dos fundamentos expostos, não se pode deixar de mencionar a Constituição Federal de 1988, que traz, em seu Art. 3º, IV, o objetivo da República de “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Por fim, destacam-se os Arts. 205 e 206, II, da Constituição Federal de 1988, que justificariam, por si só, a abordagem dos temas estudados em sala de aula:

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 base nos seguintes princípios:

[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988).

Assim, deve ser sublinhado que as discussões a respeito das relações de gênero e da sexualidade dentro do ambiente

escolar também podem ser sustentadas levando em consideração os propósitos da chamada Constituição Cidadã, que visam garantir a igualdade, a liberdade e a dignidade dos indivíduos, principalmente aqueles/as que ainda estão em processo de formação, e combater qualquer tipo de discriminação.

GÊNERO, SEXUALIDADE, DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM INTEGRADA

A interseção entre gênero e sexualidade na educação, os fundamentos jurídicos do direito à educação e as políticas educacionais configuram um campo de tensões e avanços necessários para a construção de uma sociedade mais igualitária. A influência das relações de gênero no ambiente escolar não pode ser dissociada dos marcos regulatórios que sustentam o direito à educação e das políticas públicas voltadas para a diversidade. Neste sentido, a análise das políticas educacionais voltadas à promoção da equidade de gênero e diversidade sexual é crucial para compreender as dificuldades e os avanços na efetivação de direitos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

(Brasil, 1988). Este direito deve ser garantido sem discriminações de qualquer natureza, incluindo questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual. Porém, conforme argumenta Vianna (2015), a implementação de políticas educacionais que abordam estas questões ainda encontra resistências significativas, tanto no âmbito político quanto social.

O Movimento LGBTQIAPN+ tem desempenhado papel fundamental na inserção da diversidade sexual e de gênero nas políticas educacionais, especialmente a partir da década de 2000, com programas como o “Brasil sem Homofobia” e as diretrizes do Ministério da Educação para a formação docente voltada à diversidade (Vianna, 2015). No entanto, como destaca a autora, tais políticas frequentemente são formuladas sem considerar as relações de poder e as estruturas normativas que sustentam a discriminação no ambiente escolar.

A interação entre gênero, sexualidade e direito à educação também pode ser analisada a partir do conceito de equidade educacional. A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de assegurar a valorização da diversidade. Todavia, observa-se que, na prática, a desigualdade de gênero e a discriminação contra minorias sexuais ainda são desafios persistentes no sistema educacional brasileiro.

O currículo escolar, por exemplo, pode reforçar pa-

drões normativos de gênero, excluindo histórias e perspectivas diversas. Vianna (2015) argumenta que, ao ignorar as relações de gênero e diversidade sexual no ensino, a escola reforça um sistema de exclusão simbólica que marginaliza determinados grupos. Para que a educação cumpra seu papel emancipador, se faz mister que as políticas educacionais não apenas garantam acesso e permanência, mas também promovam um ambiente escolar seguro e respeitoso para todas as identidades de gênero e orientações sexuais.

A relação entre educação e gênero também se reflete na formação de professores. A inclusão de conteúdos sobre gênero e diversidade na formação docente é fundamental para transformar a prática pedagógica e garantir que a escola seja um espaço de aprendizado plural. No entanto, conforme destaca Vianna (2015), a resistência de setores conservadores e a falta de apoio institucional limitam a implementação efetiva destas iniciativas.

Diante deste quadro, torna-se essencial o fortalecimento de políticas públicas que promovam uma educação equitativa e inclusiva, alinhada com os princípios constitucionais de não discriminação e igualdade de direitos. A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo requer não apenas mudanças curriculares, mas também um compromisso político e social para combater todas as formas de preconceito e desigualdade dentro da escola.

Destarte, a imbricação entre gênero, sexualidade, direito à educação e políticas educacionais demonstra que a garantia a um ensino de qualidade vai além do acesso às salas de aula. É necessário um olhar atento para as dinâmicas de exclusão e desigualdade que ainda persistem no sistema educacional, de modo que a escola possa cumprir sua função social de forma plena e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podem-se ressaltar algumas considerações acerca da importância do ensino escolar sobre as relações de gênero e orientação sexual. É importante o estudo da evolução histórica dos direitos das mulheres e de outros grupos que eram, e em muitos contextos ainda são, inferiorizados dentro da sociedade, tendo em vista que somente após a compreensão das origens das desigualdades é que se consegue identificar e combater situações de discriminação na contemporaneidade.

Além disso, é necessário destacar que a distinção dos conceitos presentes acerca dos assuntos relacionados a gênero e orientação sexual têm grande relevância para a desconstrução dos estereótipos atribuídos a homens e a mulheres ao longo dos séculos, assim como para a luta contra a perseguição de sexualidades não heteronormativas.

Deste modo, é possível compreender que as discriminações que ocorrem no contexto escolar estão relacionadas a uma estrutura social historicamente construída. Isto é, as desigualdades não têm relação com as capacidades cognitivas dos/as alunos/as, muito menos com as características biológicas destes, mas sim com atitudes pautadas em posicionamentos machistas, sexistas e homofóbicos.

Portanto, ressalta-se a importância dos estudos e do ensino sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade dentro das escolas, desde o ensino básico até a formação docente, de maneira a orientar os educandos a identificarem violências, bem como a respeitarem as diversidades que existem em seu convívio social – dentro e fora das instituições escolares.

Ademais, é fundamental assegurar os direitos à dignidade e à igualdade dentro da educação escolar para garantir o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, incentivando o pensamento crítico acerca de diversos assuntos. Aliás, o processo educacional só é efetivo quando é ensinado aos educandos a se posicionarem eticamente frente a situações de desigualdade ou injustiça.

Por fim, deve-se destacar que a educação escolar sobre gênero e sexualidade visa promover a igualdade entre os educandos, desconstruindo os preconceitos enraizados na sociedade, combatendo as desigualdades sociais e oferecendo, assim, condições dignas para o crescimento pessoal e profissional de todos e de todas as estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. V. I. Fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (Original publicado em 1949).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

CARDOSO, F. L. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, 2018.

CARVALHAES, P. S. Princípio da dignidade da pessoa humana e seus reflexos no direito brasileiro. **Revista Científica Facmais**, Inhumas, v. 4, n. 1, 2015.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

GUIMARÃES, L. C. **Relações de gênero na escola**: contribuições da prática docente para a desmistificação de preconceitos em relação ao sexo. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

JESUS, J. G de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, DF: 2012.

LEAL, N. C.; ZOCCA, S. I. L.; SABA, M.; BARROS, C. R. dos S. A questão de gênero no contexto escolar. **Revista Eletrônica Leopoldanium**, Santos, v. 43, n. 121, p. 95-104, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NERY JÚNIOR, N. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NORONHA, R. Educação sexual continua sendo alvo de preconceitos e *fake news*. **PT no Senado**, 10 out. 2018.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, abr. 2011.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PRAUN, A. G. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Húmus**, São Luís, v. 1, n. 1, 2011.

PUPPO, K. Questão de gênero na escola. **Portal do Ministério da Educação**, 2009.

RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. **Currículos, gêneros e sexualidade**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a produção social da identidade e da diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVINO, D. M.; GODIM, T. R. P. A importância da discussão de gênero nas escolas. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICAS, 7., São Luís, 2017. **Anais...** São Luís, 2017.

VIANNA, C. O Movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

ZANCANER, W. Razoabilidade e moralidade: princípios concretizadores do perfil constitucional do Estado Social e Democrático de Direito. *In*: MELLO, C. A. B. de (org.). **Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**: Direito Administrativo e Constitucional. v. 2. São Paulo: Malheiros, 1997.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO ACADÊMICO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG/DIVINÓPOLIS

SALGADO, Bruna Maria Belo¹

LIMA, Gabriela Cavalcanti Santos²

SILVA, Elaine Kendal Santana³

Resumo: Este trabalho visa analisar o letramento acadêmico dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Divinópolis, formados nos últimos cinco anos. O letramento acadêmico engloba um conjunto amplo de habilidades e competências que vão além da simples capacidade de ler e escrever, incluindo a proficiência na leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos, bem como o domínio das normas e convenções que regem a comunicação científica. O objetivo geral é mapear as diferenças apresentadas nos níveis de letramento acadêmico dos alunos egressos do curso. A metodologia utilizada é qualitativa e quantitativa, com análise documental e questionário aplicado aos egressos. Os resulta-

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Licenciada em Pedagogia pela UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

3 Prof. Dra. do Departamento de Educação/UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: elaine.silva@uemg.br

dos indicam que os egressos desenvolveram o conhecimento e a compreensão necessários para vivenciar o ambiente universitário, incluindo a produção de textos acadêmicos e a participação em debates. Conclui-se que o curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis propicia o letramento acadêmico teórico e prático, preparando os egressos para a atuação profissional.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Pedagogia. Formação universitária.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar o letramento acadêmico dos egressos do curso de Pedagogia formados nos últimos cinco anos na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Divinópolis. O letramento acadêmico, como apontado por Kleiman (1995) e Leal e Moraes (2008), engloba um conjunto amplo de habilidades e competências que vão além da simples capacidade de ler e escrever, incluindo a proficiência na leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos, bem como o domínio das normas e convenções que regem a comunicação científica.

A escolha do tema se justifica pela importância do letramento acadêmico para a formação dos futuros professores, que devem ser capazes de dominar as práticas discursivas e os gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico.

No contexto universitário, a leitura e interpretação de textos acadêmicos, a produção de trabalhos científicos e a participação em debates exigem habilidades específicas que vão além da alfabetização básica.

Portanto, discutir sobre o letramento dos estudantes do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis justifica-se, pois, conforme Soares (2007), o letramento é a apropriação da escrita e leitura do indivíduo. Sendo assim, é elucidar as diferenças de letramento dos egressos do curso de Pedagogia. É importante compreender os níveis de leitura e escrita que os egressos do curso de Pedagogia alcançaram e se eles conseguem compreender leituras e escritas acadêmicas.

Pereira (2023, p. 4.974), afirma que,

quando chegam ao Ensino Superior, são apresentados gêneros de escrita diferentes: artigos científicos, projetos de pesquisa, monografias, dentre outros. Nesse sentido, espera-se que os estudantes não tenham familiaridade com esses gêneros e apresentem dificuldades em seu processo de construção.

Quando se reconhece a necessidade de criar parâmetros de comparação da escrita e leitura acadêmica de estudantes veteranos, é possível identificar se os estudantes egressos estão acompanhando o letramento do ensino superior e se estão se apropriando da linguagem acadêmica, dos artigos, dos projetos e de outros gêneros de escrita.

Sendo assim, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: qual é o nível de letramento que a UEMG/Divinópolis propicia aos alunos do curso de Pedagogia? Nossa hipótese é que os egressos do curso de Pedagogia, ao ingressarem na graduação, não possuíam uma compreensão completa do que é o âmbito acadêmico e suas exigências, mas, ao concluírem a graduação, desenvolveram o conhecimento e a compreensão necessários para vivenciar o ambiente universitário.

Com o objetivo geral de mapear as diferenças apresentadas nos níveis de letramento acadêmico dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis, este trabalho se propõe a: a) Entender os níveis de letramento dos egressos ao ingressarem no curso de Pedagogia; b) Investigar os níveis de letramento que os egressos possuem ao saírem da graduação; e c) Analisar e comparar, por meio de questionário via formulário Google Forms, as respostas dos egressos com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o ensino-aprendizagem que são oferecidos no curso de Pedagogia.

Para aprofundar a compreensão do letramento acadêmico, este estudo se baseia nas contribuições de autores como Street (1984), Kleiman (1995), Koch (2002), Soares (2007), Zavala (2010). Kleiman (1995) define o letramento acadêmico como o domínio das práticas de leitura e escrita específicas da comunidade acadêmica, enquanto Street (1984) aborda o letramento como uma prática social, evidenciando que o letramento acadêmico não se resume às habilidades in-

dividuais, mas também engloba as relações de poder e as normas sociais presentes na universidade. Zavala (2010) destaca a importância do letramento acadêmico para a construção da identidade e do poder na educação e Koch (2002) demonstra que a escrita acadêmica se caracteriza por uma diversidade de gêneros, cada qual com suas características e funções específicas. Soares (2007) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, enfatizando a importância de se considerar as diferentes práticas de letramento presentes em diversos grupos sociais.

A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa se concentra na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, das DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia e da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Políticas e Programas Educacionais (CP). A análise quantitativa se baseia no comparativo dos dados coletados por meio de questionário aplicado aos egressos do curso de Pedagogia.

O presente trabalho está dividido em cinco partes. A primeira, “Introdução”, apresenta o tema, o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e a divisão do texto. A segunda, “Letramento”, discute o conceito de letramento acadêmico e sua importância para a formação dos pedagogos. A terceira, “Metodologia”, descreve a metodologia utilizada na pesquisa. A quarta,

“Discussão e resultados”, apresenta a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados. A quinta e última parte, “Considerações finais”, apresenta as conclusões da pesquisa.

Vale ressaltar que este estudo visa contribuir para a compreensão do letramento acadêmico dos egressos de Pedagogia da UEMG/Divinópolis, identificando as diferenças nos níveis de letramento dos egressos ao ingressarem e ao concluírem o curso. Esperamos que este trabalho possa auxiliar na formulação de estratégias e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do letramento acadêmico dos futuros professores.

LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO

Quando ingressam na universidade, muitos estudantes enfrentam dificuldades para compreender textos acadêmicos, extrair informações essenciais e expressar suas ideias de maneira clara e coesa em seus próprios trabalhos acadêmicos. Isso não apenas afeta seu desempenho acadêmico, mas também pode minar sua autoconfiança e desencorajar seu engajamento com o processo de aprendizagem.

Se para o estudante da Educação Básica há a necessidade de lidar com diferentes gêneros no processo de aquisição do conhecimento,

para o universitário, que vai se especializar em uma área, é relevante que ele aperfeiçoe sua escrita, pois os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário têm propósitos comunicativos tais como: resenhas, projetos, artigos, ensaios, dentre tantos outros (Rodrigues; Bertoque, 2021, p. 14).

Os estudantes que saem do ensino médio e ingressam na universidade apresentam dificuldades na leitura e escrita acadêmica. Assim, é observado que a leitura de mundo influencia, de maneira latente e constantemente, a escrita dos indivíduos. Os estudantes do ensino médio têm acesso a textos durante o ensino básico e, quando chegam ao ensino superior, se deparam com textos e escritas com que não estão habituados. Todo o processo de escrita está ligado a partir do espaço territorial em que vivem as pessoas que estão em volta, pois, de acordo com Soares (2007), o indivíduo é moldado pelo meio social em que está inserido.

Soares (2007) descreve, no livro “Letramento: um tema em três gêneros”, que o letramento é algo a ser vivenciado por indivíduos em formação, para a apropriação da escrita. Desta forma, é possível perceber que letramento não é o mesmo que alfabetização, pois o sujeito alfabetizado é aquele que consegue ler, ou seja, decodificar palavras da língua escrita, mas não necessariamente compreender o que foi lido.

O letramento é o momento em que o sujeito compreende de fato as temáticas discutidas sobre um determinado assunto. Desta forma, o sujeito é letrado a partir das suas vivências e pode ser também em conhecimentos diversos que compõem sua existência, no âmbito social em que está inserido. Portanto, é observado que a alfabetização é sobre padrões, e o letramento, sobre conhecimentos que podem vir de determinados grupos sociais. De acordo com Soares (2007, p. 24):

assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Conforme Terra (2013), o letramento traz consigo diversas concepções ideológicas, o que faz com que a compreensão do que é letramento seja confusa para quem acaba de se

deparar com esta temática. Portanto, quando se compreende que o letramento é o entendimento de mundo que o indivíduo demonstra ter, pode ser um caminho para assimilar que o letramento é múltiplo. Muitas áreas de conhecimentos culturais e acadêmicos entram na faceta dos multiletramentos, ou seja, o letramento significa vivência, e cada indivíduo tem a sua.

No contexto acadêmico, o letramento assume um papel ainda mais importante. Os estudantes universitários precisam dominar as práticas discursivas e os gêneros textuais próprios deste ambiente, a fim de se comunicarem e interagirem efetivamente. A leitura e interpretação de textos acadêmicos, a produção de trabalhos científicos e a participação em debates exigem habilidades específicas que vão além da alfabetização básica.

No contexto universitário, Costa Filho e Rodrigues (2023) definem a escrita acadêmica como o resultado de atividades complexas e heterogêneas, de especialização e contextualização de disciplinas, muitas vezes representando um desafio para os alunos. Entre os desafios, podemos citar que os alunos necessitam de um melhor domínio do discurso e dos gêneros orais e escritos, bem como de uma ampliação do vocabulário específico da área de conhecimento em que estão inseridos (Lucena, 2020). No entanto, dentro de um determinado gênero, produzir um texto coeso em um caminho retórico coerente faz parte da rotina da escrita acadêmica e requer certos conhecimentos e habilidades por parte do escritor.

É lícito perceber que, mesmo na esfera acadêmica, os diferentes campos do saber organizam as necessidades enunciativas pelas quais se comunicam através de rotinas retóricas diferentes, uma vez que cada um possui singularidades de fazer pesquisa e de comunicar seus achados. A fim de construir autoria e serem reconhecidos pelos pares, é preciso que os sujeitos percebam essas rotinas de organização textual para que compartilhem satisfatoriamente o resultado de pesquisas e construam autoria na área em que estão se engajando (Andrade; Lima; Araújo, 2020, p. 640).

O ingresso no ensino superior representa uma importante etapa na trajetória acadêmica de qualquer estudante. Contudo esta transição para o meio universitário exige mais que o domínio de conteúdos específicos. É neste contexto que o conceito de letramento acadêmico se torna crucial. Conforme apontado por Kleiman (1995) e Leal e Moraes (2008), o texto acadêmico abrange um conjunto amplo de habilidades e competências que vão além da simples capacidade de ler e escrever. Ele engloba a proficiência na leitura e interpretação e produção de textos acadêmicos, bem como o domínio das normas e convenções que regem a comunicação científica. Em outras palavras, o letramento acadêmico capacita o estudante a se comunicar e interagir efetivamente dentro do contexto universitário, dominando

as práticas discursivas e os gêneros textuais próprios deste ambiente.

O letramento acadêmico se desdobra em um conjunto de habilidades que permitem diferentes modalidades de linguagem e interação. Para além da alfabetização básica, ele exige o desenvolvimento de competências específicas que permitam ao estudante navegar com sucesso pelo universo acadêmico.

Em primeiro lugar, a leitura e interpretação de textos científicos exigem um olhar atento e crítico. Não basta apenas decodificar as palavras; é preciso identificar a estrutura do texto, refletir sobre os argumentos centrais, analisar as informações de forma crítica e estabelecer conexões com outros conhecimentos prévios. Esta capacidade de leitura profunda, destacada por Manguel (1996) e Zilberman (2001), é fundamental para a compreensão e apropriação do conhecimento científico. Uma pesquisa de Silva *et al.* (2022) evidencia que as dificuldades de leitura e interpretação persistem no ensino superior, impactando o desempenho acadêmico e reforçando a necessidade de desenvolver estas habilidades desde o ensino básico.

Em segundo lugar, a produção de textos acadêmicos requer o domínio não apenas das normas gramaticais, mas também das convenções discursivas da academia. A escrita acadêmica exige clareza, objetividade e rigor na exposi-

ção das ideias, além da capacidade de construir argumentos consistentes e persuasivos, respaldados por restrições e referências específicas. Koch (2002) e Faraco (2009) ressaltam a importância de dominar estes aspectos para a produção de trabalhos científicos de qualidade.

Por fim, a comunicação oral e a participação em debates também são essenciais para o letramento acadêmico. A capacidade de se expressar de forma clara e articulada, tanto em apresentações orais quanto em discussão, é fundamental para a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico. Bakhtin (1986) e Marcuschi (2001) enfatizam a importância da interação dialógica na construção do conhecimento, evidenciando o papel da comunicação oral no contexto acadêmico.

O letramento acadêmico, como uma faceta específica dos multiletramentos, exige o domínio de habilidades e práticas de leitura e escrita que são próprias do contexto universitário. Kleiman (1995) destacou a importância de se considerar as diferentes práticas de letramento presentes em diversos grupos sociais, o que nos leva a compreender o letramento acadêmico como um conjunto de práticas e convenções discursivas específicas da comunidade acadêmica.

Neste sentido, a escrita do texto acadêmico assume um papel central no desenvolvimento do letramento acadêmico. Marcuschi (2001) aborda a complexidade da passagem da

fala para a escrita, processo que exige do estudante a apropriação de diferentes gêneros textuais e a capacidade de retextualização. O autor destaca ainda a necessidade de se dominar as características e os recursos linguísticos próprios da escrita formal, como a clareza, a concisão, a objetividade e a impessoalidade.

Bakhtin (1986), em sua obra “Estética da criação verbal”, contribui para a compreensão da escrita acadêmica ao analisar os gêneros discursivos como formas típicas de enunciados, cada qual com suas características e especificamente comunicativas. No contexto acadêmico, dominar os gêneros discursivos como resumos, resenhas e artigos atende às expectativas da comunidade acadêmica.

A escrita no letramento acadêmico, portanto, vai além da mera transição da fala. Trata-se de um processo que exige planejamento, organização e articulação de ideias, além do domínio das normas gramaticais e das convenções de formatação. O desenvolvimento da escrita acadêmica é um processo contínuo que requer prática, revisão e *feedback* e que se articula com a leitura crítica e analítica de diferentes textos acadêmicos.

A construção da autoria vai, então, ao encontro do terceiro ponto, no que diz respeito à maneira como se concebe a subjetividade de cada indivíduo, considerando as diferentes situações sociais envolvidas nos processos de aprendizagem e no próprio contexto de construção do conhecimento. Sendo assim,

a relação com o saber escrever compreende também um processo de construção de si, da identidade do sujeito, que sofre rearranjos sempre que adentra novos universos de saberes.

No caso da experiência acadêmica, tanto a construção do conhecimento quanto os processos de aprendizagem envolvem dinâmicas próprias. Desta forma, a identidade dos alunos também é construída conforme as singularidades da instituição social que a academia representa, pois esta relação permite “construir novas maneiras de ser e de estar nesse mundo/espço/tempo novo” (Dieb, 2016, p. 235).

Por isso, é possível dizer que desenvolver o letramento acadêmico, por parte dos alunos, passa pela percepção sobre como eles dão sentido às suas experiências de socialização e de que as dificuldades encontradas nos percursos acontecem em grande parte porque o texto acadêmico não é neutro; ele está “associado a um tipo de identidade, a uma forma de ser que vai além de habilidades técnicas de escrita ou leitura” (Zavala, 2010, p. 82).

O LETRAMENTO ACADÊMICO SEGUNDO AS DCNS

As DCNs são documentos normativos que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil. Elas são definidas pelo CNE e devem ser observa-

das por todas as escolas do país, tanto públicas quanto privadas. O objetivo principal das DCNs é garantir a qualidade da educação e promover a equidade, assegurando que todos os alunos tenham acesso a um ensino que atenda aos padrões mínimos de qualidade.

No contexto do curso de Pedagogia, as DCNs, em especial a Resolução CNE/CP nº 1/2006, destacam a importância do letramento acadêmico para a formação dos futuros professores. O letramento acadêmico, como apontado por Kleiman (1995) e Leal e Moraes (2008), vai além da simples capacidade de ler e escrever. Ele engloba a proficiência na leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos, bem como o domínio das normas e convenções que regem a comunicação científica.

As DCNs para o curso de Pedagogia enfatizam a necessidade de formar profissionais capazes de dominar as práticas discursivas e os gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico. Isso significa que os futuros pedagogos devem ser capazes de ler e interpretar criticamente textos acadêmicos, produzir trabalhos científicos de qualidade e participar de debates de forma articulada.

Sendo assim, o letramento acadêmico é essencial para que os pedagogos possam produzir e difundir conhecimentos, contribuir para a pesquisa educacional e atuar de forma transformadora na sociedade. As DCNs para o curso de Pe-

dagogia, portanto, reconhecem a importância do letramento acadêmico para a formação de professores capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na educação.

Apesar de não mencionar o termo “letramento acadêmico” explicitamente, as DCNs definem os objetivos do curso de Pedagogia, que incluem a formação de profissionais capazes de: a) “Compreender e analisar criticamente os fenômenos educativos e os processos de ensino e aprendizagem”; b) “Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre os sujeitos e os contextos educativos”; e c) “Produzir e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos no campo da educação”.

Estes objetivos evidenciam a importância do letramento acadêmico para a formação dos pedagogos, que devem ser capazes de dominar as práticas discursivas e os gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico, a fim de se comunicarem e interagirem efetivamente.

É importante destacar que as DCNs para o ensino superior têm algumas diferenças em relação às DCNs para a educação básica. As DCNs para o ensino superior se concentram na formação profissional, na produção de conhecimento e na autonomia intelectual dos estudantes. No caso do curso de Pedagogia, as DCNs enfatizam a necessidade de formar profissionais capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na educação, com base em conhecimentos científicos e domínio das práticas discursivas acadêmicas.

FORMAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO ACADÊMICO A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006

A discussão que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 traz sobre o curso de Pedagogia é relevante para analisarmos o que ela expõe sobre o letramento acadêmico. A Resolução não usa o termo letramento; apenas o termo “saber acadêmico”. No entanto, conseguimos identificar que ela propõe uma estrutura para o curso de Pedagogia que contém, sim, o letramento acadêmico, que é a “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (Brasil, 2006, p. 4).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 determina, efetivamente, que “o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas” (Brasil, 2006, p. 4). Desta forma, analisamos que a Resolução demonstrou a necessidade do letramento nas vivências e experiências adquiridas pelos egressos enquanto discentes em formação.

A ampliação da formação dos pedagogos é ressaltada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, especialmente nos Arts. 4º e 5º, que destacam a importância de uma formação

pautada na investigação, reflexão crítica e experiência. O licenciado em Pedagogia deve ser capaz de planejar, executar e avaliar as atividades educativas de maneira a contribuir para diversos campos de conhecimento, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

Neste contexto, o objetivo dos estudos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis é orientar, observar, analisar e executar e realizar a avaliação do ato docente e das suas repercussões nas aprendizagens. Além disso, busca-se fundamentar as práticas de gestão de processos educativos tanto escolares quanto não escolares, assim como a organização, o funcionamento e a avaliação de sistemas e estabelecimentos de ensino. Este processo implica, consequentemente, reflexões sobre a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura e as atividades específicas do pedagogo.

LETRAMENTO ACADÊMICO NO PPC DE PEDAGOGIA

O PPC de Pedagogia da UEMG/Divinópolis foi pensado para regularizar os objetivos e as necessidades de capacitar os graduandos do curso. Para que ocorra a capacitação por meio dos objetivos estipulados pelo PPC, é necessário compreender a necessidade do ensino e da aprendizagem do letramento acadêmico.

O curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis de 2016 expõe a necessidade de formar um educador crítico e letrado academicamente para poder exercer suas funções de maneira eficaz. É nítido o cuidado que o PPC tem ao ofertar disciplinas que agregam para com a formação profissional e as experiências acadêmicas dos discentes.

No contexto de concepções, objetivos e finalidades, o PPC de Pedagogia, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 visa uma formação regular aos discentes do curso de Pedagogia, trazendo a vinculação entre teoria e prática, favorecendo, assim, o ensino da práxis pedagógica inovadora. A teoria e a prática são junções da construção do letramento acadêmico, através da interdisciplinaridade, isto é, reflexo da formação profissional e da experiência acadêmica, que são efetivamente a construção do sujeito enquanto docentes.

Analisamos que a disciplina de Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente auxilia o discente quanto ao entendimento do lado teórico e prático do curso, assim como a disciplina de Estágio Supervisionado. São duas disciplinas que corroboram com o letramento acadêmico do discente. O PPC de Pedagogia da UEMG/Divinópolis salienta a necessidade de vincular o teórico e o prático, que são uma junção do ensino do letramento acadêmico oferecido pelo curso de Pedagogia.

Buscando uma sólida formação pedagógica e cultural, através do enfoque interdisciplinar e do incentivo à pesquisa, o curso investe na construção do sujeito, partindo do princípio de que a formação de professores/as deve aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos/as docentes com suas experiências pessoais, no sentido de captar como vão sendo construídos valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral (UEMG, 2016, p. 14).

O PPC da UEMG/Divinópolis propõe o letramento acadêmico aos egressos enquanto discentes. De maneira indireta, ele indica, na sua estrutura, as metas de ensino que o curso de Pedagogia oferece para os alunos. Percebemos, então, a importância de diretrizes curriculares como auxiliaadoras aos cursos de instituições regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC).

METODOLOGIA

Este estudo se propõe a investigar a compreensão que os egressos do curso de Pedagogia UEMG/Divinópolis possuem sobre letramento acadêmico, com o objetivo de analisar o nível de letramento entre os egressos. A metodologia, conforme definida por Marconi e Lakatos (2003), consiste no conjunto de métodos e técnicas utilizadas para a condução

de uma pesquisa. A proposta metodológica foi de localizar voluntários que fossem egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis nos últimos cinco anos (2019-2023).

Alguns egressos foram convidados a participarem após a tabulação de dados das respostas do questionário *online* do projeto de pesquisa “Da teoria à prática: a inserção dos egressos nas redes de ensino e a necessidade de continuidade de seu processo formativo”, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GepED) da UEMG/Divinópolis, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição. Neste contexto, identificaram-se aqueles que aceitavam colaborar em todas as fases do projeto, demonstrando interesse em participar de atividades de extensão, pesquisa e formação continuada, dentre outras. Outros foram indicados pela orientadora e os demais foram escolhidos por fazerem parte do convívio das pesquisadoras.

Foi convidado um total de 26 egressos para a pesquisa em questão, e, destes, apenas nove responderam ao questionário, via Google Forms, aceitando participar da pesquisa. Os outros 17 egressos não manifestaram interesse em participar e não apresentaram uma justificativa para a não participação.

O questionário possuía oito perguntas abertas que abordavam temas como a autoavaliação sobre o nível de letramento acadêmico; as dificuldades e os desafios enfrentados

no desenvolvimento do letramento acadêmico; as disciplinas ofertadas pelo curso que visavam aprimorar as habilidades de leitura e escrita; as influências da formação universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico; e o impacto do letramento acadêmico na vida profissional.

Neste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa se caracteriza por aprofundar a compreensão das especificidades sociais, buscando interpretar os significados e as experiências dos indivíduos. A abordagem qualitativa foi realizada a partir da coleta de dados por meio da análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Pedagogia do ano de 2016, das DCNs para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura, das Resoluções do CNE e do CP e da análise de conteúdo das respostas obtidas com o questionário respondido via Google Forms pelos egressos. No que se refere ao tratamento dos dados, a análise do material coletado foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

A análise de conteúdo, como método, permite interpretar, ler e descrever conteúdos de diferentes categorias e reinterpretar mensagens para alcançar uma compreensão mais profunda dos conceitos, indo além da leitura superficial. Bardin (2016, p. 43) complementa esta definição ao afirmar que a análise de conteúdo “consiste em classificar diferentes elementos em ‘gavetas’ distintas, obedecendo a critérios que

possibilitem a construção de sentido em meio à desordem inicial”.

Na pesquisa, empregamos as três fases da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (2016): 1) Pré-análise; 2) descrição analítica; e 3) interpretação inferencial.

A pré-análise é o momento inicial da análise de dados qualitativos, dedicada à organização e exploração do material coletado. Nesta etapa, o pesquisador se familiariza com os dados, buscando sistematizar os conceitos e definir o caminho a seguir.

Segundo Bardin (2016, p. 125), a pré-análise tem três incumbências principais:

Selecionar os documentos: Escolher quais materiais serão aplicados com eficácia.

Formular hipóteses e objetivos: Definir as questões de pesquisa e o que se pretende alcançar com a análise.

Elaborar indicadores: definir critérios e parâmetros que orientarão a interpretação dos dados.

Após uma pré-análise, inicia-se uma fase de exploração do material, que consiste no estudo aprofundado dos documentos selecionados. Nesta etapa, realizamos a organização e categorização dos dados, buscando identificar padrões, temas e relações relevantes para a pesquisa. “A codificação

corresponde a uma transformação [...] de dados brutos do texto [...] por recorte, agregação e enumeração e permite atingir a representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer ao analista acerca das características do texto” (Bardin, 2016, p. 133).

A codificação é o processo de agregar os dados em unidades de significado, como temas ou palavras-chave, que representam os elementos essenciais do conteúdo analisado. Franco (2018, p. 41) define a unidade de registro como “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias elevadas”. Após a solicitação, as unidades de significado são identificadas e selecionadas, buscando-se partes do texto que se relacionam com as categorias definidas. A categorização, por sua vez, é um processo de classificação que organiza os elementos do conteúdo em grupos, com base em suas semelhanças e diferenças, utilizando critérios predefinidos. Segundo Bardin (2016, p. 147), a categorização envolve “a diferenciação e o reagrupamento segundo o gênero (analogias)”. Em outras palavras, a categorização é um processo de abstração que parte das unidades menores e mais específicas para as maiores e mais abrangentes, agrupando-as de acordo com suas relações, sentidos e significados.

Ao investigar a compreensão do letramento acadêmico dos egressos de Pedagogia da UEMG/Divinópolis, reforça-se a importância de se fundamentar em um referencial teórico

sólido sobre letramento acadêmico. A compreensão das práticas de leitura e escrita no contexto universitário é crucial para mapear as diferenças apresentadas nos níveis de letramento acadêmico dos alunos egressos do curso de Pedagogia.

O referencial teórico apresentado, com base nas contribuições de Street (1984), Kleiman (1995), Koch (2002), Soares (2007) e Zavala (2010), forneceu as bases para a compreensão do letramento acadêmico como um conjunto de práticas sociais complexas que envolvem a leitura e a escrita no contexto universitário. As ideias destes autores sustentam a metodologia desta pesquisa, auxiliando na análise das dificuldades dos alunos egressos com a escrita acadêmica e na discussão das implicações dos achados para a formação de pedagogos na UEMG/Divinópolis e o desenvolvimento do letramento acadêmico deles no ensino superior.

Com os resultados da análise documental e do questionário, objetivamos identificar as diferenças e semelhanças no nível de letramento que os egressos levam consigo para a vida profissional e o nível de letramento acadêmico que o curso de Pedagogia visa proporcionar aos estudantes.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Objetivando entender como o PPC de Pedagogia da UEMG/Divinópolis auxilia nas práticas de aprendizagem a

partir do ensino de letramento acadêmico oferecido, é necessário realizar uma comparação entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, junto ao auxílio dos relatos dos egressos do curso.

Para conferir se o PPC de Pedagogia segue a Resolução CNE/CP nº 1/2006, realizamos uma comparação entre os dois documentos. Observamos, então, que a Resolução de 2006 deixa bem explícito que a formação pedagógica é para atuação de professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A Resolução também estabelece como parâmetro de aprendizagem o ensino das relações sociais, da ética e dos princípios que são obrigatoriamente desenvolvidos no âmbito científico e cultural durante a formação do discente.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o discente de Pedagogia deve adquirir “conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2006, p. 1).

A análise do PPC de Pedagogia da UEMG/Divinópolis demonstra que o documento segue as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2006. O PPC dialoga com ênfase em atividades teóricas e práticas que possuem como estrutura

a interdisciplinaridade como preparo ao futuro discente. O letramento acadêmico é referido como o saber acadêmico tanto no PPC quanto na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Conforme o PPC, “no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (UEMG, 2016, p. 29).

Esta análise de conteúdo auxiliou na compreensão de que o PPC realmente segue a Resolução vigente. Mas o que se busca entender é o letramento acadêmico em meio aos documentos normativos que coordenam o curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis. Diante dos currículos normativos encontrados, compreende-se que o letramento acadêmico é explorado como o saber acadêmico, ou seja, este termo pode abranger toda a comunidade interdisciplinar que existe no curso de Pedagogia.

Para a análise entre o PPC da UEMG/Divinópolis e as respostas dos egressos coletadas via Google Forms, é necessário que a metodologia da coleta de dados seja dividida em três partes, conforme apontado por Bardin (2016): pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise é a sondagem do conteúdo para poder trabalhar a temática. Já a descrição analítica é a codificação, categorização e classificação das unidades de repartição encontradas nos dados de coleta. Por fim, a interpretação

inferencial será a comparação entre o PPC com as respostas do questionário, tendo em vista as concepções de letramento. Para a comparação, os egressos serão chamados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Buscando respostas sobre o que é o letramento, foi feito um compilado de perguntas aos egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis. No total, nove perguntas foram analisadas em seis categorias, conforme os Quadros 1 a 6. Objetivando alinhar a primeira fase da análise de conteúdo de Bardin (2016), a pré-análise, que se refere ao conhecimento dos egressos, foram produzidas nove perguntas em um questionário do Google Forms, e, com as respostas dos egressos, construímos seis quadros para comparação. Ou seja, o questionário foi a sondagem para a produção da segunda e da terceira etapas da análise de conteúdo.

As categorizações escolhidas para o desenvolvimento de comparações e análises do conteúdo se referem à segunda fase da análise de conteúdo de Bardin (2016), que é a escolha de temáticas que fazem conectivos com as nove perguntas que foram selecionadas para os egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis. A segunda fase da análise é representada pelas seis categorizações que são expostas através de quadros. Cada quadro equivale a uma categorização, e, abaixo dos quadros, serão analisadas, de forma comparativa, as respostas dos egressos do curso com os conceitos de letramento acadêmico e o PPP do curso de Pedagogia, criado em 2016.

Quadro 1 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
Antes de ingressar na UEMG/Divinópolis, você sabia o que é letramento acadêmico?	E1: “Não.” E2: “Eu não tinha noção do que era letramento acadêmico.” E3: “Não, nenhuma.” E4: “Não.” E5: “Não.” E6: “Não.” E7: “Não, não tinha nenhuma noção.” E8: “Tinha uma noção básica. O letramento acadêmico, para mim, se refere à capacidade de ler, escrever e interpretar textos de forma crítica e contextualizada, compreendendo as normas e práticas específicas, envolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e a adaptação a diferentes gêneros textuais e formatos exigidos nas universidades.” E9: “Sim. Uma linguagem formal acadêmica.”

Fonte: Autoria própria (2025).

Observamos que as respostas dadas pelos nove egressos são, na grande maioria, diretas. Os egressos E1, E3, E4, E5, E6 e E7 não tiveram articulação para desenvolver a resposta. No entanto, os egressos E2, E8 e E9 foram os que mais articularam sobre, porém é nítido que o E8 teve a resposta mais articulada e objetiva que os outros oito egressos.

Para complementar esta análise, trouxemos dados do PPP de Pedagogia da UEMG/Divinópolis, com o objetivo

de compreender o que o curso oferece sobre o significado de letramento. É observado que a palavra letramento aparece em duas disciplinas, porém não aparece o letramento acadêmico – somente o letramento, o que é amplo. A primeira disciplina é Cultura Midiática, ofertada no 2º período do curso e que discorre sobre letramento digital. Uma das autoras citadas na bibliografia da ementa é Ana Elisa Ribeiro, que é uma das autoras de destaque em letramento digital. A ementa da disciplina expõe o seguinte:

Conceito de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs: Inclusão digital: computadores, fotografia, rádio, tevê e cinema nas escolas. NTICs: recursos pedagógicos nos processos de ensino/aprendizagem. A mídia e suas contradições na formação do sujeito. Diversidade cultural, currículo e tecnologia um diálogo necessário para uma escola inclusiva (UEMG, 2016, p. 64).

A segunda disciplina observada, que contém o letramento, é Alfabetização e Construção do Conhecimento, ofertada no 5º período do curso. Magda Soares é uma das referências bibliográficas que a ementa oferece: “Concepções de alfabetização e letramento. A dimensão política da alfabetização e do letramento. Pressupostos teórico-epistemológicos e consequências metodológicas implicadas nos processos de alfabetização e letramento” (UEMG, 2016, p. 71). O PPP do curso de

Pedagogia da UEMG/Divinópolis de 2016 é claro quando se trata do letramento voltado ao ensino de alfabetização para crianças, mas o termo letramento acadêmico não é citado pelas ementas. O que significa que o PPC não deixa específico o que o curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis entende por letramento acadêmico nestas duas disciplinas. Foram analisadas lacunas sobre as discussões a respeito do letramento para universitários, pois o letramento retratado foca no ensino da alfabetização.

