

Walmir Fernandes Pereira
Flávio Aparecido de Almeida
(Orgs.)

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

**INCLUSÃO, TECNOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS**



VOL. 4





EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2025 Editora Científica Digital
Equipe Editorial	Texto © 2025 Os Autores
Imagens da Capa	1ª Edição - 2025
Adobe Stock - 2025	Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441

Desafios e oportunidades na educação contemporânea: inclusão, tecnologia e políticas públicas: volume 3 / Organização de Walmir Fernandes Pereira, Flávio Aparecido de Almeida. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-5360-977-8
DOI 10.37885/978-65-5360-977-8

1. Educação. I. Pereira, Walmir Fernandes (Organizador). II. Almeida, Flávio Aparecido de (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Walmir Fernandes Pereira
Flávio Aparecido de Almeida
(Orgs.)

Desafios e Oportunidades na Educação Contemporânea: inclusão, tecnologia e políticas públicas

Volume 4

1ª EDIÇÃO



científica digital

2025 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores cujo envolvimento enriqueceu significativamente as discussões neste espaço formativo. Além disso, resulta de iniciativas interinstitucionais e ações voltadas ao incentivo à pesquisa, congregando especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

Seu principal objetivo é fortalecer a integração entre instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de redes de pesquisa comprometidas com a formação continuada de profissionais da educação. Para isso, busca-se a produção e a ampla disseminação do conhecimento em distintas áreas do saber.

Expressamos nossa profunda gratidão aos autores pelo empenho, comprometimento e dedicação na concepção e finalização desta obra. Esperamos que ela se consolide como um recurso didático-pedagógico valioso, atendendo às necessidades de estudantes, docentes de todos os níveis de ensino e demais interessados na temática.

Walmir Fernandes Pereira
Flávio Aparecido de Almeida

SUMÁRIO

Capítulo 01

DESENVOLVIMENTO DISCENTE ATRAVÉS DE NOVAS METODOLOGIAS COMO AUXÍLIO PARA AS FUTURAS ATIVIDADES DOCENTES

Maurício Rodrigues Silva; Letícia de Andrade Malta Madureira

 10.37885/250619607 8

Capítulo 02

COMPUTAÇÃO APLICADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE FÍSICA ATRAVÉS DA PLATAFORMA ARDUÍNO

Maurício Rodrigues Silva; Rodrigo Erthal Wilson

 10.37885/250719700 19

Capítulo 03

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESPERTANDO A BOTÂNICA NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andréa Maria Teixeira Fortes; Ana Tereza Borge da Costa; Camila Bigoli Coletti; Danielle Lemos de Oliveira; Emanuel Gonçalves; Natalia Barbachã Gonçalves

 10.37885/250519370 34

Capítulo 04

O PAPEL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA, DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ, NO ENFRENTAMENTO DA MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A LITERATURA NESTOR LÓPEZ E MONICA PEREGRINO

Raimundo Nonato de Menezes Moreira

 10.37885/250619566 49

Capítulo 05

ENTRE EPISTEMICÍDIOS E TERRITÓRIOS: ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA RESOLUÇÃO Nº 53/2025 DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

Raimundo Santos de Castro

 10.37885/250619624 63

Capítulo 06

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO MUNICIPAL

Suleyma Roberta Ramos do Nascimento; Neide Rafael Alves Braga

 10.37885/250719642 85

Capítulo 07

QUANDO A COMUNICAÇÃO É BARREIRA: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE SURDOS EM AMBIENTES DE SAÚDE

Simone Farias da Silva Coelho; Maria Carolina Veronica Barçilai Lopes Martins

 10.37885/250719645 94

Capítulo 08

O USO DE SOFTWARES DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mara Cristina Ribeiro; Renata Oliveira Araújo Tenório; Cibelle Adna de Oliveira Mesquita; Genilson de Souza Silva; Juana María Peters; Emilly Carla Lima da Silva; Flávia Katharina Araújo de Carvalho; Janaína dos Santos Silva; Júlia Letícia da Silva Onório; Amanda Kelly dos Santos Barbosa; Bárbara Caroline Amorim ; Greisilainy Santos Matos; Helma Thayse Costa Silva; Marcela Kardinale Silva de Brito; Alessandra Bonorandi Dounis; David dos Santos Calheiros

 10.37885/250719653 106

Capítulo 09

DAS LIGAS CAMPONESAS AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): A MÍSTICA COMO SENTIDO PARA AS LUTAS

Marília Lima da Silva

 10.37885/250719760 123

Capítulo 10

NARRATIVAS SURDAS SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR

Helma Thayse Costa Silva; Michelle dos Santos Silva; Nágib José Mendes dos Santos

 10.37885/250719763 141

Capítulo 11

PROTAGONISMO JUVENIL: ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESPAÇO ESCOLAR

Rogéria Campos A. Dutra

 10.37885/251120709 157

Capítulo 12

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE CRÍTICA DE UM CURSINHO SOLIDÁRIO DE MATEMÁTICA

Camila Nicola Boeri Di Domenico; Lucas Henrique Corrente

 10.37885/251220902 169

SOBRE OS ORGANIZADORES 178

ÍNDICE REMISSIVO 179

DESENVOLVIMENTO DISCENTE ATRAVÉS DE NOVAS METODOLOGIAS COMO AUXÍLIO PARA AS FUTURAS ATIVIDADES DOCENTES

Maurício Rodrigues Silva

Letícia de Andrade Malta Madureira

Este capítulo descreve um projeto acadêmico de licenciaturas contemplado com um estudante bolsista que trabalhou em atividades para levantamento de demandas em escola do ensino médio e fundamental, e a partir deste levantamento, propôs ações para melhorias e motivação do aprendizado incluído inovações tecnológicas, resultando no estímulo dos estudantes conforme projeto a seguir e relato dos resultados obtidos. Para isso, o projeto foi desenvolvido em um Edital da PROGRAD - Programa Licenciaturas do ano de 2022, da Universidade Federal Fluminense - UFF, e executado no campus do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES, no interior de estado do Rio de Janeiro, junto com escolas municipais da cidade de Santo Antônio de Pádua, RJ. A seguir está o texto original do projeto comentado e no final, o relato dos resultados do bolsista e as conclusões e avaliações finais do projeto.

RESUMO

Este projeto busca o desenvolvimento de novas metodologias, incluindo técnicas de ensino remoto, utilizando práticas síncronas e assíncronas, necessárias neste período de afastamento social. Isto somado às práticas normais contribuirá na formação docente dos bolsistas dos cursos de licenciatura em computação e matemática para atuação na educação básica, contribuindo também para a UFF/ Infes, através dos resultados alcançados. Com o apoio do orientador, os bolsistas buscarão instituições locais de educação básica, onde desenvolverão um estudo, mapeando as demandas referentes às áreas de computação e matemática para desenvolvimento de planos de ações e definição das metodologias a serem sugeridas para suprir essas demandas. Logo, este projeto tem como objetivo principal a contribuição antecipada à carreira docente no meio educacional básico, desenvolvendo novas metodologias que poderão agregar valores para atuar na educação básica, resultando em benefícios à comunidade local e ao Infes.

Palavras-chave: licenciaturas; inovação tecnológica; práticas discentes; arduíno.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o que se tem visto em relação ao aluno egresso, é que apesar dos programas de estágio curricular e demais disciplinas relacionadas com iniciação à docência, na realidade, o cenário encontrado é em muitos casos divergente do idealizado e esperado por estes alunos iniciantes a educadores. Durante o curso, frequentemente, o aluno se espelha em seus próprios professores como exemplos no sentido do que os espera, e como serão suas atividades profissionais (JUNIOR, 2009). Mas não é apenas este convívio que deve ser visto por eles como regra para que idealizem seus futuros como educadores. Por um lado, pode ser positivo este exemplo, porém de outro ponto de vista, pode produzir um efeito negativo dependendo dos exemplos seguidos por eles.

É evidente que esta prática é apenas uma característica comum da vida discente durante a graduação em relação à visão da vida profissional, além de outras fontes de inspiração e projeção do futuro desses alunos. Tecnicamente, ou seja, pedagogicamente, o programa de licenciatura é planejado de forma a dar uma visão adequada aos alunos envolvendo teorias e práticas pedagógicas através das disciplinas, programas de estágios e outras atividades de aproximação dos alunos à realidade da vida docente. O que se pretende com este projeto, é reforçar o conhecimento da atividade docente em relação à atual realidade antecipadamente à sua formatura. Além disso, este projeto busca colocar o aluno bolsista frente a frente com as dificuldades do ensino básico, não só para seu conhecimento, mas para identificar as demandas existentes, estudar as dificuldades e sugerir soluções através de novas metodologias. Utilizando seu conhecimento técnico adquirido nos cursos de computação e matemática, que associado às práticas do conhecimento pedagógico, poderão resultar em boas soluções para reforçar o aprendizado dos alunos do ensino médio (DULIUS *et al*, 2014), além do seu próprio conhecimento e perspectiva da realidade do seu futuro mercado de trabalho. E conforme o desempenho das sugestões apontadas é possível fazer destes futuros docentes, profissionais diferenciados aos tradicionais, pois estarão mais dispostos e preparados.

Em relação ao enfrentamento à pandemia do COVID-19, após o período de isolamento social, uma vez retornando às aulas presenciais, é momento de planejamento de retomada das atividades. Para isso, é necessário um estudo dos

impactos negativos decorrentes, incluindo novas alternativas para validação de estágio para discentes, (Souza, *et al.* 2020), além de outras dificuldades já deparadas anteriormente por alunos que necessitam de práticas discentes, onde muitos são iniciantes a educadores e se encontram com a dificuldade ocasionada pela falta de experiência. É com base nesses pontos, que este projeto pretende focar, ou seja, dar continuidade em seus objetivos, que com o aprendizado resultante do esforço de trabalho remoto do ano anterior, que juntamente com novos meios e tecnologias a serviço do ensino remoto, agora será somado com as atividades presenciais e híbridas, como forma de compensar as práticas pedagógicas tradicionais em um novo desafio.