Analisando as respostas dos egressos, são perceptíveis a falta de cunho acadêmico e reflexões críticas que o letramento universitário de formação aos profissionais da educação precisam ter para exercerem suas funções de educadores da língua materna. Para Kleiman (2008, p. 510), o letramento acadêmico deve ser uma pauta de importância para alunos de Letras e Pedagogia, pois eles serão transmissores dos saberes da escrita:

Daí a importância da inserção dos alunos de cursos de Letras e Pedagogia, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso. As atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação seguem a ação social, voltada para o letramento para o local de trabalho.

Quadro 2 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
Desafios e dificuldades acadêmicas	E1: “Falta de apoio da família. Dificuldade em se concentrar devido aos maus comportamentos dos pais e irmãos.” E2: “No início, eu tive muitas dificuldades em fazer pesquisas, e principalmente em produzir trabalhos dentro dos padrões acadêmicos. No decorrer do curso, principalmente depois da disciplina de metodologia científica, comecei a entender um pouco mais, e amadurecer a leitura e a escrita. Sempre tive muita dificuldade em costurar assuntos de forma coesa, sem fugir do tema.” E3: “Entrei pra universidade em 2020 e 1 semana depois a pandemia começou. Então ficamos os 2 primeiros anos de forma remota. Isso com toda certeza atrapalhou muito o nosso processo de aprendizagem da leitura e escrita acadêmica, pelo fato de tudo ter sido mais maleável. Aí quando voltamos alguns professores cobraram uma escrita perfeita e não foi fácil. Mas acho que o maior desafio foi ter feito mais da metade do curso durante a pandemia e o ensino ter sido muito flexível nesse sentido. As maiores dificuldades que enfrentei foram os conectivos e conjunções para dar sentido ao texto.” E4: “A interpretação dos textos. Adequar as normas da ABNT.” E5: “No início foi muito difícil, pois era algo distante e desconhecido, no meio já sentia mais segura porém achava dificuldade de encontrar alguns livros, a tecnologia não era algo tão acessível para todos. O desafio no final era colocar em prática as coisas que aprendi. Teoria X Prática. Colocar nas normas corretas.” E6: “Entender os textos. As normas.” E7: “Desenvolver estas habilidades requer muita organização do seu tempo, com isso meu maior desafio foi organizar meu dia, priorizando momentos para buscar conhecimentos dentro dessas áreas. Entendendo que é necessário a prática para ter um bom desenvolvimento. Entender as normas corretas para escrever um texto, coerência e coesão, compreender que a escrita acadêmica não deve ser rasa, com isso vem a dificuldade de ampliar o vocabulário, procurando sinônimos.”

	E8: “No início da graduação, um dos maiores desafios que tive foi a adaptação ao estilo acadêmico de escrita, que tem mais formalidade e o uso de referências bibliográficas. Durante a graduação, foi manter a consistência nas produções escritas, principalmente em trabalhos mais longos. Ao final, o principal desafio foi mesclar todas as habilidades adquiridas e aplicar de forma coesa em meu trabalho final. Também tive que desenvolver a capacidade de revisar criticamente meu próprio texto, identificando pontos para melhorar. As dificuldades foram diversas. Primeiro, o desenvolvimento de uma argumentação consistente, pois era necessário apresentar ideias e também sustentá-las com evidências convincentes. Além disso, a análise crítica de fontes proporciona uma habilidade de contextualizar as informações com as contribuições de outros autores, o que muitas vezes tornava a pesquisa mais difícil. Também, a adaptação às normas de formação acadêmica, que exigiam atenção aos detalhes e rigor na apresentação.” E9: “Os desafios foram muitos. Muitas horas de leitura e de trabalhos acadêmicos. Como são muitas disciplinas, cada uma delas tem seu conteúdo que precisa ser trabalhado desde o início até o fim do curso. Contudo tivemos a pandemia que dificultou bastante! Em meus TCCs, as maiores dificuldades encontradas foram em questão da tecnologia e das leituras de livros e artigos para tecer o trabalho.”
--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Ao analisarmos as respostas da temática “Desafios e dificuldades acadêmicas”, percebemos que os nove egressos tiveram como desafios problemáticas especificamente na escrita no âmbito acadêmico. O egresso E1 sentiu falta de apoio familiar, o que influencia muito no psicológico do educando, pois, conforme Bardagi e Hutz (2008), o apoio parental ajuda o educando na escolha do curso. Ou seja, a falta de apoio familiar atrapalha a autoestima do aluno no seu desenvolvimento acadêmico.

O egresso E2 declarou sua dificuldade no início do curso. Ele trouxe como suporte a Metodologia Científica, que é uma das disciplinas que são ofertadas no curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis. Isso nos levou a refletir sobre a importância desta disciplina como um auxílio de letramento acadêmico na universidade. No PPP do curso, a disciplina de Metodologia Científica apresenta sua ementa da seguinte maneira: “Epistemologia e construção do conhecimento. Do senso comum ao conhecimento científico. Metodologia científica. Normas técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos. Projetos de pesquisa. A pesquisa científica. Características da linguagem científica” (UEMG, 2016, p. 56). Então, refletimos sobre a necessidade desta disciplina como uma ferramenta para a inserção do educando do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis ao mundo acadêmico.

O egresso E3 discorreu sobre as dificuldades que teve em relação ao ensino de dois anos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis, que foram realizados durante a pandemia. Isto claramente pode defasar o ensino e aprendizagem do educando. O PPC do curso prevê ensino EaD (educação a distância) para que os educandos sejam amparados por estas medidas educativas estabelecidas anteriormente à pandemia. No caso, foram necessárias algumas mudanças para a melhoria do ensino de EaD durante o período da pandemia.

Os egressos E4, E5, E6, E7, E8 e E9 salientaram a dificuldade sobre a organização de rotinas para a realização das

leituras e escritas acadêmicas e em relação às normas ABNT exigidas pelo curso de formação superior. A disciplina de Metodologia Científica tem como principal elemento a transição do senso comum textual da escrita para uma estrutura textual com teor científico. A dificuldade de realizar conexões críticas a um texto científico também é bem explicitada nas respostas destes egressos. No entanto, o PPC de Pedagogia auxilia os discentes a enfrentarem as dificuldades acadêmicas. Isto está descrito nos objetivos específicos: “Instrumentalizar os/as profissionais em formação para o enfrentamento de desafios como construção de projeto pedagógico próprio, construção de textos científicos, elaboração de material didático, inovação da própria prática pedagógica...” (UEMG, 2016, p. 19). Ou seja, o PPC vem citando possibilidades de combater as dificuldades que os discentes podem ter, auxiliando-os, como, por exemplo, em textos científicos. Então, o PPC propõe uma qualificação no ensino e aprendizagem do letramento acadêmico dos discentes do curso.

Quadro 3 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
Disciplinas e atividades extracurriculares que trabalham o letramento acadêmico	E1: “Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa I e II.” E2: “As matérias relacionadas à língua portuguesa e a metodologia científica foram muito importantes.”

	E3: “A partir do momento que começamos presencial, todas as disciplinas nos cobravam, e todas de uma maneira ou de outra iam nos ajudando a ajustar. Mas no 6º período na disciplina de pesquisa e construção do conhecimento ajudou demais. Poderia ter sido muito melhor, mas trouxe muita clareza.” E4: “Leitura e produção de texto, política educacional e seminários.” E5: “Alfabetização e Construção do conhecimento, Leitura e produção de texto, os seminários. Porque estudamos autores e escutamos pessoas que nos despertou o desejo de querer buscar o conhecimento cada dia um pouco mais.” E6: “Da Profa. X e do Prof. Y.” E7: “Leitura e produção de texto, Bases pedagógicas, estágio, entre outras. Pois foram matérias que era necessário desenvolver a leitura e a escrita, não da forma formal mais sim dentro dos parâmetros acadêmicos, sabendo lincar a prática com a teoria e registrar.” E8: “Leitura e Produção de Textos I, II e III – Metodologia Científica – Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa I e II – Seminário Interdisciplinar I e II – Pesquisa e Construção do Conhecimento – Trabalho de Conclusão de Curso.” E9: “Em minha opinião todas as disciplinas foram essenciais e fundamentais para que o conhecimento acadêmico acontecesse. Como sou formada em Psicologia, também em Psicopedagogia a área da educação me cativou para que eu tivesse novos olhares. Então seria injusto eu apontar algumas disciplinas, pois é com o todo que teremos um desenvolvimento na área da formação acadêmica.”
--	---

Fonte: Autoria própria (2025).

As respostas dos nove egressos sobre disciplinas e atividades extracurriculares que trabalham o letramento acadêmico foram similares. Por exemplo, os egressos E2, E4, E5,

E7 e E8 declararam que Leitura e Produção de Texto foi uma das disciplinas que mais os auxiliaram no letramento acadêmico. No entanto, observamos que disciplinas como Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa I e II, Políticas e Gestão da Educação, Alfabetização e Construção do Conhecimento, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente, Estágio Supervisionado, Seminário Interdisciplinar I e II e Pesquisa e Construção do Conhecimento – Trabalho de Conclusão de Curso foram citadas pelos egressos, o que significa que eles próprios identificaram estas disciplinas como condutoras do ensino e da aprendizagem do letramento acadêmico.

O egresso E1 declarou uma única disciplina, a de Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa I e II, como condutora do letramento acadêmico. Como resultado da análise do Quadro 2, percebemos que os egressos E1, E2, E3, E4, E5 e E7 mencionaram, nas respostas, de uma a três disciplinas, enquanto o egresso E8 salientou a importância de quatro disciplinas para o aprendizado do letramento acadêmico, mostrando mais entendimento sobre o letramento acadêmico do que os outros egressos.

O egresso E6 respondeu utilizando os nomes de seus professores. No entanto, para preservar a identidade destes educadores, optamos por citá-los da seguinte maneira: “Da Profa. X e do Prof. Y”. Observamos que a resposta da egressa E6 não é de escrita acadêmica, pois como analisar uma

disciplina sem nome? Por fim, o egresso E9 respondeu de forma generalizada, dizendo que todas as disciplinas do curso são importantes, mas, para analisar, não sabemos ao certo quais são as disciplinas referidas por ele.

Com a análise anterior, concluímos que o PPC não usa direto o termo letramento acadêmico, mas é possível compreender que o documento normativo expõe sobre a necessidade de instruções acadêmicas para o educando. Ou seja, o PPC do curso utiliza o termo “acadêmico” para se referir a um tipo de letramento: “Possibilitar um melhor desempenho linguístico aos/às profissionais em formação, por meio de leitura e escrita a partir da diversidade textual, principalmente dos textos peculiares ao mundo acadêmico [...]” (UEMG, 2016, p. 18).

Quadro 4 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
Desenvolveu habilidades de comunicação e aperfeiçoamento a partir do letramento acadêmico?	E1: “Sim.” E2: “Sim, pois já possuía uma boa desenvoltura para as apresentações, e, com o curso, fiquei mais segura.” E3: “Com toda certeza. Mas ainda falta muito.” E4: “Sim, com certeza.” E5: “Sim.” E6: “Sim.”

	E7: “Acredito que sim, pois na graduação consegui romper a timidez e me comunicar e me posicionar da melhor forma. Porém creio ainda que há muito o que desenvolver...” E8: “Sim, considero que desenvolvi a habilidade de me comunicar de forma eficaz. No decorrer do curso, fui aprimorando minha capacidade de organizar e expor minhas ideias de maneira clara e objetiva, utilizando uma linguagem específica para o contexto.” E9: “Sim, na verdade sempre fui muito participativa em debates e seminários. E quanto mais apresentação o aluno apresenta, mais ele vai evoluindo e aprendendo a se comunicar e ouvir também a apresentação dos demais.”
--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Ao observarmos os resultados, compreendemos que todos os egressos consideram que desenvolveram habilidades de comunicação a partir do letramento acadêmico. Os egressos E2, E7, E8 e E9 deram respostas mais completas e concisas. Já os egressos E1, E3, E4, E5 e E6 deram informações rasas sobre o desenvolvimento de comunicação adquirido a partir do letramento acadêmico, como, por exemplo, “Sim”, “Sim, com certeza” e “Com toda certeza. Mas ainda falta muito”. Os egressos E1, E3, E4, E5 e E6 apenas responderam de forma objetiva a estas perguntas que se referiam à temática de desenvolvimento das habilidades de comunicação e aperfeiçoamento a partir do letramento acadêmico.

Já o egresso E2 respondeu da seguinte maneira: “Sim, pois já possuía uma boa desenvoltura para as apresentações, e, com o curso, fiquei mais segura”. Ou seja, o egresso E2 compreendeu quais eram as habilidades necessárias durante a graduação para lidar com os próprios processos acadêmicos, e o letramento acadêmico esteve presente na sua desenvoltura pessoal. O egresso E7 considerou que a graduação no curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis proporcionou uma mentalidade acadêmica para o seu crescimento, como romper a timidez. O egresso E8 garantiu, na sua reflexão crítica, que, ao desenrolar do curso, sua capacidade de comunicação e organização foi se aprimorando. E, por último, o egresso E9 declarou que sempre foi participativo e percebeu a importância das interações dentro de sala para a evolução acadêmica do discente.

O PPP do curso deixa bem clara a necessidade de se educar futuros docentes letrados em tecnologias e comunicação para que estas habilidades auxiliem o egresso como ferramentas pedagógicas para “subsidiar profissionais para a compreensão e uso das novas tecnologias da informação e da comunicação como recursos pedagógicos” (UEMG, 2016, p. 18). No entanto, percebemos algumas discrepâncias nas respostas dos egressos e analisamos que alguns não desenvolveram a escrita acadêmica nas conclusões decorridas, dando apenas respostas objetivas e com poucas reflexões críticas.

Quadro 5 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
Atividades extracurriculares sugeridas que contribuíram para o desenvolvimento do letramento acadêmico	E1: “Atividades práticas após ter estudado o conteúdo.” E2: “Sugiro mais trabalhos de pesquisa, em todos os semestres, para que o TCC deixe de ser aterrorizante no final do curso. Quando realizamos trabalhos semelhantes ao TCC durante a formação, ampliamos nosso letramento acadêmico.” E3: “Sugiro não somente propostas de atividades e sim até mesmo uma disciplina sobre isso. E desde o início do curso, pra já ir começando e aprendendo. Só aprendemos fazendo, então as atividades devem ser de leitura escrita mesmo.” E4: “Cursos de extensão, que contemplem o tema letramento.” E5: “Atividades práticas com supervisão.” E6: “Mais dinâmica.” E7: “Lincar a prática e a teoria de forma mais frequente, tendo como objetivo analisar este momento dentro da perspectiva do outro (um autor de livro), a prática na escola e a opinião de quem praticou.” E8: “Acredito que seja essencial incluir atividades que promovam a leitura crítica, a escrita reflexiva e a comunicação clara. As sugestões incluem análise de textos científicos com debates em grupo, produção de análises e resumos críticos e escrita de artigos acadêmicos.” E9: “Proponho que na Pedagogia seja de extrema relevância a Psicomotricidade mais no começo do curso para que os alunos compreendam a importância dela. Também mais no final do curso uma disciplina que reforçasse esse conteúdo. Porque a criança para ser alfabetizada precisa passar por vários estágios de aprendizagem como brincadeiras e jogos infantis para um ensino-aprendizagem significativo.”

Fonte: Autoria própria (2025).

As respostas da temática de atividades extracurriculares sugeridas que contribuíram para o desenvolvimento do letramento acadêmico foram bem elaboradas pela maioria dos egressos, exceto os egressos E1, E4, E5 e E6, que não se destacaram nas suas respostas, sendo apenas respostas diretas, sem justificativas críticas. Porém os egressos E7, E8 e E9 se destacaram por terem criticidade nas suas respostas.

O egresso E7 declarou que “linkar” a teoria passada pela universidade com a prática dentro da escola é uma forma de auxiliar o letramento acadêmico do discente. Já o egresso E8 revelou que atividades de leitura e escrita reflexivas, junto a comunicações nítidas, são fatores que podem auxiliar no desenvolvimento acadêmico do discente.

E, por fim, o egresso E9 declarou que a Psicomotricidade é de muita importância dentro do curso de Pedagogia. Assim, deve ser uma disciplina ofertada no início do curso. A resposta do egresso E9 é reflexiva e crítica. No entanto, foge da pergunta e da temática, que é citar as atividades extracurriculares sugeridas que contribuíram para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

O PPP de Pedagogia prevê as atividades extracurriculares, fomentando cada vez mais o ensino do curso:

Em consonância com o tripé universitário
– Ensino, Pesquisa e Extensão –, o Curso
de Pedagogia tem como pressuposto a exis-

tência dessas três dimensões, para que a formação profissional oferecida contribua na estruturação do pensamento pedagógico e da postura acadêmica (UEMG, 2016, p. 26).

O PPC do curso declara que “o eixo de estudos complementares proporciona enriquecimento e aprofundamento pedagógico em atividades que não se sobreponham ao espaço/tempo das disciplinas constantes na matriz curricular” (UEMG, 2016, p. 30-31).

Quadro 6 - Letramento

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS EGRESSOS
No âmbito profissional, são utilizadas as habilidades de leitura, escrita e comunicação acadêmica. Algo pode ser sugerido para a melhoria do desenvolvimento do letramento acadêmico?	E1: “Nas escritas de texto em concursos.” E2: “Trabalho na área da educação, na parte administrativa, preciso muito de leitura e interpretação. E a comunicação é fundamental para um bom desempenho do meu trabalho.” E3: “No momento trabalhando como eventual no município, não utilizo tanto por não ter uma sala fixa e ter que lidar com pais etc.” E4: “Sim, o tempo todo.” E5: “Dentro das salas de aula, palestras, etc...” E6: “Eu uso a leitura de texto.” E7: “Na profissão utilizo desta habilidade em todos momentos, pois existe uma comunicação diária entre professor e aluno, a leitura e escrita para práticas dentro de sala e uma comunicação geral dentro do contexto escolar. E a universidade tem sua principal influência neste contexto pois nos ensina a usufruir destas habilidades no meio profissional.”

	E8: “A leitura crítica me permite me manter informada sobre novas abordagens pedagógicas e estudar textos com uma linguagem mais formal. A escrita clara e objetiva me auxilia na criação de relatórios, na elaboração de documentos e textos. A comunicação é extremamente importante, pois consigo expressar minhas ideias de forma clara tanto em sala de aula quanto em outros âmbitos do trabalho.” E9: “Está presente o tempo todo na vida profissional, uma vez que atendo alunos, professores e coordenadores e em todas as instâncias da vida como atendimento no consultório de Psicologia.”
--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Os egressos E1, E4, E5 e E6 não souberam articular as respostas sobre a temática no âmbito profissional, utilizando as habilidades de leitura, escrita e comunicação acadêmica. Foram respostas básicas, sem reflexões autênticas. No entanto, os egressos E2, E3, E7, E8 e E9 apresentaram respostas bastante reflexivas. O egresso E2, por exemplo, discorreu que, na sua vida profissional, são muito utilizadas a escrita, a leitura, a interpretação e a comunicação na realização dos seus afazeres.

O egresso E3 declarou que utiliza muito da escrita e da leitura no âmbito profissional, já que, no momento, está trabalhando como eventual escolar. O egresso E7 declarou utilizar as habilidades de leitura escrita a todo o momento no seu trabalho como professora, por existir uma comunicação entre professor e aluno, tendo como principal fomentador

desta comunicação a universidade, ou seja, o letramento acadêmico adquirido enquanto discente.

O egresso E8 declarou que a leitura crítica a mantém informada sobre as novas abordagens pedagógicas, acrescentando a comunicação que adquiriu ao longo do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis. E o egresso E9 declarou que o letramento acadêmico está presente na maior parte da sua profissão. O PPC ressalta a necessidade de ensinar ao discente a capacidade de interação político-social, utilizando a aprendizagem acadêmica e a competência técnica trabalhadas no curso de Pedagogia. “A competência acadêmica e a competência técnica não podem prescindir da competência política” (UEMG, 2016, p. 21).

Considerações finais

Concluimos que há uma distinção entre o letramento acadêmico adquirido pelos egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis participantes da análise de dados apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os egressos demonstraram que têm alguns conhecimentos do letramento acadêmico adquirido durante a graduação. No entanto, não foram todos que demonstraram realmente dominar a escrita acadêmica durante as respostas coletadas para a análise de conteúdo apresentada.

O intuito da análise de conteúdo de Bardin (2016) foi realizado para compreender se os egressos tinham alguma noção vívida e autônoma da consciência acadêmica adquirida durante a graduação. Por isso, optamos por uma análise de conteúdo que contemplasse a análise qualitativa e quantitativa. A parte qualitativa nos mostrou que os egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis compreenderam as práticas acadêmicas da universidade enquanto práticas teóricas e sociais, que são as práticas para além da teoria.

No documento normativo, são perceptíveis **várias outras ações que o PPC espera de seu egresso** como praticante da profissão:

Ter como base teórica a práxis pedagógica, constituindo-se em verdadeira prática de reflexão-na-ação. Ser um pesquisador, um profissional da reconstrução do conhecimento, compreendendo a pesquisa como princípio educativo e, sobretudo, como princípio pedagógico. Ter, como eixo do fazer pedagógico, a interdisciplinaridade. Ser capaz de planejar, realizar e avaliar trabalhos de forma coletiva. Ser um/a profissional que se envolva com as transformações tecnológicas bem como compreenda o uso destas no processo educativo. Ser constante na construção da autonomia como princípio pedagógico e profissional na gestão de processos educativos. Demonstrar percepção

da necessidade de atualização permanente, cuidando da sua formação continuada (UEMG, 2016, p. 23).

É possível perceber que o PPC de Pedagogia da UEMG/Divinópolis traz conhecimento de letramento acadêmico de maneira indireta. Não é identificado em nenhuma parte do projeto o termo letramento, porém é inegável que, através de algumas disciplinas, o PPC contempla, na formação dos futuros docentes, o letramento acadêmico.

Durante a análise quantitativa, percebemos a dificuldade dos egressos ao desenvolver as respostas, com exceção dos egressos E7, E8 e E9, que mantiveram constância nas escritas. Outros egressos se demonstraram interessados em explanar seus pensamentos, mas não se preocuparam em explicar, em alguns momentos, suas concepções sobre algumas das perguntas do formulário. Então, consideramos que apenas três dos nove egressos se mantiveram constantes em todas as perguntas.

Para então fecharmos a conclusão, é necessário dizer que o letramento acadêmico para futuros docentes é, sim, importante para a formação. O que reforça este fato é o segmento organizacional do PPC de Pedagogia de 2016, que diz sobre a necessidade do letramento acadêmico na trajetória universitária dos alunos do curso. E, sim, o curso de Pedagogia da UEMG/Divinópolis propicia o letramento acadêmico

teórico, que se refere às leituras acadêmicas e ao letramento acadêmico prático, momento em que os futuros docentes aprendem a passar o ensino e o aprendizado adquiridos no curso para a prática fora dos muros da universidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G.; ARAÚJO, J. C. Significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de literatura e linguística por bolsistas vinculados ao Pibic da UFC. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 639-658, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da tradução: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 31-44, dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Câmara de Educação Básica – CEB. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

COSTA FILHO, R. B.; RODRIGUES, M. C. Estratégias de ensino de resumo acadêmico na graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. e02303, 2023.

DIEB, M. O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 231-249, jan. 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Editora Autores Associados, 2018.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T. F.; MORAES, R. A. Letramento acadêmico: um desafio para o aluno de graduação. In: LEAL, T. F.; MORAES, R. A. (org.). **Letramento e alfabetização**: pensando a prática pedagógica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 145-160.

LUCENA, N. L. de. Perfilamento de práticas de leitura e escrita antes e após o ingresso na universidade: o que revelam os estudantes de Letras? **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 458-475, 2020.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

PEREIRA, R. A escrita acadêmica e a formação de pesquisadores: superando os obstáculos epistemológicos na produção de um artigo científico. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 4.973-4.992, 2023.

RODRIGUES, G. F. de S.; BERTOQUE, L. A. D. P. Entraves na produção de textos no ensino superior: as contribuições do processo de reescritura. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 38 p. 9-17, 2021.

SILVA, M. G. da; QUINTINO, F. P de A.; REIS, J. G.; WEIGEL, V. A. C de M. As dificuldades de leitura e interpretação de textos no ambiente universitário. **Brazilian Journal of Development**, *São José dos* Pinhais, v. 8, n. 2, p. 12.328-12.337, 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Divinópolis: 2016.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ZILBERMAN, R. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

CAPÍTULO 5

O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM DIVINÓPOLIS (MG)

OLIVEIRA, Núbia Cristina de¹

AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira²

Resumo Este artigo é fruto de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pelas autoras. O objetivo geral foi investigar as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas aulas de Matemática na educação básica. Mais especificamente, ampliar e identificar o acesso ao conhecimento e os referenciais bibliográficos em torno da implementação da Lei e narrar e analisar como o professor de Matemática mobiliza seus conhecimentos para a implementação da Lei, discutindo os desafios que eles enfrentam para suas ações. Tam-

1 Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis e professora de Matemática na Rede Estadual de Minas Gerais.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva de Matemática da UEMG. E-mail institucional: petrina.avelar@uemg.br

bém objetivou investigar, tanto junto à gestão escolar quanto ao corpo docente da escola, a possibilidade e viabilidade em participarem de curso de formação sobre o tema de implementação da referida Lei. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo. Participaram duas escolas estaduais, sendo uma delas indicada pelo Movimento Negro da cidade. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário *on-line* com a utilização de questões abertas e semiabertas. O questionário foi aplicado aos professores de Matemática e à gestão escolar de ambas as escolas. Para a gestão escolar, a educação antirracista deve ser trabalhada pelos professores da área de Humanas, especificamente no Dia Nacional da Consciência Negra. Evidencia-se a lacuna que há na formação do professor de Matemática no que diz respeito às práticas de implementação da Lei e ressalta-se a importância do compromisso de as escolas contemplarem práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica. O curso extensionista proposto foi desenvolvido na Universidade durante a 6ª Semana Acadêmica do curso de Matemática.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Implementação da Lei nº 10.639/2003. Jogos africanos. Racismo.

INTRODUÇÃO

As autoras deste trabalho se conheceram na sala de aula de um curso de licenciatura em Matemática, como professo-

ra e aluna. Ambas são mulheres brancas. A primeira é mãe de filhos negros, ativista e responsável pelo Departamento de Africanidades do Movimento Unificado Negro da cidade. A segunda traz consigo memórias da cena de um professor acusando indevidamente seu aluno negro de roubo. Esta inquietude pode ter se transformado em um gatilho para se envolver, como futura docente, em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Durante uma disciplina de Bases Pedagógicas com ênfase em Modelagem na Educação Matemática, a professora regente conduziu a realização das atividades dos grupos de estudantes de forma que fossem desenvolvidas práticas de implementação da Lei nº 10.639/2003. Nesta atividade, a segunda autora demonstrou interesse pela temática, culminando na realização de um projeto de extensão com preocupações sobre a educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) refere-se à obrigatoriedade da valorização da cultura africana em todos os setores escolares e tem sido um dos aportes importantes para a tentativa de construir uma educação antirracista. Professores de Matemática parecem não se engajarem na causa antirracista e nesta obrigatoriedade de desenvolver atividades que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras. Com isso, decidimos escrever um projeto de extensão ofertando formação para implementação da Lei nº 10.639/2003 para as gestões escolares e também para os docentes.

Abrir espaço para que haja discussão sobre a EREER nas escolas, especificamente nas aulas de Matemática, pode romper com o paradigma de que a Matemática é uma disciplina neutra em relação às questões da diversidade, em especial as étnico-raciais. Entendemos que é dever de toda instituição de ensino repensar, criteriosamente, os meios para trabalhar as questões relacionadas ao racismo em suas variadas formas de apresentação. O Brasil tem a maioria da sua população formada por pessoas negras – somos a maior diáspora africana. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) mostram que mais de 70% da população negra brasileira são considerados pobre ou extremamente pobre. Que Matemática é esta? Se um dos pilares da Educação é formar cidadãos, que compromisso, nós, professores de Matemática, estamos tendo com a maioria dos cidadãos brasileiros? A Matemática fornece lentes críticas para discutir padrões presentes no mundo, o tempo todo. No entanto, ao se referirem a um contexto de estudantes negros e periféricos, Mayfield-Ingram e Martin (2019, p. 5, tradução nossa) dizem que “alguns alunos nunca têm a oportunidade de se envolver com a matemática de forma rica e significativa que enfatizam o pensamento crítico e a resolução de problemas”³.

3 Texto original: “Some students are never given the opportunity to engage with mathematics in rich and meaningful ways that emphasize critical thinking and problem solving”.

Trabalhar EREER nas aulas de Matemática é importante para dar voz à democracia e sentido às lutas contra a discriminação e as desigualdades sociais, inclusive devido à cor da pele, fomentando a relevância de o tema ser abordado em todas as situações da vida, inclusive em aulas de Matemática, um lugar por vezes considerado neutro. Que neutralidade é esta que nossas aulas se permitem encobrir? Quais tipos de racismo podem ser trabalhos em nossas aulas?

O Governo Federal, em uma tentativa de minimizar as diferenças causadas pelo racismo, sancionou a Lei nº 10.639/2003, que teve como objetivo reforçar as discussões étnico-raciais nos currículos escolares com o intuito de instituições de ensino trabalharem a valorização da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, sendo de responsabilidade direta e indireta do sistema educacional elaborar o processo que valorize e destaque a diversidade e suas diferenças. Com esta necessidade de trabalhar a educação antirracista nas escolas, surge a questão direcionadora deste projeto: “Como o professor de Matemática tem se mobilizado para implementar a Lei nº 10.639/2003 em suas aulas?”

O projeto de extensão entende a necessidade da introdução da EREER no campo da Educação Matemática, além de levar a universidade como uma ponte de diálogo com a educação básica, concretizando e enriquecendo, assim, o

currículo de professores e estudantes e mantendo diálogo com os docentes para apontar os principais pontos dificultadores da introdução da Lei no processo pedagógico escolar cumprindo a Resolução da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que preza por uma educação comprometida com a população negra e africana e por uma Educação Matemática culturalmente situada.

Esta pesquisa objetivou investigar as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas aulas de Matemática. Além de narrar e analisar como o professor de Matemática mobiliza seus conhecimentos para a implementação da Lei, discutindo os desafios que eles enfrentam para suas ações, e investigar, tanto junto à gestão escolar quanto ao corpo docente da escola, possibilidades e viabilidades em participarem de formação continuada sobre o tema de implementação da lei.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante do racismo, da xenofobia e de diversas formas de discriminação social, o *National Council of Supervisors of Mathematics* (NCSM) e o *TODOS: Mathematics for All* (TODOS, 2021) se posicionaram e afirmam que a Justiça Social deve

ser prioridade para que haja um avanço na Educação Matemática. TODOS (2021) recomenda que, ao ensinar Matemática, a abordagem seja mudada, que o estudante não seja apenas visto como um sujeito a aprender, mas sim como alguém a ser convidado em um processo de aquisição de conhecimento⁴. Os autores partem da premissa da Justiça Social para embasar uma educação antirracista que olhe para o estudante negro.

Com o intuito de lutar pela educação antirracista, necessitamos valorizar e reconhecer a população negra e a cultura afro-brasileira, transversalmente, por meio da democracia. Se ajustarmos esta perspectiva como um dos principais aspectos de luta, teremos o ponto de partida de que o Brasil necessita para que aconteçam a valorização da cultura afro-brasileira e a igualdade entre a população negra e branca em nossa sociedade.

Pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de conduta racista e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019, p. 33).

⁴ Texto original: “We recommend shifting away from teaching mathematics to students, and toward teaching students mathematics” (TODOS, 2021, p. 3).

Muitos acreditam que esta democracia está sendo cumprida e que as diferenças sociais não existem, o que realça a necessidade de pessoas da pele clara estudarem sobre o racismo, entendendo o processo de colonização, opressão e sequestro de pessoas e de cultura, sobretudo os privilégios da branquitude que cegam as pessoas diante das atrocidades das diversas facetas do racismo, como estrutural, epistemológico, religioso e tantas outras formas. O colonizador se torna bem-sucedido quando introjeta no colonizado o “complexo de dependência”, o “complexo de inferioridade” (Fanon, 1952). O branco é a própria imagem do colonizador.

Zamora (2012, p. 565) sugere que “[...] o racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas à ‘raça’ e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas”. Assim, o racismo é considerado estrutural pelo fato de convivermos com ele e não conseguirmos desmistificar a lógica de inferiorizar alguém pela sua cultura ou pela cor da sua pele. Portanto,

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico

ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdades e violências que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 14).

A LEI Nº 10.639/2003 E DOCUMENTOS CORRELATOS

Movimentos sociais têm trabalhado para mostrar que as diferenças sociais estão longe de acabar. Para Santos (2014), os movimentos negros constituíram-se como instância de luta e resistência do povo negro. A luta principal destes movimentos consiste em manifestar que a desigualdade é um assunto incontestável que acarreta graves efeitos de curto e longo prazos sobre os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos.

Deste modo, o mito da democracia racial foi sendo erodido neste processo de luta, e a reivindicação negra por reconhecimento, reparação e, fundamentalmente, condições igualitárias de acesso aos bens públicos, especialmente à educação, se consubstanciou em políticas afirmativas, especialmente na educação superior, e impôs, ao mesmo tempo, a necessidade de o país repactuar as relações étnico-raciais,

bem como a maneira pela qual se representava como nação (Abramowicz; Gomes, 2010). De 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, aconteceu a Conferência de Durban, que contou com a participação de cerca de 170 países. As principais discussões debatidas nessas semanas foram os diferentes tipos de discriminação. Estes debates contaram com vários representantes de órgãos públicos e movimentos sociais, artísticos e públicos. Na realidade, a conferência evoluiu para uma audiência com o intuito de procurar caminhos a serem trabalhados para a luta de questões raciais.

Em geral, a conferência consistiu em discutir sobre racismo, xenofobia e intolerância correlatada em níveis internacionais. Para Saboia e Porto (2011, p. 25), “o impacto mais importante de Durban para o Brasil foi mesmo a mudança na percepção sobre a existência e as consequências do racismo no Brasil”. Independentemente de todas as iniciativas tomadas após Durban, os movimentos sociais, negros e antirracistas ainda buscam voz da nação afro-brasileira e a valorização da cultura da população negra com o intuito de obter conquistas significativas pelos cidadãos para reconhecer a importância desta luta.

Como ressaltado, a conferência foi importante para a sociedade brasileira desenvolver legislações que garantissem a necessidade de se trabalhar a questão étnico-racial e criar órgãos que combatessem o racismo.

Como referência do reconhecimento da necessidade da democracia e dos direitos de se obter bens públicos, tais como a educação brasileira, o Governo Federal sancionou a Lei nº 10.639/2003, que discute questões étnico-raciais nos currículos escolares. Portanto, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

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

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

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

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Com a LDB reformulada pela Lei nº 10.639/2003, esperava-se que a prática pedagógica de implementação da Lei

fosse desenvolvida pelo currículo escolar. Atribuindo a ideia de lutar coletivamente para enfrentamento da igualdade racial e encontrar caminhos e soluções decisivos para eliminar toda forma de racismo, nada melhor que indicar o espaço escolar como um movimento alternativo para confrontar a valorização da cultura afro-brasileira, através de questões antirracistas, sendo um ótimo caminho para a luta da igualdade étnico-racial.

A escola, enquanto espaço de formação, deveria estar mais receptiva às questões étnico-raciais, pois é o lugar em que as pessoas estão em processo de desenvolvimento de personalidade e opiniões próprias. De acordo com Munanga (2005, p. 146), “[...] a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano”. Trabalhar estas temáticas nas escolas

[...] não significa transformá-los em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais

de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Munanga, 2005, p. 147).

Para que a escola consiga avançar nas relações étnico-raciais, o primeiro ponto que se deve compreender é que os educadores devem entender que o processo educacional se dá pelo conjunto de ações éticas, identidade, diversidade, sexualidade, cultura e relações raciais, entre outras, que envolvem a relação de saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural (Munanga, 2005). Não quer dizer que os educadores devam utilizar as questões étnico-raciais como um conteúdo a mais a ser trabalhado. Eles devem ter estes questionamentos como temas transversais e a sensibilidade de entender que trabalhar estes temas reflete questões de formação humana que estão presentes em nossas vidas, até mesmo no cotidiano das escolas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâ-

neos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2004a, p. 19).

Podemos dizer que o currículo da educação básica brasileira está preocupado com a implementação da Lei nº 10.639/2003?

METODOLOGIA

Neste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho documental e exploratório. Segundo Gil (2002, p. 46), “a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem em fontes ricas e estáveis de dados”. Deste modo, foi realizada, na pesquisa, a análise de dados de documentações como legislativas e específicas e planos educacionais que abrangem a educação étnico-racial.

Segundo Deslandes, Neto e Gomes (2002), uma pesquisa é um labor artesanal que não necessita da criatividade para se desenvolver, e sim de conceitos, proposições, métodos e técnicas. Procuramos, assim, investigar questões bem definidas, no intuito de selecionar indicações relevantes para

esta pesquisa. Gil (2002) ressalta que, para melhor abordar a familiaridade com estes questionamentos, devemos elaborar uma pesquisa exploratória.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida com a finalidade de aprimorar e compreender os resultados deste trabalho e seguir caminhos mais flexíveis que nos possibilitem as mais variadas conclusões sobre o estudo realizado. Gil (2002, p. 41) diz que “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) bom levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) e análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

No nosso percurso metodológico, seguimos os três requisitos propostos de uma pesquisa exploratória: uma proposta de exemplificação e solução para o problema através de uma pesquisa de campo qualitativa, utilizando como instrumento a coleta de dados através de um questionário semiestruturado, ampliando a compreensão do problema pesquisado. Essa pesquisa está amparada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63975722.7.0000.5115, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEMG Unidade Divinópolis, junto à plataforma brasileira de registro e acompanhamento de projetos de pesquisas com seres humanos, a Plataforma Brasil.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo para ampliar a compreensão dos fatos e trazer a importância da educação

antirracista e das relações étnico-raciais nas aulas de Matemática como instrumento de trabalho, além de mostrar ao corpo docente das escolas participantes que esta construção do pensamento e das práticas antirracistas é fundamental para diminuir a desigualdade racial.

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (Brasil, 2004b, p. 13).

Pretendemos, assim, entender como os gestores das escolas participantes da nossa pesquisa estão procurando caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito escolar. Buscamos também entender como os professores de Matemática destas instituições, após quase 20 anos de sancionamento da Lei, estão lidando com a temática para implementá-la nas suas aulas. Os participantes da pesquisa trabalham em escolas em Divinópolis (MG). Segundo o IBGE, Divinópolis é um município que, em 2021, contava com 242.505 habitantes e 133 escolas das redes de ensino privado, estadual e

municipal. Com esta extensa possibilidade de instituições de ensino, analisamos para a pesquisa duas escolas públicas estaduais que atendem aos níveis de ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O critério de escolha se deu, primeiramente, por uma indicação direta feita pelo Movimento Unificado Negro de Divinópolis (MUNDI). Denotaremos esta primeira escolha, neste trabalho, como escola A. A segunda escolha ocorreu por meio da listagem de escolas de Divinópolis no site da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Foram analisadas as escolas que possuíam as características mais semelhantes possíveis àquelas indicadas pelo MUNDI, no que diz respeito à quantidade de estudantes, níveis de ensino e turnos de trabalho. Contatamos, primeiramente, cinco escolas por e-mail, explicando sobre o projeto. Foi selecionada a primeira escola que retornou ao contato e que chamaremos, nesta pesquisa, de escola B.

Os participantes foram os docentes e gestores escolares, mais especificamente professores de Matemática, diretores e supervisores⁵ das escolas A e B. As informações foram coletadas por meio de questionários semiestruturados. Gil (2002) ressalta que esta abordagem é vantajosa para obtermos o conhecimento direto da realidade, a economia e rapidez e a qualificação para o uso de correlações dos procedimentos estatísticos, mantendo as diretrizes éticas da pesquisa.

⁵ Optamos por manter em sigilo o nome dos participantes da pesquisa.

Foi aplicado um questionário para professores e gestores de ambas as escolas, por meio de comunicação direta. O questionário é um meio mais rápido para obter informação e “[...] consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário” (Gil 2002, p. 216).

Para analisar as características das escolas que foram trabalhadas na pesquisa, utilizamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição, a fim de conhecer melhor os objetivos, as metas e as diretrizes das escolas. Para termos acesso a este documento, foi conversado com os diretores de cada escola sobre a possibilidade de disponibilizá-lo para a pesquisa. Após análise destes documentos, podemos concluir que a escola A apresentou o PPP redigido em 2019/2020, conforme dados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Dados estatísticos da escola A

AUTODECLARAÇÃO DOS ALUNOS						
	Alunos matriculados em 2018	Bran- cos	Pretos	Pardos	Não declararam	Número de professores de Matemá- tica
Escola A	738	51%	4%	41%	2%	5

Fonte: Autoria própria.

O que tange às relações étnico-raciais, a instituição ressaltou que, em seu PPP, se encontram práticas discriminatórias, raciais ou de preconceito étnico-cultural nas dependências da escola. No ambiente escolar, encontra-se o racismo institucional, havendo uma diferença muito grande de cargos para pessoas brancas em relação às negras. Apesar de todas estas questões, a instituição apresenta projetos de trabalhos de formação voltados para a valorização da diversidade cultural, racial e étnica.

Por outro lado, a escola B disponibilizou um PPP redigido em 2022. E, após análise, obtivemos os seguintes dados, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Dados estatísticos da escola B

AUTODECLARAÇÃO DOS ALUNOS								
	Alunos matriculados em 2018	Branco	Pretos	Par-dos	Ama-relo	Quilom-bolas	Não decla-raram	Núme-ro de profes-sores de Mate-mática
Escola B	947	49%	6%	32%	1%	4%	8%	5

Fonte: Autoria própria.

O PPP da escola B diz que é comum presenciar cenas de racismo em seu espaço escolar, mas que a instituição re-

pudia qualquer forma de práticas discriminatórias, racistas ou preconceituosas, ressaltando, assim, que estes ocorridos atrapalham a aprendizagem dos estudantes, encontrando alunos com baixa autoestima e em isolamento, acarretando, desta forma, um baixo rendimento escolar. Consta ainda no PPP que a escola busca, sempre que possível, levar palestras e projetos para conscientizar seus estudantes sobre a importância de respeitar as diferenças, além de estas práticas racistas serem acompanhadas por diálogos entre os educadores e os alunos.

DADOS E DISCUSSÕES

Para estruturar esta pesquisa, foi fundamental compreender quais elementos da implementação da Lei nº 10.639/2003 estão presentes nos discursos dos professores e gestores, no que tange ao ensino de Matemática e à importância de ela se posicionar em relação à valorização da cultura da África e afro-brasileira. Pretendemos destacar de que modo os professores concebem a importância de oportunizar, na educação básica, reflexões para uma educação étnico-racial.

Estruturamos um questionário com o objetivo de analisar se as gestoras e os professores estão cumprindo as obrigações relativas à implementação da Lei nº 10.639/2003, investigando caminhos para a formação dos docentes escolares

que busquem valorizar a cultura africana e afro-brasileira e promovendo, desta forma, o crescimento de uma Educação Matemática compromissada com as relações étnico-raciais.

A fim de facilitar a compreensão dos resultados, nomeamos de Gestor A e Gestor B os respectivos gestores das escolas A e B. O Gestor A se autodeclara pardo, possui ensino superior completo de licenciatura em Matemática e pós-graduação em Metodologia do Ensino de Matemática e Física e está na gestão escolar há menos de cinco anos. O Gestor B está na gestão escolar entre 5 e 10 anos, se autodeclara branco e possui nível de escolaridade superior completo em Letras.

A etapa inicial do questionário buscou entender se as escolas conhecem a Lei nº 10.639/2003. Em um apanhado geral, o Gestor A não conhece a Lei nem suas prerrogativas e o Gestor B disse que conhece a Lei e busca meios para orientar a implementação dela através de intervenções pontuais, principalmente em novembro (mês dedicado à Consciência Negra), ressaltando que encontra dificuldade para buscar caminhos para a efetivação da Lei em sua escola.

Em geral, ambos os participantes encontram desafios e dificuldades para implementação da Lei. O Gestor A, muito direto, respondeu que estas dificuldades estão relacionadas com sua formação em relação ao tema. O Gestor B, por outro lado, falou que estes desafios são atribuídos e relacionados à falta de adesão dos professores e de capacitação para o tema.

A desinformação sobre a Lei está presente em ambas as escolas, pois o Gestor A não conhece a Lei e, então, não busca caminhos para implementá-la. O Gestor B conhece a Lei, mas não sabe trabalhar com a sua implementação. Com esta falta de informação sobre a implementação, procuramos saber qual é o interesse da gestão escolar em aperfeiçoar seu conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Os gestores mostraram interesse em levar este aperfeiçoamento para suas escolas, mas o Gestor A não julgou necessário trabalhar estas questões antirracistas nas aulas de Matemática: *Gestor A: Pois é um assunto que não deixa os professores à vontade para abordá-lo.* O Gestor B se interessa em levar este assunto para sua escola: *Gestor B: Não trabalhamos na escola porque não sabemos como fazê-lo.*

Para finalizar este questionário, procuramos saber o interesse destes gestores em receber um curso de formação para os seus professores de Matemática e se eles disponibilizariam o espaço escolar para tal. Os dois gestores concordaram em levar este curso para suas escolas, sendo que o Gestor A propôs realizar o curso por meio de minicursos com duração de duas horas/aula, e o Gestor B, que fosse aplicado em minicurso com módulo escolar de duração de uma hora/aula e atividades lúdicas.

Em geral, pudemos observar que, apesar de toda a desinformação das participantes, ambas pareciam dispostas a trabalhar a valorização da cultura africana e afro-brasileira no seu ambiente escolar.

Após conversar com a gestão, ficou decidido que a coleta de dados deveria ocorrer por meio de comunicação direta, com formulário *on-line*. O endereço eletrônico do questionário foi enviado para a gestão, que, por sua vez, o disponibilizou aos seus professores. O questionário foi enviado para dez professores de Matemática que atuam no ensino fundamental II, ensino médio e EJA com o objetivo de conhecer qual é a relação destes docentes com a implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas opiniões sobre as relações étnico-raciais nas aulas de Matemática. O questionário foi aplicado em todos os cinco professores da escola A e nos cinco docentes da escola B.

Analisando os resultados da pesquisa, observamos que, dentre os professores participantes da escola A, nenhum se autodeclarou negro, 80% se declararam brancos, e 20%, pardos. Todos os professores possuem licenciatura em Matemática e pós-graduação. 20% dos professores estão entre 10 e 15 anos; 40%, entre 5 e 10 anos; e 20%, há mais de 15 anos na escola. Perguntamos se os professores conhecem a Lei nº 10.639/03. 20% responderam que sim, e 80%, que não. Ao responder que sim, estes participantes foram questionados se implementariam a Lei e a fazer um breve comentário sobre como é.

As respostas dos participantes foram nomeadas por P, seguido de um número sequencial. Estes participantes ainda afirmaram que encontram dificuldades para implementar a Lei nas suas aulas de Matemática. Ao perguntarmos so-

bre os casos de desafios e dificuldades para a implementação da Lei, 40% apontaram que estão relacionados com sua formação docente e 60% disseram que estão relacionados com o currículo de Matemática. Ao indagarmos os professores sobre quais desafios e dificuldades encontram para a implementação da Lei, eles disseram: *P1: Não tenho formação no assunto; P2: O assunto teria que ser bem abordado para envolver a Matemática; P3: Faço a semana afrodescendente; P4: Abstenção; e P5: Não existe nenhuma base que nos auxilie na implementação, nem mesmo ampla divulgação da Lei.*

Por outro lado, na escola B, nenhum dos participantes se autodeclarou negro; 60% se declararam brancos, e 40%, pardos. Todos os professores possuem licenciatura em Matemática e 80% dos participantes têm pós-graduação. Destes participantes, 40% estão há menos de 5 anos na escola; 20%, entre 5 e 10 anos; e 40%, há mais de 15 anos. Ao responderem se eles conhecem a Lei nº 10.639/2003, 40% responderam que sim, e 60%, que não. Como anteriormente, os professores que responderam sim comentaram como é: *P6: Já li a respeito da Lei 10.639/03, entretanto não tentei implantar/contextualizar suas vertentes; e P10: Em atividades lúdicas, como jogos.*

Os participantes da escola B também encontram dificuldades para implementar a Lei nas suas aulas de Matemática. Quanto aos desafios e às dificuldades que eles encon-

tram para implementação da Lei, 20% apontaram que estão relacionados com sua formação docente e 80% disseram que estão relacionados com o currículo de Matemática. E os maiores desafios e dificuldades apontados por eles são: *P6: Comodismo pessoal; P7: Abstenção; P8: Disciplina; P9: Não conheço a Lei. Não posso emitir comentários sobre desafios e dificuldades para a implantação da mesma; e P10: Acho difícil, pois a maioria das vezes só é trabalhado em função da Consciência Negra.*

Vale ressaltar a resposta do participante P10. A maioria da sociedade trabalha as relações étnico-raciais apenas em 20 de novembro, data em que é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra. Neste dia, a sociedade trabalha e discute temas sobre a desigualdade racial. Para esta sociedade, já é o bastante este dia para valorizar o assunto, mas temos que ter em mente que estas relações vão além de apenas um dia. Devemos lembrar esta data como um símbolo de luta racial, que deve ser combatida todos os dias na sociedade.

Esta resposta abriu caminho para desenvolver a proposta do nosso curso, mas, primeiramente, procuramos saber o interesse dos professores em participar de uma pequena formação, na qual buscaremos trabalhar com os docentes as maiores dificuldades citadas por eles e mostrar a importância de a Matemática se posicionar no que diz respeito às relações étnico-raciais. Logo, perguntamos qual é o interesse destes

participantes em conhecer os caminhos e as propostas para implementação da Lei nas suas aulas de Matemática para aperfeiçoar seus conhecimentos.

Os docentes das escolas A e B se posicionaram a favor de participação neste pequeno momento de formação. Assim, como todos demonstraram interesse em participar, perguntamos a eles se a gestão de escola em que trabalham já procuraram meios de desenvolver esta temática e se seus gestores abriam espaço para esta formação. Um participante da escola A respondeu que a gestão não abriria este espaço e os demais responderam que sim. Pedimos para que eles comentassem sobre esta questão. Obtivemos, assim, as seguintes respostas da escola A: *P2: Através trabalhos de interdisciplinaridade; P3: Na semana afrodescendente; e P5: A direção dá total liberdade para que as aulas sejam dinâmicas e contextualizadas, sendo assim permitindo que temas relevantes à Lei sejam adicionadas às aulas.*

Em relação à escola B, recebemos as seguintes respostas: *P6: A escola é receptiva com os assuntos de conclusão e da abertura para tratar tais temas; P8: Minha escola dá importância ao assunto; P9: Marquei sim na questão 12, pois não tinha mais opções. Nunca falamos sobre o assunto. Não tenho como emitir opinião; e P10: Sempre professores principalmente da área de humanas trazem assuntos para a sala de aula e expõem trabalhos relacionados.*

Perguntamos, então, aos professores:

Tabela 3 - Você acha possível trabalhar questões antirracistas em aulas de Matemática?

	<i>Sim, não trabalho porque não sei como devo fazê-lo.</i>	<i>Sim, eu já trabalho.</i>	<i>Não, porque não faz parte do conteúdo.</i>	<i>Não, porque é um assunto que não me deixa à vontade para abordá-lo.</i>
Escola A	20%	—	60%	20%
Escola B	60%	40%	—	—

Fonte: Autoria própria.

Levando em consideração todo o percurso da pesquisa e as respostas obtidas e considerando as dificuldades apontadas por eles para não trabalharem questões antirracistas nas suas aulas de Matemática pela sua formação, foi questionado, assim, se os docentes tinham interesse em participar de um pequeno momento de formação.

Tabela 4 - Interesse dos professores em participar de um pequeno momento de formação

	Você gostaria de participar de um momento de formação docente sobre possibilidades de implementação da Lei n° 10.639/2003 nas aulas de Matemática?		Como você prefere que a formação seja?	
	SIM	NÃO	REMOTO	PRESENCIAL
Escola A	60%	40%	80%	20%
Escola B	80%	20%	40%	60%

Fonte: Autoria própria.

Os participantes da escola A explanaram suas opiniões sobre o curso de formação: *P1: Que ele deveria ser no formato de minicurso; P2: Que esse curso seria ótimo para nós professores; P3: Que esses cursos não são muito usados; P4: Abstenção; e P5: Que o curso deve acontecer durante os módulos.*

Os participantes da escola B também emitiram suas opiniões: *P6: Que a gestão escolar não irá se opor com o curso; P7: A escola dará apoio ao curso; P8: Que a escola estará disposta a discutir o tema; P9: Abstenção; e P10: Que o curso trará ótimos frutos, e a escola está aberta para novos desafios.*

Os dados corroboram com Oliveira (2012, p. 3), que ressalta, em seu estudo, que é comum ouvir de professores que “não lhes cabe explorar questões de importância fundamental tais como os preconceitos raciais e/ou culturais e que eles privilegiam os conteúdos específicos do programa de matemática”. A autora ainda afirma que estes professores de Matemática “alegam que em sua formação inicial não tiveram disciplinas que contribuíram para uma reflexão ou um novo pensar, excluindo as possíveis associações entre conteúdos matemáticos e tais problemas” (Oliveira, 2012, p. 3).

PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO

Contatamos a gestão escolar da escola A em 30 de agosto de 2022 para saber sobre a possibilidade de ofertar o

curso na instituição. Em resposta, o Gestor A nos possibilitou a opção de o curso ser presencial, no módulo escolar. Ficou combinado de ele dar o retorno para aplicarmos o curso com seus professores. Esperamos o retorno e, como ele não se pronunciou em relação às datas, no dia 3 de outubro de 2022, procuramos a escola novamente, e o Gestor A ficou de dar um retorno à noite. No dia 25 de outubro de 2022, sua resposta foi esta: *Gestor A: Que infelizmente a escola não poderia abrir espaço para o curso nesse ano, devido às extensas pautas a serem resolvidas, e que o tempo não está dando para resolver os problemas escolares.*

Analogamente, comunicamos à gestão da escola B em 30 de agosto de 2022. O Gestor B combinou que o curso aconteceria no módulo II da escola, em 26 de setembro de 2022. Por meio do aplicativo WhatsApp, o Gestor B disse que estava muito difícil encontrar um horário para aplicação do curso, remarcando-o para 18 de outubro de 2022, às 20h. No dia 17 de outubro de 2022, às 22h, o Gestor B entrou em contato: *Gestor B: Devido a alguns imprevistos da escola o módulo teve que ser cancelado, podemos remarcar o curso para 25 de outubro de 2022?.*

Assim, o curso foi remarcado para esa data. No dia 25 de outubro de 2022, o curso foi desmarcado novamente: *Gestor B: Infelizmente com muita vergonha tenho que estar desmarcando novamente com você, para essa reunião de hoje temos muitas coisas acontecendo, eu estou de férias e a vice-diretora me passou um relatório*

de coisa que aconteceram de manhã que pode estar dando errado para hoje à noite, além de ter conseguido uma palestra para meus docentes que deveremos colocar no seu horário do curso, eu com muita vergonha peço desculpa e entro em contato para estar remarcando o curso.

É imprescindível que a gestão escolar abrace a causa antirracista para que, assim, a escola esteja aberta a políticas públicas de incentivo à formação dos professores (Freitas; Cardoso; Garcia, 2018).

Devido aos imprevistos expostos pelas escolas participantes, os cursos não puderam ser realizados no horário dos módulos dos professores.

Nossas atitudes pessoais e profissionais, especialmente de professores não negros, podem estar imersas na invisibilização do racismo pela branquitude, o que Bonilla-Silva (2020) chama de *racismo da cegueira de cor*. Esse tipo de comportamento está presente naqueles que afirmam não serem racistas; naqueles que não são capazes de compreender que uma pessoa negra sofre, todos os dias, em diversas manifestações, as crueldades do racismo (Avelar, 2023, p. 30).

Sendo nossa proposta inicial a de um curso de extensão, inserido em edital da universidade, não haveria como

postergar mais uma vez, devido a prazos. Com isso, resolvemos ofertar o curso no dia 30 de novembro de 2022, como parte da programação da 6ª Semana Acadêmica do curso de Matemática da UEMG Unidade Divinópolis. Divulgamos o evento nas redes sociais da universidade, bem como para os gestores das escolas participantes e seus professores de Matemática. Em geral, por ser aberto ao público, o curso teve a possibilidade de abranger mais professores e gestores escolares. O curso ocorreu com poucos participantes, sendo que não recebemos nenhuma pessoa das duas escolas participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um trabalho de extensão direcionado para a formação de professores de Matemática na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais ressalta o desejo das autoras de enfatizar a importância de o professor de Matemática se posicionar, especialmente contra o racismo. A resistência institucional enfrentada, somada à baixa adesão de docentes, indica não apenas uma questão de agenda ou disponibilidade, mas, sobretudo, os efeitos do racismo epistêmico presente nos currículos e na formação de professores.

Tal proposta envolveu discussões sobre a cultura africana, jogos tradicionais africanos e a apresentação da fissura existente no discurso matemático eurocentrado que há séculos invisibiliza os saberes não hegemônicos. O ensino de Matemática não deve se manter neutro diante das atrocidades do mundo, do racismo, das relações étnico-raciais. Por meio do curso, foram exploradas formas de valorização da cultura africana no contexto da Educação Matemática e abordadas formas de posicionamento destes profissionais frente a atitudes racistas, além de deixá-los mais seguros a exercerem suas funções como educadores matemáticos antirracistas.

A baixa adesão ao curso, a frequente alegação de falta de formação específica para implementação da Lei nº 10.639/2003 e a insistência na neutralidade, frequentemente evocada como um valor intrínseco à disciplina, funcionam como mecanismos de reprodução de desigualdades. A recusa em se implicar com uma proposta que problematiza o currículo, a história da Matemática e os lugares de fala nos processos de ensino e aprendizagem é, em si, uma escolha política.

A Educação Matemática não pode continuar ancorada em uma pretensa neutralidade. A construção de uma Educação Matemática antirracista exige mais que leis; são

necessários disposição institucional, engajamento docente e coragem para escancarar o racismo epistêmico. Para futuros trabalhos, sugerimos trabalhar a formação crítica do professor de Matemática como parte constitutiva de um projeto de Educação comprometido com a equidade, a pluralidade epistêmica e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18).

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

AVELAR, P. R. N. Convite ao GT 10 para admirar a educação das relações étnico-raciais. *In*: MODELAGEM MATEMÁTICA EM TEMPOS PANDÊMICOS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E VALORES, XII., 2023, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, out. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C. N.; GOMES, R. O conceito de metodologia de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FANON, F. **Peau noir, masque blanc**. Paris: Seuil, 1952.

FREITAS, N. de P.; CARDOSO, T. C.; GARCIA, T. F. A educação étnico-racial na formação de professores diante dos desafios culturais da contemporaneidade. **Ave Palavra**, Alto Araguaia, p. 1-16, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Dados sobre Divinópolis. 2021.

MAYFIELD-INGRAM, K. E; MARTIN, D. What mathematics? For whom? For what purposes? *In: **The impact of identity in K-8 mathematics learning and teaching: rethinking equity-based practices***. 2013. (*e-book*).

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, C. C. de. O Programa Etnomatemática no contexto etnicorracial. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 3., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012.

SABOIA, G. V.; PORTO, A. J. V. **A conferência mundial de Durban e o Brasil**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores (MRE), 2001.

SANTOS, M. C. dos. **A implementação da Lei nº 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação

- Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

TODOS: Mathematics for All. Tempe: 2021. Disponível em: <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=educationpubs>. Acesso em: 05 jan. 2025.

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 3, n. 24, p. 563-577, dez. 2012.

CAPÍTULO 6

A PRESENÇA DE MULHERES QUE SE FORMARAM NA EJA NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE BIBLIOGRÁFICO

GONÇALVES, Elaine Cristina¹

SILVA, Sônia Aparecida Parreira²

PAIVA, Tawani Mara de Sousa³

Resumo: Este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UEMG Unidade Divinópolis aborda os desafios enfrentados por mulheres que concluíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ingressaram no ensino superior e foi inspirado por experiências pessoais de duas estudantes. A pesquisa tem como objetivo investigar quais foram as dificuldades encontradas pelas estudantes que se formaram na EJA e estão no ensino superior. A metodologia se inscreve na perspectiva da pesquisa bibliográfica. No primeiro momento, foi realizado o levantamento de artigos nas plataformas

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis..

2 Licenciada em Pedagogia pela UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

3 Professora do Departamento de Educação da UEMG/Divinópolis. E-mail institucional: tawani.paiva@uemg.br

SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. A partir da leitura de títulos e resumos de 120 artigos, realizou-se a seleção de sete trabalhos para compor a revisão. A revisão da literatura destacou desigualdades educacionais de gênero – com barreiras como discriminação cultural e violência de gênero, que atrapalham a continuidade dos estudos femininos – e em relação às normas acadêmicas e à dinâmica do ensino superior e os desafios da tripla jornada enfrentada por mulheres que se formaram na EJA e estão em cursos superiores. Também foi possível mapear as motivações, como conquista de melhores empregos e condições de trabalho. Por fim, os resultados apontam para a necessidade de políticas, programas e conscientização no que tange ao acesso, mas também à permanência destas mulheres no ensino superior.

Palavras-chave: EJA. Mulheres. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ingresso de mulheres que concluíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior traz à tona uma série de desafios que precisam ser discutidos. Conforme cita Freire (1967), estas estudantes, em sua maioria, enfrentam dificuldades ligadas à trajetória escolar anterior, marcada por interrupções e oportunidades limitadas. Como

estudantes de Pedagogia e ex-alunas da EJA, vivenciamos estas barreiras na nossa jornada acadêmica, o que despertou nosso interesse em aprofundar o estudo sobre o tema. Logo, a escolha por esta pesquisa é importante porque, como estas mulheres, chegamos à universidade com uma base escolar muitas vezes enfraquecida, enfrentamos dificuldades variadas e não tivemos as mesmas oportunidades educacionais de quem seguiu na educação regular desde cedo.

Ao comparar a educação regular com a EJA, fica evidente que as experiências educacionais são muito diferentes. Como apontam as pesquisas de Rosa, Sant’Anna e Stramare (2019) e Muniz, Laffin e Reis (2021), mulheres que passam pela EJA antes de ingressar no ensino superior enfrentam entraves na formação, como, por exemplo, a ausência de trabalhos com normas acadêmicas, e, muitas vezes, não recebem o suporte adequado para superar estas dificuldades. Além disso, as universidades nem sempre compreendem estas especificidades, o que pode aumentar a sensação de insegurança e gerar desmotivação, tal como conclui o estudo de Cruz (2016).

Diante deste cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se justifica pela necessidade de compreender a realidade destas mulheres e refletir com a comunidade acadêmica sobre os desafios que elas enfrentam. Neste sentido, entendemos que compreender as dificuldades vividas por

quem vem da EJA é fundamental para que professores e instituições criem estratégias de acolhimento que ajudem estas alunas a permanecerem nos cursos e concluírem a formação com sucesso. A educação superior precisa ser inclusiva não apenas no acesso, mas também no acompanhamento ao longo da trajetória universitária.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais são as dificuldades encontradas pelas estudantes que se formaram na EJA e estão no ensino superior. Através do levantamento bibliográfico, também buscamos entender qual é a realidade vivenciada por estas estudantes e se as universidades podem ser mais acolhedoras, tendo em vista a política de permanência.

Tal como apontam Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85), “os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”. Neste sentido, a pesquisa se desenvolve por meio de dados secundários a partir de um problema de pesquisa. Para a realização da pesquisa, de acordo com a metodologia proposta, fizemos um levantamento de textos nos seguintes sites: Scielo Brasil, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Encontramos 120 artigos e, a partir da leitura dos títulos e resumos, selecionamos sete deles para a realização do trabalho, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos do levantamento bibliográfico

Ano	TÍTULO	AUTORAS E AUTORES
2000	Escolarização de jovens e adultos	Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro
2019	Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no ensino superior	Caroline de Moura Rosa, Sita Mara Lopes Sant'Anna e Odilon Antônio Stramare
2019	Representações acerca da presença de egressos/as da EJA no ensino superior público	Neilton Castro da Cruz e Carmem Lucia Eiterer
2020	Mulheres egressas da EJA no ensino superior – lutas e conquistas	Valdete Aparecida da Silva e Mi-rozete Iolanda Volpato Hanoff
2020	Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades	Marcia Soares Alvarenga e Cintya Roberta Santos Oliveira
2021	O Estado de conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade	Roberta de Jesus Muniz, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
2023	Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte gaúcho	Maria Ivanete Silva Correa, Kelly Cristina Rodrigues Gularte e Sita Mara Lopes Sant'Anna

Fonte: Autoria própria.

Por fim, o projeto tem como propósito não apenas analisar o tema, mas também contribuir para a reflexão acerca das universidades e da possibilidade de adoção de práticas mais equitativas. A motivação é que, com este conhecimento, professores e instituições possam entender melhor o perfil das mulheres egressas da EJA, criando condições que ajudem estas alunas a concluírem seus estudos e evitando que abandonem a universidade.

REVISÃO LITERÁRIA

As desigualdades educacionais de gênero ainda são um desafio em várias sociedades, afetando o acesso e a qualidade da educação para mulheres. Desde a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da criança em 1989, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef ressalta que “o acesso à educação de meninas é um investimento essencial para o futuro”, evidenciando a importância da educação feminina para o desenvolvimento social e econômico. No entanto, muitas enfrentam obstáculos consideráveis que demandam atenção imediata.

No Brasil, mulheres enfrentam desafios tanto para acessar quanto para permanecer na escola e alcançar sucesso acadêmico. Segundo Rosemberg (2001), as desigualdades de gênero se refletem desde a escola, onde o ambiente educacional é influenciado pelas relações de poder da sociedade. Embora avanços tenham ampliado o acesso das meninas à educação, barreiras significativas ainda persistem. A autora argumenta que “a educação formal não é neutra, sendo permeada por relações de poder e de gênero” (Rosemberg, 2001, p. 516), apontando que o sistema educacional muitas vezes reproduz desigualdades.

Outro problema também constatado é a evasão escolar entre meninas, especialmente na adolescência, que é um

tema preocupante. Rosemberg (2001) observa que as expectativas sociais para as mulheres as pressionam a abandonar os estudos para cumprir responsabilidades domésticas ou se casar. Este cenário perpetua um ciclo de dependência e limitações profissionais.

Além disso, a violência de gênero nas escolas é uma realidade que compromete a experiência educativa feminina. A autora ressalta que “o assédio sexual e a violência de gênero no ambiente escolar não apenas dificultam o acesso das meninas à educação, mas também afetam sua autoestima e aspirações” (Rosemberg, 2001, p. 530). Este tipo de violência cria um ambiente hostil, impactando o desenvolvimento emocional e acadêmico das alunas. Neste cenário, é fundamental o respaldo de políticas públicas específicas para enfrentar estas desigualdades. Rosemberg (2001, p. 535) sugere que “a ausência de políticas educacionais que considerem as especificidades de gênero contribui para a perpetuação das desigualdades existentes”.

Contribuindo para o debate e relacionando-o com a EJA, Bastos e Eiterer (2021, p. 447) afirmam que as educandas da EJA não são quaisquer mulheres: “Os marcadores sociais de diferença como gênero, raça, geração, origem geográfica e religião posicionam-se em situações de assimetria de poder que resultam em obstáculos à escolarização delas”. As autoras trazem elementos importantes para compreen-

dermos as mulheres da EJA e o quantitativo delas nesta modalidade de ensino. Como explicitado no trecho acima, seus marcadores de diferenças as colocam diante dos entraves nas oportunidades de acesso à saúde, ao trabalho e à valorização.

Em relação à educação superior, Rosa, Sant'Anna e Stramare (2019) observam que este é um espaço no qual as dificuldades enfrentadas pelas mulheres têm sido amplamente estudadas. No Brasil, a questão é particularmente relevante, considerando que o gênero influencia a evasão acadêmica, especialmente em áreas tradicionalmente masculinas, como as ciências exatas.

Rosa, Sant'Anna e Stramare (2019) destacam que a evasão acadêmica entre mulheres no ensino superior é influenciada por uma combinação de fatores sociais, culturais e estruturais que vão além das dificuldades acadêmicas propriamente ditas. As mulheres frequentemente assumem o papel de cuidadoras principais dentro das famílias, dedicando-se ao cuidado de filhos, idosos ou outros dependentes.

Silva e Hanoff (2020) revelam que muitas mulheres enfrentam a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias ou ajudar na renda doméstica. A carga horária de trabalho, muitas vezes associada a empregos precários e mal remunerados, reduz o tempo e a energia disponíveis para os estudos. Esta realidade é ainda mais desafiadora para aque-

las que não contam com apoio financeiro ou logístico, como transporte e creches.

A dificuldade em equilibrar estudos, trabalho e responsabilidades familiares é um dos fatores mais citados pelas autoras. Esta tripla jornada frequentemente gera estresse, exaustão e um sentimento de inadequação, levando muitas mulheres a priorizarem outros aspectos de suas vidas em detrimento da continuidade no ensino superior (Haddad; Di Pierro, 2000).

Lobo (2012) destaca que esta evasão é um problema grave nas instituições de ensino brasileiras, afetando tanto estudantes quanto professores e a sociedade. As responsabilidades familiares e as pressões sociais levam muitas mulheres a priorizar o papel de cuidadoras, dificultando a continuidade nos estudos. Embora políticas educacionais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento Estudantil (FIES) tenham aumentado o acesso ao ensino superior, ainda persistem disparidades de gênero.

Segundo Lobo (2012), muitas mulheres enfrentam a necessidade de conciliar estudos, trabalho e cuidados com filhos ou familiares. Estas múltiplas responsabilidades frequentemente as colocam em uma situação de sobrecarga, levando à priorização dos papéis de cuidadora e gestora do lar em detrimento da continuidade nos estudos. A falta de creches, bolsas de auxílio permanência e outros apoios estruturais

compromete a permanência das estudantes, especialmente aquelas com filhos pequenos.

Um aspecto também abordado pela autora é a visão tradicional sobre o papel das mulheres na sociedade que, muitas vezes, desestimula sua busca pela educação superior, com comentários que questionam sua capacidade ou necessidade de cursar a universidade. Estas pressões podem minar a autoconfiança e levar ao abandono dos estudos.

A autora revela que, apesar do avanço de programas como o Prouni e o FIES, mulheres de baixa renda ainda enfrentam barreiras significativas, como a dificuldade em arcar com despesas complementares (transporte, alimentação e material didático), especialmente quando estão fora das grandes cidades, onde as universidades públicas são mais acessíveis. Este ambiente universitário pode reproduzir desigualdades de gênero, com mulheres frequentemente sub-representadas em cursos de maior prestígio ou em áreas tradicionalmente masculinas, como engenharia e tecnologia. Esta exclusão é alimentada por estigmas sociais e pela falta de incentivo para que mulheres explorem estas carreiras.

No que tange à EJA, podemos afirmar que esta se caracteriza pela grande diversidade dos seus sujeitos: jovens e adultos que, por diferentes razões, interromperam seus estudos e retornam ao ambiente escolar com histórias e expectativas variadas. A presença de jovens na EJA, em muitos casos,

reflete um anseio de ascensão social ou a necessidade prática de qualificação para o mercado de trabalho, enquanto os adultos trazem consigo um acúmulo de experiências que, por vezes, incluem frustrações e aspirações interrompidas (Paiva; Sales, 2013; Sales; Paiva, 2014).

Na EJA, muitas mulheres veem a oportunidade de continuar os estudos que foram interrompidos por muitos fatores, pois

a condição social das pessoas era um fator importante para a dificuldade do acesso à escola. Muitas famílias saíam de seus lugares de nascença para tentar a vida em outros lugares, uma prática que acabava muitas vezes sendo falha, pois não se conseguia emprego e moradia de forma efetiva. Os casais com muitos filhos acabavam por precisar do auxílio dos filhos para a complementação de renda e o estudo ficava em segundo plano (Alves, 2019, p. 21).

A heterogeneidade etária na EJA introduz desafios pedagógicos consideráveis, especialmente para mulheres, pois diferentes gerações convivem na sala de aula, cada qual com experiências distintas da sociedade e da escola. Como observa Boutinet (2001), as gerações carregam traços históricos e sociais específicos, e o encontro entre jovens e adultos nas

aulas pode tanto estimular a solidariedade quanto gerar rivalidade. Este convívio demanda dos educadores sensibilidade para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, que valorize a troca de experiências entre os alunos e favoreça a contribuição intergeracional.

A complexidade do cenário da EJA é amplificada pelas desigualdades sociais enfrentadas pelas estudantes, que, em sua maioria, vêm de classes populares, e, muitas vezes, foram marginalizadas pelo sistema educacional formal (Paiva; Sales, 2013). Para muitas, a interrupção da escolaridade é consequência direta de condições socioeconômicas adversas, como a necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família, o que impossibilitou a continuidade dos estudos na idade apropriada.

Além disso, Alves (2019, p. 20) apresenta os entraves que as mulheres podem encontrar em decorrência das suas relações matrimoniais:

A questão do machismo e a misoginia presente na vida dessas mulheres são aspectos primordiais para a reflexão, pois seus maridos não deixavam que frequentassem a escola, ficando para eles a responsabilidade de trabalhar fora e obter algum tipo de formação, enquanto as mulheres eram obrigadas a ficar em casa, sendo responsabilizadas

por todos os afazeres domésticos, bem como manter a casa organizada para esperá-los.

Alves (2019) ressalta que o machismo estrutural e as relações de poder dentro do matrimônio desempenham um papel crucial na interrupção dos estudos de muitas mulheres. Estas dinâmicas reforçam estereótipos de gênero que subordinam as mulheres às responsabilidades domésticas, privando-as da autonomia necessária para buscar sua educação e o desenvolvimento pessoal. O controle exercido pelos parceiros, muitas vezes marcado pela imposição de restrições à participação em atividades externas, como a escola, reflete uma visão tradicional que prioriza a figura masculina como o único provedor, enquanto a mulher é confinada ao ambiente doméstico.

Além disso, Alves (2019) observa que a resistência dos maridos não se limita a questões econômicas ou organizacionais, mas está profundamente enraizada na tentativa de preservar um modelo patriarcal de família. Este modelo vê a emancipação feminina, representada pela educação, como uma ameaça à autoridade masculina e à estabilidade das relações matrimoniais. Em muitos casos, mesmo quando conseguem ingressar na EJA, as mulheres continuam enfrentando desvalorização e boicotes por parte dos seus companheiros, como falta de apoio emocional, questionamentos sobre a uti-

lidade dos estudos ou até sabotagens diretas, como dificultar a participação em aulas e avaliações.

Outro ponto importante é elaborado por Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo no processo educativo, sugerindo que os educadores da EJA devem desenvolver uma escuta ativa e respeitosa para compreender as vivências destes alunos. O ato de ouvir as histórias e os sonhos dos estudantes permite que os educadores estabeleçam uma relação de confiança e estimulem o aprendizado como uma experiência transformadora, capaz de redefinir os próprios significados que estes sujeitos atribuem à escola. Carrano (2007) reforça esta perspectiva ao destacar que muitos dos problemas enfrentados pelos educadores com os alunos surgem da falta de entendimento sobre os contextos sociais e culturais dos quais estes estudantes provêm.

Conforme apontam Muniz, Laffin e Reis (2021), a EJA ainda enfrenta desafios complexos que demandam políticas educacionais inclusivas e sensíveis às particularidades dos seus alunos. Para que a escola se torne um espaço mais acolhedor e significativo, é essencial que suas práticas valorizem as trajetórias de vida e aspirações das alunas, promovendo seu desenvolvimento humano e incentivando o surgimento de indivíduos críticos e conscientes do seu potencial na sociedade, ou seja, capazes de empoderar estas pessoas.

Mulheres que ingressam na EJA apresentam situações educacionais fragmentadas, marcadas por interrupções devi-

do ao trabalho, a responsabilidades familiares e, em alguns casos, à gravidez precoce. Estes fatores resultam em múltiplas dificuldades, como a repetição de séries e a evasão prolongada. Conforme Muniz, Laffin e Reis (2021), muitas destas mulheres buscam na EJA uma oportunidade de superar as barreiras impostas pela ausência do diploma de ensino médio, conscientes de que sua falta limita significativamente suas possibilidades de emprego e renda.

Sobre a presença de mulheres que se formaram na EJA no ensino superior, podemos afirmar que muitas destas estudantes veem a educação como uma oportunidade de transformar suas condições de vida e melhorar o futuro das suas famílias, refletindo uma forte conexão entre escolarização e mobilidade social. E, embora o ensino superior represente uma possibilidade de estabilidade e dignidade, a continuidade acadêmica muitas vezes depende do acesso a instituições públicas, uma vez que a viabilidade financeira e o caráter seletivo das universidades constituem barreiras significativas (Cruz; Eiterer, 2019).

Bernardim (2013) também observa que, já no ensino superior, embora reconheçam o valor da educação como meio de melhorar suas condições de trabalho e renda, as egressas da EJA enfrentam uma estrutura social que reforça a vulnerabilidade dos menos favorecidos e restringe seu acesso a cursos de maior prestígio. Frequentemente, estas alunas

optam por cursos menos concorridos e de menor reconhecimento social, como as licenciaturas, o que reflete uma percepção de desvalorização que afeta tanto a decisão de prosseguir nos estudos quanto a qualidade do ensino que recebem. Este contexto, marcado por um sistema excludente, limita as opções destas estudantes e impõe barreiras adicionais, perpetuando o ciclo de desigualdade.

A democratização do acesso ao ensino superior, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visa promover a equidade educacional, permitindo que mais pessoas, inclusive as egressas da EJA, acessem as universidades. Contudo a permanência e o sucesso acadêmico destas estudantes são frequentemente comprometidos, pois elas enfrentam defasagens acadêmicas devido ao histórico de interrupções nos estudos. Muitas têm dificuldade para acompanhar o ritmo das disciplinas e a carga horária intensa dos cursos superiores.

De acordo com Bernardim (2013) e Muniz, Laffin e Reis (2021), as dificuldades enfrentadas pelas mulheres egressas da EJA no ensino superior vão além das defasagens acadêmicas. Estas dificuldades incluem as interrupções anteriores nos estudos e resultam em lacunas no conhecimento básico, o que torna desafiador acompanhar o conteúdo e a intensidade das disciplinas. A carga horária intensa dos cursos superiores também agrava esta situação.

A viabilidade financeira continua sendo uma barreira significativa. Muitas estudantes dependem de instituições públicas para ingressar no ensino superior, mas enfrentam custos relacionados ao transporte, a materiais e, em alguns casos, à manutenção das suas famílias, assim como a sobrecarga de trabalho, responsabilidades familiares e, em alguns casos, empregos precários, dificultando a conciliação entre estudo e outras demandas diárias. Este cenário reflete a dupla ou tripla jornada enfrentada por estas mulheres (Alvarenga; Oliveira, 2020).