JUSTIFICATIVAS

Os alunos recém-formados nos cursos de licenciaturas devem estar aptos a levar conhecimento a uma instituição de ensino, contribuindo de forma positiva, para o desempenho dos cursos e alunos, e para si mesmos. Porém, como sua primeira atividade na vida profissional, mesmo com as atribuições adquiridas na licenciatura, ele pode se deparar com surpresas relacionadas à falta de experiência e prática com a sala de aula. Apesar dos estágios e programas de qualificação desenvolvidos durante a graduação para esta etapa de sua carreira, todo e qualquer apoio é indispensável para fortalecer sua base de conhecimento contra os possíveis riscos que os aguardam.

Além disso, existe ainda a convivência no ambiente de trabalho, onde profissionais já cansados devido ao tempo que lá estão talvez sem perspectivas, mesmo que seja uma possibilidade remota, porém não impossível, acabam por inibirem ou influenciarem os novos docentes que iniciam neste ambiente, conforme relata Zanella e Tescarolo (2010),

[...] é uma triste realidade que a maioria dos professores recém-formados encontra ao começarem seus anos de docência. Que a educação não está muito boa no Brasil, isso é fato, mas se ainda há jovens que optam pelas licenciaturas e Pedagogia é por acreditarem que ainda há uma esperança. Esses jovens esperançosos acabam, muitas vezes, deparando-se com esses professores já cansados, que não acreditam mais na educação e que não fazem a mínima questão de esconder que estão ali apenas fazendo o seu trabalho, muitas vezes sem vontade!

É também muito comum o docente no início de sua carreira, quando se deparar com uma turma de alunos, se sentir inibido e inseguro pela falta de prática, apesar do docente possuir o conhecimento necessário, porém pouca prática pedagógica (GUIDINI *et al*, 2014). Dessa forma se justifica o desenvolvimento de atividades sugeridas adicionais suprimindo essas necessidades em apoio ao docente iniciante, conforme propõe este projeto.

Por fim, espera-se que o aluno tenha adquirido conhecimento da realidade da carreira de docente da qual atuará, assim como a geração de sugestões para soluções das demandas levantadas. Os resultados desta pesquisa e trabalho desenvolvido pelo bolsista refletem em benefícios à Universidade Federal Fluminense, especificamente aos cursos de licenciaturas do Infes, pois todas as metodologias praticadas, suas justificativas e resultados ficarão disponíveis para divulgação entre os cursos para serem continuados aos interessados, ou mesmo como sugestões para trabalhos futuros nos próximos programas de bolsas ou pesquisa voluntária.

OBJETIVOS

Geral:

Os alunos do curso de licenciatura para atuar na educação básica. Através do contato (a princípio remoto) dos alunos com o curso de educação básica ainda durante sua graduação, o qual poderá vivenciar as atividades no seu contexto prático, além de inserir novas ideias através de uma ótica diferenciada.

Específicos:

Observação: importante ressaltar que todos os objetivos específicos serão também adaptados à nova realidade do ensino remoto.

Desenvolvimento de metodologias auxiliares para o ensino básico.

Estudando as demandas encontradas na educação básica, como dificuldades de aprendizado de determinadas disciplinas, carência de materiais didáticos de qualidade e baixo custo, metodologias alternativas podem ser desenvolvidas.

Utilização da tecnologia da informação aplicada na educação.

Através da tecnologia da informação, seja criando aplicativos dedicados à prática do ensino, ou métodos de pesquisa na internet utilizando técnicas de busca em sites confiáveis e outras ferramentas auxiliares.

Preparo de aulas e material didático com auxílio da tecnologia da informação
Materiais didáticos como apostilas, vídeos, e outros tipos de mídias, podem ser utilizados como apoio no ensino das disciplinas que possuem maior grau de reprovação, ou rejeição, tornando-as mais atrativas resultando no aumento do interesse e aprendizado do aluno.

Elaboração de artigos relatando os resultados do projeto

Como produtos resultantes das demais atividades, trabalhos acadêmicos, artigos, apresentações e outras práticas podem ser elaborados divulgando os resultados aos demais alunos e docentes.

Seminários e oficinas divulgando as soluções encontradas.

Finalizando, todos os resultados obtidos podem ser apresentados e discutidos em seminários afim de ser manter os estudos atualizados na busca de uma melhoria contínua da qualidade de ensino e da prática do futuro docente.

Pressupostos teórico-metodológicos,

Com o retorno das atividades presenciais, porém, considerando os problemas causados pelo afastamento social e o ensino remoto, após a adoção de metodologias aplicadas, foi utilizado o conhecimento do bolsista da computação, com o apoio do bolsista da matemática, desenvolvendo e utilizando métodos, como aplicativos para ensino e práticas de tarefas matemáticas, incluindo cálculo básico, geometria, e outras áreas que possam ser inseridas como reforço nas atividades. Podem ser utilizadas plataformas como o Meet-Google, que foram muito úteis durante reuniões virtuais, podendo ser mais uma opção entre os bolsistas, orientador e instituições participantes, agregando recursos, além das novas experiências oferecidas por essa plataforma.

Outros meios foram também utilizados, como por exemplo, softwares e aplicativos livres para exercícios e simulações de problemas físicos e matemáticos. Para levantar as necessidades, pesquisas de campo através de contatos com as escolas locais (entorno ao Infes), foram agendadas no início do projeto como meio de levantamento e conhecimento da realidade e suas demandas.

Os bolsistas distribuíram formulários online, entre as turmas escolhidas para análise e planejamento das ações. Estas ações foram desenvolvidas utilizando metodologias conforme os resultados obtidos. Dentre essas metodologias, destacam-se a criação de materiais digitais disponibilizados pela internet, com conteúdo informativo para resposta das dúvidas apontadas na pesquisa.

Seminários também se destacam dentre essas metodologias, levando o conhecimento através das apresentações onde os bolsistas possam repassar aos alunos do ensino básico uma amostra do curso de graduação de uma ótica de quem está inserido neste contexto.

Os dados colhidos nos formulários além de serem utilizados como material base das ações, são organizados em formatos de planilha e texto, de forma clara e objetiva, e disponibilizados como informação relevante para futuros trabalhos e outras ações aos interessados na área. Materiais didáticos foram e ainda podem ser desenvolvidos como, apostilas, slides, sites, e outras mídias contendo informação educativa básica, com uma linguagem objetiva, atraente, e de fácil entendimento.

Além das informações derivadas desta pesquisa inicial, um ponto fundamental deste projeto, é a experiência que os bolsistas vivenciaram, resultando numa visão mais ampla em relação às práticas docentes necessárias ao desenvolvimento das atividades de ensino, que deve ir além das aulas teóricas, adicionando elementos motivadores no aprendizado dos alunos do ensino básico. Esta visão é fundamental para reforçar o desempenho do bolsista e consequentemente, um melhor preparo para iniciar sua carreira docente.

Plano de trabalho do bolsista,

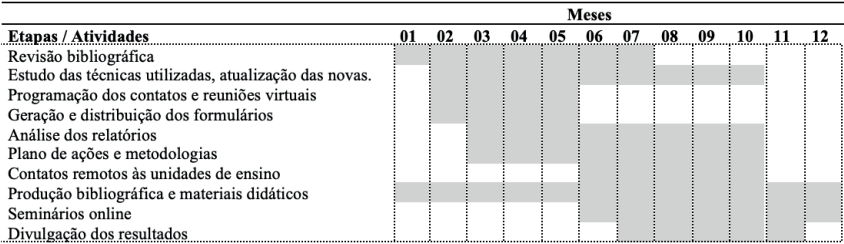
Dentre as etapas do plano de trabalho dos bolsistas, inicialmente se destaca a etapa de estudo das metodologias aplicadas nas fases do projeto. Após o conhecimento destas técnicas, são programados os contatos com as unidades de ensino básico, que primeiramente são escolhidas e agendadas. Formulários online serão desenvolvidos para apontar as demandas das unidades, envolvendo perguntas objetivas e sugestões, gerando informações quantitativas através de gráficos e dados estatísticos, além de informações qualitativas, das quais será possível detectar situações específicas, como breves relatos e sugestões. Após o tratamento dos dados, a próxima etapa é a de planejamento das ações, conforme cronograma da Figura 1.

Cada situação define uma ação, que os bolsistas estudam juntamente com o orientador justificando a escolha, assim como o planejamento para aplicação. Práticas envolvendo palestras com slides educativos são exibidas, e disponibilizados em ambiente virtual como o *Google Drive*, para os alunos das unidades de ensino básico escolhidas, como objetivo de responder às dúvidas

e necessidades apontadas pelos formulários de pesquisa. Estas apresentações têm duplo significado, além do objetivo acima descrito, tem também o objetivo do desenvolvimento dos alunos bolsistas na prática de apresentações, melhorando sua oratória e desenvoltura em público, como apresentadores e divulgadores do conhecimento, atributo indispensável ao profissional da educação.

Finalizando, está a etapa de divulgação dos resultados, através de apresentação final do projeto, disponibilização dos materiais produzidos ao longo das demais etapas e geração de artigos para apresentação e futuras publicações, com o objetivo de registrar e divulgar os resultados ao público, deixando sugestões para dar continuidade para futuros trabalhos na área.

Figura 1 - Cronograma de atividades



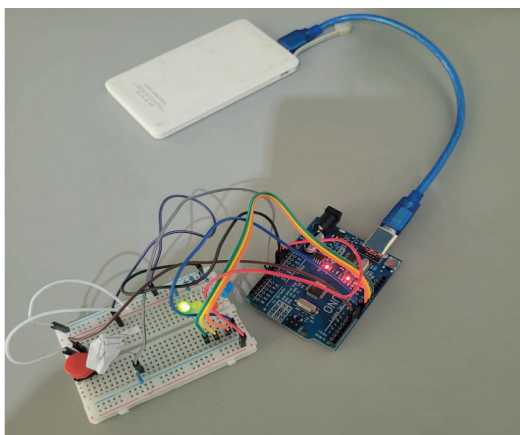
Fonte: O autor

RESULTADOS ALCANÇADOS

Para o desenvolvimento do projeto foi escolhida uma escola municipal, mais precisamente uma turma de alunos do Fundamental II, 9º ano. Para habituação dos alunos ao projeto, o primeiro passo foi a observação de aulas durante um dia, para entendimento do dia a dia dos alunos e como se comportam diante das aulas ministradas. Após isso uma pesquisa foi realizada para o desenvolvimento das aulas que seriam aplicadas a essa turma, sendo o tema principal desta uma introdução a área tecnológica, priorizando a aplicação de uma metodologia construtivista para estimular os alunos a participarem mais ativamente das aulas. Sendo assim, as aulas ministradas tiveram cerca de 1 hora cada e se comprometeram a introduzir o conceito de computação a estes alunos, utilizando uma abordagem baseada em conversas e aprendizagem significativa, dispondo de exemplos próximos à realidade para auxiliar o entendimento dos alunos.

Para utilizar como uma ferramenta de ensino foi desenvolvido um projeto em uma placa de Arduino, que se trata de uma plataforma que permite a montagem e programação de protótipos para automatização (Figura 2). Na ferramenta desenvolvida há um led amarelo que permanece aceso o tempo todo, um led azul que acende caso o botão seja pressionado, um led vermelho e um verde que permanecem apagados. Conta também com um sensor que, quando o ambiente escurece, faz com que o led amarelo apague e o verde acenda. Por fim, quando o botão é pressionado enquanto o ambiente está escuro, o led vermelho acende em conjunto ao azul. Abaixo está uma imagem do protótipo pronto, que é alimentado por um carregador portátil:

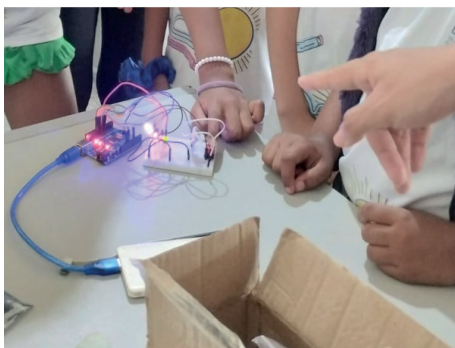
Figura 2 - Projeto inicial utilizando placa de Arduino



Fonte: Autor.

Durante a aplicação do projeto, o conteúdo não foi aprofundado, isso porque os alunos ainda não tinham tido contato com nenhum outro assunto relacionado a computação. Além disso, parte do objetivo que foi visado durante o projeto foi a criação de interesse por parte da turma no tema, podendo consequentemente, gerar interesse em alguns alunos para a área da tecnologia. Foi notável também o quanto a interação com o projeto de Arduino, fisicamente, fez com que o entendimento da turma acerca do tema fosse melhor e gerou curiosidade nos alunos. Na Figura 3 a seguir pode-se ver uma foto dos alunos interagindo com um dos protótipos apresentados:

Figura 3 - Projeto finalizado utilizando placa de Arduino



Fonte: Autor

O desenvolvimento do projeto foi de extrema importância para a formação discente do aluno bolsista, visto que foi o primeiro contato que teve com o ambiente escolar como uma professora em formação. Além de, posteriormente, ter tido contato através de estágios obrigatórios, durante o desenvolvimento do projeto, foram feitas muito mais atividades práticas e precisou se portar muito mais ativamente, tendo que lidar com imprevisibilidades e limitações de instrumentos, por exemplo. Entretanto, a experiência que adquiriu não foi a única contribuição deste projeto, visto que é de crucial importância para estas turmas no geral, que estão perto do ingresso ao ensino médio, terem um contato direto com as áreas que podem vir a escolher no futuro como carreiras, ou até mesmo com o conhecimento e informação sobre tecnologia apenas para contribuição pessoal.

Por fim, fica aqui relatado e concluído que o objetivo deste projeto de ensino aplicado aos alunos do ensino médio foi alcançado com sucesso, além de gerar novas perspectivas nas áreas da pedagogia e ensino técnico, pois permitiu experimentar inovações tecnológicas como meio de quebrar barreiras e levar mais motivação aos alunos, incluindo a vivência que o bolsista praticou, destacando como um diferencial em sua carreira como docente, e possivelmente futuro pesquisador quando ingressar no meio acadêmico, com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

Junior, P. D. C. **Professor em Início de Carreira: Crenças e Conflitos**. VII Enpec. Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências. Florianópolis, SC. 2009. ISSN - 21766940.

Zanella, C; Tescarolo, R. **A Prática dos professores Recém-Formados e a sua Formação Continuada**. II Simpósio nacional de Educação, XXI Semana da Pedagogia. Infância, Sociedade e Educação. Cascavel, PR, 2010 – ISSN – 2178-8669

Guidini, F, Martins; P, L, O; Mendes, K, V, M. **A Prática Pedagógica do Professor Iniciante da Educação Básica como formadora de Professores**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

Dulius, M, M; Quatieri, M, T. **Explorando a matemática com aplicativos computacionais: anos finais do ensino fundamental**. Lajeado : Ed. da Univates, 2014. ISBN 978-85-8167-079-9

Souza, E MF ; Ferreira L G. **Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19**. Rev. Tempos Espaços . Educ. 2020. v.13, n. 32, e-14290.

COMPUTAÇÃO APLICADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE FÍSICA ATRAVÉS DA PLATAFORMA ARDUÍNO

Maurício Rodrigues Silva

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES – UFF)

Rodrigo Erthal Wilson

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES – UFF)

Este capítulo originou-se de um projeto pedagógico para ensino de Física através de práticas utilizando o Arduino, realizado no Instituto Fluminense de Educação Superior do Norte Fluminense - INFES da Universidade Federal Fluminense - UFF, localizado na cidade de Santo Antônio de Pádua, noroeste fluminense, do estado do Rio de Janeiro. Esta proposta é uma abordagem utilizando os recursos que a plataforma oferece. Portanto, o propósito deste trabalho é divulgar e oferecer novas tecnologias como auxílio nas práticas discentes. Para isso, com o planejamento com base no conhecimento básico desta plataforma, com a utilização de kits de Arduino compostos de módulos sensores, atuadores e demais dispositivos, incluindo uma plataforma para simulação, é possível desenvolver atividades para alunos de graduação e até mesmo ensino médio, ou técnico. Tudo isso permite desenvolver habilidades que sem uso destes recursos, levaria mais tempo, além da falta de motivação, pois a prática envolvendo experiências com equipamentos reais, torna o ensino mais lúdico e realista, resultando em um aprendizado mais eficiente. Oferecimento de obra científica e/ou literária com autorização do(s) autor(es) conforme art. 5º, inc. I, da Lei de Direitos Autorais - Lei n. 9.610/98.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal o desenvolvimento de atividades práticas no curso de física utilizando a plataforma Arduino através de simulações de eventos reais nas diversas áreas da física como, mecânica, termodinâmica, eletricidade, eletromagnetismo, dentre outras. Como objetivos específicos, este projeto poderá promover o senso criativo através do desenvolvimento de novas experiências para o ensino da física clássica, produção de material didático, publicação de artigos, oficinas, e divulgação dos resultados em eventos acadêmicos e científicos. O curso de física utilizando recursos tradicionais, como livros, apostilas, exercícios de fixação, aulas teóricas e práticas em laboratório, mesmo que equipados com kits didáticos clássicos, ainda são deficientes para simular os eventos físicos de forma mais realística. Com base nestes fatos, se torna necessário a introdução de inovações didáticas resultando em um aprendizado mais eficiente e menos monótono para o aluno.

Palavras-chave: arduino, ensino; inclusão; física; computação.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, com a evolução dos recursos computacionais e volume de informações disponíveis na internet, através das diversas mídias oferecidas, incluindo materiais didáticos, vídeo aulas e softwares educativos, especificamente em relação aos conteúdos das disciplinas dos cursos de graduação, tem levado os alunos a optarem por esta alternativa de estudo. O motivo desses alunos utilizarem essa opção de estudo é a facilidade de busca e rapidez de resposta que as mídias oferecem, que, ao contrário dos meios e métodos tradicionais, o aluno pode acessar todo tipo de informação instantaneamente, como alternativa de um aprendizado mais atrativo (MORAN, 2015; KENSKI, 2012).

Porém, muitas vezes esses alunos se perdem dentro deste universo por falta de critérios e disciplina durante a busca, se dispersando entre os temas e palavras-chave, além de não investigarem com critérios a origem da bibliografia e qualidade das fontes, comprometendo seu aprendizado. Surge nesse cenário a necessidade do aproveitamento dessas inovações tecnológicas utilizando critérios e metodologias de buscas orientadas e seguras, como facilitador do aprendizado nas disciplinas dos cursos de graduação (VALENTE, 2002). No caso deste projeto, a aplicação desses conceitos é proposta ao curso de Física, em suas diversas áreas, como motivador e ferramenta de aumento da eficiência no ensino, orientados pelo professor/tutor, e apoiados por uma tecnologia nova, envolvendo uma plataforma open-source.

Os métodos tradicionais, como as aulas teóricas e listas de exercícios, aplicadas sem apoio dessas inovações, resultam em um ensino monótono, levando o aluno, em muitos casos, ao desinteresse pelo discurso teórico, pois ele supõe que em poucos segundos, através de uma ferramenta de busca, é possível encontrar materiais na internet, substituindo os meios tradicionais (LÉVY, 2010). Portanto, metodologias devem ser desenvolvidas para superar estes problemas, utilizando abordagens estrategicamente criadas, oferecendo ao aluno um conhecimento confiável e atrativo com o auxílio de técnicas motivadoras.

Dentre essas técnicas, existe uma plataforma que tem crescido na área do ensino técnico, prático ou mesmo teórico, a qual permite aplicações reais em diversas disciplinas com suporte online. Com a utilização de um sistema de hardware com base em um microcontrolador, foi desenvolvida uma tecnologia onde

é possível criar sistemas que interagem com o mundo físico, através de interfaces que identificam as variáveis físicas reais, como luz, temperatura, som, etc. Estas variáveis, uma vez codificadas numericamente, podem então ser processadas através de um programa, que retorna com respostas para atuar no mundo real, através de servomecanismos, dispositivos de áudio, iluminação, dentre outros (BANZI; SHILOH, 2015).