Por outro lado, como supracitado, as estudantes frequentemente optam por cursos de menor prestígio, e esta escolha, no entanto, reflete um sistema que perpetua desigualdades, desvalorizando áreas tradicionalmente femininas. Neste viés, há ainda muitas universidades que carecem de políticas de apoio específicas para egressas da EJA, como disciplinas de auxílio na escrita e utilização de tecnologias digitais e normas acadêmicas. Esta ausência dificulta a integração e o desempenho das estudantes.

A autoimagem destas estudantes também é um ponto citado por Alves (2019) e pode ser impactada por experiências anteriores de fracasso escolar, o que resulta em insegurança quanto à capacidade de acompanhar o ensino superior. Além disso, enfrentam estigmas sociais que reforçam a ideia de que o ensino superior não é “para elas”.

A retomada dos estudos geralmente é motivada pelo desejo de melhorar as condições financeiras e alcançar uma formação mínima para o mercado de trabalho. No entanto, conforme avançam nos estudos, estas mulheres também enfrentam uma sobrecarga de responsabilidades, o que impacta diretamente sua motivação e a capacidade de prosseguir. Como mencionam Muniz, Laffin e Reis (2021), esta sobrecarga física e emocional leva muitas alunas a desistirem, priorizando a estabilidade econômica e familiar em detrimento da educação.

Além das dificuldades financeiras, questões de pertencimento acadêmico são frequentes entre estas estudantes. Muitas relatam dificuldade em acompanhar a carga teórica exigida, como aponta Cruz (2016), que destaca que fatores como o desconhecimento das normas acadêmicas e a falta de suporte adequado limitam sua capacidade de aproveitar plenamente a experiência universitária, evidenciando a necessidade de um sistema de apoio mais abrangente e inclusivo.

Para estas mulheres, o estigma social sobre suas capacidades acadêmicas é uma barreira significativa. Muitas relatam preconceito e dúvidas quanto à autenticidade das suas produções, tanto por colegas quanto por professores, o que gera insegurança e pode resultar em desânimo. Como apontam Rosa, Sant'Anna e Stramare (2019), este contexto de autocritica intensa torna o ambiente do ensino superior, que é mais exigente e competitivo, ainda mais desafiador.

Os autores supracitados apontam que as condições socioeconômicas também têm impacto substancial no percurso acadêmico destas mulheres, que, em muitos casos, vêm de famílias de baixa renda e enfrentam dificuldades para financiar seus estudos, mesmo quando contam com bolsas ou algum tipo de auxílio. As responsabilidades familiares, especialmente para aquelas que chefiam famílias ou contribuem significativamente para a renda doméstica, também limitam o tempo e os recursos que podem dedicar à educação, tornando a permanência no ensino superior um desafio ainda maior.

Por outro lado, alguns trabalhos lidos apontam para os benefícios da presença destas mulheres no ensino superior; pois, ao ingressarem no ensino superior, elas conquistam mais respeito em suas comunidades e constroem narrativas de superação que inspiram outras pessoas. Esta transformação contribui para romper com estigmas sociais, especialmente em contextos marcados pelo machismo (Silva; Hanoff, 2020).

Por outro lado, a inserção no ensino superior possibilita que as mulheres egressas da EJA sejam vistas como agentes de mudança, transformando suas realidades e desafiando as barreiras sociais que, historicamente, dificultaram seu acesso à educação. Estas mulheres, apoiadas por familiares e amigos, conseguem transformar o sonho da graduação em realidade, mostrando a importância de redes de apoio no processo educacional (Correa; Gularte; Sant'Anna, 2023).

Conforme apontado por Silva e Hanoff (2020), a formação acadêmica amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e a conquista de melhores condições de vida. Muitas vezes, estas mulheres conseguem empregos mais estáveis e qualificados, refletindo na melhoria da qualidade de vida não apenas para elas, mas também para suas famílias.

As autoras revelam que, ao retornarem aos estudos por meio da EJA e avançarem ao nível superior, estas mulheres demonstram que a educação continuada é um direito e uma possibilidade em qualquer fase da vida. Isso serve como exemplo para outros jovens e adultos que enfrentam dificuldades, reforçando a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes em todos os níveis educacionais.

NARRANDO AS NOSSAS VIVÊNCIAS: UM BREVE RELATO DA NOSSA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Relato Elaine

Meu nome é Elaine, sou discente do curso de Pedagogia na UEMG Divinópolis e vou contar um pouco da minha tra-

jetória nos estudos até chegar à faculdade. Quando estava 6^a série, tive que interromper meus estudos devido a dificuldades financeiras da minha família e vi que meus sonhos educacionais se esvanecerem em meio às obrigações familiares e à necessidade de contribuir para a renda do lar. Casei e tive dois filhos, mas, após 15 anos de casamento, enfrentei um divórcio que me deixou em um estado de incerteza e desorientação.

Diante desta nova fase da vida, decidi retomar os estudos e me inscrevi na EJA, na qual pude concluir tanto o ensino fundamental quanto o médio. Esta experiência foi transformadora: senti-me imensamente realizada e orgulhosa por ter conseguido superar as barreiras que me impediram de estudar anteriormente. No entanto, minha busca por conhecimento não parou por aí. Motivada a ir além, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por quatro vezes até ser aprovada para cursar Pedagogia na UEMG.

Ao ingressar na faculdade, no entanto, me deparei com desafios significativos. A diferença entre a EJA e o ambiente universitário foi um abismo cognitivo que me fez considerar a desistência em várias ocasiões. A dificuldade em compreender textos acadêmicos complexos e a insegurança ao apresentar seminários eram obstáculos constantes. Além disso, as aulas *online* durante a pandemia acrescentaram uma camada extra de desafio, pois não tinha familiaridade com as tecnologias necessárias para participar ativamente das atividades.

Neste contexto, o apoio do meu namorado, Alex, que é professor, foi crucial para minha permanência na faculdade. Ele ofereceu não apenas ajuda acadêmica, mas também emocional, encorajando-me a persistir diante das dificuldades. Minhas colegas de sala também desempenharam um papel importante na minha adaptação ao ambiente universitário. Com o tempo e esforço conjunto, comecei a compreender melhor o funcionamento da faculdade.

Motivada por minhas experiências pessoais e pelas lutas enfrentadas por outras mulheres que passaram pela EJA, decidi, com minha amiga Sônia, que também vivenciou as mesmas dificuldades, desenvolver nosso TCC sobre os desafios das mulheres egressas da EJA neste sistema educacional. O objetivo é compartilhar nossas vivências na faculdade e oferecer *insights* que possam ajudar outras mulheres em situações semelhantes.

Nossa trajetória ilustra o poder transformador da educação em nossas vidas, mas também destaca a importância da solidariedade e do apoio mútuo nas jornadas individuais. Também é um testemunho da força feminina diante das adversidades e um convite à reflexão sobre as barreiras que muitas ainda enfrentam no acesso à educação.

Relato Sônia

Meu nome é Sônia Aparecida Parreira Silva, tenho 47 anos, sou casada e mãe de dois filhos. Minha história educa-

cional começou a se desviar aos 17 anos, quando a gravidez da minha primeira filha me levou a interromper os estudos. Na época, estava no 7º ano do ensino fundamental, e, após este momento, casei e tive meu segundo filho. Durante anos, o desejo de retomar a educação ficou adormecido, até que, com meu filho mais novo já com cerca de oito anos, descobri a existência da EJA na mesma escola onde estudei.

Matriculei-me e cursei o 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Porém, quando busquei continuar meus estudos no ensino médio, percebi que a EJA só estava disponível em uma escola distante e com horários noturnos, o que inviabilizou minha matrícula. Mais de 10 anos se passaram até que a vontade de concluir meus estudos ressurgisse. Ao descobrir que o Cesec (Centro Estadual de Educação Continuada) oferecia a EJA durante o dia e de forma acessível, tomei a decisão de me matricular.

A experiência na EJA foi transformadora. Os professores adotavam um olhar diferenciado, respeitando nossas vivências e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Esta abordagem está em consonância com as ideias de Paulo Freire, que enfatiza a importância da educação como um ato de libertação e conscientização. Para Freire, “educar é um ato político”, o que ressoa fortemente na minha experiência ao sentir que minha história de vida foi respeitada e valorizada.

Concluir o ensino médio foi um marco significativo na minha vida, despertando em mim o desejo de continuar estudando. Quando fiz a prova do ENEM e consegui uma vaga na UEMG, a felicidade foi imensa. No entanto, logo percebi que esta nova fase apresentaria desafios próprios. Cursar a universidade como uma aluna egressa da EJA não foi fácil. A adaptação à nova linguagem acadêmica e a compreensão dos textos exigiam um esforço que, por vezes, parecia insuperável.

Os trabalhos acadêmicos, com suas exigências específicas, tornaram-se fontes de ansiedade e desânimo. Muitas vezes, pensei em desistir, questionando minha capacidade de concluir o curso devido às dificuldades que enfrentava. Esta realidade é um reflexo do que muitas mulheres na minha situação vivenciam ao ingressar no ensino superior.

A partir destas experiências desafiadoras, surgiu, junto à minha colega Elaine, a ideia de desenvolver nosso TCC com o intuito de ajudar outras mulheres egressas da EJA. Queremos compartilhar nossa jornada e mostrar que, embora os desafios sejam reais, a perseverança e a busca por conhecimento podem levar a conquistas significativas.

Nosso projeto visa acolher e encorajar alunas que, como eu, podem se sentir desanimadas. Queremos que elas saibam que todo esforço vale a pena e que a educação pode abrir portas e transformar vidas. A EJA foi o primeiro passo

na minha jornada, e espero que, ao compartilhar minha história, inspire outras a seguirem seus caminhos educacionais, enfrentando desafios com coragem e determinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da revisão bibliográfica realizada, podemos compreender que a trajetória das mulheres egressas da EJA rumo ao ensino superior revelou uma série de desafios que vão além do acesso às universidades. Elas enfrentam barreiras significativas relacionadas à conciliação de responsabilidades familiares, profissionais e acadêmicas, além de lidarem com preconceitos de gênero que ainda permeiam tanto a sociedade quanto o ambiente escolar. Este cenário torna evidente a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas e acolhedoras, que considerem as especificidades das suas histórias de vida e aspirações.

Um dos principais obstáculos identificados foi a tripla jornada desempenhada por muitas mulheres, que precisam equilibrar estudos, trabalho e o cuidado com a família. Esta sobrecarga resulta, frequentemente, em exaustão e abandono dos estudos. A falta de suporte adequado, como creches, bolsas de permanência e horários flexíveis, reforça as dificuldades enfrentadas por estas alunas, especialmente aquelas

em situação de vulnerabilidade social. Muitas destas mulheres tiveram seus estudos interrompidos em razão de relações conjugais opressivas, nas quais eram confinadas ao papel de cuidadoras domésticas. Esta realidade revela a importância de programas que incentivem a autonomia feminina e promovam uma ruptura com estes padrões de desigualdade de gênero, permitindo que as mulheres se vejam como protagonistas das suas trajetórias educacionais e profissionais.

No âmbito do ensino superior, as dificuldades persistem. Estudos destacam que a evasão acadêmica entre mulheres é influenciada não apenas por fatores econômicos e estruturais, mas também pela falta de representatividade em determinados cursos e pela carência de redes de apoio. As universidades, como espaços historicamente elitizados, precisam repensar suas práticas para se tornarem ambientes verdadeiramente equitativos, nos quais estas alunas se sintam pertencentes e valorizadas.

Desta forma, foi perceptível que uma educação inclusiva deve ir além do acesso. É essencial que as universidades desenvolvam estratégias de acompanhamento ao longo da trajetória acadêmica, promovendo ações que reforcem a confiança destas alunas em suas capacidades. Isso inclui a valorização das suas experiências prévias e o fortalecimento de programas de apoio psicológico e financeiro, além da construção de um currículo que dialogue com suas realidades e expectativas.

O potencial transformador da EJA também foi reafirmado, pois se viu que ele se manifesta na diversidade dos seus sujeitos, que trazem consigo histórias ricas e complexas. As mulheres que ingressam na EJA muitas vezes enxergam neste espaço a oportunidade de reescrever suas trajetórias, rompendo ciclos de exclusão e limitando as barreiras impostas pelo machismo, pela pobreza e pela falta de oportunidades educacionais. Esta pluralidade exige uma pedagogia sensível e dialógica, como propõe Freire (1996), na qual o respeito às experiências de vida seja central no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica realizada neste estudo contribui para um entendimento mais aprofundado sobre as dificuldades enfrentadas por estas mulheres e destaca a urgência de ações integradas entre políticas públicas, instituições de ensino e sociedade civil. Estas ações devem focar na construção de uma educação transformadora, que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso das mulheres no ensino superior, possibilitando que realizem seus sonhos e ampliem suas possibilidades de inserção social e econômica.

Por fim, é importante ressaltar que atender às necessidades destas mulheres não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer a sociedade como um todo. Mulheres empoderadas por meio

da educação têm o potencial de transformar suas comunidades e quebrar ciclos de desigualdade. Assim, ao tornarmos o ambiente universitário mais inclusivo, estamos investindo não apenas no futuro destas alunas, mas no desenvolvimento coletivo de uma sociedade mais equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S.; OLIVEIRA, C. R. S. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, p. 1-23, 2020.

ALVES, Y. C. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA**: o papel da escola no empoderamento feminino. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BASTOS, L.; EITERER, C. Educação de Jovens e Adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 9, n. 2, p. 443-465, 2021.

BERNARDIM, M. L. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.

BOUTINET, J.-P. **A psicologia das condutas projetivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARRANO, P. C. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e práticas culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, jan./abr. 2020.

CORREA, M. I. S.; GULARTE, K. C. R.; SANT'ANNA, S. M. L. Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte gaúcho. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 7, p. 63-81, 2023.

CRUZ, N. C. da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CRUZ, N. C. da; EITERER, C. L. Representações acerca da presença de egressos/as da EJA no ensino superior público. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – Unicef. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Unicef, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In*: HORTA, C. E. R. (org. e coord.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58. (Cadernos, v. 25).

MUNIZ, R. de J.; LAFFIN, M. H. L. F.; REIS, S. M. A. de O. O estado de conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

PAIVA, J.; SALES, E. **Educação de Jovens e Adultos: temas e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ROSA, C. de M.; SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no ensino superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 15-37, jan./abr. 2019.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez. 2001.

SALES, S. R.; PAIVA, J. “As muitas invenções da EJA”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 58, 30 jun. 2014.

SILVA, V. A. da; HANOFF, M. I. V. Mulheres egressas da EJA no ensino superior – lutas e conquistas. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 2, p. 339-362, 2020.

CAPÍTULO 7

DESENHOS ANIMADOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS MIDIÁTICAS: ALGUMAS POSSI- BILIDADES COM USO DA ANIMAÇÃO MUSICAL *TROLLS*

ROCHA, Jéssica Meira¹

GONÇALVES, Lina Maria²

Resumo: Os desenhos animados são acessados de forma bastante ampla por meio dos avanços tecnológicos que permitem vê-los em TVs, *smartphones*, *tablets* e computadores. As animações têm um forte apelo entre as crianças, o que pode torná-las ferramentas pedagógicas valiosas no contexto educacional. Este estudo investiga o uso deste recurso no ensino fundamental, considerando seus benefícios para a aprendizagem. O trabalho teve como objetivo investigar como os desenhos animados podem ser aproveitados como ferramenta pedagógica, com foco na elaboração de planos de aula produzidos com base em animações. A metodologia envolveu a revisão

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

² Doutora em Educação. Docente vinculada ao Departamento de Educação da UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail: lina.goncalves@uemg.br

bibliográfica de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, publicados entre 2020 e 2024. A análise qualitativa dos trabalhos revelou que o uso pedagógico de desenhos animados não somente facilita a aprendizagem de conceitos complexos, como também contribui para um ambiente de aprendizado mais interativo e dinâmico, tornando as aulas mais atrativas para as crianças, ao mesmo tempo em que evita dispersões. Por fim, como contribuição do presente trabalho, foram elaboradas duas sequências didáticas (SDs) para o uso da animação *Trolls* no ensino fundamental, para desenvolver o ensino de objetos de aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. Estas sequências didáticas não foram testadas. Portanto, são apresentados argumentos de que é possível desenvolver conteúdos curriculares, de diferentes áreas de conhecimento, a partir da análise de desenhos animados. São apresentadas, também, como recursos didático-pedagógicos para que educadores as possam adaptar e utilizar e, assim, conferir a sua aplicabilidade em comparação com recursos convencionais.

Palavras-chave: Animações. Construtivismo. Ensino fundamental. Sequências didáticas.

INTRODUÇÃO

A vasta utilização de mídias digitais na atualidade tem transformado a forma como o conhecimento é apreendido e disseminado. A internet, combinada com os avanços tecno-

lógicos, permite que conteúdos variados, incluindo desenhos animados, estejam acessíveis em dispositivos móveis em qualquer lugar em que a pessoa esteja.

Este acesso quase ilimitado altera não apenas as práticas de entretenimento, mas também o ambiente pedagógico, em especial a sala de aula, oferecendo novos desafios e oportunidades para o uso destes recursos.

Os desenhos animados, como entretenimento, são amplamente difundidos, especialmente entre as crianças. Ao longo da infância, fase importante na formação da identidade e personalidade, eles possuem um papel importante na construção, percepção e compreensão do mundo.

Historicamente assistidas em casa ou no ambiente familiar, estas animações possuem um grande poder de recepção, especialmente porque muitas vezes são vistas como representações do atual, trazendo aspectos lúdicos e fantasiosos que atraem a imaginação da criança. Assim, além de servirem como uma forma de entretenimento, os desenhos animados se destacam como ferramentas potencialmente poderosas para o ensino.

Considerando tais características dos desenhos animados, este estudo buscou investigar como eles podem ser aproveitados como ferramenta pedagógica, com foco na elaboração de sequências de planos de aula produzidos com base

em animações relacionadas a contos clássicos e contemporâneos. A proposta é que estes planos auxiliem os docentes a explorarem o potencial dos desenhos animados, contribuindo para a ampliação do seu repertório metodológico e incentivando o uso de recursos audiovisuais que dialoguem com a realidade tecnológica e social dos alunos. Ao incorporar estas produções no ambiente escolar, espera-se que o aprendizado se torne mais dinâmico e atraente, favorecendo a retenção de conteúdos.

Entende-se por relevante este estudo devido à sua proposta de usar desenhos animados como recurso didático-pedagógico em um contexto educacional em constante transformação. A educação, neste mundo atual de constante transformação, exige novas abordagens metodológicas que se correlacionem com as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente escolar. Desta forma, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e divertido, facilita a apropriação de conteúdos de forma mais proveitosa.

Embora haja uma vasta produção sobre os efeitos da mídia na educação, poucos estudos focam diretamente na aplicação prática de desenhos animados em sala de aula como ferramenta crucial de ensino.

O foco do estudo foi explorar o uso dos desenhos animados no contexto educativo, com base em uma revisão de

literatura e exemplos práticos de planos de aula, buscando, assim, demonstrar que seu potencial vai além do mero entretenimento, sendo possível integrá-los às práticas pedagógicas de maneira inovadora. Logo, acredita-se que o estudo trará contribuições significativas para o campo da educação ao propor um modelo alternativo de planejamento de aulas que incorpora o uso de animações como ferramenta pedagógica. Ademais, espera-se que os resultados da presente pesquisa ajudem a preencher uma lacuna identificada sobre o tema, isto é, sobre o uso pedagógico de conteúdos midiáticos voltados especificamente para crianças.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, na qual se buscou descrever as proposições do uso pedagógico dos desenhos animados em produções vinculadas no Portal de Periódicos da Capes de 2020 até agosto de 2024. Foram usados para a busca avançada os descritores [desenho animado e ensino fundamental] e [animação e ensino fundamental] e também [filme e ensino fundamental]. Na busca, foram localizados 29 artigos produzidos neste período.

Dois destes artigos não estavam disponíveis para acesso. Assim, após a leitura dos títulos e resumos dos 27 trabalhos

restantes, foram excluídos mais 17 trabalhos que abordavam temas/questões distintos ao desta pesquisa. Ao final, foram arrolados 10 trabalhos, relacionados em ordem cronológica no Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos arrolados na revisão bibliográfica

Nº	TÍTULO	ANO	CONTEXTO DA PESQUISA	AUTOR(ES)
1	“‘O Show da Luna!’ como ferramenta didática mediadora no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental”	2020	Pesquisa bibliográfica que buscou investigar contribuições da animação “O Show da Luna!” enquanto estratégia didática para mediar o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	Bianca Gomes de Souza e Dirce Aparecida Foletto de Moraes
2	“Animações na alfabetização científica: possibilidades e ferramentas metodológicas alternativas no ensino de Ciências e Biologia”	2020	Pesquisa que buscou demonstrar que as animações se apresentam como uma possibilidade interessante para divulgação e popularização científica	Marcelo Alberto Elias, Patrícia Pereira Gomes, Gisele Silva Costa Duarte, Allana Carla Garcia dos Santos, Ana Caroline de Oliveira Pereira, Fabiano de Jesus da Luz, Laís da Silva Perinaldo, Larissa Felix Gonçalves, Marcos Orso da Fonseca e Maria Aparecida da Silva Caja

Nº	TÍTULO	ANO	CONTEXTO DA PESQUISA	AUTOR(ES)
3	“O cinema no ensino de Ciências da Natureza: análise do filme ‘As aventuras de Sammy’”	2020	Pesquisa que analisou o filme “As aventuras de Sammy” com o objetivo de identificar os potenciais conteúdos que podem ser abordados em aulas de Ciências	Maria Constança Ferreira de Sousa, Camila Aparecida Tolentino Cicuto e Márcia Maria Lucchese
4	“Utilização de desenho animado como contexto gerador de atividades para o ensino de Ciências”	2021	Pesquisa bibliográfica sobre o uso de desenhos animados para ensinar educação ambiental, incentivando reflexão crítica e engajamento estudantil	Fabricio Luís Lovato e Lenira Maria Nunes Sepel
5	“O desenho animado como recurso pedagógico na criação de atividades em práticas de reforço escolar”	2021	Pesquisa bibliográfica que relata práticas pedagógicas usando desenhos animados para reforço escolar, motivando a leitura e a autonomia de uma criança	Mikaella de Cerqueira Soares e Luciana Matias Cavalcante
6	“Desenhos animados no ensino de História: a idade média em ‘Gato Félix’ e ‘Três espiões demais’”	2021	Pesquisa bibliográfica sobre o uso de desenhos animados no ensino de história medieval, comparando “Gato Félix” e “Três espiões demais”	Douglas Mota Xavier de Lima

Nº	TÍTULO	ANO	CONTEXTO DA PESQUISA	AUTOR(ES)
7	“Desenhos animados: ensinando separação de resíduos sólidos no ensino fundamental I”	2022	Pesquisa bibliográfica que explora o uso de desenhos animados como ferramenta didática para promover o ensino de Ciências crítico em educação ambiental	Alex Barbosa da Silva e Angélica Cristina Rivelini-Silva
8	‘Filmes, saúde e ensino de Ciências: concepções dos alunos a partir do filme ‘Osmose Jones’”	2022	Pesquisa na qual se relata uma atividade, possuindo como foco a recorrência dos conteúdos relacionados ao corpo humano, à saúde e à higiene pessoal a partir da exibição do filme “Osmose Jones”	Giovana Laís Eckert, Cleiton Edmundo Baumgratz e Erica do Espírito Santo Hermel
9	“O uso de vídeos nas aulas de Ciências para o estudo do reino <i>animália</i> ”	2023	Pesquisa bibliográfica sobre como filmes e desenhos animados podem tornar o ensino de Ciências, especialmente Zoologia, mais atrativo	Diego de Vargas Matos, Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra, Aldeni Barbosa da Silva, Jefferson Florencio Rozendo e Elker Neri da Silva Santana
10	“Filmes infantis como ferramenta para a desmistificação da temática sobre tubarões no ensino de Zoologia”	2024	Pesquisa bibliográfica na qual foram utilizadas animações como ferramenta para a desmistificação da temática sobre tubarões no ensino de Zoologia	Lucas Reis Gonçalves e Marisa de Oliveira Apolinário

Fonte: Produção das autoras.

DESENHO ANIMADO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

O amplo acesso e a democratização da tecnologia, especialmente a expansão da internet, têm permitido que conteúdos audiovisuais, como os desenhos animados, sejam facilmente acessíveis em diferentes dispositivos, incluindo *smartphones*. Este acesso favorece a utilização de desenhos animados como ferramentas pedagógicas no ambiente escolar, em especial no ensino fundamental.

Com a introdução de recursos audiovisuais no ensino, surge a necessidade de se adequar as metodologias às características do público-alvo. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica focou na identificação das metodologias utilizadas para aulas com diferentes desenhos animados.

A pesquisa de Souza e Moraes (2020) tratou do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, concluindo que é uma alternativa didática para trabalhar diversas habilidades determinadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corroborando com a mediação docente no ensino de conceitos de Ciências de forma ampla, lúdica e interativa.

O trabalho de Elias *et al.* (2020) inferiu que as animações podem contribuir significativamente para a divulgação

da ciência, desde que sejam produções que busquem qualidade e responsabilidade com a informação científica a ser transmitida. Portanto, popularizar o conhecimento por meio desta ferramenta pode ultrapassar muitos limites relacionados ao público infantil, uma vez que, quando uma criança assiste a uma determinada animação, geralmente há outras pessoas junto dela, as quais podem ser adolescentes, jovens e adultos, que, indiretamente, também acabam descobrindo a ciência.

O estudo de Sousa, Cicuto e Lucchese (2020) apontou a ampla relação de conteúdos científicos que podem ser explorados no âmbito da sala de aula, além de temáticas voltadas à educação ambiental, destacando a necessidade de se explorar recursos didáticos que possibilitem aos alunos aprenderem sobre Ciências para o exercício da cidadania, considerando as informações e os dados científicos.

A pesquisa de Lovato e Sepel (2021, p. 24) concluiu que

a utilização do episódio de um desenho animado como uma estratégia pedagógica para o ensino de Educação Ambiental na disciplina de Ciências demonstrou-se uma ferramenta motivadora. Ela possibilitou a reflexão acerca dos diversos impactos e riscos associados à intervenção do homem sobre o ambiente em que está inserido. Instigou os

alunos a questionarem-se sobre os processos de impactos ambientais e suas consequências, em especial sobre a qualidade da água, e os levou a visualizarem seu papel como agentes responsáveis por uma atitude sustentável e ética frente aos desenvolvimentos sociais.

No estudo de Soares e Cavalcante (2021), ficou evidenciado o interesse despertado pelos materiais personalizados, com o aluno demonstrando entusiasmo e autonomia na realização das tarefas, sem precisar de ajuda, o que contrastava com sua dificuldade anterior de lidar com atividades escolares regulares. Ao final, a correção revelou poucos erros, e o aluno mostrou grande satisfação e engajamento, pedindo novas atividades e querendo levar o material para casa. Esta experiência destacou a importância de materiais didáticos que valorizem o contexto e os interesses das crianças, evidenciando que recursos lúdicos, como desenhos animados, podem transformar o processo de aprendizagem, promovendo prazer, protagonismo e superação de dificuldades.

Em seu estudo, Lima (2021) conclui que, diante da crescente demanda de recursos de diversas linguagens para o uso em sala de aula e da importância das mídias na educação e considerando tanto a proximidade dos desenhos animados com o público infantil quanto a adequação do material ao tempo de uma aula, compreende-se que os desenhos ani-

mados devem ser mais incorporados ao ambiente escolar da educação básica.

A pesquisa de Silva e Rivelini-Silva (2022) explora o uso de desenhos animados como ferramentas didáticas para promover a educação ambiental e um ensino de Ciências crítico. Nele, identificou-se que as animações podem estimular a reflexão e conscientização sobre temas ambientais, como a separação de resíduos sólidos, de forma lúdica e acessível.

Em seu trabalho, Eckert, Baumgratz e Hermel (2022, p. 174) afirmam que

as aulas aqui discutidas serviram como forma de recorrência aos conteúdos relacionados ao corpo humano e saúde vistos anteriormente. A partir das orientações dadas pelas questões e comentários feitos, os alunos aprenderam os pontos previstos no texto, além de compreenderem sobre erros conceituais presentes no longa, evitando a internalização de conceitos errôneos. O ponto mais marcante da aula, porém, foi a percepção de uma educação que não está voltada aos interesses dos alunos, uma vez que aulas envolvendo filmes são de fascínio coletivo dos mesmos, mas são pouco executadas na prática.

O ensino na área da biologia foi abordado por Matos *et al.* (2023), pois, segundo os autores, é uma área científica em que

os recursos audiovisuais podem impactar significativamente o processo de aprendizagem, especialmente devido à sua ligação com outras áreas que se beneficiam das imagens para complementar a diversidade de conteúdos. Estes recursos otimizam o tempo de aula e despertam maior interesse dos alunos, que demonstram mais engajamento quando os materiais são utilizados de forma dinâmica e apropriada.

O trabalho de Gonçalves e Apolinário (2024) trouxe importante contribuição ao estabelecer e analisar critérios, nos quais foi possível verificar a utilidade dos filmes infantis de animação como facilitadores no processo de desmistificação da temática tubarões em futuras aulas de Zoologia.

É essencial que os educadores incorporem uma variedade de recursos didáticos para complementar suas estratégias de ensino. A decomposição de materiais audiovisuais com base em estudos qualitativos é fundamental no contexto educacional, permitindo criar estratégias baseadas no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que estimulem a investigação, a discussão e a reflexão.

Foi constatado que o uso destes recursos promove a aprendizagem e gera interesse positivo, reforçando a importância da relação entre tecnologia, educação e aprendizagem. Na biologia, a Zoologia se destaca como uma subárea que utiliza amplamente materiais audiovisuais, como documentários e outras mídias, para apresentar os temas de maneira lúdica e envolvente.

Ainda na área da Ciência, o artigo de Matos *et al.* (2023) trouxe grande contribuição ao demonstrar que a utilização de desenhos animados educativos em contextos pedagógicos proporciona, de forma introdutória, inserir o discente no universo da Ciência, possibilitando criar conexões entre o cotidiano e os conteúdos científicos, além de ser uma ferramenta lúdica que estimula a imaginação da criança e desperta seu interesse de forma divertida e pedagógica, bem como demonstrar que as animações, devido à sua linguagem acessível, permitem que a criança aprenda de forma divertida ao interagir com elementos que a cativam.

Isso sugere que os desenhos animados, por integrarem elementos visuais, auditivos, linguísticos e narrativos, podem ser usados para simplificar conceitos complexos ligados a diferentes disciplinas curriculares e interdisciplinares e tornar o aprendizado mais atraente e eficiente. Além disso, o uso de mídias digitais na sala de aula tende a criar um ambiente mais dinâmico e motivador, contribuindo para a construção de conceitos científicos e a formação crítica dos alunos.

Verifica-se uma predominância do ensino de temas relacionados a Ciências e Biologia nos artigos encontrados, prevalecendo, neles, uma abordagem construtivista, ou seja, os alunos são considerados como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, sendo eles próprios que o constroem.

CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

A Teoria Construtivista de Jean Piaget define que o processo de aprendizagem ocorre através da interação ativa entre indivíduo e o meio, dando força ao papel da exploração, experimentação e descoberta na construção do conhecimento.

A ideia essencial por trás de nossa teoria é que a criança constrói progressivamente a sua própria inteligência e o seu conhecimento do mundo. Isso acontece em uma interação contínua entre a assimilação de novas informações e a acomodação, ou seja, a modificação das estruturas cognitivas existentes para integrar novas experiências. As crianças, portanto, não aprendem passivamente, mas através de um processo ativo de experimentação e reorganização de seus esquemas mentais (Piaget, 1975, p. 42).

Piaget identificou diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo pelos quais as crianças passam, cada um deles com características próprias, que influenciam a maneira como elas compreendem o mundo. Os estágios são: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operató-

rio formal. Tendo-se como base a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos alunos se encontra nos estágios pré-operacional (2/3-6/7 anos) e operatório concreto (6/7-11/12 anos), fases em que o processo de aprendizagem se dá através de representações simbólicas e da manipulação concreta de objetos.

Com base nesta perspectiva, a utilização de desenhos animados em sala de aula pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica, pois se conecta diretamente às formas de pensamento e aprendizagem características do desenvolvimento infantil. Mas como os princípios construtivistas podem ser aplicados à integração de desenhos animados no ensino?

No estágio pré-operacional, as crianças começam a desenvolver sua capacidade de usar símbolos, isto é, elas passam a pensar em objetos ou situações que não estão diretamente presentes. Os desenhos animados, como representações simbólicas de personagens, histórias e situações, dialogam com esta habilidade que está surgindo. Ao utilizar animações como ferramenta educativa, o professor oferece a elas meios visuais e auditivos que facilitam a compreensão de conceitos abstratos.

Entre as idades de dois a sete anos, a criança desenvolve a função simbólica, que lhe permite usar símbolos – como palavras e imagens – para representar objetos e eventos

que não estão presentes. Essa capacidade de representação é essencial para o desenvolvimento da inteligência. A criança, durante essa fase, ainda está centrada em suas próprias percepções e ações, e o conhecimento continua a ser construído a partir das interações com o mundo físico e social ao seu redor (Piaget, 1967, p. 38).

Utilizando, por exemplo, um desenho cujos personagens explicam as estações do ano, pode-se ajudar as crianças a visualizarem as mudanças, os conceitos e os fatos que não podem ser notados diretamente em uma sala de aula ou na observação momentânea da natureza.

Piaget argumentava que a aprendizagem nesse estágio é mais eficaz quando vinculada às representações concretas. Neste sentido, os desenhos animados podem atuar como pontos de apoio para que as crianças façam ligações entre suas experiências sensoriais e os conceitos que estão sendo ensinados. O conteúdo visual e narrativo dos desenhos facilita a assimilação e a acomodação, processos centrais na teoria de Piaget, pelos quais as crianças integram novas informações em suas estruturas cognitivas preexistentes e ajustam essas estruturas conforme necessário.

A abordagem construtivista sugere que os professores devem promover a participação ativa dos alunos na interpre-

tação e discussão dos conteúdos apresentados, ou seja, apenas assistir ao desenho não garante a interação. O professor pode, por exemplo, pausar um episódio para fazer perguntas que incentivem os alunos a refletirem sobre o que estão vendo e a fazerem previsões sobre o desenrolar da história. Isso estimula a capacidade de raciocínio das crianças, promovendo a sedimentação de novas ideias com base nas suas respostas.

Ademais, após assistir a um desenho animado, os alunos podem ser motivados a recriar ou modificar a história, o que os levam a explorar a própria compreensão do conteúdo e testar suas concepções. Esta atividade reflete a noção piagetiana de que o conhecimento é construído ativamente através da experiência, permitindo que as crianças manipulem o conteúdo de maneira criativa e significativa.

No estágio operatório concreto, as crianças já são capazes de raciocinar de forma mais lógica e estruturada, mas ainda dependem de experiências concretas para compreender conceitos abstratos. Desenhos animados que ilustram processos científicos, por exemplo, podem ser usados para explicar fenômenos como o ciclo da água ou a fotossíntese. A narrativa visual facilita a compreensão de sequências lógicas e de causa-efeito, ajudando os alunos a relacionarem o que veem com o mundo real.

Nesta fase, os desenhos animados podem ser usados como base para atividades práticas, como a criação de experi-

mentos em sala de aula ou representações em grupo. A combinação de representação visual e atividade prática reforça a aprendizagem significativa, central para o construtivismo.

A atividade sensório-motora da criança é o ponto de partida da construção do conhecimento. Ela aprende agindo, experimentando e, posteriormente, refletindo sobre suas ações. Mesmo nas fases mais avançadas do desenvolvimento, a ação continua sendo fundamental para o processo cognitivo, e o papel do educador deve ser o de proporcionar contextos ricos em possibilidades de ação e reflexão para que a criança possa desenvolver suas estruturas mentais (Piaget, 1954, p. 103).

Pensando nestes contextos de aprendizagem, a aplicação da Teoria Construtivista de Piaget parece pertinente ao uso de desenhos animados em aulas para o ensino fundamental, pois pode tornar o aprendizado mais dinâmico, engajador e adequado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao alinhar o conteúdo visual com atividades interativas e práticas, o professor facilita a construção ativa do conhecimento, promovendo um ambiente de ensino que respeita as necessidades e capacidades das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

Vygotsky argumentava que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre indivíduos e o ambiente cultural ao qual estão inseridos. Segundo sua teoria, o desenvolvimento da criança é mediado por ferramentas simbólicas, como a linguagem, e instrumentos culturais, como livros e tecnologias audiovisuais.

Desta forma, os desenhos animados podem atuar como mediadores na construção do conhecimento, promovendo o aprendizado de forma lúdica e significativa. Um dos conceitos centrais da teoria vigotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que podem ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991, p. 97).

Os desenhos animados educacionais podem desempenhar este papel ao apresentar desafios adequados ao nível

de desenvolvimento da criança, estimulando a aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

Para Vygotsky, a linguagem é a principal ferramenta de mediação do pensamento e da aprendizagem. Os desenhos animados, ao utilizarem diálogos, narrativas e interações entre personagens, proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento linguístico das crianças. Além disso, quando assistidos em contextos interativos, como em sala de aula ou na casa com familiares, os desenhos promovem a comunicação e a troca de conhecimentos. Os desenhos animados possuem elementos visuais e sonoros que capturam a atenção das crianças, facilitando a assimilação de conceitos abstratos. Segundo a teoria de Vygotsky, o aprendizado significativo ocorre quando o indivíduo consegue relacionar novas informações com seus conhecimentos prévios. Desta forma, ao abordarem temas vinculados à Ciência e à Matemática e valores sociais de maneira lúdica, os desenhos animados favorecem a aprendizagem ativa e contextualizada.

A teoria sociocultural de Vygotsky fornece uma base sólida para entender como os desenhos animados podem ser utilizados como ferramenta de aprendizagem. Ao atuarem como mediadores no processo educativo, estes recursos audiovisuais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças. No entanto, seu uso deve ser orientado e equilibrado, no contexto de atividades plane-

jadas e desenvolvidas com objetivos claramente explicitados para que seu potencial pedagógico seja explorado de forma a favorecer a aprendizagem. Uma das formas mais indicadas para este emprego é por meio do procedimento didático-pedagógico denominado sequência didática (SD).

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O termo “sequência didática” tem origem no contexto da aprendizagem de língua escrita com os trabalhos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujas investigações focam as relações entre linguagem, interação e sociedade. Neste contexto, a SD foi definida como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Os autores defendem que as SDs se inserem numa proposta pedagógica que motiva os alunos a escreverem ou a “tomarem a palavra”. Além disso, elas maximizam, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos conhecimentos necessários ao uso social da escrita.

Rojó e Gláis (2010, p. 97) corroboram a concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e acrescentam: “Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação

[...]. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes”.

Na perspectiva destes autores, o objeto de conhecimento, a ser desenvolvido a partir da SD, é um tipo de gênero textual que pode ser “escrito” ou “oral”. Entretanto seria possível adotar as SDs para outros objetos de conhecimento? Pensando no contexto das diversas áreas curriculares, nem sempre os objetos de conhecimento terão uma natureza concreta, como um texto.

No contexto educacional brasileiro, as SDs continuam vinculadas ao estudo do gênero textual, porém, mais recentemente, têm sido utilizadas em diversos componentes curriculares e diferentes objetos do conhecimento. Portanto, o conceito de SD se ampliou para “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). O autor defende a adoção das SDs de uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino.

Kobashigawa *et al.* (2008) corroboram esta concepção afirmando que as SDs podem ser concebidas como um conjunto de atividades – intervenções planejadas –, etapa por etapa, com a finalidade de os aprendizes compreenderem os

objetos de ensino. Nesta perspectiva, não se trata de um conjunto de planos de aula, mas sim de um conjunto intrinsecamente articulado de atividades e intervenções que promovem a participação ativa dos estudantes, seu envolvimento e suas interações reais com os objetos de conhecimento, professor e colegas, potencializando a aprendizagem.