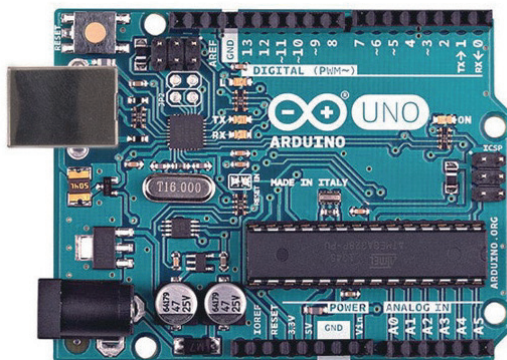
A partir desta tecnologia, é possível a criação de programas de computadores de forma fácil e interativa que, além da simulação numérica, permite a simulação física real onde o aluno participa diretamente do evento, sendo possível compreender, através da realidade do ambiente, a Física em sua totalidade. Associado a esta experiência de interatividade real, o aluno aprende a programar utilizando esta plataforma com situações aplicadas às diversas áreas da Física, e por fim, experimentar uma inovação tecnológica e pedagógica que trará motivação e eficiência, além daquelas tradicionais (SEVERINO *et al.*, 2019). Esta plataforma é denominada Arduino, cujo código de programação é aberto e sua distribuição oferecida pelo desenvolvedor.

A PLATAFORMA ARDUÍNO

É uma plataforma flexível open-source, ou seja, semelhante aos softwares livres, com seus códigos abertos, disponibilizando hardware e software para prototipagem eletrônica. Ela foi desenvolvida para designers, hobbistas, técnicos, engenheiros e pessoas interessadas em criar projetos ou ambientes interativos, sendo assim, ideal para estudantes e alunos de graduação (BANZI; SHILOH, 2015). Este sistema permite receber entradas de uma variedade de sensores, e pode interagir no ambiente ao seu redor, controlando variáveis reais como iluminação, movimentos eletromecânicos, incluindo motores de corrente contínua, e uma infinidade de tipos de atuadores (MALUF; NASCIMENTO, 2020). O microcontrolador presente na placa da Figura 1 é programado usando uma linguagem de programação muito semelhante à linguagem C. Por meio de um ambiente de desenvolvimento integrado (IDE), o programador pode escrever, editar e carregar o código na memória do hardware, para que seja executado quando desejar. Assim, os projetos com Arduino podem, por meio dessa interface, ser desenvolvidos e testados em um computador pessoal comum (MONK,

2017). Os kits de desenvolvimento podem ser montados pelo próprio projetista ou adquiridos comercialmente, e o software pode ser baixado gratuitamente no site do desenvolvedor em código aberto, estando livres para adaptação conforme as necessidades do usuário.

Figura 1 - Placa de um Arduino UNO.



Fonte: O autor.

Esta placa permite a conexão de entradas digitais ou analógicas, que podem realizar leituras de grandezas reais, como variação de temperatura, tensão, luminosidade, distância, etc. Estas grandezas podem ser utilizadas em exercícios de Física, como cálculo da velocidade média, utilizando dois sensores de obstáculos para delimitar o espaço deslocado e um cronômetro para medição do tempo, onde o código de programação em C define a função da velocidade média (SEVERINO *et al.*, 2019). Outra aplicação simples, porém, importante, é a utilização de sensor de temperatura para ilustrar exercícios de termodinâmica. Na eletricidade, podem ser utilizados resistores variáveis como entradas analógicas para estudo da Lei de Ohm, levantamento da curva tensão versus corrente, além de associações de resistores em série, paralelo ou mista (VALENTE, 2002). Todas essas variáveis podem ser utilizadas em um programa que simulará situações reais, onde as saídas podem ser conectadas em servomecanismos, como atuadores eletromecânicos, hidráulicos, etc. Experiências com gases podem ser realizadas com sensores específicos de dióxido e monóxido de carbono, metano, vapores de álcool e sensores de fumaça. Motores de passo e de corrente contínua podem ser utilizados na simulação de sistemas cinemáticos, robótica e sistemas autônomos de movimentos, como robôs

orientados por sensores de movimento, presença e obstáculos (FERNANDES; OLIVEIRA; PEREIRA, 2020). Desta forma, fica demonstrada uma visão geral das aplicações da plataforma e seus acessórios, que, devidamente projetados com uso de criatividade e conhecimento, permitem uma infinidade de aplicações na Física, assim como em suas áreas interdisciplinares. Isso possibilita a criação de projetos em parceria com outros cursos, como Computação, Matemática, Biologia e todas as áreas que possam se beneficiar desses recursos (MORAN, 2015). A seguir, a Figura 2 ilustra alguns tipos de sensores.

Figura 2 – Sensor de gás, distância e umidade.



Fonte: O autor.

Os atuadores são dispositivos que, por meio de estímulo elétrico, fornecem algum tipo de movimento. No caso da Figura 3, estão três tipos de atuadores que, a partir de uma tensão, geram movimento circular ou linear, sendo que o último apresentado é o solenóide, que gera um campo magnético em torno de um bastão e o empurra, produzindo movimento mecânico linear.

Figura 3 – Motor de passo, motor de corrente contínua, e um solenóide.



Fonte: O autor.

Materiais e métodos

Para que a placa interaja com o meio externo e com os dispositivos de entrada e saída, existem interfaces, semelhantes às placas de expansão dos PCs, que neste caso são denominadas de *shields*. Cada *shield* (Figura 4) é dedicada a um tipo de aplicação conforme a natureza da variável a ser lida, ou o tipo de saída que irá atuar no meio externo, como motores, visores (display), relés, etc.

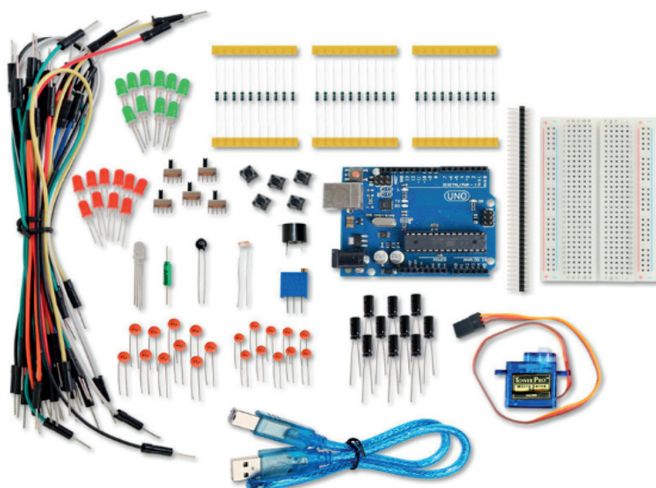
Figura 4 - Shields para entrada e saída de dados.



Fonte: O autor.

Existem Kits (Figura 5) prontos disponíveis que incluem além da placa principal, *shields*, conjuntos de dispositivos de entrada e saída, e algumas ferramentas para desenvolvimento de práticas. Na área de telecomunicação, existem *shields* para comunicação em rede com interface ethernet com conectores RJ-45, USB ou mesmo antena para conexão wireless e comunicação à distância via rádio-frequência. Em termos de sistema, existe a compatibilidade com o sistema android para desenvolvimento de aplicativos para smartphones.

Figura 5 - Kit contendo cabos, componentes, protoboard e placa Arduino.



Fonte: O autor.

A Figura 6 ilustra a interface de programação com o código do *Sketch* (nome dado ao código de programação do Arduino), que neste exemplo tem como objetivo piscar um Led.

Figura 6 – Interface de programação.

```
Blink | Arduino 1.8.5
Arquivo Editar Sketch Ferramentas Ajuda

Blink.g

void setup() {
  // initialize digital pin LED_BUILTIN as an output.
  pinMode(LED_BUILTIN, OUTPUT);
}

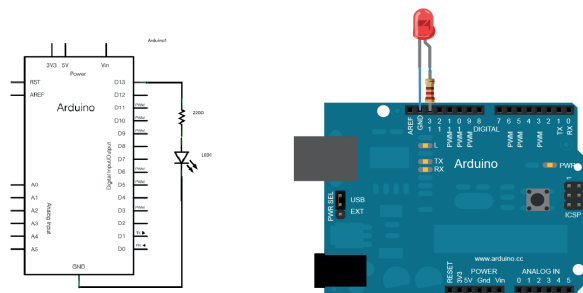
// the loop function runs over and over again forever
void loop() {
  digitalWrite(LED_BUILTIN, HIGH); // turn the LED on (HIGH is the voltage level)
  delay(1000);                      // wait for a second
  digitalWrite(LED_BUILTIN, LOW);  // turn the LED off by making the voltage LOW
  delay(1000);                      // wait for a second
}
```

Fonte: O autor.

Na Figura 7, à esquerda, está desenhado o diagrama eletrônico da placa com suas entradas, saídas e demais pinos identificados. Na mesma figura à direita,

encontra-se o desenho do layout da placa com suas conexões ligadas ao Led, para facilitar o usuário na montagem.

Figura 7 – Esquema eletrônico e layout da placa e componentes.



Fonte: O autor.

Tanto o código quanto as figuras do esquema e layout, são disponibilizados em pastas na biblioteca de exemplos para aplicações em diversas áreas. Estes exemplos fazem parte do software livre distribuído pelo desenvolvedor do Arduino, que deve ser instalado no PC como interface (IDE) de programação e operação da placa através de um cabo USB, disponível para download no site <https://www.arduino.cc/>. Além deste software livre, inúmeros códigos (sketches) estão disponibilizados livremente na internet através de diversos sites de hobbistas, estudantes e demais usuários desta plataforma.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia empregada no desenvolvimento deste projeto, foi dividida em etapas em uma sequência lógica de acordo com o cronograma. Primeiramente, uma etapa de revisão bibliográfica foi desenvolvida, onde materiais bibliográficos foram pesquisados. Estes materiais envolvem normas técnicas dos equipamentos, manuais e base teórica das áreas necessárias para início dos estudos. Estas áreas incluem eletricidade, eletrônica analógica e digital como pré-requisito das áreas de hardware e software (FURTADO, 2013).