Portanto, as contribuições do tipo de Interacionismo Social propostas pelos pressupostos teóricos de Vygotsky se mostram pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem a partir das intervenções planejadas e desenvolvidas sequencialmente por meio das SDs, com o uso de desenhos animados, que prendem a atenção das crianças, além de serem ricos em elementos visuais e sonoros que facilitam a assimilação de conteúdos concretos, bem como de conceitos abstratos.

FILME “TROLLS”

“Trolls” é um filme de animação musical lançado em 2016 pela *DreamWorks Animation*. Dirigida por Mike Mitchell e Walt Dohrn, a trama apresenta um mundo colorido e cheio de música habitado por criaturas felizes e otimistas chamadas *Trolls*. Estes seres vivem em constante celebração, abraçando a alegria e o amor.

Por outro lado, os *Bergens*, criaturas infelizes e melancólicas, acreditam que só podem experimentar a felicidade ao comer *Trolls*. Isso cria um conflito central na história quando a vila dos *Trolls* é invadida e vários deles são capturados. A princesa *Poppy*, uma líder otimista e corajosa, une forças com *Branch*, um *Troll* rabugento e cauteloso, para resgatar seus amigos. Durante a jornada, a dupla aprende lições importantes sobre coragem, amizade e aceitação.

O filme se destaca pela trilha sonora vibrante, com músicas originais e reinterpretações de clássicos, incluindo o hit “Can’t stop the feeling!”, vencedor de prêmios e indicado ao Oscar de Melhor Canção Original.

Percebe-se, no filme, uma quantidade grande de mensagens positivas, cores e humor cativante. “Trolls” traz muita alegria e música e fala da importância de encontrar a felicidade dentro de si mesmo. O filme foi escolhido como base nas possibilidades que apresenta para o desenvolvimento da SD envolvendo os diferentes componentes curriculares de forma a engajar os alunos e proporcionarem um contexto rico e significativo para a aprendizagem.

SD 1: “*Trolls* e o ciclo da água: protegendo a natureza”

Esta SD visa inspirar os alunos a cuidarem do meio ambiente e a compreenderem a importância do ciclo da

água. Além disso, oportunizará o desenvolvimento de ricas atividades na área de linguagens. Para adotá-las, cada professor deverá adaptar o tempo e os recursos às necessidades específicas de sua turma.

Ano escolar: 2º ano do ensino fundamental I

Duração: 6 aulas de aprox. 50 minutos cada

Recursos necessários:

- Filme “Trolls”³ (2016);
- Equipamentos para assisti-lo com a turma;
- Imagens e vídeos sobre o ciclo da água;
- Materiais para criação (papel, lápis, cores etc.)

Áreas de conhecimento:

- Ciências Naturais: ciclo da água, ecologia – educação ambiental: responsabilidade ambiental, cidadania;
- Artes: criação, expressão artística;
- Língua Portuguesa: leitura, escrita, comunicação.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Ciências Naturais

EF04CI01 – Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.

³ Vídeo completo dublado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wzSBeh0W0DA>. Acesso em: 27 jan. 2025.

EF04CI02 – Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).

Linguagens (Língua Portuguesa)

EF05LP01 – Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.

EF05LP02 – Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender o conceito de ciclo da água e sua importância para o meio ambiente;
- Reconhecer a interconexão entre a natureza e as ações humanas;
- Desenvolver habilidades de observação, análise e crítica sobre o impacto humano no meio ambiente;
- Cultivar valores de responsabilidade ambiental e cidadania.

Aula 1: Apresentação e sondagem

1. Iniciar a sondagem com uma discussão sobre o filme “Trolls” e seus personagens.

Quem já assistiu ao filme?

O que aprenderam vendo o filme?

O que você pode me dizer sobre o filme?

O que podemos observar sobre a natureza vendo este filme?

2. Assistir aos primeiros cinco minutos do filme⁴.

3. Pedir aos alunos que compartilhem suas impressões sobre o filme.

4. Apresentar o tema do ciclo da água e sua importância para o meio ambiente.

5. Mostrar imagens ou vídeos sobre o ciclo da água para contextualizar e comparar com o filme para ver as semelhanças e diferenças.

Aula 2: Exploração e observação

1. Relembrar cenas do filme em que os *Trolls* interagem com a natureza (ex.: cena da floresta, do rio etc.).

2. Pedir aos alunos que observem e anotem como os *Trolls* cuidam da natureza.

⁴ Os primeiros cinco minutos estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=WDSurqiX1GM>. Acesso em: 27 jan. 2025.

3. Discutir como as ações humanas podem afetar o ciclo da água e o meio ambiente.
4. Utilizar imagens ou diagramas para ilustrar o ciclo da água.

Aula 3: Análise e reflexão

1. Dividir a turma em grupos para discutir as seguintes questões:

Como os *Trolls* cuidam da natureza no filme?

Como as ações humanas podem afetar o ciclo da água?

O que podemos fazer para proteger o meio ambiente?

2. Pedir que cada grupo apresente suas conclusões.
3. Mediar uma discussão em grupos sobre a importância da responsabilidade ambiental.

Aula 4: Aplicação e criação

1. Desafiar os alunos a criarem um projeto que mostre como cuidar da água e do meio ambiente.

2. Sugerir opções como:

Desenho de uma cena que ilustre o ciclo da água.

Confecção de cartaz com dicas para economizar água.

Escrita de poema ou história sobre a importância da preservação ambiental.

3. Encorajar a criatividade e a originalidade.

Aula 5: Avaliação e retorno à prática social

1. Pedir aos alunos que apresentem seus projetos.
2. Mediar a discussão sobre o que foi aprendido.
3. Avaliar a compreensão dos objetivos de aprendizagem.
4. Refletir sobre a importância da responsabilidade ambiental e da cidadania.

Critérios para avaliação

Participação nas discussões e atividades

Qualidade dos projetos criados

Atividade escrita envolvendo os conceitos de ciclo da água e responsabilidade ambiental, que revelem a compreensão dos principais conceitos científicos pertinentes ao tema

Capacidade de aplicar conceitos em situações reais

SD 2: “Trolls – cores, resistência e identidade”

Esta SD tem como objetivo geral promover o pensamento crítico e reflexivo sobre temas como identidade, resiliência, diversidade e planejamento colaborativo, integrando disciplinas e explorando aspectos artísticos e musicais. Além disso, oportunizará o desenvolvimento de ricas atividades nas áreas de Ciências Humanas (História e Geo-

grafia) e Linguagens (Artes). Para adotá-las, cada professor deverá adaptar o tempo e os recursos às necessidades específicas de sua turma.

Ano escolar: 2º ano do ensino fundamental I

Duração: cinco aulas de aproximadamente 50 minutos cada

Recursos necessários:

- Filme “Trolls” (2016);
- Equipamentos para assistir aos trechos a serem usados em cada aula com a turma;
- Materiais para pintura (tintas, pincéis e papéis);
- Revistas velhas ou outros materiais para recorte.

Áreas do conhecimento:

Língua Portuguesa

História

Geografia

Artes

Habilidades a serem desenvolvidas

EF15AR19 – Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

EF15AR22 – Experimentar possibilidades criativas de movimento e voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

EF07GE04 – Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

EF05HI04 – Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Objetivos de conhecimento:

- Refletir sobre os desafios enfrentados pelos *Trolls* e a busca pela felicidade;
- Relacionar a superação dos *Trolls* ao conceito de resiliência histórica;
- Explorar como as cores e a música representam a identidade dos *Trolls*;
- Relacionar isto à diversidade cultural no mundo;
- Relacionar os desafios dos *Trolls* à necessidade de respeitarmos as diferenças entre pessoas.

Aula 1: Introdução ao filme e sondagem inicial

1. Convidar a turma a analisar trechos do filme “Trolls” durante a sequência. Cada aula será embasada em um trecho.

2. Assistir ao trecho “Trolls – volto a me levantar” (*Get back up again*) (dublado)⁵.

Perguntar: O que significa “Se você me derrubar, eu volto a me levantar”? Quem já sentiu algo parecido? Orientar a conversa sobre o tema, para o conceito de resiliência/atitude de levantar e resolver os problemas de cabeça erguida.

Após assistir ao vídeo, ouvir os alunos sobre diferentes formas que podem ser adotadas diante dos problemas enfrentados cotidianamente.

3. Conexão histórica: Relatar momentos históricos em que comunidades locais superaram dificuldades (ex.: lutas por liberdade ou igualdade). Apresentar e exemplificar os conceitos de resiliência, colaboração e respeito à diversidade.

4. Propor a escrita de um texto narrativo com o tema: “Como superamos desafios em nossas vidas e o que aprendemos com eles? Os alunos deverão escrever pequenos relatos sobre situações em que precisaram se “levantar”. Após a escrita, os relatos poderão ser socializados e/ou reservados para a próxima aula.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZanFf9z-pA>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Aula 2: Identidade e diversidade cultural

1. Reflexão coletiva:

Iniciar a aula retomando os textos produzidos na aula anterior. Lembrar-se dos *Trolls* e perguntar: Por que eles têm cores diferentes? O que isso representa? As diferenças às vezes geram problemas: isso é justo/correto?

Relacionar as cores dos *Trolls* à diversidade cultural.

Convidar os alunos a ouvirem um trecho musical que aborda a questão desta diversidade:

Distribuir a letra da música “True colors” (“Suas cores”).

Fazer a leitura da letra da música. Ouvir e depois cantar acompanhando a letra. Analisar como a música se relaciona ao filme e como ambos nos ajudam a pensar sobre a necessidade de aceitar as diferenças.

2. Geografia local:

Apresentar e explorar os aspectos culturais e ambientais da região de Minas Gerais que refletem diversidade (cada professor deve abordar a região onde vive).

3. Produção artística:

Pedir aos alunos que façam colagens ou pinturas representando sua identidade (usando cores e formas que os representem).

Apreciar as produções relacionando-as com a diversidade cultural brasileira (ex.: ritmos musicais, vestimentas).

Aula 3: Colaboração e respeito às diversidades

1. Retomar a sequência didática com a exposição das produções relacionando-as à diversidade cultural brasileira (ex.: ritmos musicais, vestimentas).

2. Exibir uma cena predefinida do filme “Trolls”⁶.

3. Roda de conversa: Analisar coletivamente a cena em que os *Trolls* se unem para escapar dos *Bergens*.

Perguntar: Como o trabalho em equipe ajudou os *Trolls*?

4. Trabalho em grupo: Dividir a turma em grupos e encarregá-los de criar planos para melhorar as relações na escola, primando pelo respeito às diversidades.

Após a produção, os planos devem ser socializados, revisados e guardados para exposição mural ao final dos estudos sobre o tema.

Aula 4: Artes e música: expressando identidade

Convidar a turma a assistir ao trecho do filme “Tronco pede perdão com uma canção | Trolls: o ritmo continua”⁷.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WDSurqiX1GM>. Acesso em: 30 jan. 2025.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Evj0ON1HJv4>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Reflexão sobre a música criada pelo personagem. Ela expressa/exalta as qualidades do personagem e, assim, pede perdão por algumas atitudes que o magoaram.

Reproduzir também a música “Suas cores” e discutir: Como a música ajuda os *Trolls* a se unirem? O que ela significa para eles?

Criação de paródias: Mantendo a organização da aula anterior, os alunos devem criar suas próprias letras baseadas na música, refletindo sobre suas identidades ou seus desafios.

Como tarefa de casa, os alunos devem se preparar para apresentar as paródias criadas. Pedir que sejam criativos nestas apresentações.

Aula 5: Sistematização e aplicação – aprendendo com os *Trolls*

Apresentações das paródias:

Cada grupo deverá apresentar sua paródia para a turma. Caso a escola possibilite (e seja planejado previamente), outras turmas podem ser convidadas para assistir às apresentações. Compartilhar reflexões sobre resiliência, colaboração e respeito à diversidade, presentes (ou não) nas paródias.

Avaliação:

Propor a reflexão: O que aprendemos com os *Trolls* sobre respeito à identidade de cada pessoa e trabalho

em equipe para superar as dificuldades? Como as diferenças podem ser vistas de forma positiva? Relembrar os conceitos de resiliência, colaboração e respeito à diversidade.

Produção final: Propor que cada aluno escreva uma carta para os *Trolls*, agradecendo pelas lições aprendidas e explicando como as aplicará em sua vida.

Mural colaborativo: Ao final da sequência, também pode ser montado um mural com os textos e as demais produções dos alunos, destacando a relação entre elas e os conteúdos curriculares.

Após a apresentação destas SDs, cabe destacar que estes são meros exemplos sobre como as animações podem ser usadas para trabalhar conteúdos escolares e desenvolver habilidades, dentre as relacionadas nos referenciais curriculares.

Sem a pretensão de apresentar modelos, tampouco de esgotar o tema, defendemos que as animações tornam as aulas mais envolventes para os alunos, permitindo que eles participem ativamente da discussão de temas diversos e, por meio de uma participação ativa nas aulas, construam conhecimentos, como defende a teoria piagetiana.

O uso de animações no ensino está intimamente ligado aos princípios do construtivismo, pois facilita a cons-

trução ativa do conhecimento pelos alunos. De acordo com esta abordagem pedagógica, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os indivíduos interagem com o conteúdo, formulam hipóteses e testam suas próprias ideias. As animações, ao tornarem conceitos abstratos mais visuais e dinâmicos, promovem esta interação, estimulam a curiosidade, facilitam a compreensão de processos complexos e incentivam a experimentação. Além disso, permitem a personalização do aprendizado, respeitando o ritmo e a maneira como cada aluno constrói seu conhecimento, o que reforça a autonomia e o pensamento crítico, elementos fundamentais da Teoria Construtivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que foi investigar como os desenhos animados podem ser aproveitados como ferramenta pedagógica, com foco na elaboração de planos de aula produzidos com base em animações, pode-se concluir pelo significativo potencial dos desenhos animados como ferramentas pedagógicas no ensino fundamental.

Seu uso pedagógico contribui para a construção de uma prática educativa mais dinâmica, que permite a participação ativa dos alunos, numa postura coerente e alinhada

às transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Ao utilizar os recursos audiovisuais, em especial as animações, a educação ganha um novo horizonte de possibilidade, que transcende o mero entretenimento e se torna um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem.

Há embasamento teórico para demonstrar que os desenhos animados oferecem diversas vantagens pedagógicas, como a simplificação de conceitos complexos, o estímulo ao pensamento crítico e a potencialização da aprendizagem por meio de múltiplos canais sensoriais. Sob a ótica construtivista de Jean Piaget, estes recursos dialogam diretamente com as necessidades e características dos estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando uma abordagem mais concreta, simbólica e interativa no processo de ensino.

Além disso, a incorporação de animações às práticas pedagógicas apresenta-se como uma estratégia eficaz para engajar os alunos, criar conexões significativas entre o conteúdo escolar e o cotidiano e promover a retenção de informações. O estudo também contribui para indicar que há uma lacuna na literatura existente, ao propor maneiras práticas e fundamentadas de integrar os desenhos animados às atividades educacionais, especialmente no contexto brasileiro.

Conclui-se que, em um mundo cada vez mais conectado e repleto de estímulos digitais, a educação precisa inovar e adaptar-se para atender às expectativas e às realidades dos

estudantes. O uso planejado e reflexivo de desenhos animados nas salas de aula representa um caminho promissor para esta transformação, capaz de enriquecer o repertório metodológico dos docentes e tornar o aprendizado mais atrativo, significativo e efetivo.

Assim, este trabalho reforça a relevância de explorar as mídias digitais como aliadas no processo de ensino, incentivando futuras investigações e práticas que aprofundem e ampliem o conhecimento sobre esta abordagem pedagógica.

Por fim, as limitações deste trabalho precisam ser consideradas, visto que, como as SDs não foram aplicadas, não foi possível verificar *in loco* as necessidades de ajustes e possíveis aperfeiçoamentos. Portanto, os resultados de tal aplicação podem se tornar objeto de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECKERT, G. L.; BAUMGRATZ, C. E.; HERMEL, E. de E. S. Filmes, saúde e ensino de Ciências: concepções dos alu-

nos a partir do filme “Osmose Jones”. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 167-176, 2022.

ELIAS, M. A.; GOMES, P. P.; DUARTE, G. S. C.; SANTOS, A. C. G. dos; PEREIRA, A. C. de O.; LUZ, F. de J. da; PERIALDO, L. da S.; GONÇALVES, L. F.; FONSECA, M. O. da; CAJA, M. A. da S. Animações na alfabetização científica: possibilidades e ferramentas metodológicas alternativas no ensino de Ciências e Biologia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 10, p. e3739108648, 2020.

GONÇALVES, L. R.; APOLINÁRIO, M. de O. Filmes infantis como ferramenta para a desmistificação da temática sobre tubarões no ensino de Zoologia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 13, n. 5, p. e9713545805, 2024.

KOBASHIGAWA, A. H.; ATHAYDE, B. A. C.; MATOS, K. F. de O.; CAMELO, M. H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, IV, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. p. 212-217.

LIMA, D. M. X. de. Desenhos animados no ensino de História: a idade média em “Gato Félix” e “Três espíãs demais”. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 43, n. 1, p. e52201, 14 set. 2021.

LOVATO, F. L.; SEPEL, L. M. N. Utilização de desenho animado como contexto gerador de atividades para o ensino de

Ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 14, n. 1, p. 1-27, 30 ago. 2021.

MATOS, D. de V.; GUERRA, A. de L. e R.; SILVA, A. B. da; ROZENDO, J. F.; SANTANA, E. N. da S. O uso de vídeos nas aulas de Ciências para o estudo do reino *animalia*. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 11, p. 3.364-3.378, 2023.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1954.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ROJO, R.; GLAÍS, S. C. Apresentação – Gêneros e orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, A. B. da; RIVELINI-SILVA, A. C. Desenhos animados: ensinando separação de resíduos sólidos no ensino fundamental I. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 10, p. e33111032424, 2022.

SOARES, M. de C.; CAVALCANTE, L. M. O desenho animado como recurso pedagógico na criação de atividades

em práticas de reforço escolar. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 12, p. 118.837-118.848, 2021.

SOUSA, M. C. F. de; CICUTO, C. A. T.; LUCCHESI, M. M. O cinema no ensino de Ciências da Natureza: análise do filme “As aventuras de Sammy”. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, 2020.

SOUZA, B. G. de; MORAES, D. A. F. de. “O Show da Luna!” como ferramenta didática mediadora no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, p. e202040, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8

LITERATURA E ALTERIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS

SILVA, Ariana Aparecida Alves da¹

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de²

Resumo Este Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Divinópolis aborda a importância da literatura na educação, especialmente no desenvolvimento crítico e sociocultural dos alunos nos anos iniciais da educação básica. O trabalho destaca a relevância do papel do educador em criar conexões significativas, integrando as vivências dos alunos para elaborar estratégias em suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da alteridade. A pesquisa é qualitativa, com foco na análise interpretativa de teóricos e em conceitos que envolvem a literatura e a educação, além de se basear nas experiências registradas no caderno de campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo geral da pesquisa é investigar como

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Profa. Dra. do Departamento de Educação/cursos de Pedagogia/UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: camila.siqueira@uemg.br

o projeto Caderno de Memórias: livro “Erê: o menino e o tambor”, do autor Bruno Rodrigo Ramos, contribuiu para a construção de memórias e da alteridade entre os educandos do 5º ano dos anos iniciais. Durante a aplicabilidade do projeto, observou-se que os educandos se envolveram ativamente nas atividades propostas, compartilhando suas próprias histórias e memórias, o que contribuiu para um ambiente de aprendizado inclusivo. A análise qualitativa das experiências registradas no caderno de campo do PIBID revelou que a integração das vivências dos educandos não apenas proporcionou o domínio da linguagem, mas também desenvolveu a reflexão sobre identidade e alteridade. Por fim, os resultados concluíram que a prática pedagógica realizada através do PIBID se mostrou funcional no incentivo para uma educação crítica e reflexiva que valoriza a diversidade cultural e as experiências individuais do educando.

Palavras-chave: Educação. Sociocultural. PIBID.

INTRODUÇÃO

Entre todas as disciplinas que compõem o curso de Pedagogia, por que escolhi a literatura como tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? É por meio da leitura, das histórias e das palavras que percebemos o poder de construir pontes entre o mundo interno dos nossos educandos e

o contexto sociocultural em que estão inseridos. Esta escolha não foi apenas acadêmica, mas profundamente pessoal, refletindo meu desejo de usar a literatura como ferramenta capaz de transformar experiências e ampliar consciências críticas.

Foi por meio desta escrita que encontrei minha forma de expressar a construção do “Eu” e minha relação com “O outro”. Este processo me permitiu não apenas revisitar minha trajetória pessoal, mas também compreender como as histórias e os contextos socioculturais se entrelaçam, ajudando a formar identidades. E, neste diálogo, percebi o potencial transformador, tanto para mim quanto para educandas e educandos que desejo inspirar.

Miranda (2020) traz uma reflexão sobre o ato de educar, ao imaginar o corpo como um território que escreve a sua bagagem cultural e traduz as experiências vividas nos espaços que ocupamos. Uma abordagem que convida a olhar para o corpo não apenas como algo material, mas como um texto orgânico que narra histórias de pertencimento, resistência e transformação. Desta forma, o autor descreve sobre as geobiografias que destacam a riqueza das trajetórias individuais e coletivas, revelando que cada corpo-território carrega marcas de interações sociais, culturais e políticas.

Neste sentido, refletir e escrever o meu TCC reforçam a ideia de que a minha escrita não é neutra; ela é atravessada pelas experiências que carrego, incluindo lugares por onde pas-

sei, memórias e o modo sobre como reconheço o mundo. Então, esta pesquisa não é apenas uma análise distante, mais sim um percurso que dialoga com a minha trajetória, dentre delas, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³. Foi neste espaço de troca e aprendizado que compreendi o potencial da literatura como ferramenta para mediar relações, desenvolver a alteridade e construir espaços para as histórias que muitas vezes permanecem silenciadas.

Convém destacar uma citação do livro “O menino do dedo verde”, de Maurice Druon: “Só viemos ao mundo para ser um dia gente grande, logo as ideias pré-fabricadas se alojam facilmente em nossa cabeça, à medida que ela aumenta” (Druon, 2017, p. 11) [*sic*]. A frase de Druon carrega uma subjetividade ao refletir sobre o processo de crescimento e o impacto da socialização nas ideias de uma pessoa, sugerindo que, ao longo da vida, somos moldados pelas expectativas e normas que a sociedade nos impõe e que estas influências se tornam cada vez mais presentes à medida que crescemos. A expressão “ser gente grande” implica um amadurecimento ou uma liberdade de pensamento, à medida que nos adaptamos aos padrões estabelecidos.

Neste sentido, peço licença poética para descrever em primeira pessoa como este amadurecimento literário per-

³ A participação no PIBID ocorreu entre os meses de novembro de 2022 e abril de 2024. O projeto Caderno de Memórias foi aplicado entre os meses de junho e outubro de 2023.

meou minha infância e como este livro de Druon chegou até mim. Primeiro, uma breve descrição desta obra que me emociona desde a infância: escrita pelo autor francês Maurice Druon e publicada em 1957, conta a história de um garoto chamado “Tistu”, que descobre um poder extraordinário: seu polegar é verde. Onde quer que seu dedo tocasse, nasciam plantas. Com muita sutileza, o autor explora o território das autodescobertas de uma criança que não conseguia se encaixar no seu mundo, ou no que os outros esperavam que ela se encaixasse.

A história deste livro foi contada pela minha professora quando eu tinha nove anos, permitindo voltar a usar a minha imaginação e recriá-la em minha mente. Então, a leitura do livro era compartilhada, acontecia uma vez por semana, e, ao final da história, construíamos um resumo com desenhos criados pela própria turma – isso ocorria dentro da sala de aula, com sua mediação. O encantamento pela leitura partiu deste ponto: a influência da professora, que contava as histórias com entusiasmo, paixão e amor, conseguindo a atenção de várias crianças. A expectativa era aguardar ansiosamente por estas aulas e conhecer os próximos capítulos. Depois, vieram outros títulos, como “A ilha perdida”, da autora Maria José Dupré (1944), e “Poliana”, de Eleanor H. Porter, publicado em 1913.

Assim, minha imaginação viajava pelo mundo das palavras, descobrindo em cada capa de livro uma nova aventura.

ra que permitia distanciar-se do contexto em que vivia. Filha de pai e mãe com pouca escolaridade e de baixa renda, o acesso aos livros era limitado devido aos altos custos incompatíveis com a minha realidade. Com este movimento da leitura compartilhada com a professora, tive oportunidade de adentrar o universo literário, conectando com as minhas interpretações de vivências, relações sociais e percepções de vida. Como destaca Paulo Freire (2022, p. 34), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, as palavras foram construídas a partir do meu mundo, tornando-se um refúgio e uma janela para outras realidades.

O intuito de reescrever estas memórias pessoais é destacar a relevância do papel do educador em criar possibilidades de conexão no processo de ensino e aprendizagem, integrando-o às vivências dos alunos para favorecer um aprendizado mais profundo e significativo. Gosto de lembrar uma frase de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 315), que afirma: “O conhecimento contido nos livros depende, ainda, da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos”. Esta frase reflete uma subjetividade ao destacar a importância do professor na mediação do conhecimento, evidenciando que sua abordagem molda diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, a valorização da interação humana no âmbito educacional é reconhecer que a maneira como o conteúdo é apresentado pode influenciar profundamente tanto a compreensão quanto o interesse dos educandos – algo que também marcou o meu processo literário. Estas memórias foram essenciais para a construção do projeto Caderno de Memórias: livro “Erê, o menino e o tambor”, do escritor Bruno Rodrigo Ramos, realizado com os alunos do 5º ano dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Divinópolis, Minas Gerais. Por meio deste projeto, as memórias e vivências dos alunos foram integradas ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que as histórias contidas no livro dialogassem com suas experiências pessoais.

Esta prática pedagógica foi realizada através da minha participação no PIBID, e, ao longo desta experiência, pude vivenciar aplicações de práticas pedagógicas no cotidiano escolar e perceber as diversas abordagens no ensino, especialmente no que diz respeito aos usos da literatura. Neste campo, observei a insuficiência no uso da literatura como ferramenta pedagógica. Não que exista um manual rígido sobre como ministrar aulas neste campo da docência, mas constatee que, muitas vezes, a literatura não é explorada de maneira a integrar profundamente os alunos ao processo de reflexão crítica e social. Isso revelou a necessidade de ampliar e diversificar as estratégias pedagógicas, utilizando a literatura de forma mais significativa, para que

ela se torne um instrumento potente de desenvolvimento intelectual e humano.

A literatura, ao se entrelaçar com as práticas pedagógicas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento crítico e sociocultural dos alunos, especificamente nos anos iniciais da educação básica. Assim, a leitura e a análise de obras literárias não apenas contribuem para o domínio da linguagem, mas também promovem uma reflexão sobre “identidades” e a alteridade. Este ponto da literatura é um dos focos deste estudo, que visa investigar como resgatar memórias e promover a alteridade pode ser uma ferramenta poderosa na construção de uma educação crítica, emancipadora e libertadora.

Considerando estas potencialidades e com o olhar voltado para o projeto Caderno de Memórias: livro “Erê, o menino e o tambor”, a pesquisa será predominantemente qualitativa, com foco na análise interpretativa de teóricos e conceitos que envolvem a literatura e a educação. Contudo se baseia também nas experiências registradas no caderno de campo do PIBID, oferecendo uma análise prática das metodologias aplicadas durante o seu desenvolvimento. Desta forma, busca-se compreender como estas metodologias contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o que envolve o resgate de memórias e a construção da alteridade.

Neste contexto, surge a seguinte questão para investigação: Como a literatura infantojuvenil, mediada pela contação de histórias no projeto Caderno de Memórias, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, especialmente no que diz respeito à construção de memórias e da alteridade entre os educandos?

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o projeto Caderno de Memórias: livro “Erê, o menino e o tambor”, do autor Bruno Rodrigo Ramos, contribuiu para a construção de memórias e da alteridade entre os educandos do 5º ano dos anos iniciais. Para alcançar este objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos: analisar o impacto da contação de histórias na formação do olhar crítico e da empatia nos alunos, observar como a construção de memórias pode auxiliar no desenvolvimento da identidade e na valorização da diversidade cultural e refletir sobre a atuação pedagógica e o papel do educador neste processo.

Por fim, propõe-se ao leitor uma reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar estas histórias particulares que compõem a pesquisa, nas quais o individual e o coletivo se encontram e se complementam. Trata-se de um convite para enxergar a educação como um processo vivo e transformador, no qual a literatura se estabeleça como um meio essencial para despertar memórias, construir identidades e ampliar perspectivas. Que esta leitura inspire novas

jornadas de aprendizado e transformação, na certeza de que cada história carrega em si o poder de ressignificar caminhos e ampliar horizontes.

ALTERIDADE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com o dicionário “Míni Aurélio” (Ferreira, 2010, p. 36), o conceito de alteridade significa “caráter ou qualidade do que é outro”. Este termo envolve o reconhecimento não apenas das diferenças, mas sim do respeito e da compreensão do outro como um ser único, com suas próprias vivências. Portanto, pensando no âmbito educacional, a alteridade é um elemento indispensável para promover uma educação que fomente estas relações interpessoais, construindo um espaço de convivência. Gusmão (2000, p. 12) afirma que

a alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito

de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

Considerando as palavras de Gusmão (2000), elas reforçam que o entendimento da alteridade está ligado diretamente a uma experiência tanto individual quanto coletiva, influenciado pelas crenças, pelos valores e pelas experiências de cada pessoa. Isso influencia a forma como nos vemos e como vemos o outro e sobre como está relacionado a uma série de fatores pessoais e sociais, conceituando que a alteridade reconhece que a identidade é fluida e depende do contexto cultural e social no qual o indivíduo está inserido, sendo, assim, um processo contínuo de negociação entre o eu, o outro e o coletivo e baseando-se no lugar e nas relações sociais.

A valorização da diversidade cultural é um dos pilares para uma educação que desenvolva a alteridade. Gusmão (2000) enfatiza que, para superar estes desafios do preconceito e da discriminação, é essencial que a escola acolha a pluralidade de vozes e histórias, garantindo que todas as crianças

se sintam pertencentes e valorizadas. Neste sentido, Brandão (1986 *apud* Gusmão, 2000, p. 12) reforça que

[...] diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos. São como eu sou. Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa, é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

Então, ao abordar o “diferente” e a “diferença”, a autora sugere que a individualidade é moldada pelo reconhecimento de que o mundo é composto por uma diversidade que vai além daquilo que somos ou conhecemos como família, advindo de uma formação de interações entre o eu e o outro, permeada, assim, pela cultura, que oferece símbolos e significados necessários para que as diferenças não sejam vistas apenas como oposições, mas como elementos constitutivos da nossa existência enquanto sujeitos. Esta perspectiva implica que, ao reconhecer a diversidade, construímos relações de alteridade, isto é, a consciência do outro como diferente de mim, mas igualmente válido.

Neste ponto, Dayrell (1996) faz uma análise de que a escola se baseia em uma reprodução e produção cultural, ou seja, uma instituição na qual interações, práticas e valores

são negociados continuamente e transformados no cotidiano. Para o autor, a escola não é entendida apenas como conteudista, mas sim como um ambiente de interações sociais, de identidades e culturais, sendo um local que pode ressignificar suas experiências. Além disso, enxergar a escola como um espaço sociocultural é refletir o papel que ela destaca na sociedade, contribuindo com a construção de sujeitos.

Ao mesmo tempo, considerar estas significações supracitadas é entender que o território onde a criança vive amplia ainda mais o entendimento sobre a educação e que ela está interligada ao contexto social, cultural e geográfico. Isso é compreender que a educação é influenciada por estes meios e pelas experiências vividas na comunidade e reconhecer que a escola não é a única instituição responsável. Neste sentido, a citação de Dayrell (1996, p. 8) procura simplificar esta compreensão ao destacar que

a educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.), assim como tam-

bém o cotidiano difuso do trabalho,
do bairro, do lazer, etc.

Esta visão destaca a importância da valorização destes contextos nos processos educativos, principalmente nas práticas pedagógicas exercidas dentro da sala de aula. Além disso, o lugar onde a criança vive influencia diretamente nas construções dos seus aprendizados, dos conteúdos, da identidade e da alteridade. Ressaltar e reconhecer estes pontos citados, ao trabalhar com esta multiplicidade, é garantir parcialmente a introdução de uma educação mais contextualizada e inclusiva.

Por outro lado, Zilberman (1991, p. 10) destaca que “a escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. A autora argumenta que, quando estes objetivos não são alcançados, surgem lacunas na formação cultural dos indivíduos e que elas precisam ser sanadas pela educação, ou seja, a escola acaba sendo a única responsável e percebida somente quando falha. Esta perspectiva abre uma discussão social que questiona a responsabilidade e a necessidade de compartilhar estes deveres entre diversos espaços educativos e culturais.

Entretanto não cabe nesta pesquisa aprofundarmos-nos nestas questões das diferenças entre os espaços culturais e as instituições, nem de situar as responsabilidades. De fato, o

que atribuímos com estas indagações é não se esquecer destes pontos referidos, que atravessam os conceitos de alteridade e a diversidade cultural destes âmbitos. E que, para compreender e visualizar a necessidade, é preciso entender sobre estas diferenças sociais; é preciso olhar para além do indivíduo e considerar o ambiente em que ele está inserida. Assim, como aponta Gusmão (2000, p. 18),

o desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens.

Então, quando as crianças chegam à escola, especialmente nos anos iniciais, carregam estas marcas relacionadas ao seu contexto social. Embora na educação infantil já demonstrem certa percepção, porém, nesse novo ciclo dos anos iniciais, surge a maioria dos questionamentos, pois elas já conseguem verbalizar de maneira mais objetiva. Neste cenário, a escola torna-se o ponto principal de encontro destas culturas e experiências em que estas diferenças surgem e começam a ganhar significados pelas interações entre as

crianças. Neste momento, o professor se torna o mediador destes processos, auxiliando na compreensão dos sentimentos e promovendo diálogos.

O desafio para os educadores é criar ambientes que acolham esta pluralidade e nos quais as crianças se sintam seguras para dialogar sobre seus medos e anseios. Nas palavras do educador e filósofo Paulo Freire (1982, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Neste sentido, a educação transforma a diversidade em uma oportunidade para o aprendizado multilateral.

O importante, na compreensão da educação e da alteridade, é ter a consciência de que o indivíduo não está só e que esta pluralidade nos intensifica, transborda. Assim, trata-se de um “modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1982, p. 30). Uma educação que promova diálogos, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das diversidades como pilares para esta transformação social, iniciando-se na formação das crianças nos anos iniciais e se estendendo ao longo da sua trajetória educacional. Neste contexto, podemos ressaltar que a literatura pode contribuir e oferecer ferramentas para o desenvolvimento infantil no campo da criticidade e da valorização das múltiplas vozes que compõem a sociedade.

LITERATURA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A literatura infantil vem desempenhando um papel significativo na formação integral das crianças, especialmente na elaboração das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Contudo sua relevância vai bem além da grade do currículo escolar, caracterizando-se em uma ferramenta importante para a mediação cultural e aproximando os alunos do entendimento da alteridade. Nesta perspectiva, a literatura passa-se a ter um papel mais amplo, integrando relações em um diálogo mais profundo da leitura literária.

Esta relação é muito bem descrita por Zilberman (1991) ao destacar que a entrada da criança ao universo literário começa bem antes de adentrar no espaço escolar, configurando-se em uma interação dos livros com a linguagem antes mesmo de ela dominar a leitura. Assim, pensamos na imaginação que a criança desenvolve ao ouvir histórias antes de dormir ou em qualquer momento que os pais se dispõem para esta contação, uma variação de enxergar possibilidades em um mundo de fantasias, mas com representações do que ela possa visualizar neste mundo de palavras e ilustrações. Além disso, estas interações são o início de um contato com diferentes códigos comunicativos. Assim, podemos dizer que

o contato com os livros ocorre bem antes de uma formação inicial da alfabetização.

Este contato desde a infância proporciona diversas conexões com a pluralidade humana, mas o que nos cabe falar é que, à medida que a criança cresce, o distanciamento dos livros vai aumentando gradativamente, afastando-a da leitura literária. Embora hoje existam editoras que publiquem diversos títulos infantojuvenis, o que colabora para o hábito da leitura, ainda permanece o desafio de estimular esta prática, principalmente no âmbito escolar. Estes contextos nos fazem refletir sobre a influência da literatura na educação básica, como este ensino está sendo inserido no cotidiano destes alunos.

As leituras se concentram nas salas de aula, muito vezes acompanhadas de fichas literárias que estruturam as atividades com perguntas relevantes e norteadoras como “Quem é o autor?”, “Qual é a editora?” e “Qual é o nome do livro?”, entre outras. Estas fichas literárias têm a competência de auxiliar e orientar as crianças na leitura. No entanto, elas não promovem práticas mais dinâmicas que desenvolvem a parte humanizadora, que é um dos papéis fundamentais da literatura e permite adentrar nos enredos das histórias e no desenvolvimento dos personagens, dialogando com suas realidades e visões de mundo, direcionando para a capacidade de imaginar e criar e auxiliando no cognitivo, no emocional e no social.

Gallian (2020, p. 83) elucida uma discussão que tem relevância nesta pesquisa, ao destacar que

as obras literárias continuam a ser lidas e interpretadas como exemplos ilustrativos de determinadas escolas ou movimentos artísticos e ideológicos que se sucedem na história, e não como histórias ou narrativas em si, capazes de emocionar e despertar questionamentos sobre atitudes e valores humanos.

O autor considera que o ensino da literatura e das artes continua seguindo o modelo tradicional. Isso traz uma reflexão sobre a educação, especialmente nos anos iniciais, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais humanizada e menos técnica. Outro adendo, que é um dos principais eixos da nossa pesquisa, são os alunos do 5º ano que ainda utilizam as fichas literárias. Por isso, a conexão dos dizeres “à medida que a criança cresce, ela vai perdendo o hábito leitor”. Esta expressão é mais uma das premissas para avaliar como estão atribuindo a literatura nas salas de aula com ênfase no distanciamento gerado por esta prática.

A importância de incentivar crianças entre 5 e 10 anos destaca “a prática de mandar as crianças expor pensamentos e imaginação” e que “por este caminho nada é esquecido que se relacione à cognição, percepção, língua, afeto e regiões mo-

toras” (Wolf, 2019, p.186). Assim, a autora sugere que estas práticas bem elaboradas podem promover a expressão infantil, conectando-se no desenvolvimento das áreas fundamentais e na formação intelectual, emocional e física da criança.

Aprender os usos e significados das palavras é um processo fundamental para o aprendizado. Contudo, com o tempo, torna-se essencial elevar os níveis básicos da leitura, ampliando o conhecimento do aluno para uma interpretação e compreensão dos textos literários. Compreender que a leitura não se limita apenas à decodificação das palavras, mas envolve a capacidade de explorar o que a leitura literária oferece, na apreciação da estética, da interpretação simbólica e das nuances artísticas presentes em um texto literário.

Em síntese, pensar a literatura como uma peça importante nas práticas pedagógicas não é somente auxiliar a ter este pensamento crítico, e sim dialogá-las a outras disciplinas que impactam neste ensino-aprendizagem.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO OLHAR CRÍTICO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PEDAGOGOS

Em primeiro lugar, na conexão imaginária desta autora, vem a figura da Professora Maluquinha, criada pelo dese-

nhista e cartunista Ziraldo (1995). Ao adentrar no universo escrito pelo autor da sua personagem, emerge a criatividade sobre como ela utiliza os métodos que transformam e estimulam o pensamento crítico e a autonomia. Seu olhar sensível perante a pluralidade da turma carrega uma reflexão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996). As ações da professora Catarina enfatizavam uma educação significativa e inclusiva, que vai além da simples transferência de conteúdos, buscando entender as realidades diversas dos seus educandos e reconhecendo suas potências.

Neste sentido, as discussões que adentram este tópico, evidenciando as referências de Paulo Freire e da Professora Maluquinha, trazem para o campo da discussão a construção do olhar crítico dos pedagogos na sua formação acadêmica. Embora existam artigos e debates que fomentem as salas das universidades e eventos que disponham deste discurso, o que emerge a esta pesquisadora é a preocupação na formação destes pedagogos. O desafio está na transformação do conhecimento acadêmico para o desenvolvimento de ações concretas que incentivem a autonomia, a empatia e a alteridade nos educadores, capacitando-os para dialogar de forma mais crítica e empática sobre as necessidades dos seus educandos no âmbito escolar.

Sem aprofundar nos currículos universitários do curso de Pedagogia, a disciplina de Literatura na formação dos pedagogos estimularia a construção de um repertório cultural diversificado e a compreensão das múltiplas realidades. Por meio da leitura e de análises de textos literários, os futuros pedagogos são capazes de abstrair e refletir temáticas como a diversidade, a ancestralidade e a desigualdade, entre outras. Assim, nas palavras de Antonio Candido (2011, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Da mesma forma, para formar leitores, é necessário que o professor seja um leitor autônomo – quando ele é um próprio leitor –, pois isso é fundamental para inspirar seus educandos e para ser o mediador das suas escolhas, contanto que não seja apenas para ensinar técnicas de leitura, mas para vivenciar a leitura como parte da vida. Nos anos iniciais da educação básica, tornam-se imprescindíveis estas práticas, pois é neste momento que os educandos começam a desenvolver a compreensão e as habilidades leitoras. Nas palavras de Marly Amarilha (2013, p. 132),

é preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduados em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito

iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes.

Desde modo, a autora coloca em ênfase que os pedagogos necessariamente precisam de uma formação literária, pois eles são os mediadores da iniciação a este mundo das palavras, da imaginação e da interpretação das metáforas, entendendo que é necessário proporcionar esta vivência da linguagem literária e o desenvolvimento para que estas práticas pedagógicas possibilitem mudanças dentro da sala de aula.

De acordo com as minhas anotações no caderno de campo do PIBID, nas aulas de Literatura do 5º ano, nas quais se concentrou maior parte do tempo de observação, os métodos eram trabalhados de forma padronizada, apresentando aspectos mecanizados, nos quais as mediações não exploravam uma comunicação verbal, e limitando as possibilidades de um diálogo reflexivo e aprofundado nas obras literárias. Segundo Gallian (2020, p. 90), “fica evidente que não basta apenas incentivar ou promover a leitura de obras literárias, mas que é preciso, também, acompanhar”. Ou seja, o simples ato de recomendar livros e elaborar resumos não é suficiente: “Pode ser algo excessivamente pesado e difícil para se enfrentar sozinho” (Gallian, 2020, p. 90).

Neste sentido, precisamos pensar em estratégias transversais, permeando em outras disciplinas, como História,

Ciências, Matemática e Geografia, no âmbito escolar ao fazermos esta integração. Contemplando diversas áreas do conhecimento, o aluno terá a possibilidade de explorar diferentes aspectos, ampliando sua visão de mundo. Destaca-se ainda que os níveis de ensino da Pedagogia são desempenhados também na Educação de Jovens e Adultos (EJA): “A educação de jovens e adultos deve ser repensada como um processo permanente, devendo ter a leitura crítico-transformadora, contrário à leitura de caráter memorístico” (Freire, 1992. p. 41).

Aprender a ler não é somente decodificar palavras, mas sim compreender o mundo a partir do texto e da sua experiência de vida. Ainda que não seja um simples ato de memorização de conteúdos, o trabalho do pedagogo é promover uma leitura crítico-transformadora. Freire (1992) destaca, em suas palavras, que a educação deve estimular o pensamento crítico dos alunos, impulsionando-os a indagar e empoderando-os para que possam se tornar sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem e capazes de serem agentes das suas realidades.

Segundo Amarilha (2012, p. 25), “[...] é difícil falar de prazer para quem nunca o experimentou. No entanto, entendo que mais difícil ainda é ensinar a encontrar prazer no texto quando nós mesmos não nos deparamos com esse momento”.

Neste sentido, o prazer da leitura, se não for vivenciado pelo próprio educador, se tornará um desafio para ser transmitir aos seus alunos. O ensino literário requer emoção, reflexão e envolvimento com o texto. Assim, quando o professor não cria um ambiente propício na sala de aula, dificilmente seus alunos descobrirão o encantamento de apreciar um texto literário. Ou seja, como inspirar alguém sendo que nunca teve esta experiência de forma significativa, uma vez que, para ensinar algo e ter eficácia, é necessário vivenciar e acreditar naquilo que se transmite?

Portanto, a referência à Professora Maluquinha elucida a importância de uma estratégia na elaboração das práticas pedagógicas na sala de aula e do enfoque para que os educadores tenham esta percepção da literatura, desta conexão que ela favorece. Que no âmbito das universidades caminhem neste propósito de formar educadores que saibam transitar neste universo literário, uma vez que a literatura, quando bem intermediada, não objetivando apenas uma disciplina, se torna uma janela de novas possibilidades de desenvolvimento para um pensamento crítico, com alteridade e entendimento de mundo.

Desta maneira, a aplicabilidade do Caderno de Memórias surge como uma iniciativa, com o intuito de sanar um pouco esta lacuna e contribuir para o desenvolvimento destes educandos. Mas que fique elucidado que é uma prática que

deve ser contínua e que não deve se restringir apenas a momentos ou a eventos isolados.

“ERÊ: O MENINO E O TAMBOR”: CONSTRUÇÃO DO CADERNO DE MEMÓRIAS NO PIBID

Salve Erê! A eterna criança que ensinou ao mundo que os galhos da sabedoria dos velhos precisam ter a beleza da infância como tronco (Ramos, 2022, p. 39).

Bruno Rodrigo Ramos é professor de Língua Portuguesa, escritor, músico, contador de histórias e cofundador do grupo Bem-te-conto. Nascido em Pirapora (MG), adotou a cidade de Divinópolis como moradia. O escritor teve suas obras publicadas em 2022: “Oyá, a menina que conquistou os ventos” e “Erê: o menino e o tambor”. Ambos têm uma escrita simples e acessível, com uma abordagem encantadora. O último livro mencionado foi o que impulsionou a contação de história no 5º ano, durante a trajetória desta autora no PIBID em 2023, conforme já enunciado nesta pesquisa.

A narrativa do livro mistura fantasia e ancestralidade ao contar a história de Erê, um menino sonhador, que nasceu e foi criado no continente africano. Na sua aldeia, os

adultos mantinham uma tradição que definia os destinos de todas as crianças: de que, quando fossem adultas, elas deveriam se tornar guerreiras ou semeadoras. Porém, embora fosse obediente com suas obrigações, o menino Erê gostava de ficar só e fazer as suas coisas no seu ritmo. A preocupação de seus pais aumentava com o tempo, pois ele não se comunicava com as outras crianças e não parava quieto por muito tempo, principalmente ao se sentar perto da fogueira. Seu contato com o mundo era por meio da música. No entanto, Erê acaba descobrindo, através da sua jornada, que pode ser diferente e fazer suas próprias escolhas.

Esta história supracitada acompanhou os educandos entre os meses de junho e outubro de 2023, por meio de um projeto idealizado por esta autora, no qual o foco principal era a oralidade. Vale ressaltar que a graduanda, como já foi mencionado nesta pesquisa, guarda uma memória da sua infância de quando sua professora lia livros semanalmente para a turma – esta experiência inspirou sua prática pedagógica. Então, o intitulado nome do projeto, “Caderno de Memórias”, partiu de um plano elaborado cuidadosamente e apresentado para a professora supervisora do PIBID, posteriormente aprovado para sua implementação na sala de aula. É importante destacar que todo este processo realizado pela graduanda esteve sob a supervisão da professora, garantindo o acompanhamento e a orientação necessária para o desenvolvimento das atividades.

Para esta turma específica, a escolha do livro foi realizada criteriosamente, priorizando uma obra que dialogasse com a realidade deles, abordando temas necessários e que promovessem a valorização de um autor local. Neste contexto, a elaboração do plano de aula foi fundamentada no campo de observação (enquanto integrante do PIBID) e na construção de um olhar pedagógico sensível às necessidades e particularidades da turma.

A metodologia adotada para este projeto foi estruturada com base em atividades semanais, tendo com eixo central a contação de histórias e a construção coletiva de memórias a partir do livro “Erê: o menino e o tambor”. Assim, as etapas obedeceram ao seguinte formato: 1) Leituras semanais: As páginas do livro foram divididas de acordo com o número de alunos. Assim, todos tiveram a oportunidade de participar da construção do caderno; e 2) Registro de Memórias: Durante cada aula, um sorteio era realizado para selecionar um aluno para fazer o registro da escrita e desenhar no caderno.

Para melhor compreensão, a sala era composta por 13 educandos, dentre os quais dois que faziam acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – um com paralisia cerebral e epilepsia de difícil controle e outro com deficiência intelectual (DI) e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) –; um com transtorno desafiador opositor (TOD) atendido no Centro Educacional de

Apoio e Atendimento Especializado (CEAE); um com dislexia; um com TDAH, que foi desligado do AEE; e cinco alunos que participavam do projeto Vamos Juntos⁵ no contraturno. Diante das especificidades apresentadas, a turma encontrava-se em níveis de diferentes saberes.

Ao início de cada leitura, tínhamos uma interação com os alunos, um jogo teatral que trabalhava a imaginação, a oralidade e a criatividade, o qual optamos por chamar de “produção de texto oral”. A autora desta pesquisa possui uma experiência vinda do teatro. Por isso, optou por trazer este recurso para dentro da sala de aula. Neste aspecto, o pensamento da autora Maryanne Wolf, no seu livro “O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era”, no capítulo sobre “Leitura profunda”, destaca que “o teatro torna visível esse ‘transportar-se’ que ocorre durante as leituras profundas e imersivas. Acolhemos o Outro como um hóspede em nós mesmos e, por momentos, nos tornamos o Outro” (Wolf, 2019, p. 58).

Este “transporte” envolve completamente o leitor no texto, permitindo-lhe vivenciar, de forma intensa e transformadora, experiências de outras pessoas, representadas pelos personagens que exploram diferentes culturas e realidades. Através deste olhar, a produção de textos orais foi mediada por um personagem chamado Nick (uma esponja de *skincare* na cor rosa), guiando as crianças por este universo imagi-

nário. Com este auxílio, elas criavam narrativas verbais que iniciavam da seguinte forma:

Este é o gato que fugiu para o mato com o Nick.

Esta é a água que matou a sede dos corredores,

que estavam atrás do Nick.

Este é o delegado que prendeu a água,

por matar a sede dos corredores,

que estavam atrás do Nick

(Arquivo pessoal, 2023).

Desta forma, Nick percorria a sala entre os alunos, e cada um deles ia criando conexões com as histórias que haviam imaginado, o que permitia o surgimento de diálogos sutis e harmônicos. Este momento era especial, pois, ao contrário dos comportamentos observados, não havia atritos e brigas. Esta interação se destacou porque os professores frequentemente reclamavam da turma, classificando-a como indisciplinada, e, naquele momento, ela estava demonstrando o oposto.

Após esta introdução, a graduanda iniciava a leitura do livro, incorporando também elementos do teatro. Em cada aula, foram escolhidos alunos para interpretar o Erê, criar os efeitos sonoros e representar outras crianças, como o guerreiro-

ro Oba, entre outros personagens. Um detalhe interessante é que criamos uma função nomeada “Alexa”, e quem fazia era o aluno com DI e TDAH, que adorava explicar os significados das palavras e dos conceitos. Assim, conseguíamos que ele se atentasse para a leitura.

Outro adentro importante foi a elaboração do crachá, que acabou circulando a sala inteira, gerando expectativa entre os alunos para criá-lo. Também era realizado um sorteio que definia a vez. Este recurso foi criado intencionalmente para o aluno com TOD e consistia em realizar a atividade de desenhar e expressar palavras de afeto. A graduanda utilizava este crachá enquanto contava a história do menino Erê. Assim, o aluno em questão se sentia parte do grupo.

Estas interações, em conjunto com a leitura, possibilitaram aos alunos o pensamento crítico, promovendo reflexões sobre a diversidade cultural, uma leitura profunda e interpretações e questionamentos que permitiam elaborar debates com argumentos fundamentados. Além disso, estas atividades auxiliaram no processo de alfabetização, especialmente para dois alunos da turma que apresentavam dificuldades na escrita e leitura.

Por fim, no próximo subtítulo deste trabalho, vamos levantar estas questões com referencial teórico e resultados obtidos com este projeto da leitura literária. Inclusive, é neste contexto que iremos analisar as inferências desta prática na formação dos educandos e na construção da alteridade.

RESULTADOS, REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Inicialmente, para relembrarmos, o percurso metodológico desta pesquisa foi predominantemente qualitativo, com ênfase na análise interpretativa de teóricos e conceitos que envolvem a literatura e a educação. Então, a pesquisa baseou-se nas experiências registradas no caderno de campo do PIBID, proporcionando uma análise prática das metodologias aplicadas no decorrer do desenvolvimento na sala de aula do 5º ano dos anos iniciais. Assim, a investigação buscou compreender estas abordagens, especialmente no que diz respeito ao resgate de memórias e ao desenvolvimento da alteridade. Os dados foram categorizados e interpretados com base nos conceitos teóricos discutidos anteriormente, com inclusão de novos teóricos que serão abordados a seguir, contribuindo, assim, para uma compreensão prática e elucidada dos recursos pedagógicos que foram aplicados.

Então, começamos as discussões realçando uma das principais propostas para a elaboração do plano de aula que caracterizou este projeto, a de estimular o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da oralidade, incentivando os educandos a se apresentarem de forma natural e sem receio de falar em público. O objetivo surgiu através da observação das leituras realizadas no cotidiano – era perceptível

sentir a insegurança na voz. Estes momentos geravam pânico nos educandos, levantando questionamentos como “por que sou obrigada a ler?” e “não gosto de ler livro”, com várias pontuações negativas em relação ao ato de ler. Além disso, a turma não era fluente na leitura, aspecto que impacta na autoestima.

Estas inquietações perpetuam muito nas palavras do pintor e escritor alemão Hermann Hesse (2010, p. 66) descritas em seu livro: “[...] não deveria considerar obrigatória a leitura de algum livro que não enriqueça com experiência profundamente sentida, que não tenha para ele um mínimo efeito salutar”. Com estas palavras, Hesse nos convida a refletir sobre estas práticas utilizadas para o desenvolvimento da leitura e como esta, muitas vezes, virou uma obrigação mecânica. Os educandos não iam mais à biblioteca; os livros eram previamente selecionados e enviados para a sala de aula, considerando o volume adequado para o número da turma.

Na justificava de compreender estas inquietações e levantando hipóteses, percebia-se que estavam reproduzindo as escritas dos livros e constatavam que estas não estavam sendo construídas a partir de um processo reflexivo que permitisse “[...] passar do texto para seus próprios pensamentos e voltar enriquecidos” (Wolf, 2019, p. 191). Ou seja, o leitor precisa ter a interação com o texto e não uma reprodução

de conteúdo. Deve-se criar um diálogo no qual o leitor compreenda, assimile e transforme na sua própria compreensão e leitura de mundo – são premissas que podem ter contribuído para as inseguranças geradas.

As palavras do filósofo, historiador e teórico da literatura Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (2006, p. 18) acentuam que

[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Neste sentido, a citação de Bakhtin refere-se à ideia de que o livro não é visto apenas como um objeto de leitura, mas também como um elemento dinâmico da comunicação verbal inserido no cotidiano de interações e discussões. Neste aspecto, o teórico acentua que a leitura do livro deve envolver profundamente, ou seja, um leitor ativo, que reflete os conteúdos, promovendo diálogos internos e externos

e comentando e criticando as ideias apresentadas. Assim, o âmbito educacional torna-se um espaço de qualidade ao entender estes conceitos e introduzi-los, e a literatura infantojuvenil, conforme já destacamos nesta pesquisa, contribui para o imaginário dos educandos.

Quando este projeto foi apresentado à turma, criou-se uma resistência que não a permitia visualizar os benefícios da leitura em conjunto. Por isso, os recursos como o personagem Nick foram tão importantes para envolvê-la para escutar a história do menino Erê. Deste modo, construímos um espaço para o diálogo e uma participação ativa que atribuía também uma escuta: “Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 2006, p. 290). Ao compreender, se expressavam; não emergiam apenas como receptores de informações, e sim resultavam em ações como falar e posicionar, produzindo um novo discurso.

Por exemplo, em uma passagem do texto que relatava as emoções do personagem, os educandos se identificavam e pronunciavam suas experiências, inclusive em uma parte que falava de abandono: “Ele sentia falta de casa, da mãe e do pai. Parecia que estava abandonado. Porém, a música era a melhor amiga dele e ela o acompanhou” (Ramos, 2022, p. 16). Então, se manifestaram através da criação deste refrão:

Erê... é um menino que passa
as matas ao infinito.
Um sol retumbante e as águas brilhantes.
Erê é um menino que passa
os rios ao infinito.
A noite a brilhar e o sol a cintilar
(Educando, 2023).

Uma metáfora que eles transformaram em arte, pois a música trouxe um acolhimento, alívio e uma companhia em busca por pertencimento. Assim, puderam se colocar no lugar de Erê. E é aqui que a literatura preserva esta memória, misturando realidade com imaginação, criando uma representação emocional nesta narrativa que não descreve apenas o que aconteceu, e sim o que poderia ter acontecido. Ora, a subjetividade desta proeza criadora partindo de educandos, que podemos imaginar que tiveram suas infâncias roubadas pelos reflexos das suas vivências, é o que faz refletir as palavras de Amarilha (2012, p. 77):

É na literatura que nossa memória está melhor preservada porque, lá, os fatos da realidade associados à imaginação têm sangue, suor, emoção e, assim, é através dela que podemos observar em retrospectiva a trajetória da vida como múltipla e plena de virtualidades inesperadas. As muitas

situações pelas quais passa um personagem, as decisões que toma e aquelas que não toma nos dão essa dimensão memorialista da realidade que se viveu e que se poderia ter vivido. A memória situa-nos do ponto de vista tanto da história social quanto individual, somos marcados por acontecimentos que tiveram impacto e eloquência para que deles nos lembrássemos. O historiador registra o que socialmente julga de maior força, o escritor registra aquilo que a si mais impressiona.

Assim, queriam representar artisticamente o Erê em todas as contações de histórias desenvolvidas ao longo do percurso das aulas. A lata vazia de batata Ruffles virou batuke e os milhos eram de papéis. O caderno passou a ser uma interação, e cruzavam os dedos para que os números a serem sorteados caíssem neles. Quando questionados sobre o motivo de quererem ser o personagem principal, respondiam que se identificavam, observando aspectos igualmente seus. Sem perceber, aproximaram-se de uma prática de leitura e permitiram enfrentar seus medos, expondo com tranquilidade as escritas do caderno de memória.

A conectividade com a alteridade nas inter-relações com o outro se transformou em uma relação de compreensão mútua, de diálogos amplos. Por isso, para Bakhtin (2006), o diálogo não se limita apenas a uma comunicação falada,

mais sim a todas as formas de interação verbal, sejam elas faladas ou escritas. Neste sentido, as trocas de ideias desenvolvidas por eles remetiam ao conceito de diálogo, com uma comunicação verbal que vai além de encontros diretos de indivíduos e que acontece em diferentes espaços e contextos.

As contribuições aplicadas neste projeto superaram as expectativas iniciais, tanto da professora supervisora do PIBID quanto da bolsista. O pequeno refrão criado pelos educandos surpreendeu a todos, realçando o engajamento e a criatividade despertada durante este processo. Estes resultados simplificam como a literatura aplicada, alinhada às estratégias do pensamento crítico, pode auxiliar não somente no campo da alfabetização, mas também nos aspectos socio-culturais e emocionais.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que estamos trabalhando com educandos do 5º ano dos anos iniciais de uma rede pública de ensino. Um cenário com recursos limitados e variações de níveis de aprendizagem. Assim, a escrita de algumas crianças no Caderno de Memórias necessitou de inferências, porém elas se sentiram seguras para perguntar como elaborar estas memórias. Em contraste, o imaginário que fluía sobre Nick, nomeado de “híbrido de gato e polvo”. Estas construções colocadas e argumentadas pelas crianças têm uma significação de grande impacto no ambiente escolar, pois elas eram considerados indisciplinadas.

Além disso, o processo de ensino voltado para uma educação literária é integrado com outros campos de conhecimento. Do mesmo modo, “[...] podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo”, pois “permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos” (Solé, 2014, p. 44). Este entendimento contribui para a ampliação sobre a consciência da pluralidade e diversidade cultural.

Portanto, a leitura literária realizada nesta dinâmica oportunizou aos educandos uma comunicação verbal que coloca em ação as dificuldades que eles apresentavam, tanto na criação quanto no uso da imaginação. Magda Soares (2003) afirma que a escolha da literatura na escola deve ser baseada na capacidade de conduzir eficazmente às práticas de leitura no contexto social, bem como às atitudes e aos valores que almejam formar o leitor ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo viabilizar a influência que a literatura tem na contribuição do desenvolvimento da alteridade e no resgate de memórias dos educandos, através da mediação de contação de histórias no projeto Caderno de Memórias, além de demonstrar a importância no processo

de ensino e aprendizagem dos pedagogos em sua formação acadêmica. Ao longo da pesquisa, foi perceptível identificar estes pontos referidos, nos conceitos de alteridade, no olhar crítico e na ênfase da disciplina para o curso de Pedagogia.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), a educação deve ser um processo de transformação, além de transcender os conhecimentos. Assim, significa pensar que os textos literários vão além da simples transmissão de conteúdo. Observamos que a história contada na forma de leitura conjunta facilitou a aprendizagem, estimulando os educandos a se reconhecerem e se expressarem, permitindo um diálogo. Freire (1996) reforça que o verdadeiro conhecimento é aquele que impulsiona o pensamento crítico e a reflexão em uma ação transformadora, o que ficou bem nítido no momento em que as crianças resgataram suas memórias de vivências e da história contada escrita no caderno.

A contação de história atribuiu um espaço seguro e acolhedor, onde os educandos se conectaram com suas próprias identidades e, ao mesmo tempo, expandiram suas visões em diversos contextos para uma leitura de mundo. Vygotsky (1998), na sua teoria sociocultural, destaca a relevância da aprendizagem integrada ao meio social. Sob o mesmo ponto de vista, a contação de histórias proporcionou um momento de fruição literária e uma oportunidade de construir o sentimento de pertencimento e respeito à pluralidade.

Bakhtin (2006) defende que a interação discursiva é essencial para a formação de sujeitos, entendendo que a linguagem se constrói na relação com o outro. Neste ponto, o projeto Caderno de Memórias tornou-se este espaço dialógico, no qual os alunos participaram efetivamente do processo, sentindo a história a partir das suas próprias experiências. O enunciado, para o autor, carrega esta historicidade, e, neste sentido, a literatura, em contato com os educandos, permitiu que eles pudessem ressignificar suas identidades e entendessem “o outro” a partir de novas concepções.

As práticas pedagógicas observadas evidenciaram que a literatura trabalhada de forma reflexiva e em conjunto com outros recursos não se limita apenas à decodificação dos textos; cria-se um vínculo para o desenvolvimento da alteridade. De acordo com Emília Ferreira (1999), a construção de sentidos para o crescimento da leitura está ligada ao contexto vivido pelos alunos, o que dialoga com outros teóricos citados nesta pesquisa. Além disso, percebemos que cabe aos educadores proporcionar ações que fomentem a criticidade, desempenhando atividades que exerçam o pensamento e que levem os estudantes a indagarem e questionarem.

Outro adendo importante a considerar é que a contação de histórias não é uma simples leitura oral do livro e, em seguida, fechá-lo. Sem as mediações e os recursos utilizados, o processo de fruição literária não acontece. Então,

este projeto demonstra a necessidade criativa para mediar as interpretações. Assim, “durante o período entre 5 e 10 anos, o objetivo é inculcar nas crianças a expectativa de que, se levarem o tempo necessário, terão ideias próprias”, pois, “[...] saem ganhando alguma coisa no decorrer desse tipo de pensamento que prepara o terreno para o resto de suas vidas” (Wolf, 2019, p. 202-203).

Além disso, o estudo mostrou as interconexões destes quatro elementos: 1) a literatura, que atua como ferramenta da construção de significados, desenvolvendo a consciência reflexiva; 2) a alteridade, que possibilita o reconhecimento do outro, impulsionando o respeito à diversidade e pluralidade no âmbito escolar; 3) as práticas pedagógicas, que constituem os caminhos para que estes processos aconteçam no ensino, possibilitando diálogos e reflexões na educação. Por último, a linguagem que atravessa estes três pontos citados, possibilitando o desenvolvimento da alteridade entre diálogos e interações dos educandos. Estes aspectos integrados mostraram as potencialidades das suas inferências nas estratégias para uma abordagem educacional humanizadora.

Em suma, é importante ter a compreensão de que estes elementos não funcionam individualmente; são interligados, proporcionando aprendizados mais empáticos, inclusivos e transformadores. Da mesma forma, é importante que possam emergir novas pesquisas que aprofundem discussões no

campo da literatura interligada nestes componentes, com apontamentos para uma formação docente no ensino-aprendizagem, investigando possibilidades que contribuam para uma intensificação da leitura literária como um ato de construção e significados para a alteridade.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao País das Maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: LF Editorial, 2013.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. Cap. 1, p. 182.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. 131. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Míni Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2020.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

HESSE, H. **Uma biblioteca da literatura universal**. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2010.

MIRANDA, E. O. **Corpo - território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020.

RAMOS, B. R. **Erê: o menino e o tambor**. Divinópolis: Boutique do Livro, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 16. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

CAPÍTULO 9

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: RECURSO DIDÁTICO IMPORTANTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR

SOUZA, Thaíssa Fernandes¹

PEREIRA, Márcio²

Resumo: Este artigo aborda as adaptações curriculares como um recurso didático essencial para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, enfatizando sua contribuição para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A inclusão escolar é um princípio mundial, e, no Brasil, está garantido na Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015). Contudo a efetivação da inclusão educacional requer ações de âmbito financeiro, acessibilidade física e pedagógica. Assim, considerando os aspectos pedagógicos, o presente artigo tem por objetivo discutir o modo como as adaptações curriculares de pequeno porte, elaboradas pelos professores, podem con-

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Docente na UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. Departamento de Educação. E-mail institucional: marcio.pereira@uemg.br

tribuir para a efetivação de um ensino inclusivo, potencializando o processo de aprendizagem da criança com TEA. Desta forma, este artigo possui uma abordagem qualitativa, e o procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Como resultado, identificaram-se os seguintes pontos: a necessidade da formação continuada por parte do professor e que, para a elaboração das adaptações curriculares para a criança com TEA, alguns fatores são indispensáveis: a importância de estabelecer uma rotina, utilizar uma linguagem mais objetiva, respeitar o tempo, o ritmo e o estilo de aprendizagem do estudante, estimular o convívio social da criança com TEA com seus pares, estar atento ao que chama mais a atenção da criança com TEA (hiperfoco) e aplicabilidade de enunciados curtos e objetivos. Assim, o estudo revela que as adaptações curriculares, ao atenderem às particularidades dos estudantes com TEA, favorecem não apenas a aprendizagem, mas também a interação e o pertencimento no ambiente escolar. Desta forma, entende-se que a aplicação efetiva das adaptações curriculares representa um passo fundamental para garantir uma educação de qualidade e o exercício pleno da cidadania para os estudantes com TEA.

Palavras-chave: Adaptação curricular. Aprendizagem. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se a partir de uma experiência do estágio supervisionado obrigatório oferecido pelo curso

de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Divinópolis, realizado em uma escola pública municipal de Divinópolis (MG), numa turma do 1º ano do ensino fundamental I, sendo percebida a dificuldade, por parte da professora, na elaboração das adaptações curriculares para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua sala de aula.

A presença da criança com TEA em sala de aula, como de demais crianças com deficiência/transtornos/altas habilidades/superdotação, se pauta na premissa inclusiva de que todos possuem o direito de ter acessibilidade e permanecer na escola regular. Nesta perspectiva, ressaltam-se a diversidade e a diferença existente em sala de aula, o que denota a necessidade de medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, aos diversos estilos de aprendizagem existentes entre os estudantes, considerando, neste texto, especificamente, os estudantes com TEA.

Desta maneira, as diferenças existentes entre os estudantes exigem atenção por parte da escola para viabilizar a todos, indiscriminadamente, “[...] o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar” (Brasil, 1998, p. 13).

Em relação à inclusão das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Capítulo IV, Art. 28, inciso II, assegura que o poder público deve aprimorar os “[...] sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015). Nesta direção, Lima e Martins (2022, p. 3) afirmam que “[...] uma escola que se diz inclusiva é aquela que oferece oportunidades para que os alunos tenham condições de desenvolver o seu potencial”.

Contudo é possível compreender que são diversos os desafios ainda presentes para a edificação de um ensino inclusivo e de qualidade, principalmente no que tange aos estudantes com TEA, matriculados na escola regular. Desta forma, Ambrosim e Ambrosim (2024) ressaltam que um dos desafios é a falta de conhecimento sobre as características do TEA, o que pode trazer dificuldades na escolha de estratégias pedagógicas adequadas, ou seja, na realização das adaptações curriculares para a criação de um ensino eficaz e um ambiente inclusivo.

Segundo Luz e Cruz (2022, p. 14), “[...] as adaptações curriculares são contribuintes neste processo, pois são as respostas dadas pelo sistema educacional a fim de corresponder

a singularidade e deficiência do aluno a partir de ações pedagógicas específicas”. Ou seja, para que o ensino seja eficaz e produtivo, é fundamental adaptar o ensino levando em conta as características e particularidades de cada estudante, para que ocorra uma aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) permite que os professores adaptem o currículo para atender às necessidades dos estudantes, inclusive os que possuem deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. As adaptações curriculares são modificações no planejamento, nos objetivos, nas atividades e nas formas de avaliação, de modo a oportunizar a aprendizagem de todos. Elas são uma resposta educativa que considera a pluralidade de ritmos e os estilos de aprendizagem.

Assim, a BNCC valoriza as diferenças individuais e propõe a criação de um ambiente educacional inclusivo, no qual todos os estudantes possam se sentir respeitados e aceitos. Para isso, a BNCC incentiva a formação de professores na área da educação inclusiva, enfatiza a importância da acessibilidade nas escolas e valoriza uma abordagem pedagógica integrada, para que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades em aprender e se desenvolver.

Considerando esta perspectiva, é importante ressaltar que as adaptações curriculares podem ser divididas em dois parâmetros: de pequeno e grande porte. De acordo com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), as adaptações curriculares de pequeno porte (ou não significativas) estão relacionadas com pequenas modificações planejadas para serem executadas dentro do contexto escolar, podendo ser realizadas pelos professores. Já as adaptações curriculares de grande porte (ou significativas) requerem um ajuste maior nas demandas escolares a fim de favorecer a inclusão com enfoque no potencial do estudante, sendo de responsabilidade do sistema de ensino.

Neste sentido, este artigo discute sobre as adaptações curriculares de pequeno porte e sua relevância para a inclusão de crianças com TEA no espaço escolar. E, para o seu desenvolvimento, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo procedimento foi a pesquisa bibliográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inclusão educacional: considerações

Para entender acerca do conceito de inclusão, Santos (2013) aborda, a partir dos seus estudos, dois pontos de vista para compreendê-la no contexto atual. No primeiro, discorre sobre a inclusão como uma luta das pessoas com deficiência pela garantia dos seus direitos e deveres, tendo como con-

sequência na educação o “[...] resultado de uma adoção de modelo assistencialista e/ou clínico, que considera o próprio sujeito com deficiência como foco de atenção e causa da ‘despadronização’ caracterizada pela diferença decorrente da deficiência” (Santos, 2013, p. 14).

Na segunda abordagem, de acordo com Santos (2013, p. 14), a inclusão é pensada “[...] como uma execução por etapas, considerando as partes teóricas e práticas, nas quais buscam por objetivo maior, um mundo repleto de relações justas, democráticas e igualitárias”. Deste modo, considera-se que a inclusão não se refere exclusivamente a um grupo social, mas a todas as camadas e pessoas em situação de risco, ou seja, “[...] a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões” (Santos, 2013, p. 15).

Na visão de Duk (2006), a educação inclusiva tem como propósito oferecer um ensino de qualidade a todos, independentemente da idade, da situação ou da condição pessoal dos estudantes. Incluir, neste contexto, significa oferecer uma educação que aceite e respeite cada estudante, seja qual for a sua condição pessoal, social ou cultural. Sendo assim, todas as escolas devem considerar as diferenças e a diversidade nelas presentes como fonte valiosa para o desenvolvimento dos estudantes e dos docentes.

Nesta perspectiva, Leite *et al.* (2011) entendem que a educação inclusiva não se limita apenas à presença de estu-

dantes com deficiência em aulas regulares. Para além disso, este conceito se abrange através do respeito às diferenças, sejam elas de carácter cultural, religioso, social, racial ou individual, nas quais as particularidades do indivíduo passam a ser consideradas, e, conseqüentemente, ocorre a busca de estratégias para que as pessoas com deficiência/transtorno e altas habilidades/superdotação possam se desenvolver neste contexto.

Contudo, para falar de inclusão, é preciso compreender o conceito de diversidade: “[...] O conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimentos” (Duk, 2006, p. 60). Assim, isso indica que as particularidades de cada indivíduo impactam significativamente os processos de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa.

Desta forma, uma escola propriamente dita inclusiva é aquela que valoriza as diferenças presentes em cada indivíduo, respeitando suas necessidades e potencialidades, constituindo um nível de qualidade pedagógica que seja acessível a todos. Assim, “[...] uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer cada aluno [...] um ensino significativo, que é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados” (Brasil, 2004, p. 7).

Assim, a partir das colocações feitas, entende-se que a inclusão no âmbito escolar não se restringe às ações da educação especial como modalidade de ensino – Atendimento Educacional Especializado (AEE) – no apoio às pessoas com deficiência/transtorno e altas habilidades/superdotação. Ou seja, a educação especial transversaliza a escola regular com o objetivo de auxiliar nas barreiras que existirão no decorrer da formação destas pessoas, o que traz o entendimento de que nem todos necessitarão do apoio da educação especial (Santos, 2013, p. 18).

É importante frisar que ofertar o apoio pelo fato de a pessoa ter uma classificação de deficiência/transtorno ou altas habilidades/superdotação é uma visão capacitista, que não vê a pessoa em suas potencialidades e possibilidades, mas a vê e a define pela sua condição. De acordo com a LBI, Capítulo IV, Art. 27, “[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades [...]” (Brasil, 2015).

Considerando os objetivos a serem contemplados através de uma educação inclusiva de qualidade, “[...] a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apoiam ambos os processos” (Duk, 2006,

p. 59). Desta forma, estas barreiras devem ser analisadas ao longo de toda trajetória do estudante, a fim de que se dê a assistência necessária, garantindo não apenas o acesso e a permanência destas pessoas no espaço escolar, mas que criem oportunidades de participação e integração de todos os estudantes.

Em uma escola inclusiva, a situação de “desvantagem ou deficiência” do educando não deve ser enfatizada. Ao invés disso, a escola deve adquirir uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam e buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Somente quando o sistema educacional consegue promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade da população escolar, é que a escola estará assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade (Duk, 2006, p. 59).

Na visão do Ministério da Educação (MEC), em uma escola inclusiva, o estudante é reconhecido como sujeito de direitos e está no centro de todas as práticas educacionais, sendo que “[...] garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional” (Brasil, 2004, p. 8).

Analisando o contexto histórico, a educação especial começou a ser discutida no início do século XVI. “[...] Inicialmente, a educação dos portadores³ de necessidades especiais era baseada na discriminação e com o decorrer do tempo, houve uma evolução direcionada para a inclusão desses alunos nas escolas regulares” (Dellani; Moraes, 2012, p. 5). Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) foi um grande marco para o contexto educacional inclusivo. Através dela, foi decretada a inclusão de estudantes com deficiência/transtornos/altas habilidades e superdotação em escolas regulares de ensino. Esta propõe que a

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...]. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não

3 Hoje não se utiliza a expressão “portadores” pelo seu significado, ou seja, portar significa a possibilidade de retirar. No entendimento atual, a deficiência é uma condição e, portanto, uma forma de existir destas pessoas.

constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Unesco, 1994, p. 5).

Assim, desde a implementação da proposta inclusiva, é perceptível uma mudança no cenário escolar, no qual este deve oferecer acesso e criar estratégias de permanência a todos os estudantes, assegurando seus direitos e a aprendizagem. Além disso, a inclusão é uma proposta que, historicamente, visa derrubar as desigualdades construídas em relação àqueles grupos que foram excluídos devido ao gênero, à etnia, à linguagem, à deficiência, à classe social etc., buscando promover e construir uma sociedade em que todos possam participar ativamente, de forma digna e equânime.

No ambiente educacional, de acordo com Duk (2006, p. 95), é fundamental “[...] promover a aprendizagem de valores e atitudes positivas relativas à diversidade, enfatizando o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, de modo a favorecer um clima de convivência em que todos os alunos/as se sintam acolhidos e valorizados”. Assim, a inclusão é entendida como essencial pelo fato de que o espaço da sala de aula se expressa diverso e rico, pelas variadas formas de perceber e de estar no mundo, e todas as condições humanas e seus estilos de aprendizagem devem motivar o aprender e a interação social, realçando as diferenças como

elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social, promovendo a empatia, a colaboração e o respeito a todos.

A pessoa com TEA e suas características

Considerando as definições acerca do termo TEA, Heleno, Olea e Yanez (2020, p. 2) apontam que é “[...] uma condição que se caracteriza por uma alteração na comunicação social (comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesses restritos e movimentos repetitivos)”. Fernandes e Silva (2023) dizem que, historicamente, foi o psiquiatra suíço Eugen Bleuler o primeiro a se referir à terminologia “autismo”; originária do grego “autos”, tem como significado “voltado para si”.

Desta forma, o termo “autismo” pode significar o “[...] estado de alguém alheado da realidade exterior e ao mesmo tempo concentrado em si próprio” (Castanheira, 2016, p. 13). Assim, o “autismo” é definido como um “transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento das pessoas” (Moreira, 2023, p. 24).

De acordo com o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5”, o TEA é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 31).

Lawall e Ribeiro (2022) pontuam que o TEA pode ser identificado na infância, porém, por se tratar de um transtorno, não há cura. Entretanto os tratamentos são uma das alternativas que possibilitam uma melhora na qualidade de vida dessa criança. As autoras ainda acrescentam que “[...] o diagnóstico precoce do autismo possibilita intervenções que favoreçam o desenvolvimento das habilidades comprometidas, proporcionando uma melhor adaptação para o indivíduo e sua família” (Lawall; Ribeiro, 2022, p. 264).

Nesta perspectiva, Heleno, Olea e Yanez (2020) pontuam que, mesmo que na atualidade já existam vários estudos acerca do TEA, ainda não há meios precisos nem exames que determinem o diagnóstico. Castanheira (2016, p. 14) complementa que “[...] alguns sintomas podem ser mais evidentes com a idade e podem sofrer alterações, o que pode mesmo implicar mudanças no diagnóstico”.

Sendo assim, como aborda Fonseca (2011), cada indivíduo pode apresentar uma série de características distintas dos demais, fazendo-se preciso o desenvolvimento de técnicas para avaliar e confirmar o diagnóstico. Sendo assim, o DSM-5 (2014) traz alguns critérios a serem seguidos a fim de diagnosticar o autismo, no qual “seis critérios ou mais precisam estar presentes, com pelo menos dois da categoria social e um de cada uma das demais categorias” (Heleno; Olea; Yanez, 2020, p. 3).

Considerando os argumentos já apontados, a fim de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo autista, é preciso que profissionais vejam para além das suas limitações e enxerguem suas diversas possibilidades, sendo “um dos objetivos do trabalho com autistas [...] educar a criança levando-a para caminhos que terão impacto funcional nas suas habilidades comunicativas da vida cotidiana” (Fonseca, 2011, p. 8). Ou seja, é preciso um estudo acerca das características do estudante com TEA para, assim, intervir na sua realidade, ajudando-o

a romper as barreiras que o impeçam de participar dos processos de formação e explorar suas possibilidades.