O hardware estudado compreende tópicos de sistemas digitais, micro-controladores e arquitetura de computadores, como processadores, memórias, dispositivos de entrada e saída e interfaces de comunicação de dados (MAZIDI; MCKINLAY; CAUSEY, 2014). Os formatos dos materiais de estudo, no final desta

fase, foram impressos e visuais, na forma de textos e slides, e suas referências bibliográficas compatíveis com as utilizadas nas disciplinas que abordam esses tópicos, atualizadas conforme os novos conteúdos. Uma vez estudados estes tópicos, se iniciou a fase de estudo da Física clássica e suas áreas, cujas referências bibliográficas são as mesmas citadas nas disciplinas envolvidas, adicionando novos materiais envolvendo o ensino de Física associado às novas tecnologias (SEVERINO *et al.*, 2019; MORAES, 2020).

Após essas fases, um estudo específico da plataforma Arduino foi iniciado, pois, com os conhecimentos de hardware e Física alcançados, o domínio do Arduino é indispensável para que sejam desenvolvidas as experiências aplicadas nas áreas da Física (BANZI; SHILOH, 2015). Um treinamento foi realizado, envolvendo módulos teóricos e práticos da plataforma.

A partir deste ponto, foi dado início ao desenvolvimento das experiências aplicadas na Física. Seguindo um cronograma constituído por essas etapas, uma equipe técnica será formada, na qual cada membro, através de sua qualificação técnica, contribuiu com as tarefas conforme sua formação profissional, conhecimento técnico-científico e experiências nas áreas afins (MORAN, 2015).

Para a realização deste projeto, materiais e espaços físicos foram necessários. Além dos recursos humanos oferecidos pela equipe técnica, foram demandados equipamentos e materiais de apoio, incluindo um laboratório e salas de aula. Estes ambientes também foram utilizados nas práticas e suporte ao projeto em suas diversas fases e, principalmente, no apoio didático ao curso de Física de forma continuada.

Uma lista quantitativa foi elaborada com base em critérios mínimos necessários para aquisição de equipamentos, ferramentas e materiais de consumo, a fim de garantir a qualidade dos resultados deste projeto (SOUZA; GOMES, 2019). Após a aquisição dos itens da lista e a conclusão dos estudos e treinamentos das etapas anteriores, com a constituição da equipe técnica, o projeto esteve apto a iniciar as experiências efetivamente.

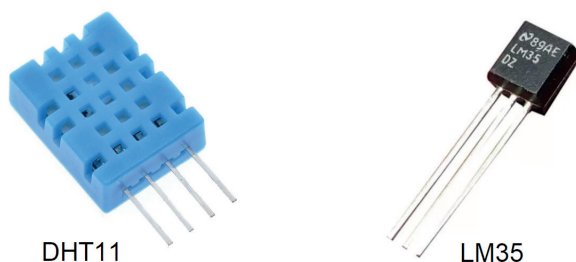
As experiências foram desenvolvidas conforme a capacidade da plataforma Arduino com base em seus recursos. Esses recursos, associados aos conhecimentos dos membros da equipe e à criatividade, permitiram reproduzir eventos físicos em diversas áreas da Física clássica. Conforme o avanço dos estudos,

o projeto pode estender suas aplicações em novas experiências, à medida que surgem atualizações ou inovações na plataforma.

Termodinâmica

Na Termodinâmica, que estuda a relação entre o calor, a energia e os corpos, experiências podem ser desenvolvidas utilizando sensores de temperatura, como termistores, sensores LM35 e DHT11 (Figura 8), que permitem leituras em tempo real (BANZI; SHILOH, 2015). Existem também sensores para medição de deslocamento, que podem ser aplicados à análise da dilatação térmica, e desenvolvimento de programas simuladores para visualização dos eventos físicos, favorecendo uma aprendizagem interativa (SEVERINO *et al.*, 2019).

Figura 8 – Sensores de temperatura.

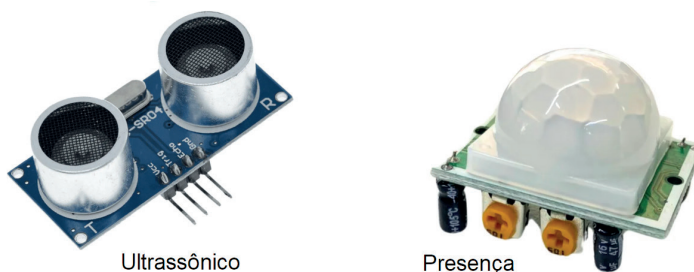


Fonte: O autor.

Mecânica

Através de sensores de presença (como sensores infravermelhos ou ultrassônicos), é possível desenvolver inúmeras práticas de Física representando o movimento uniformemente variado, além de fenômenos como queda livre, movimento harmônico simples e lançamento horizontal. Com o uso de dois sensores e um código de temporização, pode-se calcular o tempo entre eventos e relacioná-los ao deslocamento e à velocidade (FERNANDES; OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Figura 9 – Sensor ultrassônico e presença.



Fonte: O autor.

Óptica

Na área de Óptica, experiências podem ser realizadas utilizando sensores de luminosidade (Figura 10), como fotodiodos, fototransistores e LDRs (Light Dependent Resistors). É possível reproduzir o espectro de cores com LEDs RGB, explorar fenômenos como reflexão, refração e polarização da luz com LEDs laser, além de empregar sensores de cor, que detectam padrões visuais e podem ser utilizados em projetos interdisciplinares envolvendo cor, luz e imagem (KENSKI, 2012; MONK, 2017).

Figura 10 – Sensor LDR e fototransistor.



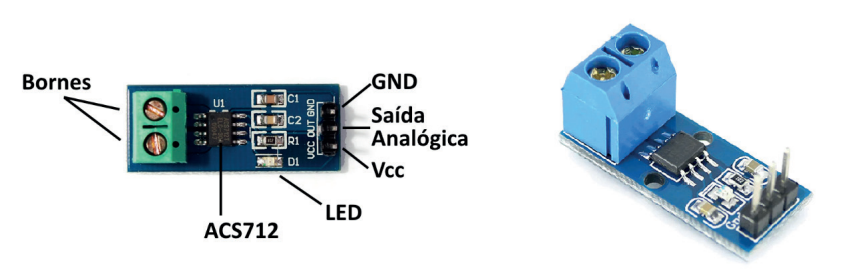
Fonte: O autor.

Eletricidade

A Eletricidade é uma das áreas mais amplas da Física, e por meio de sensores de corrente elétrica (como o sensor ACS712 – Figura 11) e tensão, conectados ao Arduino, é possível aplicar a Lei de Ohm em tempo real. Com um código que implementa as equações de tensão, corrente e potência, os resultados podem

ser apresentados em displays de cristal líquido (LCDs) (MALUF; NASCIMENTO, 2020). Atuadores eletromagnéticos, como relés, solenóides e motores, também podem ser empregados em atividades envolvendo eletromagnetismo, indução e corrente alternada, contribuindo para a aprendizagem significativa por meio de aplicações práticas (MORAN, 2015).

Figura 11 – Sensor ACS712.



Fonte: O autor.

Cronograma proposto

Etapas / Atividades		Meses	1	2	3	4	5	6
1	Revisão bibliográfica do material técnico		X	X	X			
2	Estudo da física clássica e suas áreas			X	X			
3	Estudo específico da plataforma Arduino				X	X	X	
4	Treinamento teórico e prático Arduino				X	X	X	
6	Aquisição de equipamentos, ferramentas e materiais				X	X		
7	Desenvolvimento das experiências na física com Arduino					X	X	
8	Execução das práticas e seminários						X	X

RESULTADOS ESPERADOS

Apesar deste projeto se objetivar pelo desenvolvimento de práticas envolvendo os alunos do curso de física, não impede que estas práticas sejam divulgadas a toda a sociedade interna e externa do instituto. Portanto, todos os resultados, assim como o material bibliográfico produzido pela equipe técnica é disponibilizado a todos os alunos, docentes e demais estudantes dos cursos do instituto, através publicações, material impresso, digital, seminários, palestra e oficinas. Pois este projeto além de atender as demandas do curso de física, pode apoiar os demais cursos que necessitam destas informações, agregando

conhecimento interdisciplinar, através do desenvolvimento de trabalhos nas diversas áreas de conhecimento da física clássica e aplicada.

Resultados obtidos

Após a aplicação destes projetos, os alunos puderam experimentar situações realistas envolvendo a aplicação de atividades experimentais, que anteriormente, somente eram empregadas em laboratórios devidamente equipados com kits desenvolvidos para o ensino da física, que além do custo elevado, são necessários treinamentos e técnicos para auxiliarem nas aulas de laboratório. Neste caso, antes da montagem das práticas utilizando os kits Arduino, é possível sua simulação através de uma plataforma online em tempo real, que permite que o aluno simule e opere virtualmente as atividades sem risco de perda de componentes, resultando em economia e prevenção de pequenos danos aos equipamentos. Dessa forma, pode-se concluir que as experiências com os estudantes, foram concluídas com sucesso em todas as aulas práticas envolvendo não só experimentos de física, como de eletrônica analógica, digital e outras práticas de controle e automação.

Por fim, atividades diversas e pequenos projetos foram desenvolvidos, se destacando além das aulas, como por exemplo em projetos acadêmicos, desdobrando em editais de bolsas oferecidas a alunos de graduação nas licenciaturas de Computação, Física e Matemática, através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) da UFF, além de base de conhecimento em trabalhos de conclusão de cursos do Instituto Fluminense de Educação Superior do Norte Fluminense - INFES da Universidade Federal Fluminense - UFF. Portanto é importante deixar registrado, que este trabalho vai além das fronteiras dos objetivos originais, ficando como propostas para futuros projetos e como base bibliográfica para toda a comunidade acadêmica, científica, envolvendo docentes discentes e toda o público que deseja conhecer e desenvolver o conhecimento aqui oferecido.

REFERÊNCIA

BANZI, Massimo; SHILOH, Michael. Arduino: um guia para iniciantes. Rio de Janeiro: Novatec, 2015.

BANZI, Massimo; SHILOH, Michael. Primeiros passos com o Arduino. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2015.

FERNANDES, Rafael; OLIVEIRA, Carlos; PEREIRA, André. Projetos com Arduino para estudantes e professores. São Paulo: Ciência Moderna, 2020.

FURTADO, José. Eletrônica básica: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Érica, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MALUF, Alexandre; NASCIMENTO, André. Introdução à programação com Arduino: da teoria à prática. São Paulo: Novatec, 2020.

MAZIDI, Muhammad Ali; MCKINLAY, Rolin D.; CAUSEY, Janice Gillispie. Fundamentos de sistemas embarcados com ARM Cortex-M3. São Paulo: Pearson, 2014.

MONK, Simon. Programação com Arduino: aprenda a programar com o Arduino de forma rápida e prática. São Paulo: Novatec, 2017.

MORAES, José Cláudio Del Pino de. Física com Arduino: experimentação e aprendizagem significativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

SEVERINO, Simone de Fátima *et al.* Educação e tecnologia: fundamentos e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SOUZA, A. R. *et al.* A placa Arduino: uma opção de baixo custo para experiências de física assistidas pelo PC. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 33, n. 1, p. 1702, 2011.

SOUZA, Jefferson de; GOMES, Fábio de Oliveira. Gestão de projetos educacionais com tecnologia. São Paulo: Penso, 2019.

VALENTE, José Armando. Tecnologia educacional: entre a tradição e a inovação. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESPERTANDO A BOTÂNICA NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andréa Maria Teixeira Fortes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

Ana Tereza Borge da Costa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

Camila Bigoli Coletti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

Danielle Lemos de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

Emanuel Gonçalves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

Natalia Barbachã Gonçalves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UniOeste)

RESUMO

O estágio supervisionado nos cursos de Licenciaturas tem grande importância para a formação dos discentes, futuros professores, é nele que os discentes de licenciatura têm o primeiro contato com a escola e com os alunos, e algumas vezes estes estágios já iniciam no segundo ano, o que faz que esse contato seja incentivador. A utilização de Projetos de Trabalho, favorece e encurta esse contato. Assim o objetivo desse trabalho foi, através de Módulos, levar conteúdo de botânica para alunos de uma Escola de Jovens e Adultos (EJA), do município de Cascavel (PR), e publicitar essa experiência como forma de demonstrar que é possível transpor as barreiras do ensino de Botânica. Verificou-se que a participação dos alunos foi maciça com entusiasmo e perguntas das dúvidas. A experiência prática da disciplina estágio supervisionado I, foi enriquecedora e trouxe aprendizados significativos, demonstrando que a abordagem prática facilitou a compreensão dos conceitos de botânica e incentivou a participação ativa dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente.

Palavras-chave: Licenciatura; Estágio Supervisionado; Impercepção Botânica.

INTRODUÇÃO

A situação que vivemos hoje na educação brasileira muitas vezes atacada, desvalorizada e sucateada pode nos desmotivar nessa jornada de aprendizado nos cursos de Licenciatura, mas o contato com a realidade escolar faz nossa percepção mudar, quando logo no início da graduação pode-se ter essa experiência, é mais fácil desenvolver um olhar educador e mais respeito por todas as fases do ensino.

Desta forma, a realização dos estágios supervisionados, contribui fundamentalmente para a formação dos acadêmicos, principalmente por estarem inseridos na área de educação, podendo ter contato direto com essa realidade do dia a dia do aluno, aplicando a teoria dada em sala e observando no cotidiano quais estratégias são melhores em diferentes contextos, buscando se comunicar melhor e planejar as aulas de forma que resolva os problemas de cada modalidade de ensino.

O estágio supervisionado permite ao futuro docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. O discente precisa enfrentar a realidade das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que desenvolveu ao longo do curso (Dalla Corte; Lemke, 2015).

Dentre as ferramentas utilizadas nos estágios supervisionados, Schelb; Lopes (2024), discorrem sobre a utilização de módulos como estratégia didática para o ensino de Botânica nas escolas. Colocam as dificuldades que muitos professores vivem diariamente com o desinteresse dos alunos, atrelado muitas vezes ao ensino tradicionalista, e a busca por trazer atividades práticas envolvendo o cotidiano. Também a importância de fazer os alunos participarem das aulas, por exemplo, fazendo os alunos coletarem as plantas, confeccionarem a prensa, fazerem a exsiccata e a identificação de plantas, resultando em um maior interesse dos alunos pela Botânica e integrando o conhecimento de outras disciplinas.

Essas estratégias podem ser muito úteis quando atreladas a um Projeto de Trabalho, que segundo Hernández (1998), são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois estruturam objetivos claros e definem

metas a serem atingidas. Eles proporcionam uma visão estratégica, organizam tarefas e recursos e ajudam a monitorar o progresso. Além disso, projetos bem planejados estimulam a colaboração entre equipes, promovem o aprendizado contínuo e aumentam a produtividade. Por meio de um bom gerenciamento, é possível antecipar desafios, desenvolver soluções e garantir a qualidade nos resultados, fortalecendo a eficiência e o crescimento de qualquer organização.

Executar um projeto de trabalho atrelado ao ensino da Botânica traz a oportunidade de executar práticas que envolvem técnicas específicas do dia a dia, em que se pode planejar, executar e avaliar o desempenho discente, focando no melhor entendimento do aluno para com as características fisiológicas e ecológicas das plantas.

O ensino de Botânica é fundamental na formação dos cidadãos, para que todos entendam a importância das plantas e como elas se desenvolvem, podem ser melhoradas e conservadas. Valorizar esse Reino nos traz admiração e discernimento para respeitar essa área.

O ensino de Botânica na educação básica é essencial para aproximar os alunos do mundo natural e conscientizá-los sobre a importância das plantas em nossa vida e no meio ambiente. Ao estudar Botânica, todos vão desenvolver uma compreensão sobre ecossistemas, biodiversidade e sustentabilidade, aprendendo a valorizar e preservar os recursos naturais. Esse conhecimento é fundamental para formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer a relevância das plantas para a alimentação, saúde, e equilíbrio ecológico.

No ensino de Botânica, estão incluídas três modalidades de educação: formal, não formal e informal. Conforme descrito por Cavassan (2012), a educação formal, majoritariamente oferecida pela escola, abrange conteúdos curriculares e ocorre em espaços tradicionais, como salas de aula e laboratórios de ensino. Muitas vezes, a educação formal se complementa com a educação não formal, que também visa ao aprendizado, mas fora do currículo oficial e em ambientes como jardins botânicos, praças, canteiros e áreas de conservação. Já a educação informal acontece desde o nascimento e inclui aprendizados advindos das vivências do cotidiano.

No intuito de diminuir a impercepção Botânica, também conhecida como “cegueira” Botânica, utiliza-se atividades práticas para contribuir com o despertar de interesse nos alunos para o ensino de Botânica, sendo capaz de proporcionar

momentos de investigação, aprendizagem de conceitos básicos e com a possibilidade de relacionar o conteúdo com o seu cotidiano (Cattem *et al.*, 2022).

E assim, tornar o ensino de Botânica ainda mais cativante e aflorar interesse dos alunos, fazendo com que relacionem o que estão aprendendo com o cotidiano (Lima; Amorim, 2024).

Desta forma neste projeto de trabalho, escolheu-se falar sobre as plantas e suas estruturas, bordando principalmente sobre o que é a célula vegetal, pigmentos dos cloroplastos, estruturas foliares, como os estômatos, e ainda a absorção das plantas nos diferentes tipos de solo.

O tema em que focamos nesse trabalho é a impercepção Botânica, a incapacidade das pessoas de perceberem a grandiosidade das plantas no seu dia a dia, trazendo atividades e conteúdo para a visualização de que até nas pequenas coisas, pequenas atitudes existe uma influência da Botânica, existe uma plantinha responsável, demonstrando de uma forma menos monótona que realmente podemos ter outros olhos para as plantas.

Desta forma, e querendo diminuir as barreiras que os estudantes têm por botânica, o objetivo desse trabalho foi, através de Módulos, levar conteúdo de Botânica para alunos de uma Escola de Jovens e Adultos (EJA), do município de Cascavel (PR), e publicitar essa experiência como forma de demonstrar que é possível transpor as barreiras do ensino de Botânica.

METODOLOGIA

O Projeto de Trabalho foi desenvolvido por discentes do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, no ano de 2024, como parte do Estágio Supervisionado I, constante na grade curricular do curso.

Foi escolhido uma Escola para o Ensino de Jovens e adultos (EJA) que havia sido visitada como parte da disciplina, e verificou-se a carência de desenvolvimento de projetos extracurriculares.

Os temas escolhidos foram: Botânica - Célula Vegetal, pigmentos, parte das folhas (estômato) e absorção das plantas nos diferentes tipos de solo.

Esses assuntos foram divididos em 3 Módulos que ocorreram de forma sequencial (Figura 1), com o intuito de haver uma sequência lógica desde a

célula vegetal, pigmentos até a planta, e os diferentes tipos de raiz, inserido nos diferentes tipos de solo.

Figura 1 - Disposição dos Módulos na sala de aula.



Fonte: Os autores (2024).

O Primeiro Módulo (Figura 2) teve início com a exposição de uma figura, em que se tinha um animal e várias plantas, para se ter uma ideia do foco dos alunos.

Foram dois experimentos, um sobre célula vegetal e um sobre estômatos. No primeiro experimento visualizamos a parede da célula vegetal e cloroplastos, já no segundo experimento visualizamos os estômatos. Para o experimento 1 sobre célula vegetal, os materiais utilizados foram: ramos de *Elodea sp.*, lâminas e lamínulas, água destilada e microscópio. Para a execução do experimento, foi retirado uma folha de *Elodea sp.*, colocado na lâmina e acrescentado uma gota de água, cobrindo com a lamínula, logo em seguida observou-se em microscópio.

Já para o experimento 2, sobre estômatos, os materiais foram: ramos de *Tradescantia pallida* purpúrea, água destilada, pinça, lâmina e lamínula e microscópio. Foi removido a face adaxial da folha, quebrando e removendo um pedaço do tecido com pinça, colocou-se em lâmina, foi adicionado água, cobriu-se com a lamínula e observado em microscópio, visualizando os estômatos.