Inclusão do TEA na escola regular e seus desafios

Considerando a perspectiva da inclusão educacional, para que haja realmente um ensino inclusivo de qualidade para estudantes com TEA, supõe-se que a capacitação do professor, a participação das famílias e o trabalho em rede com outros profissionais têm papel fundamental neste processo. Sendo assim, se torna imprescindível que “[...] deem efetividade aos documentos norteadores e ponham em prática ações eficazes que superem as desigualdades de condições, os obstáculos e as limitações impostas na escolarização do aluno com deficiência” (Costa, 2017, p. 52).

Historicamente, para a garantia de direitos da pessoa com TEA, foi elaborada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Esta garante o direito dos estudantes com TEA a uma educação de qualidade e “[...] em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

Perante esta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – assegura, no Art. 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesta perspectiva, Francês e Mesquita (2021) destacam, na sua pesquisa, a importância de considerar a criança com TEA como protagonista das suas próprias vivências no espaço escolar. As autoras ainda complementam a importância de “[...] reiterar os desafios educacionais no que tange à adequação dos espaços-tempos escolares para a construção de um contexto mais inclusivo e atento às capacidades e às

potencialidades da criança com TEA” (Francês; Mesquita, 2021, p. 19).

Seguindo este embasamento, vale pontuar alguns dos inúmeros desafios ainda recorrentes sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA no ensino regular. Um deles é a falta de informação, que pode resultar em preconceito e exclusão. “[...] Esta essência advém de questões constituídas historicamente e representações sociais concebidas ao longo de muitos anos, as quais interferem na forma de ver e conceber as estratégias educacionais das pessoas com deficiência” (Paula; Peixoto, 2019, p. 41).

Outra questão recorrente diz respeito ao próprio ambiente escolar, que muitas vezes não é propício para garantir uma melhor adaptação do estudante com TEA aos processos de ensino e aprendizagem. “[...] Há urgente necessidade de adaptação dos espaços escolares para a convivência e desenvolvimento pleno da criança autista. Somente assim, é possível proporcionar um ambiente seguro e inclusivo de fato (Sousa, 2022, p. 18).

De acordo com uma pesquisa realizada por Camargo *et al.* (2020), fica evidente que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores acerca da inclusão dos estudantes com TEA na escola regular estão relacionadas aos campos comportamentais e de comunicação. Já as demais dificuldades pedagógicas, que abrangem o campo de socialização e

rotina, relacionam-se a questões que não envolvem diretamente o estudante, mas sim à escola e à comunidade no qual o estudante se encontra pertencente.

Sendo assim, fica evidente que uma das formas de garantir a inclusão de estudantes com TEA na escola regular é por meio da adaptação curricular, que deve ser pensada considerando as especificidades deste estudante. Conforme aponta Costa (2017), o movimento de inclusão deve promover reflexões acerca do modo como os profissionais pensam e elaboram as adaptações, tornando, assim, o processo de aprendizagem de fato acessível.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas, evidenciadas no contexto da sala de aula, configuram-se como um passo necessário para a inclusão do aluno com deficiência, em especial o com autismo, sujeito da pesquisa, tendo em vista suas características, em que o modelo educativo possa garantir a este o direito de aprender do seu modo e no seu tempo, valorizando, assim, as suas potencialidades, que por vezes são esquecidas, mas que garantem um maior aprendizado do aluno, quando valorizadas (Costa, 2017, p. 39-40).

Deste modo, como aponta Moreira (2023), promover a inclusão escolar significa criar condições para que estes estu-

dantes participem de atividades educacionais com seus pares, contando com o suporte de especialistas e estratégias pedagógicas adaptadas. Ou seja, para fomentar um ambiente de ensino colaborativo, que potencialize as capacidades individuais e coletivas, se faz necessário priorizar a adaptação de conteúdos, recursos e metodologias para atender às particularidades de cada estudante.

Adaptações curriculares: recurso para a inclusão

Pensando sobre o processo de ensino, como já citado, é importante levar em conta as especificidades individuais de cada estudante, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem deste. Desta forma, “[...] ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças presentes em cada aluno, os conhecimentos já adquiridos e os diferentes ritmos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades” (Zanato; Gimenez, 2017, p. 290).

Sendo assim, as adaptações se tornam um poderoso recurso didático a fim de contribuir para uma educação inclusiva de qualidade. Neste sentido, as adaptações são “[...] medidas importantes para o acesso à aprendizagem e ao conhecimento pelos alunos com necessidades educacionais especiais” (Paula; Silva, 2016, p. 12). Deste modo, é deter-

minado, através do Art. 59 da LDBEN que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

De acordo com o MEC (Brasil, 2000), as adaptações curriculares são respostas dadas aos problemas educacionais, de forma a tornar a educação acessível para todos, sejam eles estudantes com necessidades educacionais especiais ou não. Desta maneira, “[...] a adaptação ocorre no momento em que, por consequência dos impedimentos da deficiência, o aluno não consiga acessar o currículo comum a todos os estudantes” (Barreto; Cavalcante, 2014, p. 6).

Acerca desta perspectiva, Lima e Martins (2022) pontuam que o termo adaptação curricular não necessariamente se refere a mudanças estruturais no currículo, mas talvez a flexibilizações a serem realizadas a fim de contemplar as necessidades educacionais de cada estudante. Antecedendo esta colocação, os PCNs ressaltam que

as adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para

torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 1998, p. 33).

Segundo o MEC (Brasil, 2008), o conceito de adaptação curricular pode ser compreendido como estratégia utilizada pela escola com a finalidade de garantir a inclusão para o estudante com deficiência. Para isso, se torna necessário pensar em métodos de flexibilização do currículo a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e participem das propostas educacionais, independentemente das suas limitações.

Considerando estes aspectos, “[...] se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele obter sucesso escolar” (Glat, 2007, p. 44). Desta forma, se faz importante refletir acerca do que apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 8º, segundo o qual cabe às instituições de ensino prover:

III - flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferen-

ciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consequência com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 71).

A partir destas colocações sobre as adaptações curriculares, considerando a necessidade de mudanças, toda modificação precisamente pensada e considerada, mesmo que mínima, é vista como uma adaptação. Assim, elas “[...] podem abranger modificações físicas, metodológicas e o uso de Tecnologias Assistivas em sala de aula com o objetivo de promover a autonomia e a possibilidade de realização de tarefas” (Barreto; Cavalcante, 2014, p. 9).

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), as adaptações têm como enfoque a interação entre as necessidades do estudante e as respostas educacionais que se esperam ser atingidas. Assim, com o objetivo de direcionar as ações pedagógicas a serem implementadas para a elaboração das adaptações, é indicado que seja realizada uma avaliação diagnóstica, elaborada em parceria entre o docente e uma equipe multidisciplinar, “[...] possibilitando, assim, que o professor tenha o maior número possível de informações a respeito da deficiência e das dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno” (Zanato; Gimenez, 2017, p. 297).

Outro ponto importante destacado por Barreto e Cavalcante (2014) é que toda modificação curricular pensada deve estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Assim, Duk (2006) exemplifica alguns importantes pontos a serem considerados para realizar a adaptação curricular: a priorização de objetivos que se buscam alcançar, a delimitação do grau de complexibilidade, o nível de exigência e a temporalização considerando a diferença de ritmos e o acréscimo ou a eliminação de objetivos ou conteúdos.

Entretanto as adaptações curriculares “[...] devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação [...] e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino” (Brasil, 1998, p. 34). É importante refletir que seu uso a longo prazo pode não ser o ideal por algumas razões, como o risco de dependência cognitiva, falta de desafios e, conseqüentemente, retrocesso na aprendizagem.

Indubitavelmente, Zanato e Gimenez (2017) afirmam ser possível realizar adaptações que atendam às necessidades educativas de estudantes com necessidades educacionais especiais. Mas, para que isso ocorra, “[...] podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação” (Zanato; Gimenez, 2017, p. 293).

Para isso, é possível pensá-las em três níveis: na área do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual de cada estudante.

Neste ideal, as adaptações curriculares podem ser especificadas, conforme mencionado anteriormente, através do seu grau significativo, sendo elas denominadas de adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte. De acordo com o MEC (Brasil, 2008), as adaptações de grande porte são aquelas que vão além da ação docente, necessitando da aprovação técnico-político-administrativa para serem efetuadas. Já as adaptações de pequeno porte constituem estratégias adotadas pelo próprio professor a fim de garantir a aprendizagem do aluno.

As adaptações curriculares também são classificadas em pequeno e grande porte. As primeiras, também chamadas de “não-significativas”, são aquelas realizadas facilmente pelos próprios professores no planejamento das atividades cotidianas de sala de aula. Servem para ampliar a participação no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As segundas, “significativas”, são as que exigem envolvimento da gestão e da instituição como um todo. Ou seja, são aquelas que exigem ações de natureza política, administrativa, financeira (Glat, 2007, p. 45).

Como visto, as adaptações curriculares são recursos didáticos importantes para o entendimento do princípio educacional inclusivo, pois não são os sistemas educacionais que têm direito a certos tipos de crianças, mas é o sistema escolar que tem que se ajustar para satisfazer as necessidades de todas as crianças.

METODOLOGIA

A metodologia proposta para este trabalho pautou-se nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. E, destaca-se aqui, a compreensão de que a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção teórico-metodológica do pesquisador, representa, sobretudo, uma forma válida e confiável de compreensão da natureza dos fenômenos humanos e sociais.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa é uma série de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, incluindo notas, entrevistas, fotografias, registros e lembretes. Já Wainer (2007) explica que a pesquisa qualitativa aborda problemas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas.

O procedimento escolhido foi a pesquisa bibliográfica, que tem como finalidade colocar o pesquisador em contato

com tudo o que foi usado como instrumento de pesquisa, proporcionando uma análise de determinado tema (Marconi; Lakatos, 2003). Assim, realizou-se consulta em livros físicos e *e-books*, teses, dissertações, artigos *on-line* e revistas científicas, disponíveis na íntegra de forma gratuita nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo e nos bancos de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os descritores utilizados para a busca dos textos foram: inclusão, adaptação curricular, TEA; aprendizagem, TEA, adaptação curricular; e professores, adaptação curricular, dificuldades. Temporalmente, concentrou-se em textos a partir de 2001. Porém foram utilizados textos de anos anteriores devido à sua importância teórica sobre a temática. Os critérios de inclusão do material encontrado são aqueles que discutem a inclusão da pessoa com TEA no espaço escolar, o conceito de adaptações curriculares e o uso deste recurso para facilitar a inclusão educacional das pessoas com TEA.

Para analisar, compreender e interpretar o material coletado, penetrou-se nos significados que os atores da pesquisa compartilharam sobre suas vivências em relação ao tema proposto. Desta forma, utilizou-se a análise de conteúdos.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin

(1979), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Existem várias modalidades de análise de conteúdo. No entanto, foi definida aqui a análise temática, porque, além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas.

A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto, comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. Para Minayo (2007, p. 316), “[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Operacionalmente, a análise dos dados ocorreu em três fases:

1. Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.

2. Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.
3. Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras realizadas, os temas levantados foram: o papel do professor na inclusão do estudante com TEA, professores e adaptações curriculares e orientações para a realização das adaptações curriculares.

O papel do professor no processo de inclusão do estudante com TEA

De acordo com a LBI, no Art. 3º, tópico VI, são direitos da pessoa com deficiência: “VI - adaptações razoáveis [...] a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades

com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2015). Neste contexto, o papel do docente é fundamental para garantir a participação plena e efetiva de estudantes com TEA no ambiente escolar, uma vez que “[...] o professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-la nas atividades com toda a turma” (Oliveira, 2020, p. 1).

Muitos professores queixam-se a respeito da sua formação inicial, pois se sentem despreparados para lidar com estudantes com TEA, uma vez que “[...] durante sua formação inicial o tema é abordado de maneira muito superficial” (Lima; Paz, 2023, p.18). Desta forma, é essencial um maior investimento na formação continuada, que “[...] permitirá um melhor atendimento às necessidades dos alunos, visando uma educação inclusiva significativa que respeite os direitos humanos e a diversidade” (Batista *et al.*, 2023, p. 45).

Assim, como pontua Oliveira (2020), os desafios para se trabalhar com estudantes com TEA são inúmeros. Porém, para além de uma formação, são aspectos importantes para este processo um olhar sensível e perspicaz do professor a fim de aprender e desenvolver formas para trabalhar com o estudante. Contudo “[...] um professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades: como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de

ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial” (Oliveira, 2020, p. 1).

Em busca de uma educação de fato inclusiva, Silva *et al.* (2024) apontam que é válido ressaltar que a empatia, o respeito e o acolhimento por parte dos professores na relação com seus alunos são indispensáveis. Contudo, considerando que “[...] o autista tem suas ‘fugas’ repentinas para aquilo que mais lhe atrai, trazendo um sentimento de satisfação pela ausência do que ele ainda não sabe expressar, e o professor precisa orientá-lo a lidar com essa nova fase” (Batista *et al.*, 2023, p. 46), muitos docentes relatam dificuldades em compreender o mundo através do olhar de seu estudante.

Cabe aos professores procurarem novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. Por isso, a importância do papel docente na percepção do aluno, no acompanhamento do mesmo em sala de aula e na busca constante de aprender e melhorar a si mesmo em sua prática atualmente (Silva *et al.*, 2024, p. 174).

O desenvolvimento da criança com TEA depende de um conjunto de fatores, e a parceria entre família e professor é um dos mais significativos. “[...] A interação entre pais e professores é muito importante [...] pois juntas irão achar formas de atuação, a fim de favorecer o processo educativo eficaz e significativo na superação das dificuldades de uma criança com autismo” (Oliveira, 2020, p. 3). Quando esta parceria é fortalecida, a criança tem maiores chances de superar desafios, desenvolver suas potencialidades e construir uma trajetória de aprendizado significativa e inclusiva.

Dessarte, Silva *et al.* (2024, p. 173) afirmam ser, para além de um direito, um dever fundamental a participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança, sendo que “[...] através dessa participação os professores têm a oportunidade de melhor conhecer o seu educando e suas especificidades”. A partir das trocas de informações com familiares e/ou responsáveis, o professor consegue compreender melhor as especificidades da criança com TEA, possibilitando um ensino mais inclusivo e consequentemente um melhor aprendizado.

Por mais que apresentem características em comum, cada criança com TEA é única e diferente. Então, cabe ao professor “[...] perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos” (Oliveira, 2020, p. 2). Ou

seja, o professor deve adotar uma abordagem individualizada, considerando as especificidades de cada estudante com TEA e ajustando suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades particulares de aprendizagem. Este processo exige observação atenta, sensibilidade e criatividade para identificar os métodos mais eficazes, além de uma postura flexível para adaptar atividades, recursos e o ambiente escolar, promovendo uma inclusão real e significativa.

Lima e Paz (2023) apontam a importância de se observar e analisar o estudante durante diversas situações cotidianas na escola. Estando atento, o docente poderá melhor compreender as características deste estudante e encontrar alternativas para realizar as adaptações de atividades que melhor contribuam para o alcance de uma aprendizagem significativa.

Desta forma, se faz imprescindível que os professores adotem “[...] uma visão pautada das possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas para que isso seja possível” (Silva *et al.*, 2024, p. 172). Contudo Batista *et al.* (2023) complementam que, para a elaboração de um currículo adaptado para o estudante com TEA, é importante identificar quais as principais habilidades a serem desenvolvidas, incluindo questões como higiene pessoal e habilidades motoras e acadêmicas.

Assim, “[...] o processo pode parecer lento, porém torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos” (Oliveira, 2020, p. 2). Para que estas habilidades estabelecidas sejam atingidas, o professor pode adotar algumas estratégias que contribuam para este processo.

Existem algumas estratégias que podem ser utilizadas inicialmente para ajudar o autista a se sentir mais tranquilo e a se acostumar com a nova rotina, como associar, comparar e interpretar as sensações, traçar caminhos com os pés desenhados no chão e permitir que o aluno segure a mão do professor enquanto o segue pode ajudar a reduzir a ansiedade e facilitar a entrada e permanência na escola (Batista *et al.*, 2023, p. 47).

Desta forma, Lima e Paz (2023) concluem que, em meio ao processo inclusivo do estudante com TEA na escola regular, o professor tem como papel potencializar as habilidades e competências sociais, intelectuais, comunicacionais e de conteúdos. Portanto, este processo se dá por meio de tentativas e falhas, sendo incertos os resultados: “[...] importam a cooperação e a tentativa, pois a professora sente amparada por outros profissionais que podem ajudá-la na tarefa de incluir e ensinar com eficiência” (Lima; Paz, 2023, p. 19).

O que pensam os professores sobre as adaptações curriculares

Certamente, ao se pensar na importância das adaptações curriculares para o desenvolvimento de um estudante com TEA em uma escola regular, é válido pontuar que, quando realizadas de forma correta, beneficiam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, “[...] observa-se que há o reconhecimento dos benefícios que uma adaptação curricular pode propiciar ao autista, indicando que na sala de aula a ação de um profissional deve possibilitar uma ajuda mútua em relação às dificuldades desse aluno autista” (Albuquerque, 2017, p. 12).

Mesmo que alguns docentes ainda se sintam despreparados para planejar as adaptações curriculares, devido a falhas durante sua formação inicial, “[...] o professor precisa identificar suas dificuldades, sejam elas teóricas ou práticas, e buscar soluções de aprimorar suas competências, pois quanto mais se conhece sobre determinado fato ou assunto, mais se sente seguro diante dele” (Bereta; Geller, 2021, p. 7). Contudo Lima e Paz (2023) complementam que o professor não deve se acomodar com sua formação inicial e precisa continuar estudando para se aprimorar, “[...] pois sabe que a experiência não é formadora, e sim a reflexão e a ação sobre essa experiência”.

Neste sentido,

o professor atua diante de um processo investigativo para adequar o currículo, formulando objetivos adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos alunos para aprender, principalmente, àqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas às deficiências. Nesses moldes, estratégias de adequação curricular individual têm-se tornado uma alternativa pedagógica importante na condução de práticas educacionais inclusivas (Stainback *et al.*, 1999 *apud* Albuquerque, 2017, p. 13).

Outra dificuldade apontada por docentes é a falta de apoio da unidade escolar, fazendo com que se sintam, para além de despreparados, sozinhos neste processo de inclusão curricular. “[...] O professor precisa ter uma rede que o acompanhe, incentivando e apoiando na busca de alternativas e práticas metodológicas adequadas para atender as suas demandas de sala de aula” (Bereta; Geller, 2021, p. 9). Assim, para executar adaptações curriculares com qualidade, se faz imprescindível o auxílio dos demais profissionais da escola, principalmente uma parceria entre o professor regente e o professor que atende o aluno no AEE.

Contudo os professores recorrem a algumas estratégias para realizar as adaptações curriculares para os estudantes com TEA: “[...] antes de realizar uma adaptação curricular se faz necessário que o professor conheça bem o aluno e pesquise sobre suas potencialidades” (Albuquerque, 2017, p. 14). Ou seja, um passo fundamental em relação ao processo de adaptar é buscar compreender, através de observações e investigações, a realidade do estudante com TEA, contribuindo para um resultado positivo.

Considerando o fato de a maioria dos estudantes com TEA possuírem hiperfoco acerca de algum tema de seu interesse, muitos docentes afirmam usar esta informação como ferramenta ao pensarem nas adaptações do currículo. “A adaptação das atividades visando à integração do interesse específico do aluno possibilitou uma compreensão mais profunda sobre como alinhar o currículo com as necessidades individuais dos alunos” (Nascimento; Prommerchenkel; Santos, 2023, p. 8).

O exemplo de um dos autistas da instituição onde atuo adora desenhar. Então, as minhas adaptações são baseadas em atividades que envolvam a exploração de desenhos. Digo isso porque sei que é mais prazeroso fazer o que a gente gosta do que aquilo que é simplesmente obrigatório ser feito (Albuquerque, 2017, p.15).

Deste modo, Albuquerque (2017) complementa que, para propor adaptações curriculares, os professores devem considerar alguns fatores importantes, como a estrutura física do local a ser aplicada a atividade proposta, as necessidades específicas dos estudantes com TEA e os gostos ou recursos pelos quais mais se interessam. Ademais, as atividades adaptadas devem ser fundamentadas “[...] com o propósito de incluir a família e todos os demais profissionais envolvidos no processo para, assim, formar uma rede de apoio multidisciplinar e funcional” (Albuquerque, 2017, p. 15).

Orientações para o uso de adaptações curriculares na sala de aula: inclusão de estudantes com TEA

É fundamental refletir sobre o modo como as adaptações curriculares possibilitam qualidade de ensino, respeitando as necessidades e focando nas potencialidades do estudante com TEA na escola regular. Assim, “[...] se houver adaptação adequada as suas reais necessidades há possibilidade de desenvolver o pedagógico, realizando assim a verdadeira inclusão” (Souza *et al.*, 2018, p. 870). Deste modo, torna-se imprescindível ressaltar que alguns pontos precisam ser considerados para efetivar uma adaptação curricular de qualidade.

É preciso então analisar as especificidades, suas realidades culturais, familiares, suas experiências escolares, suas interações, sua forma de se comunicar e entre outros aspectos, para assim montar estratégias pedagógicas para trabalhar com essa criança no ensino regular na classe comum como é de direito de todas o respeito às suas necessidades específicas e o esforço para atendê-las, seja por meio de estratégias pedagógicas na escola, seja com orientações e parcerias com a família (Machado, 2019, p. 109).

Diante desta afirmativa, a rotina é um aspecto que muito contribui para o processo de aprendizagem da criança com TEA, uma vez que “[...] muitos alunos autistas se beneficiam de uma estrutura consistente” (Costa, n.d., p. 3). Contudo Machado (2019) acrescenta que é fundamental planejar considerando a importância de uma rotina constante e antecipada, com diversificação de atividades, para que os estudantes com TEA tenham mais interesse durante o processo. Assim, “[...] a criação de rotinas previsíveis e estruturadas pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse na criança com TEA, facilitando sua adaptação ao ambiente escolar” (Colombo, 2023, p. 32).

Contudo o lúdico também é um grande aliado neste processo para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com TEA. Lima e Paz (2023) ressaltam como a criança

com TEA interage com seus pares durante as brincadeiras, o que acaba propiciando o fortalecimento de vínculos com os demais colegas, estimulando o desenvolvimento social. “[...] Partindo dessa rotina essas crianças aprendem não apenas com o professor, mas também com seus colegas a integrarem uns com os outros” (Albuquerque, 2017, p. 10). Assim, estratégias como o brincar em grupos são potentes estímulos para o desenvolvimento das habilidades sociais para estudantes com TEA.

Outro ponto importante a que o docente deve estar atento durante as aulas, principalmente em aulas expositivas, é “[...] o uso de linguagem clara e direta, evitando ambiguidades ou linguagem figurativa” (Costa, n.d., p. 4). Isso é importante pois, assim como pontua Colombo (2023), o uso de termos complexos e com duplo sentido podem complicar o entendimento, gerando confusão e dificuldade de compreensão. Então, uma abordagem objetiva contribui para a potencialidade de compreensão acerca da temática trabalhada durante a aula.

Nesta perspectiva, é necessário que o profissional se atente às características de comunicação do estudante com TEA, uma vez que se faz possível a utilização de “[...] estratégias de comunicação alternativas ou aumentativas, se necessário, como pictogramas, comunicação por sinais ou tecnologias assistivas” (Costa, n.d., p. 4).

Associada a essa prática, a integração de tecnologias assistivas, como áudios explicativos ou softwares desenvolvidos especificamente para atender às necessidades educacionais desses alunos, desempenha um papel relevante, uma vez que essas ferramentas auxiliam na disponibilização dos conteúdos de forma mais acessível, possibilitando diferentes formas de interação e absorção do conhecimento, o que contribui significativamente para o progresso educacional desses estudantes (Charbel, 2023, p. 8).

É importante considerar que “[...] cada criança é única e apresenta características e habilidades distintas, o que exige uma abordagem personalizada e flexível” (Colombo, 2023, p. 36). Deste modo, para adaptar as atividades, o docente deve considerar as necessidades e o ritmo de aprendizagem do estudante com TEA. Portanto, Costa (n.d.) pontua que, se necessário, cabe ao professor permitir que as atividades sejam realizadas em um tempo maior e em outro ambiente separado e mais tranquilo como forma de estratégia, para atender às necessidades e habilidades a serem alcançadas pelo estudante.

Para a adaptação de atividades objetivas, Costa (n.d.) sugere a diminuição de alternativas em múltiplas escolhas, que seja evitada a utilização de enunciados longos e com comandos complexos e, sempre que possível, que sejam utiliza-

das ilustrações para facilitar a compreensão. Charbel (2023) exemplifica que, em uma atividade de Matemática, dividir o enunciado em etapas pode ser uma adaptação eficaz, uma vez que, para além de facilitar o entendimento, proporciona mais autonomia ao estudante, permitindo-o resolver a questão sozinho ou com suporte reduzido.

A adaptação do material didático representa uma prática essencial no processo de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa adaptação abarca a elaboração de recursos visuais, tais como imagens ilustrativas, diagramas explicativos e uso de materiais concretos, os quais desempenham um papel crucial na facilitação da compreensão de conceitos que possam ser considerados abstratos e exercem papel fundamental para o desenvolvimento das atividades das mais diversas matérias ao mesmo tempo que proporciona autonomia e maior entendimento ao aluno (Charbel, 2023, p. 8).

Contudo os métodos adaptativos desempenham um papel crucial na inclusão de estudantes com TEA. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, a escola reafirma seu compromisso com a equidade, atendendo “[...] às necessidades dos aprendizes que apresentam estilos diferenciados para aprender” (Albuquerque, 2017, p. 16). Ou seja, é funda-

mental que o estudante com TEA tenha a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, entende-se que o conceito de incluir vai muito além de apenas dar acessibilidade à matrícula de crianças com deficiência na escolar regular. A inclusão exige a criação de condições que permitam a permanência, visando à participação ativa, uma aprendizagem significativa e à interação social. Neste sentido, em relação ao estudante com TEA, reafirmando Souza *et al.* (2018), acolher não é o suficiente, pois é preciso efetivar a garantia de que o estudante com TEA avance nos seus conhecimentos e nas suas possibilidades. Assim, concordando com Colombo (2023), os professores devem adequar as atividades às necessidades dos estudantes com TEA para que estes não se sintam deslocados, mas sim membros ativos da comunidade escolar.

Fica claro, nos estudos, que é indispensável que o professor se aprofunde na compreensão sobre o TEA, estudando acerca das suas principais características, o que o auxiliará no processo de elaboração de atividades adaptadas. Corroborando com Albuquerque (2017), em relação à formação

do professor, mesmo que a escola forneça diversos recursos educativos para garantir a qualidade de ensino, pouco adianta se os professores não se capacitam para explorar estes recursos.

Outro aspecto relevante extraído deste estudo é a importância da relação do professor com o estudante com TEA, pois estes precisam estabelecer um relacionamento de confiança e respeito, para que, assim, se conheçam e o docente consiga, de fato, realizar um bom trabalho. Isso fortalece a fala de Machado (2019), ao dizer que a criança com TEA tem muito que aprender e o professor e todo o corpo discente serão fundamentais para que isso ocorra. Neste sentido, entende-se que o professor é crucial no processo de inclusão, mas é necessário o apoio de gestores, funcionários, da família, dos demais estudantes em sala de aula e dos profissionais especializados para atingir níveis de aprendizagem realmente satisfatórios para a criança com TEA.

Fica também evidenciado que, para além do conhecimento sobre as especificidades do estudante com TEA, adquiridas durante as relações de convívio dentro da escola, é preciso considerar diversos fatores para a realização das adaptações curriculares. Assim, é preciso atentar a algumas estratégias, como o estabelecimento de rotina, o uso de recursos visuais, o apoio sensorial como fones abafadores de ruídos ou o estabelecimento de um ambiente físico que possua cores

neutras e sem muitas distrações sensoriais, contribuindo para o interesse e a concentração durante a realização das atividades propostas.

Desta forma, o estudo certifica que as adaptações curriculares são importantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível e significativo para todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA. Elas viabilizam a inclusão, respeitando as singularidades de cada estudante, ao oferecer recursos e estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Assim, conclui-se com um pensamento de Lima e Paz (2023), segundo o qual uma educação verdadeiramente inclusiva depende de profissionais capazes de sonhar o sonho de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. H. de A. **Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores?** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AMBROSIM, I.; AMBROSIM, L. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, J. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Adaptação curricular: elemento indispensável para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Recife. **Anais...** Recife, 2014.

BATISTA, M. A. S.; SINFRONIO, R. D. de O.; MACHADO, V. C. P.; BARROS, R. L. O papel do professor-mediador no processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). *In*: COSTA JÚNIOR, B. M. da; BARROS, R. L.; SIMAS, A. A. de O. **Perspectivas teóricas sobre educação especial e inclusiva**. 1. ed. Belo Horizonte: ed. Poisson, 2023.

BERETA, M. S.; GELLER, M. Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-22, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: a escola, Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas educativas: adaptações curriculares. *In: Práticas em educação especial e inclusiva*. Bauru: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de grande porte. Brasília, DF: 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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).

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. da; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. de; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020.

CASTANHEIRA, M. do C. **Perturbação do espectro do autismo** – Estratégias de intervenção em situações de crise de agressividade protagonizadas por crianças com PEA. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Seminário de Projeto. Porto: 2016.

CHARBEL, M. F. **Adaptação curricular para alunos com TEA: inclusão e equidade.** 2023. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

COLOMBO, M. G. **Alfabetização e autismo:** a importância da revisão das práticas utilizadas no ambiente escolar. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023.

COSTA, C. de M. **Orientações para o uso de adaptações curriculares na sala de aula:** inclusão de estudantes com autismo. Instituto Federal da Bahia: Ilhéus, n.d.

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular:** análise sobre as práticas peda-

gógicas. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 7, n. 15, jan./jun. 2012.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

FERNANDES, M. H. de S.; SILVA, A. L. C. e. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): uma breve história para uma longa discussão. **Revista Master**, Araguari, n. 15, 2023.

FONSECA, M. E. G. **Autismo**. Material produzido para o curso de Autismo, UNIAPAE, Turma 1, 2011.

FRANCÊS, L. A.; MESQUITA, A. M. A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. *In*: VI CONGRESSO INTERNACIONAL E XII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

HELENO, A. L. Z. L.; OLEA, C.; YANEZ, D. **TEA – Transtorno do espectro autista**: conceitos e intervenções da saúde e da educação. Santos: UNIMES, 2020.

LAWALL, A. T. S., RIBEIRO, A. C. P. Do sintoma ao diagnóstico: evolução das caracterizações nosográficas do autis-

mo do século XX ao XXI. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 4, n. 7, 2022.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, 1º sem., p. 89-111, jun. 2011.

LIMA, F. S; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, 08 nov. 2022.

LIMA, M. M. de; PAZ, M. L. de L. **O papel do professor no processo de inclusão de um estudante com transtorno do espectro autista na escola regular**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2023.

LUZ, R. do N.; CRUZ, L. M. Um estudo sobre adaptação curricular no ensino regular: educação inclusiva em foco. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 10, p. 1-16, out./dez. 2022.

MACHADO, G. D. S. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, São José, v. 1, n. 9, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, B. A. C. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**. Trabalho de Conclusão de Curso - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

NASCIMENTO, T. A. do.; PROMMERCHENKEL, V. B.; SANTOS, M. B. C. S. Hiperfoco como caminho para o aprendizado e inclusão de alunos com autismo. **Anais da Semana da Pedagogia**, Vitória, n. 8, 2023.

OLIVEIRA, F. L. de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, 09 set. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

PAULA, G. F. M. de; SILVA, S. A. C. Educação inclusiva e as adaptações curriculares e metodológicas: um caminho a ser percorrido. *In: Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba, 2016.

PAULA, J. B. de; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidade. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 13, n. 26, p. 31-45, out./dez. 2019.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba: 2013.

SILVA, E. P. da *et al.* O papel do professor na inclusão do aluno autista. **Revista Científica**, Sinop, v. 11, n. 6, 51. ed., ago. 2024.

SOUSA, T. G. de. **Inclusão de alunos com TEA na escola regular**: balanço da produção científica. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Pará, Altamira, 2022.

SOUZA, C. de F. de O. B. A. de S.; FONSECA, B. de S.; SILVA, C. B. da; MANHÃES, F. C. Estratégias de adequação curricular para alunos com autismo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 72, set./dez. 2018.

WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação. **Atualização em Informática**, [s.l.], v. 1, n. 221-262, p. 32-33, 2007.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, jul. /dez. 2017.

CAPÍTULO 10

A PESSOA COM CEGUEIRA E SUAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COMO DOCENTE

GUIMARÃES, Rosita Aparecida Messias¹

PEREIRA, Márcio²

Resumo: Este artigo versa sobre a pessoa na condição de cegueira referente à sua formação e atuação como professor. Para isso, discorre a respeito da inclusão social, o mercado de trabalho para pessoas com deficiência e a pessoa com cegueira no exercício da docência. Para sua construção, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, cujos procedimentos foram as pesquisas bibliográfica e de campo. Na pesquisa de campo, o recurso utilizado foi a entrevista com duas pessoas cegas: um estudante e uma pessoa que já atuou como professor da educação básica e, atualmente, é professor universitário. Os resultados encontrados apontam

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

² Professor do Departamento de Educação/curso de Pedagogia/UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail: marcio.pereira@uemg.br

que a inclusão é um movimento que combate ativamente as exclusões históricas e estruturais, promovendo mudanças em todas as esferas da sociedade, e que o mercado de trabalho para pessoas com deficiência, historicamente, é marcado por barreiras físicas, tecnológicas, educacionais e atitudinais. No que se refere às pessoas cegas no exercício da docência, as barreiras encontram-se nos recursos de acessibilidade física e arquitetônica, no apoio às atividades acadêmicas e na falta de políticas públicas para o exercício da profissão. Em relação às entrevistas, é reconhecido pelos participantes que os caminhos para superar as dificuldades seriam a criação de políticas públicas, investimento em tecnologias assistivas e mudanças na cultura escolar e que, por meio destas transformações, será possível garantir que as pessoas com deficiência exerçam a função de professor em condições de igualdade aos demais profissionais da área.

Palavras-chave: Docência. Trabalho. Cegueira. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão social, segundo Ghon (2006), é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equânime, sendo amplamente discutida no cenário atual, em que os debates sobre direitos humanos e diversidade ganham destaque.

No tocante à inclusão social, no caso das pessoas com deficiência (PcD), no Brasil, enfatiza-se a necessidade de garantir seus direitos fundamentais, entendendo a inclusão não apenas como uma questão de acesso aos espaços sociais, mas de respeito à dignidade e aos direitos garantidos a todos os cidadãos pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Assim, este artigo propõe refletir sobre a formação e a atuação profissional das pessoas cegas no mercado de trabalho, especificamente na área da docência. Esta questão não só reflete a necessidade de discussão sobre igualdade de oportunidades, mas também a construção de uma sociedade que respeite e valorize a todos, independentemente das suas condições.

O interesse por esta temática surge no decorrer da formação como pedagoga, fruto das discussões das disciplinas Educação Especial e Inclusão e Educação e Políticas de Inclusão Social, que retrataram a necessidade de promover uma sociedade inclusiva, na qual todas as pessoas em situações históricas de exclusão possam exercer plenamente seus direitos.

De acordo com Gatti (2010 *apud* Silva; Silva, 2021, p. 2), relativo ao mercado de trabalho para PcD, em geral, há variados obstáculos, desde “[...] questões de infraestrutura básica aos estereótipos de que a pessoa com deficiência é limitada. Além disso, a pessoa com deficiência que opta pelo

magistério tem de se deparar com o estigma de uma carreira de segunda linha”.³

Lemos (2008), em suas pesquisas, entende que a inclusão de PcD no mercado de trabalho, especialmente no campo da educação, tem sido uma temática crescente nos debates de formação de professores. No entanto, quando o foco recai sobre a prática docente de professores com cegueira, surge uma complexidade particular, que é a necessidade de conciliar as exigências do exercício da docência com as especificidades desta condição.

Desta maneira, este trabalho visa contribuir com as reflexões na formação e atuação de pessoas cegas no exercício da docência, colaborando para a construção de uma sociedade que privilegia a equidade e o respeito por todos.

METODOLOGIA

A metodologia foi pautada nas concepções da pesquisa qualitativa, entendida como uma abordagem que busca aprofundar na compreensão dos fenômenos humanos e so-

³ Para a autora, carreira de segunda linha significa que no mercado de trabalho não há espaço suficiente para absorver o quantitativo de formandos anualmente e estes acabam exercendo funções fora da sua formação, ou atividades na área que não correspondem à sua formação. Por exemplo: um engenheiro que exerce a função de técnico e um professor que exerce a função de secretário.

ciais, permitindo uma aproximação reflexiva e interpretativa da realidade estudada (Flick, 2009).

A pesquisa foi estruturada em duas etapas: a primeira consistiu em um estudo bibliográfico, e a segunda, em uma pesquisa de campo por meio da aplicação de entrevistas com duas pessoas cegas: uma em formação e realizando estágio supervisionado e outra que exerceu a função de professor nos anos finais do ensino fundamental e, hoje, é professor universitário. Ambos são da área de História⁴.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo trazer contribuições de autores que estudam a temática em questão. Realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa, que, de acordo com Gil (2008), implica na subjetividade do pesquisador e não precisa seguir critérios sistemáticos, nem contemplar todas as fontes de informação.

Para este trabalho, optou-se por textos a partir de 2001, período da primeira publicação normativa na perspectiva inclusiva no contexto escolar. Para a busca dos textos, utilizaram-se palavras-chave como “deficiência, mercado de trabalho, inclusão”, “cegueira, magistério, atuação” e “professor cego, trabalho, profissão”. Encontraram-se 11 textos e foram utilizados oito para fundamentar este trabalho, conforme apresentado no Quadro 1. Os não utilizados versavam sobre a temática, mas estavam fora do tempo estipulado. É

4 O curso não foi intencional, apenas coincidência. A pesquisa não privilegia o curso, mas sim a experiência na formação e na atuação como docente.

importante frisar que foram usados outros autores para compor as discussões sobre inclusão e formação de professores.

Quadro 1 - Textos selecionados

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO
1	Cátia de Lemos	2008	“Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus”
2	Lucinéia Maria Brunelli Porto Vianna, Paula Gracinda Alves de Souza Tardelli e Luciane Infantini da Rosa Almeida	2012	“Inclusão e mercado de trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado de trabalho da grande Vitória (ES)”
3	Vinicius Gaspar Garcia	2014	“Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil”
4	Gessé José de Araújo	2017	“Um cego aprendendo a ser professor inclusivo”
5	Linda Carter Souza da Silva e Luzia Guacira dos Santos Silva	2021	“Professores(as) com deficiência visual na prática docente: o que revelam as pesquisas?”
6	Meline Melegario Lima, Kátia Eliane Santos Avelar, José Teixeira de Seixas Filho e Patrícia Maria Dusek	2021	“Um panorama do mercado de trabalho da pessoa com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro”
7	Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos	2022	“História de vida em memórias de formação de um professor cego”
8	Luciana Muniz Bezerra Schafhauzer e Cleomacio Miguel Silva	2023	“Inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho: uma revisão”

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de campo coletou dados sobre as experiências na formação e na atuação como docente de pessoas na condição de cegueira. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista, aplicada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as etapas seguiram as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos.

Como já mencionado anteriormente, o universo foram duas pessoas cegas: uma em formação e outra com experiência como professor na educação básica e no ensino superior. A entrevista e o TCLE foram enviados pelo WhatsApp a pedido dos participantes e reenviados pela mesma via. O estudante faz parte do universo acadêmico da pesquisadora, e o professor, do seu convívio pessoal.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica “análise de conteúdos” de Bardin (2011), sendo escolhida a análise temática, considerada a mais apropriada para as investigações qualitativas. A análise temática busca identificar os temas centrais presentes nas entrevistas, que estão ligados às afirmações sobre o assunto pesquisado. Estes temas podem ser representados por palavras, frases ou resumos. Os temas encontrados foram: desafios na formação acadêmica, inserção no mercado de trabalho, barreiras e suporte no am-

biente escolar, relações com alunos e colegas de profissão, perspectivas inclusivas e melhorias no exercício da docência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inclusão e sua importância no contexto social vigente

A inclusão social, enquanto conceito amplo e dinâmico, representa uma tentativa contínua de criar uma sociedade mais equitativa, na qual todos os indivíduos, independentemente das suas características, possam participar ativamente e de maneira digna do convívio social. Esta perspectiva reforça o papel transformador da inclusão como um processo que transcende ajustes pontuais e abrange uma reestruturação profunda das relações sociais (Santos, 2013).

Como ressalta Santos (2013), a inclusão deve ser entendida não como um favor, mas como um direito inalienável e universal, destacando que incluir é um processo contínuo, que exige reflexões críticas, atitudes emancipatórias e ações concretas. Para a autora, a inclusão é um movimento que combate ativamente as exclusões históricas e estruturais, promovendo mudanças em todas as esferas da sociedade.

Esta visão encontra eco na análise de Costa e Ianni (2018), que exploram a dialética entre exclusão e inclusão social como processos interdependentes e intrínsecos à organização das sociedades contemporâneas. Segundo as autoras, a inclusão não pode ser totalmente compreendida sem uma análise das condições que perpetuam a exclusão. Para elas, a exclusão social não é um fenômeno isolado, mas sim uma manifestação multidimensional que abrange fatores econômicos, sociais e simbólicos, como a precarização do trabalho, a fragilidade dos laços sociais e o estigma.

Tais elementos formam um ciclo de vulnerabilidade que dificulta ou impede a plena inclusão de indivíduos e grupos à sociedade. Costa e Ianni (2018) destacam que a inclusão e a exclusão não são processos lineares ou mutuamente excludentes, mas coexistem em uma relação contraditória e dinâmica. Em outras palavras, em contextos nos quais se promove a inclusão em uma dimensão, é possível que persistam barreiras em outras dimensões. Por exemplo, enquanto políticas públicas podem facilitar o acesso de determinados grupos ao sistema educacional, fatores como discriminação simbólica ou preconceitos enraizados na cultura podem continuar a limitar o pleno pertencimento e a participação destes indivíduos na escola.

Santos (2013) avança esta discussão ao entender que a inclusão deve ser pensada a partir de cinco dimensões

interligadas: cultural, política, prática, dialética e de complexidade. Estas dimensões não apenas reconhecem a diversidade e a multiplicidade de experiências humanas, mas também destacam a importância de ações que conectem mudanças institucionais com transformações sociais e culturais. A inclusão, portanto, não é um produto final, mas um processo em constante construção e evolução, que exige mudanças contínuas e integradas nas formas como as sociedades lidam com a diversidade.

Ademais, Costa e Ianni (2018) enfatizam a necessidade de dismantlar os pilares estruturais da exclusão social. Para elas, atacar as causas da exclusão, como a precarização do trabalho, que priva indivíduos da estabilidade econômica; a fragilidade dos laços sociais, que enfraquece o senso de pertencimento; e o estigma que marginaliza grupos inteiros, é fundamental para uma inclusão efetiva.

Neste sentido, a inclusão não se trata apenas de fornecer acesso, mas de garantir que este acesso seja acompanhado de mudanças culturais e simbólicas que promovam o reconhecimento e o respeito à diversidade. A exclusão social, neste sentido, não é apenas a ausência de recursos materiais, mas também a ausência de pertencimento e reconhecimento social (Costa; Ianni, 2018).

Esta dimensão simbólica da exclusão é particularmente desafiadora, pois envolve preconceitos e estereótipos que li-

mitam o potencial dos indivíduos, mesmo quando barreiras físicas ou legais foram superadas. É neste ponto que a visão de Santos (2013) se torna ainda mais relevante, ao propor que a inclusão deve ser concebida como uma luta ativa contra as exclusões, promovendo uma análise crítica das estruturas que perpetuam desigualdades, fomentando ações emancipatórias.

A dialética entre inclusão e exclusão, portanto, evidencia que estes conceitos não podem ser tratados isoladamente. Santos (2013) argumenta que a inclusão é sinônimo de vida, pois envolve a criação de espaços mais justos e equitativos nos quais a diversidade é valorizada e respeitada.

Costa e Ianni (2018), por sua vez, reforçam que a inclusão exige um esforço coletivo, que abrange tanto a implementação de políticas públicas como a mobilização de esforços sociais para transformar mentalidades e práticas excludentes.

Assim, pode-se entender que a exclusão é frequentemente sustentada por desigualdades históricas e econômicas, mas também por atitudes culturais e simbólicas que perpetuam a marginalização. Desta forma, a inclusão social, no contexto vigente, transcende a mera inserção de indivíduos em espaços previamente excludentes.

Portanto, a inclusão social exige um compromisso constante com a transformação estrutural, cultural e simbólica, reconhecendo que a luta pela inclusão é, ao mesmo tempo, uma

luta contra a exclusão. Santos (2013) e Costa e Ianni (2018) apontam que a inclusão só será plena quando for capaz de transformar não apenas as políticas e as estruturas sociais, mas também os valores e as relações humanas, promovendo uma sociedade que valorize a dignidade, o respeito e a justiça para todos.

Inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência: apontamentos

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um dos maiores desafios para a construção de uma sociedade que busca a equidade. A história da inserção destas pessoas no mundo laboral é marcada por barreiras de diversos tipos – físicas, tecnológicas, educacionais e, sobretudo, atitudinais.

Estudos, como os de Carvalho-Freitas (2009), apontam que as principais dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência não estão relacionadas à sua capacidade produtiva, mas ao preconceito enraizado que permeia as práticas de contratação.

Ainda, segundo Gatti (2010 *apud* Silva; Silva, 2021), o estigma associado à deficiência muitas vezes resulta em atitudes discriminatórias por parte dos empregadores, que subesti-

mam as habilidades destes indivíduos, criando um ambiente hostil e pouco acolhedor, no qual historicamente esta exclusão reflete visões ultrapassadas sobre o incapacitismo.

Fazendo um resgate ao período pré-industrial, pessoas com deficiência eram marginalizadas, vistas como dependentes e incapazes de contribuir economicamente. Com a Revolução Industrial, a valorização da produtividade intensificou esta exclusão, pois os ambientes de trabalho não consideravam a diversidade funcional. Uma mudança mais expressiva ocorreu apenas após a Segunda Guerra Mundial, quando o aumento de veteranos com deficiência impulsionou políticas de reabilitação e integração, embora ainda permeadas por preconceitos sociais.

No Brasil, a trajetória de direitos das pessoas com deficiência começou a ganhar força com a Constituição de 1988, que garantiu a igualdade de direitos e combateu a discriminação. A criação da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91) (Brasil, 1991) foi um marco neste percurso, ao estabelecer que empresas com mais de 100 funcionários deveriam reservar de 2% a 5% das vagas para pessoas com deficiência, conforme o tamanho do quadro funcional. No entanto, o impacto real da Lei foi sentido apenas a partir de 2008, com a implementação de fiscalizações sistemáticas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o que resultou em um aumento de 64% nas contratações de trabalhadores com deficiência.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) consolidou estes avanços ao garantir acessibilidade no ambiente de trabalho por meio de adaptações físicas e tecnologias assistivas. Mas, apesar destes progressos, desafios significativos persistem. Dados recentes do Portal eSocial (Brasil, 2024), mostram que o Brasil conta com 545.940 trabalhadores com deficiência no mercado formal, sendo que 93% deles estão empregados em empresas com mais de 100 funcionários, evidenciando o impacto positivo da legislação e das fiscalizações.

De acordo com o Portal, as áreas com maior absorção incluem os setores de serviços, comércio e indústria, destacando-se funções administrativas e operacionais. Entre os tipos de deficiência mais presentes no mercado de trabalho, predominam as deficiências física, visual e auditiva. Um ponto central para a inclusão no mercado de trabalho é o acesso à educação e à formação profissional.

De acordo com Garcia (2014), muitas pessoas com deficiência enfrentam barreiras já na infância, como a falta de escolas acessíveis ou recursos adequados para atender às suas necessidades específicas. Esta exclusão educacional se reflete na baixa escolaridade e, conseqüentemente, na limitação de oportunidades de emprego.

Considerando os dados do Portal eSocial (Brasil, 2024), mais da metade dos trabalhadores com deficiência contrata-

dos possuem apenas ensino médio completo, o que demonstra uma lacuna no acesso a cursos técnicos e superiores. Ampliar a oferta de capacitações acessíveis, alinhadas às demandas do mercado, é essencial para reduzir estas desigualdades e proporcionar maior qualificação.

Outro aspecto relevante é a necessidade de maior investimento em tecnologias assistivas no ambiente de trabalho. Ferramentas como *softwares* de leitura de tela, próteses funcionais e adaptações arquitetônicas não apenas promovem a inclusão, mas também maximizam a produtividade dos trabalhadores com deficiência (Garcia, 2014).

Continuando com Garcia (2014), muitas empresas ainda consideram estas medidas como custos adicionais, em vez de enxergá-las como investimentos que fomentam a diversidade e melhoram o desempenho organizacional. Sensibilizar gestores sobre os benefícios da acessibilidade pode ser um passo estratégico para acelerar o processo de inclusão.

A questão das desigualdades salariais também merece destaque. Dados apontam que mulheres com deficiência recebem, em média, salários 17% menores do que homens na mesma condição, refletindo uma dupla exclusão baseada em gênero e deficiência. Além disso, trabalhadores negros com deficiência enfrentam ainda mais obstáculos no mercado, sendo contratados em menor número em comparação a pessoas brancas com deficiência (Brasil, 2024).

Esta interseccionalidade de discriminações evidencia a importância de políticas públicas mais abrangentes, que considerem as múltiplas dimensões das desigualdades sociais. Segundo Vianna, Tardelli e Almeida (2012), a verdadeira inclusão no mercado de trabalho não se limita ao cumprimento de cotas, mas envolve a criação de um espaço onde todos possam desenvolver seu potencial de forma plena e digna.

Na visão de Vianna, Tardelli e Almeida (2012), é fundamental fortalecer os programas de conscientização nas empresas, tanto para empregadores quanto para colegas de trabalho. Ainda há um desconhecimento significativo sobre como lidar com a diversidade no ambiente corporativo, o que perpetua atitudes preconceituosas e estigmas sobre a capacidade das pessoas com deficiência.

Deficiência visual e mercado de trabalho

A deficiência visual, que inclui cegueira e baixa visão, apresenta desafios significativos no que condiz à inclusão no mercado de trabalho. Historicamente, as pessoas com deficiência visual (PcDV) enfrentam barreiras sociais, culturais e estruturais que as afastam das oportunidades de emprego.

Apesar de avanços promovidos por legislações como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e a Lei Brasileira de Inclu-

são (Lei nº 13.146/2015), a exclusão ainda persiste como um problema estrutural que exige soluções efetivas (Schafhauzer; Silva, 2023).

Os setores de serviços, administração e educação se destacam como os principais espaços de atuação das PcDV. Funções como atendimento ao cliente, suporte técnico e docência são mais facilmente adaptáveis às necessidades destas pessoas. Contudo oportunidades em áreas mais especializadas continuam limitadas, reflexo das barreiras no acesso à educação e à formação profissional (Schafhauzer; Silva, 2023).

Esta desigualdade educacional é evidente, pois a maioria das PcDV contratadas possui apenas o ensino médio ou fundamental, o que restringe suas possibilidades de acesso a cargos mais complexos (Lima *et al.*, 2021).

Na visão de Lima *et al.* (2021), a tecnologia assistiva é essencial para garantir a acessibilidade e autonomia das PcDV no ambiente de trabalho. Ferramentas como leitores de tela, ampliadores de texto e dispositivos de comunicação tátil permitem que estas pessoas realizem suas tarefas com eficiência.

No entanto, muitas empresas ainda não investem adequadamente nestes recursos, o que prejudica a integração das PcDV e limita sua produtividade (Lemos, 2008). Além disso, a escassez e a inadequação destas tecnologias reforçam a exclusão, evidenciando a necessidade de políticas públicas e empresariais que priorizem sua implementação.

As barreiras físicas também representam obstáculos. A falta de sinalização em braille, pisos táteis e rotas acessíveis nos ambientes de trabalho dificulta a mobilidade e segurança das PcDV, prejudicando a efetiva inclusão. Estas limitações, muitas vezes, começam nos processos seletivos, quando as PcDV já enfrentam desvantagens para competir por oportunidades (Lima *et al.*, 2021; Schafhauser; Silva, 2023).

Paralelamente, as barreiras atitudinais configuram um dos maiores desafios, nos quais muitas vezes as PcDV são vistas apenas por suas limitações e não por suas capacidades. O capacitismo, que considera as pessoas sem deficiência como superiores, perpetua o preconceito, dificultando não apenas a contratação, mas também o crescimento profissional das PcDV dentro das organizações (Lima *et al.*, 2021).

Este preconceito leva as empresas a cumprirem as cotas legais sem promover a real valorização dos talentos destas pessoas, o que cria um ambiente hostil e pouco inclusivo. Por outro lado, iniciativas de capacitação e formação específica têm mostrado resultados promissores. Programas educacionais voltados para PcDV, bem como sua inclusão em redes de apoio social e profissional, têm permitido que desenvolvam competências e habilidades em diversas áreas, incluindo funções de liderança.

Estas iniciativas evidenciam que PcDV são plenamente capazes de ocupar posições de destaque, especialmente em setores como a docência e a gestão de projetos (Lima *et al.*,

2021; Schafhauzer; Silva, 2023). Campanhas de sensibilização para empregadores e colegas de trabalho também são indispensáveis.

Promover a conscientização sobre as capacidades das PcDV ajuda a transformar a cultura organizacional, criando ambientes mais acolhedores e inclusivos. Além disso, estas ações fortalecem o senso de pertencimento e a motivação dos trabalhadores com deficiência, contribuindo para sua realização pessoal e profissional (Lemos, 2008).

A partir das considerações acima, a inclusão das PcDV no mercado de trabalho não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento estratégico para as organizações. Segundo Lima *et al.* (2021) e Schafhauzer e Silva (2023), para que isso se concretize, é essencial que governos, empresas e a sociedade civil atuem de forma integrada para eliminar barreiras e promover um mercado de trabalho verdadeiramente acessível e equitativo.

Deficiência visual: formação e atuação na área da docência

A formação de professores com deficiência visual apresenta desafios substanciais, que estão ligados tanto à estruturação das instituições de ensino superior quanto às práticas pedagógicas adotadas nestes contextos. Conforme Araújo

(2017), a falta de materiais didáticos acessíveis e o preconceito ainda são problemas recorrentes.

Durante sua formação em licenciatura em Música, Araújo (2017) enfrentou dificuldades relacionadas à adaptação curricular e à carência de tecnologias assistivas adequadas, destacando a importância de projetos como o uso do braille e instrumentos adaptados para viabilizar o aprendizado, e estas situações se repetem cotidianamente na vida de quem possui tal deficiência.

Silva e Silva (2021) evidenciam que a formação inicial e continuada é crucial para docentes com deficiência visual. Muitos cursos de licenciatura ainda não incorporam políticas ou práticas efetivas que assegurem a inclusão destes estudantes no processo formativo. Além disso, a falta de acessibilidade arquitetônica e equipamentos adaptados compromete a participação plena nos estágios supervisionados, limitando as oportunidades de desenvolvimento profissional pleno. Esta limitação não apenas restringe o aprendizado, mas também impede que os futuros professores explorem plenamente seu potencial pedagógico em ambientes diversos.

Ademais, a relevância de programas de formação continuada é destacada por Mantoan (2015), que argumenta ser indispensável oferecer oportunidades de atualização profissional que contemplem tecnologias emergentes e metodologias inovadoras. Estes programas fortalecem a atua-

ção pedagógica e promovem a confiança e autonomia dos professores, permitindo que eles se tornem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2015), a formação não deve ser pensada apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo reflexivo e integrado. Este enfoque ajuda a transformar as dificuldades em ferramentas de aprendizado, valorizando as experiências e o conhecimento prévio dos educadores.

Santos (2022) reforça esta perspectiva ao destacar a importância das histórias de vida na formação docente. Ao compartilhar a trajetória de um professor cego, a autora ilustra como a formação transcende o desenvolvimento técnico, abordando também a construção de identidades profissionais e a superação de preconceitos sociais.

O relato, trazido por Santos (2022), permite compreender como as experiências individuais se entrelaçam com os contextos sociais e institucionais, ampliando o entendimento sobre a inclusão educacional. Esta narrativa revela que cada experiência vivida pelos professores pode contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, fortalecendo a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

A inserção de professores com deficiência visual no mercado de trabalho representa um passo crucial para a educação inclusiva, mas está repleta de desafios. Segundo Silva e Silva (2021), estes profissionais enfrentam barreiras físicas,

pedagógicas e atitudinais, incluindo a resistência de colegas e gestores escolares em reconhecer sua competência.

Estas resistências limitam o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva e reforça a necessidade de mudanças estruturais e culturais. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que os gestores escolares e as políticas públicas estabeleçam mecanismos de suporte, como treinamentos específicos e campanhas de conscientização que desmitifiquem preconceitos (Lemos, 2008).

A rejeição implícita ou explícita à presença de professores com deficiência visual demonstra como ainda há muito a ser feito para transformar as escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos. Elias e Lima (2021) destacam que a colaboração entre professores com e sem deficiência é essencial para enriquecer as práticas pedagógicas e fomentar o respeito à diversidade.

Esta troca de experiências também beneficia a comunidade escolar como um todo, promovendo uma cultura de cooperação. Além disso, os espaços de diálogo entre os profissionais são fundamentais para que soluções criativas sejam encontradas e as barreiras pedagógicas sejam superadas de maneira colaborativa.

Araújo (2017) relata que sua experiência como professor de Música foi transformadora tanto para ele quanto para seus alunos. Ele destaca que a adaptação de materiais e o uso

de tecnologias assistivas, como o braille e *softwares* de música, foram fundamentais para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Além disso, Araújo (2017) aponta que o apoio institucional é indispensável para garantir condições de trabalho justas e inclusivas, permitindo a plena integração de docentes com deficiência no mercado de trabalho. O autor sublinha que o engajamento das instituições em oferecer suporte contínuo reflete diretamente no impacto positivo que os professores podem ter na vida dos alunos.

Entretanto Santos (2022) argumenta que a inclusão de professores com deficiência visual exige uma transformação cultural ampla, que ultrapasse a simples implementação de políticas de acessibilidade. Isso inclui não apenas a garantia de condições de trabalho adequadas, mas também mudanças nos currículos escolares para abordar a deficiência e a inclusão como parte da formação cidadã.

Ao integrar estes docentes no mercado de trabalho, os sistemas educacionais podem transformar a percepção social sobre a deficiência. Esta transformação depende, sobretudo, de uma mudança na mentalidade coletiva, que deve valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor em vez de um obstáculo.

Professores com deficiência ampliam a compreensão dos alunos sobre a diversidade humana e demonstram que a educação inclusiva é essencial para construir uma sociedade

mais equitativa. Portanto, é imprescindível que as instituições e políticas públicas priorizem a criação de condições que permitam a atuação plena e autônoma destes profissionais, assegurando um futuro mais inclusivo e diverso para todos (Silva; Silva, 2021).

Esta prioridade deve ser acompanhada por investimentos significativos em infraestrutura e formação continuada, garantindo que cada professor tenha as ferramentas necessárias para exercer sua profissão com excelência e impacto social positivo.

A longo prazo, a inclusão de professores com deficiência tem o potencial de transformar as dinâmicas escolares e sociais. Quando convivem com docentes que superam adversidades, os alunos aprendem não apenas os conteúdos curriculares, mas também valores como empatia, resiliência e respeito às diferenças.

Estes aprendizados têm um efeito multiplicador, promovendo a inclusão em outros espaços da sociedade. Assim, a presença de professores com deficiência visual deve ser vista não apenas como uma conquista individual, mas como uma vitória coletiva rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão de pessoas com deficiência visual na docência, desde a formação acadêmica até a atuação profissional,

ainda apresenta desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais que precisam ser superados. A análise das entrevistas realizada com um estudante e um professor atuante na área da docência revela como estes desafios se manifestam em diferentes momentos da formação e do exercício profissional, o que reforça os argumentos apresentados na fundamentação teórica deste estudo.

Formação acadêmica e desafios na graduação

O processo de formação acadêmica para pessoas com deficiência visual ainda é marcado por barreiras significativas. O estudante entrevistado relatou que sua experiência na universidade é dificultada pela falta de infraestrutura acessível e de políticas institucionais eficazes para garantir sua permanência no ensino superior.

As principais dificuldades que encontro são a falta de infraestrutura adequada, falta de pisos táteis, placas em braille e corredores bem planejados. A falta de materiais acessíveis, tais como mapas táteis, livros em braille etc.; além da falta de uma política bem estruturada para a permanência de alunos com deficiência (sic).

Este relato reforça a argumentação de Araújo (2017), que aponta a escassez de adaptações no ensino superior como um dos principais entraves para a formação de docentes com deficiência visual. Entretanto o estudante também destacou a importância das tecnologias assistivas e do suporte de colegas e professores, que, embora sem preparo prévio, demonstraram disposição em auxiliá-lo.

O estudante mencionou o uso do NVDA⁵, leitor de telas, e o suporte de monitores⁶ para leitura de textos inacessíveis.

Sim, tive acesso a algumas tecnologias assistivas e apoio pedagógico. Quanto às tecnologias, fiz uso do NVDA, um leitor de telas, instalado em meu computador, para a leitura de meus textos e acesso à plataforma de suporte acadêmico Microsoft Teams. Além disso, foi-me fornecido pela universidade um gravador de áudio para que eu gravasse as aulas dos professores e as recuperasse quando de meu interesse. Ademais, fui apoiado por estudantes que recebiam bolsas para me auxiliarem em meu deslocamento no campus e na leitura de textos que não conseguiam ser processados pelo programa de leitura que uso. Em relação aos professores,

5 NVDA é uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o Windows para facilitar a inclusão digital de deficientes visuais.

6 A monitoria é uma política de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais implementada pela instituição de ensino superior em que estuda.

apesar de muitos não possuírem contato prévio com estudantes cegos ou com bibliografias especializadas sobre o assunto, todos, sem exceção, tentaram me ajudar, na medida da possibilidade, para que eu não ficasse defasado em comparação com meus colegas e que conseguisse entregar todas as atividades propostas (sic).

Este aspecto dialoga com a análise de Mantoan (2015), que defende a necessidade de formação continuada para docentes e demais profissionais da educação, a fim de ampliar o conhecimento sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior.

Inserção no mercado de trabalho

A inserção no mercado de trabalho também é um momento desafiador para pessoas com deficiência visual, conforme comenta o professor atuante:

Meu ingresso no mercado de trabalho, dizia, foi muito difícil, pois foi só aos 20 anos que ingressei no mercado formal de trabalho, sendo auxiliar técnico de raio X em um hospital. Antes só havia trabalhado na roça lavrando a terra com meus pais (sic).

O professor atuante revelou ter enfrentado inúmeras dificuldades para ingressar na profissão como docente, destacando a resistência dos gestores escolares e a desconfiança dos pais e alunos quanto à sua capacidade de ensinar.

Ele relatou que, no início da sua carreira, não havia outros professores cegos atuando na região, o que gerava insegurança por parte dos contratantes:

Por duas vezes, quando procurava escolas públicas do Estado de Mato Grosso para ministrar aulas, ouvi de gestores a seguinte frase: Olha, me desculpe, temo em lhe entregar uma sala com 30 ou 40 adolescentes, tenho medo de que você não consiga manter a disciplina entre eles (sic).

Este relato evidencia o capacitismo estrutural presente na educação, reforçando o argumento de Santos (2022) de que professores com deficiência são frequentemente subestimados e precisam provar constantemente sua competência para exercer a profissão.

Devo afirmar que muitas. Só para exemplificar, em Rondonópolis, onde nasci e comecei a exercer a profissão de professor, em 1989, não havia, na Secretaria de Educação Municipal, nenhum professor com deficiência

visual atuando, e isso, além de medo, trazia insegurança aos gestores. Além do medo dos gestores em me aceitar e me contratar para a sala de aula, havia desconfiança dos pais quanto ao processo de aprendizagem dos seus filhos: “Dúvidas, eles vão aprender com ele?” Isso, além de me deixar um tanto quanto revoltado pela expressão de estigma, manifestação de estereótipo e propagação de discriminação, ficava muito aborrecido, chegando, às vezes, até a me questionar: “Será que devo abandonar o sonho de ser professor?” (sic).

As dificuldades enfrentadas pelo professor atuante refletem um padrão estrutural de exclusão, no qual a ausência de representatividade de profissionais com deficiência no mercado de trabalho reforça estereótipos e limita oportunidades. Este cenário dialoga com a análise de Costa e Ianni (2018), que destacam a exclusão social como um fenômeno multidimensional, sustentado por barreiras simbólicas, estruturais e atitudinais.

Barreiras e suporte no ambiente escolar

A ausência de adaptações estruturais e pedagógicas foi outro fator crítico identificado pelo professor atuante.

As escolas nas quais atuei, em nenhuma delas foram feitas adaptações, quer seja de caráter físico, arquitetônico e comunicacional, quer seja ainda de cunho pedagógico e atitudinal (sic).

Além disso, ele revelou que precisou pagar pessoas para auxiliá-lo na correção de provas e lançamento de notas, uma vez que a escola não fornecia qualquer suporte.

Diria que não, nenhum suporte. Nenhuma escola oferece essas adaptações. Nós que temos que nos desdobrar para acompanhar o ritmo da instituição na qual propomos trabalhar. Nos 18 anos em que atuei na educação básica ministrando aulas para estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, as maiores dificuldades que encontrei foram na aplicação das provas, nas leituras dessas, também nas leituras dos trabalhos que dava em grupo. Devo pontuar que as correções das provas, dos trabalhos em grupos, lançamento dos diários, sim, à época usávamos diários físicos, nada no sistema, tinha que pagar alguém para me auxiliar nessas atividades. Portanto, não havia nenhum tipo de suporte oferecido pelas escolas nas quais atuei, nem pela secretaria municipal ou estadual para as quais prestei serviço, disse anteriormente, por 18 anos (sic).

Este depoimento reforça as constatações de Costa e Ianni (2018) sobre como a inclusão no mercado de trabalho não pode ser reduzida apenas ao acesso ao emprego, mas deve ser acompanhada de mudanças estruturais que garantam condições dignas de trabalho. No caso dos professores cegos, a falta de suporte para realização de tarefas administrativas e pedagógicas acaba por sobrecarregá-los e limitar seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, o professor mencionou que, ao ingressar no ensino superior como docente, passou a contar com algumas adaptações, como piso tátil e elevador, e o apoio de uma monitora para atividades acadêmicas.

Atualmente ministrando aulas, 15 anos no ensino superior, graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação, tenho alguns suportes de acessibilidade como piso tátil e elevador. Ao referir aos apoios que tenho no ensino superior para ministrar minhas aulas, seja na graduação, seja ainda na pós-graduação, nível mestrado, tenho uma monitora que me auxilia nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, uma vez que, considerando as muitas atividades que executo, seria impossível, sem a ajuda dessa bolsista, realizar essas atividades pedagógicas e administrativas (sic).

Em relação ao estudante, o estágio supervisionado foi realizado nas escolas em que havia estudado. Ele disse ter sido bem recebido, mas que não teve apoio na realização das suas atividades em sala de aula. Em alguns momentos, ele não sabia se os alunos estavam prestando atenção na aula. E que muitos questionamentos vinham à sua mente: como vou corrigir as atividades dos alunos? Como vou identificar o interesse dos alunos pela aula? Assim como tantas outras perguntas.

Estes aspectos revelam uma disparidade entre os níveis de ensino no que se refere à inclusão de profissionais com deficiência, o que indica a necessidade de uma reformulação das políticas educacionais para garantir maior suporte também na educação básica.

Relação com alunos e colegas de trabalho

A interação com alunos e colegas de trabalho também foi um aspecto analisado nas entrevistas. O estudante relatou que, durante seus estágios, percebeu uma curiosidade por parte dos alunos sobre sua deficiência, com questionamentos muitas vezes inusitados, como “*qual o resultado da adição 1+1*” (*sic*). No entanto, ele não relatou episódios de preconceito ou resistência por parte dos professores e gestores.

Não nego que alguns alunos, naturalmente, tenham tido uma curiosidade por causa de minha deficiência visual, havendo casos em que alunos, para testar meus conhecimentos, me faziam perguntas óbvias dos mais variados assuntos, de História ou não. Uma vez, fui questionado por um estudante sobre o resultado da adição 1+1. Considero que esta curiosidade ou estranhamento no tocante à minha cegueira seja decorrente da falta de contato destes estudantes com pessoas diferentes (sic).

Já o professor atuante afirmou que enfrentou desconfiança tanto de gestores quanto de colegas, mas que, ao longo do tempo, conquistou respeito e apoio. No entanto, enfatizou que a adaptação ao ambiente escolar sempre foi unilateral, ou seja, ele é quem precisou se adaptar e não a escola.

Ele descreveu que, nos anos 1980 e 1990, ainda se vivia a integração, na qual não cabia ao sistema adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência, mas sim o contrário.

Preciso ressaltar que, nessa sociedade excludente, que seleciona e estigmatiza os diferentes, nada é efetivamente adaptado; somos nós que temos de nos adaptar para nos manter no regime, não cabendo ao sistema, às escolas e aos professores a culpa pelo nosso fracasso (sic).

Esta visão histórica está alinhada com a análise de Santos (2013), que diferencia a integração da inclusão e argumenta que esta última exige mudanças estruturais e culturais para garantir a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Perspectivas de inclusão e melhorias

Diante dos desafios apresentados, tanto o estudante quanto o professor atuante destacaram algumas medidas que poderiam contribuir para a melhoria da inclusão de docentes com deficiência visual.

O estudante sugeriu maior investimento em infraestrutura acessível nas universidades, além da criação de redes de apoio entre estudantes cegos para troca de experiências e estratégias de aprendizagem.

O fornecimento de materiais adaptados, a melhoria da infraestrutura dos campi, a criação de uma rede com outros estudantes cegos para a troca de experiências e tecnologias, uma maior produção acadêmica sobre a formação de docentes cegos (sic).

Já o professor atuante ressaltou a importância do suporte institucional, como monitores e tecnologias assistivas,

para que a inclusão vá além do mero cumprimento de cotas e se torne efetiva.

Os relatos analisados corroboram a argumentação teórica de Vianna, Tardelli e Almeida (2012), que afirmam que a verdadeira inclusão não pode se limitar ao acesso, mas deve garantir condições para que os profissionais com deficiência exerçam sua função com autonomia e dignidade. Além disso, evidenciam que a inclusão ainda está longe de ser uma realidade consolidada, exigindo mudanças estruturais e culturais para garantir a equidade no mercado de trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstra que, em relação à inclusão há muito o que fazer, pois a sociedade ainda possui, devido à sua construção histórica, organizações estruturais de preconceitos enraizadas na cultura, nas instituições e mesmo nas atitudes pessoais frente àqueles que historicamente foram excluídos – no caso em específico, as pessoas com deficiência.

A exclusão ainda é evidente, apesar de movimentos que lutam pelos direitos humanos e valorizam a diversidade e a diferença, enfatizando a equidade e os direitos fundamentais de todos os cidadãos para uma vida que privilegia a saúde, a educação e o trabalho.

Historicamente, os autores consultados para a elaboração do texto reconhecem que, apesar de toda a legislação voltada para a inclusão das pessoas com deficiência, em todos os setores sociais, muitas barreiras se apresentam, pois incluir não é apenas dar acessibilidade aos historicamente excluídos nos espaços sociais. O acesso por si só não significa inclusão, considerando que o indivíduo precisa permanecer e ter as mesmas oportunidades que os demais que não se encontram na condição de deficiência.

Em relação ao mercado de trabalho, as pessoas com deficiência possuem diversas dificuldades, inclusive o conceito de que são incapazes de realizar determinadas atividades, sendo a eles atribuídos, como aponta Gatti (2010 *apud* Silva; Silva, 2021), carreiras de segunda linha.

Em relação à profissão de professor, os estudos demonstram que muitas barreiras são enfrentadas pelas pessoas com deficiência, como a falta de acessibilidade e apoio por parte dos sistemas de ensino e a dificuldade de reconhecimento por parte de alunos, familiares e gestores de possuírem competências para desenvolver adequadamente o processo de ensino e aprendizagem.

Relativo às pessoas com cegueira na profissão como docente, Araújo (2017) entende que o apoio institucional é indispensável para garantir condições de trabalho adequadas, permitindo a plena realização de suas funções.

Assim, a análise das entrevistas confirma o encontrado

nos estudos, afirmando que as pessoas com deficiência visual enfrentam muitos desafios na sua formação e no exercício da profissão. A falta de infraestrutura acessível, a ausência de suporte institucional e o preconceito atitudinal são barreiras que dificultam a inclusão efetiva destes profissionais.

No entanto, os relatos também apontam caminhos para superar estas dificuldades, evidenciando a importância de políticas públicas, investimento em tecnologias assistivas e mudanças na cultura escolar. Somente por meio destas transformações, de acordo com os entrevistados, será possível garantir uma docência verdadeiramente inclusiva e equitativa, na qual professores com deficiência possam atuar em condições de igualdade com os demais profissionais.

Vale frisar que, para a transformação social ocorrer, é importante, conforme Santos (2013), conceber a inclusão como uma luta ativa contra as exclusões, promovendo uma análise crítica das estruturas que perpetuam desigualdades, fomentando ações emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. J. de. **Um cego aprendendo a ser professor inclusivo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Escola de Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Portal eSocial**. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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).

CARVALHO-FREITAS, M. N. de F. **Inclusão e gestão da diversidade no trabalho**: teoria e casos reais. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

COSTA, C.; IANNI, O. **A sociabilidade do homem simples**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

ELIAS, M. A.; LIMA, S. T. **Formação de professores para a diversidade**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. 2. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2009.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

GHON, M. da G. **Educação, exclusão e inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LE MOS, C. de. **Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

LIMA, M. M.; AVELAR, K. E. S.; SEIXAS FILHO, J. T. de; DUSEK, P. M. Um panorama do mercado de trabalho da pessoa com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro. **Interações**, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 211-223, jan./mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

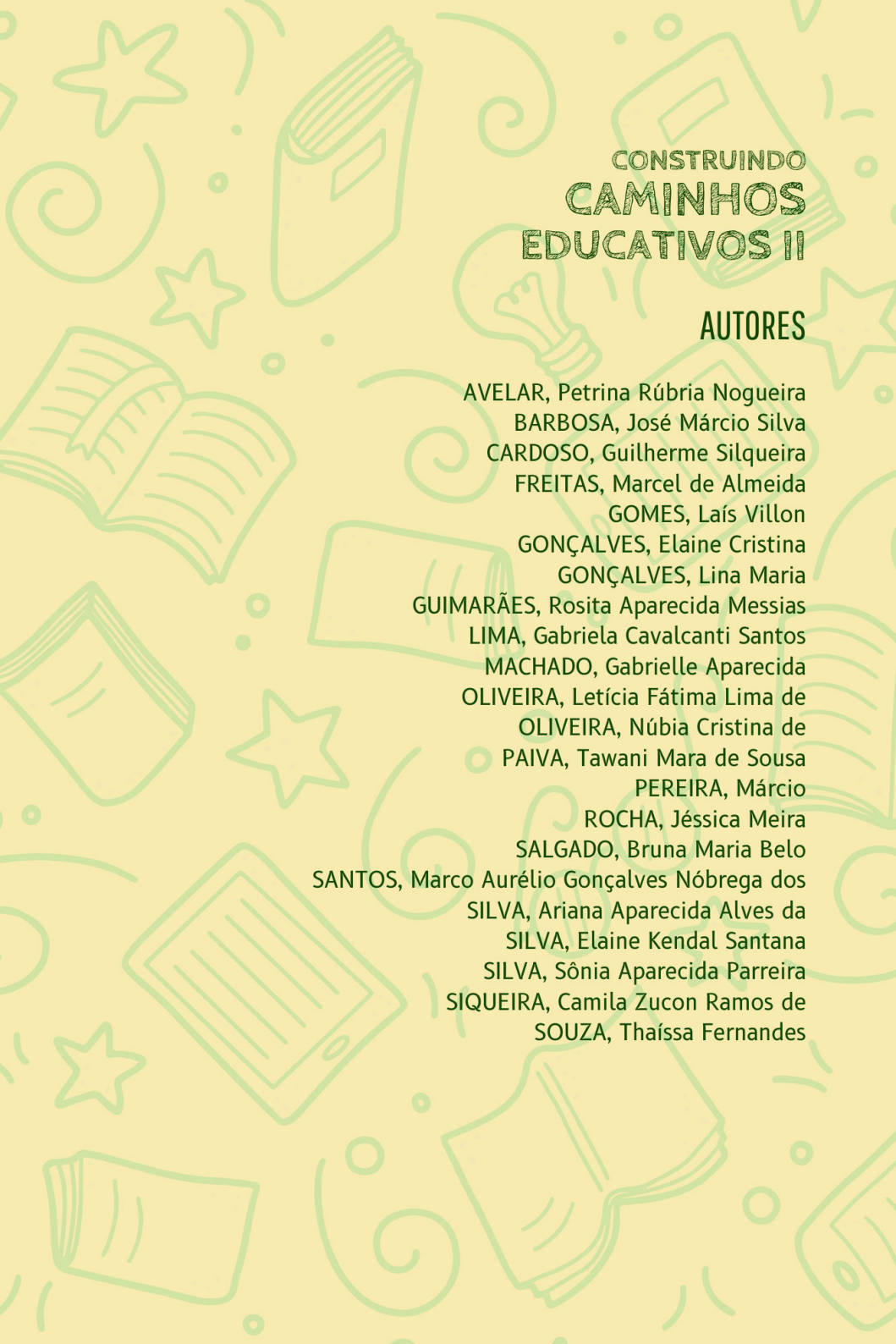
SANTOS, L. de J. B. S. dos. História de vida em memórias de formação de um professor cego. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 65, e286510, 2022.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba: Editora CAV, 2013.

SCHAFHAUZER, L. M. B.; SILVA, C. M. Da. Inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho: uma revisão. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 8, n. 3, 2023.

SILVA, L. C. S. da; SILVA, L. G. dos S. Professores(as) com deficiência visual na prática docente: o que revelam as pesquisas? **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 63, e276308, 2021.

VIANNA, L. M. B. P.; TARDELLI, P. G. A. de S.; ALMEIDA, L. I. da R. Inclusão e mercado de trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado de trabalho da grande Vitória (ES). **Destarte**, Vitória, v. 2, n. 2, 2012.



CONSTRUINDO CAMINHOS EDUCATIVOS II

AUTORES

AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira
BARBOSA, José Márcio Silva
CARDOSO, Guilherme Silqueira
FREITAS, Marcel de Almeida
GOMES, Laís Villon
GONÇALVES, Elaine Cristina
GONÇALVES, Lina Maria
GUIMARÃES, Rosita Aparecida Messias
LIMA, Gabriela Cavalcanti Santos
MACHADO, Gabrielle Aparecida
OLIVEIRA, Letícia Fátima Lima de
OLIVEIRA, Núbia Cristina de
PAIVA, Tawani Mara de Sousa
PEREIRA, Márcio
ROCHA, Jéssica Meira
SALGADO, Bruna Maria Belo
SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos
SILVA, Arianá Aparecida Alves da
SILVA, Elaine Kendal Santana
SILVA, Sônia Aparecida Parreira
SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de
SOUZA, Thaíssa Fernandes