Figura 2 - Disposição do material, com a utilização de microscópio e modelos didáticos do Primeiro Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

O **Segundo Módulo** (Figura 3) foi sobre os pigmentos e tratou-se do experimento de Separação de Pigmentos Cloroplastídicos, que consiste na cromatografia de papel para demonstrar a separação dos pigmentos, utilizando-se diferentes tipos de folhas, papel filtro, cadinho e pistilo, placa de *petri*, e foi colocado que a mesma pode ser desenvolvida com materiais simples e acessíveis, como papel de filtro de café e socadores de alho, mostrando que a execução do experimento pode ser feita com materiais que todos temos em casa (Fogaça, 2024), essa técnica de cromatografia de papel, que é uma técnica de fácil elaboração, mas com resultados precisos, utiliza o princípio da partição, onde os componentes de uma mistura se distribuem entre duas fases: a fase estacionária, uma fase líquida suportada na celulosa que consiste no papel, e a fase móvel que utiliza o solvente.

A separação ocorre por conta das diferentes afinidades dos componentes, os que apresentam maior afinidade pela fase estacionária tendem a migrar mais lentamente, enquanto os que apresentam maior afinidade pela fase móvel migram mais rapidamente, o que resulta na sua separação, com substâncias se movendo em ritmos diferentes (Freitas *et al.*, 2024). Com essa prática foi possível a identificação de alguns pigmentos das folhas, suas variedades, cores e funções. A maceração ajuda a quebrar as células vegetais e liberar os

pigmentos presentes nas folhas, como clorofilas, carotenoides e antocianinas (Hoehne; Ribeiro, 2013).

Levando em conta os conhecimentos comuns, sabemos sobre o uso de plantas para a extração de corantes, a presença de diferentes cores nas plantas e as mudanças de cor nas mesmas ao decorrer do tempo, baseando-se nos conhecimentos científicos buscamos explicar e exemplificar essas diferenças e modificações, por exemplo a mudança de cor ao longo das estações está ligada a degradação da clorofila e a exposição a outros pigmentos.

Os materiais utilizados foram papel filtro, álcool, acetona, folhas vegetais, placa de Petri, almofariz pequeno e pistilo. O processo começa com a maceração das folhas no almofariz junto com o álcool ou acetona, utilizando o pistilo, ou um socador de alho se necessário.

Após macerar as folhas, a mistura resultante foi filtrada para remover os sólidos vegetais, deixando apenas o extrato líquido. Os extratos contendo os pigmentos dissolvidos no solvente, foram colocados nas placas de Petri. Em seguida, posicionou-se, de forma vertical, um pedaço de papel filtro sobre a solução. À medida que o solvente sobe pelo papel filtro, os diferentes pigmentos presentes na solução se movem a velocidades distintas, resultando na separação em faixas coloridas. Isso ocorre porque cada pigmento possui diferentes afinidades químicas com o solvente e o papel filtro. Pigmentos mais solúveis no solvente irão migrar mais rapidamente, enquanto aqueles com maior afinidade pelo papel filtro se moverão mais devagar (Arzolla, 1956).

Figura 3 - Material utilizado no Segundo Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

O **Terceiro Módulo** (Figura 4) foi com o tema, Permeabilidade do Solo e suas relações com os tipos de raízes, levando conhecimento que muitas vezes é útil para o cotidiano dos alunos e muitos não sabiam. Apresentação dos tipos de solo e demonstração prática de como cada solo reage a drenagem de água e como os tipos de raízes se comporta quando colocada no solo, tanto o solo indicado quando o não indicado, sempre relembrando a importância do que está sendo visto.

Foram utilizados: 3 garrafas plásticas de 2 litros, 1 amostra de solo arenoso, 1 amostra de solo argiloso, 1 amostra de matéria orgânica, e aproximadamente 1 litro de água, 1 planta com raiz fasciculada (grama) e 1 planta com raiz pivotante (muda de mamona).

Cortou-se as garrafas plásticas um pouco acima do meio (onde ela começa a ficar reta), na tampa dela fizemos furinhos para que a água passe, pegamos a parte de cima e colocamos com o bico para baixo dentro da outra parte da garrafa, assim está pronta a nossa base.

Em cada uma das garrafas colocou-se uma amostra dos tipos de solo, lembrando de no solo argiloso pressionar muito bem para que a água não passe pelas laterais. Na sequência adicionou-se a água e observou-se a velocidade de drenagem de água, a água que fica na superfície, a velocidade de secagem de cada solo, e qual o melhor solo para cada raiz.

Figura 4 - Material utilizado no Terceiro Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pôde-se observar o interesse dos alunos pelos temas, uma vez que todos participaram e fizeram várias perguntas, evidenciando essas informações e a aproximação dos alunos da ciência na área da Botânica, evitando que esse conhecimento passe despercebido. Tornou-se um tema de fácil aprendizado com o ensino prático e descontruído, podendo combater a realidade da cegueira botânica.

Segundo Krasilchick (2004), é a partir das atividades de Estágio Supervisionado, que tanto o contato quanto a análise da realidade que eles deverão enfrentar quando no exercício da docência ocorre, atuando como agentes da mudança. Além disso, essas atividades possibilitam a ligação e comunicação entre escolas de Ensino Fundamental e Médio e a Universidade, possibilitando aos discentes conhecer as necessidades dessas escolas e responder àquelas com ações de colaboração e apoio.

Foi possível observar que, após o Estágio Supervisionado, o aluno professor busca e constrói o seu modelo, deixando de lado a representação de uma imagem de professor velada, congelada, neutra e desmedida. As imagens e representações farão parte de outra: a sua própria constituição, a qual a partir das vivências escolares, da teorização das práticas e da reflexão vão se tornando cada vez mais evidentes. Refletir sobre a ação, ou seja, sobre as escolhas teóricas e atividades propostas durante o Estágio Supervisionado permite constituir um movimento novo e necessário à formação profissional (Silva *et al.*, 2023).

Resultados dos Módulos

As fotografias utilizadas evidenciam a postura e participação dos autores, sendo que os alunos da escola estão.

No Primeiro Módulo (Figura 5), foi possível observar que a maioria dos alunos nunca tinham visto um microscópio e uma célula vegetal, assim, foi possível perceber o interesse e até o espanto de muitos alunos. Foi muito gratificante poder levar conhecimento científico para os alunos.

Figura 5 - Desenvolvimento do Primeiro Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

No segundo Módulo, tivemos muito interesse dos alunos, como pode ser observado na Figura 6.

Esse processo de cromatografia em papel é uma ferramenta poderosa para explicar aos alunos conceitos de biologia, como a separação de misturas e a importância dos pigmentos para a fotossíntese e a absorção de luz pelas plantas. Além disso, permite discutir a função biológica dos diferentes pigmentos. A clorofila é essencial para a conversão de luz em energia, enquanto os carotenoides protegem contra o excesso de luz e as antocianinas podem estar envolvidas na proteção das plantas contra estresses ambientais.

Figura 6 - Desenvolvimento do Segundo Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

No Terceiro Módulo (Figura 7) observou-se que foi mais fácil fazer com que os alunos participassem, uma vez que o conhecimento comum, de plantar, de mexer com a terra, é mais fácil de existir nos alunos tanto do ensino fundamental, como no médio.

Figura 7 - Desenvolvimento do Terceiro Módulo.



Fonte: Os autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática da disciplina Estágio Supervisionado I foi enriquecedora e trouxe aprendizados significativos, demonstrando que a abordagem prática facilitou a compreensão dos conceitos de Botânica e incentivou a participação ativa dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente.

Entre os desafios enfrentados, a necessidade de simplificar os conteúdos para melhor assimilação foi um dos principais pontos de atenção. No entanto, a interação com os alunos e a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática mostraram-se extremamente valiosas. O projeto evidenciou o impacto positivo de metodologias ativas no ensino, promovendo a curiosidade e o engajamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARZOLLA, J. D. P. Cromatografia em papel de filtro. **Anais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz**, São Paulo, v.12-13, p.178-202, 1956.
- CAVASSAN, O. L. Ensino de Botânica em Espaço não Escolar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA**, 63., 2012, Joinville. Anais [...]. Joinville: Sociedade Botânica do Brasil, 2012. v.1, p. 3-7.
- CATTEM, N. P.; SILVA, V. T; AOYAMA, E. M. Ensino de Botânica: Possibilidades para o professor na Educação Básica. **Revista de Educação em Ciências da Natureza**, Belo Horizonte, v.1, n.13, p. 1-17, 2022.

DALLA CORTE, A. C.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. 1 In: PUCPR, 26 a 29/10/2015. **Práticas e Estágios**. Curitiba: PUCPR, 2015.

FREITAS, J. C. R.; FREITAS, J. J. R. de; SILVA, L. P. da; FILHO, J. R. de F. Extração e separação cromatográfica de pigmentos de pimentão vermelho: experimento didático com utilização de materiais alternativos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.5, n.1, 2012.

FOGAÇA, J. R. V.; **Experimento de Cromatografia em Papel**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/experimento-cromatografia-papel.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudanças na educação – os projetos de trabalho**. Editora Artmed, 1998.

HOEHNE, L.; RIBEIRO, R. Uso da cromatografia em papel para revelar as misturas de cores de das canetinhas tipo hidrocor em diferentes fases estacionárias. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v.5, n.5, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

LIMA, J. F.; AMORIM, T. V. Aulas práticas para o ensino de Biologia: contribuições e limitações no ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Florianópolis, v.11, p. 36-54, 2018.

SCHELB, I. G.; LOPES, R. C. A utilização de oficinas como estratégia didática para o ensino de Botânica nas escolas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 23, n.1, p.76-91, 2024.

SILVA, L. H. A.; GÜLLICH, R. I. C.; Ferreira, F. C. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Ciências e Biologia: (Des)Construção de imagens do ser professor? **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v.6, n.2, 2023.

O PAPEL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA, DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ, NO ENFRENTAMENTO DA MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A LITERATURA NESTOR LÓPEZ E MONICA PEREGRINO

Raimundo Nonato de Menezes Moreira

RESUMO

O presente estudo desenvolvido no âmbito de nossa experiência docente na Rede Estadual de Educação do Ceará, nasce a partir de uma reflexão sobre a atuação de uma política pública implementada em suas escolas de ensino médio a partir do ano de 2010 e a sua relação com a construção de uma escola mais acolhedora. Tendo em vista a necessidade de um levantamento de conceitos e argumentos que sirvam de base para a construção de uma fundamentação teórica em torno da atuação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), será realizado um estudo sobre os trabalhos de Costa (2014), Santos (2014), Dias (2016), Leite (2015), autores que desenvolveram um estudo similar à proposta de investigação. Além desses, serão consideradas obras de Ferreira (2006), Lima (2017), Castro e Regattieri (2010), López (2007) e Condé (2012) que, apesar de tratar de temas mais amplos, nos ajudam a pensar sobre a importância do PPDT enquanto política pública educacional. Além da literatura sobre o tema, buscamos uma análise documental no intuito de construir um referencial teórico e bibliográfico no qual analisaremos as interferências das práticas pedagógicas inerentes ao PPDT na construção de uma escola mais acolhedora e que reconheça e valorize as particularidades de cada estudante.

Palavras-chave: Acolhimento; Equidade Educacional; Clima Escolar; Educabilidade.

DESESCOLARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, UM PROBLEMA DO SÉCULO XX QUE AINDA AFETA A ESCOLA NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE NESTOR LÓPEZ E MONICA PEREGRINO

Sobre a educação brasileira, cabe ressaltar que, até meados do século XX, apesar de ser financiada com recursos públicos, o que se tinha eram escolas republicanas cuja missão era educar as elites, pequena parcela da população com o propósito de reforçar a distinção social entre as classes. Conforme Ferreira (2006) o que restava às classes populares constituídas por pobres e ex-escravos provinha do controle (polícia) ou da caridade de instituições religiosas que tinham como viés ideológico a “gestão e controle da pobreza”, fosse pela caridade e pelo temor a Deus, ou fosse pela opressão.

Para a autora, apenas no final do século XX, à exemplo de muitos outros países, a educação brasileira passa por uma expansão, abarcando partes da sociedade antes dela excluídas. Como consequências desse processo, a educação escolar assume uma segunda dimensão. Essa dualidade é identificada por meio de um modelo de escola que legitimava a ascensão social, para os grupos dominantes, e por outro lado, a expansão de uma segunda versão escolar cujo viés ideológico era a “qualificação” das camadas populares para determinados setores do mercado de trabalho.

Nesse cenário surge um modelo escolar destinado às classes populares marcado pela dicotomia entre a gestão da pobreza e a construção da educabilidade. Burgos (2019) frisa que, a inserção dos pobres nos processos de educação formal faz com que as escolas públicas sejam sobrecarregadas de atribuições que fogem a sua função de educabilidade e passar a atuar no controle da pobreza.

Ferreira identifica que, embora esse modelo seja orientado pelo princípio da igualdade, o que se tem é a produção crescente de desigualdades. Em contexto, percebe-se que a expansão da escola pública não é acompanhada de investimentos em sua estrutura, ganhando uma conotação assistencialista e gestora da pobreza. Como resultados, temos um sucateamento de seus espaços, uma simplificação dos currículos, esvaziamento dos conteúdos e emigração da classe média. A autora mostra que a escola passa a ser concebida como

um lugar de implementação de políticas que tem mais aspecto social do que educativo, ou seja, ganha uma dimensão assistencial e civilizatória. O resultado disso é um processo educativo que não ensina, e sim, converte seus alunos em meros habitantes da escola.

Ferreira, em tese, busca uma compreensão do termo “exclusão” para compreender o propósito dessa escola “massificada” que se torna universal como forma de controle da pobreza e manutenção da ordem social.

Com relação à massificação da escola brasileira, Ferreira destaca dois momentos: ditadura militar e período de redemocratização. No primeiro, a educação passou por algumas reformas, mas suas propostas tinham como vieses a contenção e redirecionamento das demandas por escolarização média e superior, concomitante à “liberação” do ensino de primeiro grau.

A contenção dos patamares subsequentes operava restringindo-lhes, na prática, as possibilidades de avanço nos processos de escolarização para níveis mais avançados. Em segundo lugar, porque tal expansão regulada também não previa nenhum tipo de incorporação no campo do trabalho, não prevendo, portanto, sequer a incorporação subalterna desses contingentes. (FERREIRA, 2006, p. 91).

Concordante Ferreira, todas essas reformas não garantia a inserção do contingente egresso das escolas públicas ao mercado de trabalho, mas apenas gerava expectativas de emprego. A grande novidade de suas propostas consistia na ampliação das ações educativas da escola pública antes não relacionadas ao campo educacional, especialmente no âmbito do ensino de 1º grau. A autora identifica esse processo como “germe da desescolarização”, momento em que crianças e adolescentes, antes excluídos precocemente dos espaços educativos passam a habitar os espaços educativos por mais tempo.

A partir da década de 1990, a autora destaca um conjunto de ações governamentais no sentido de expandir ainda mais a educação pública, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental. Mudanças na forma de administração pública (eficiência/eficácia) e a adaptação das estruturas educacionais já existentes agudizou o problema da escola pública no país. Programas como Aceleração da Aprendizagem, que buscavam realizar a escolarização em tempo reduzido e simplificação dos conteúdos para os alunos com histórico de

entrada tardia ou pregressas reprovações chegaram a comprometer o processo de escolarização de parcela significativa de crianças e jovens que passaram pela escola na referida década.

Coadunando com Peregrino, Costa (2015) aponta como fatores pressionadores por esse molde de expansão, movimentos internacionais que receberam forças de leis que regulamentaram a educação pública brasileira, destacando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Nacional (FUNDEB) de 1996 e a Emenda Constitucional 59 de 2009 (p. 76). É nesse contexto que os espaços escolares redefinem suas funções educativas tendo em vista a ampliação para todos e com muitas novas necessidades (acolhimento diferenciado, reconhecer as diversidades da população oriunda das classes populares, desenvolvimento de novas metodologias no processo ensino-aprendizagem) para assegurar uma educação como direito social. Um espaço educativo que enfrente o processo de exclusão resultado da massificação e vislumbrar um horizonte de igualdade, necessita de um plano de gestão que tenha como gradiente a equidade, fator profundamente arraigado aos processos educativos inclusivos.

Seguindo o raciocínio de López (2005), tratar o princípio da igualdade como uma concepção meio/fim poderá gerar mais desigualdades na medida em que desconsidera a subjetividade de cada sujeito (aluno/família). Em síntese, o autor entende que tais diferenciações no tratamento dos alunos durante os processos de ensino têm em potencial a promoção da igualdade nos resultados da aprendizagem.

Ao entender o princípio da equidade como “meio” estruturante da igualdade, o autor chega ao conceito de *educabilidade*, que é concebido como mecanismos necessários aos processos de apropriação dos diversos saberes escolares condicionantes de uma formação educacional de qualidade. O autor conclui que a *educabilidade* só será viável mediante processos educativos sensíveis ao aluno real, pois processos educativos que trabalham com uma perspectiva de um aluno ideal e ignora o aluno real tendem a fracassar.

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA, UMA PRÁTICA VIVENCIADA NO CEARÁ QUE OFERECE OPORTUNIDADES À ESCOLA PÚBLICA A REPENSAR O SEU PAPEL SOCIAL

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) sensível ao contexto da escola pública em seus domínios político-administrativos, especificamente no ensino médio, etapa final da “educação básica” de incumbência prioritária dos estados. Adapta o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), política educacional bem consolidada em Portugal à realidade das escolas cearenses.

Pelo levantamento realizado por Costa (2014) os ciclos de políticas públicas voltados para a educação no Estado, a partir da década de 1990, o PPDT foi amparado pelo ciclo de políticas públicas “Economia para uma Vida Melhor; Sociedade Justa; e Gestão Ética, Eficiente e Participativa” (2008-2011). Possibilidades a destacar no Projeto: a “desmassificação” do ensino, acentuada no ensino médio pelo aumento de componentes curriculares nas áreas de conhecimentos e alta rotatividade de professores; maior envolvimento da comunidade escolar; garantir a permanência o sucesso acadêmico e a formação cidadã do aluno; e fomento a um ambiente escolar que conheça e valorize as especificidades do aluno.

Castro e Regattieri (2010, p. 60) argumentam que “(...) aproximar-se da vida de cada um dos alunos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem”. O PPDT, então, propõe colaborar com uma remodelagem escolar que conhece e compreende o aluno diante do seu meio social tendo como ponto de partida de uma ação pedagógica que atenda às necessidades desses sujeitos com foco na equidade, visando à equidade de aprendizagem e de condições de permanência na escola.

Santos (2015) considera que o PPDT possibilita uma aproximação entre alunos e professores por meio de uma relação afetiva determinante no processo ensino-aprendizagem. Conhecer o aluno nas perspectivas social e individual que carece de uma atenção única. Considerando a complexidade em enfrentar a massificação da escola, um dos efeitos da expansão da educação no Brasil, dentro desta perspectiva de valorização do indivíduo, o Projeto propõe a necessidade de aproximar um dos professores da turma a cada um de seus membros.

Corroborando com Santos, Dias (2016) defende que o PPDT orienta a escola a perceber o aluno em sua individualidade sem desconsiderar a coletividade, notando suas singularidades como pessoa humana que pertence a uma determinada coletividade. O propósito é que este profissional, denominado de Diretor de Turma (DT) busque conhecer cada aluno em suas diversas dimensões e crie uma zona de aproximação entre alunos e professores, escola e família. O autor define que:

As ações do DT estão voltadas para a observância do ambiente escolar e do mundo que perpassa seus muros que terminam por influenciar na realidade dos alunos (...). É alguém que precisa entender muito mais do que os seus olhos conseguem ver. Isso implica dizer que deve haver um considerável envolvimento do DT com cada um dos alunos de "sua turma", como também um longo e contínuo estudo sobre o contexto familiar e social em que eles estão inseridos para que possa intervir de forma significativas. (SANTOS, 2012, p. 30-31).

O PPDT reconhece essa necessidade de aproximar a escola da família do aluno ao mesmo tempo em que reconhece a incapacidade da gestão escolar, por si só, em estreitar essa relação. Diante disso, o Projeto desloca essa função para o DT, que passa a ser enxergado como um gestor daquela turma que acompanhará de forma mais precisa, dispondo de informações detalhadas de seus alunos aos pais, à gestão e ao grupo de professores. Reforça Dias (2016)

(...) o professor selecionado para a função de DT na escola precisa reunir o perfil de líder, porquanto o seu papel será o de coordenador pedagógico de uma turma, cujas relações serão estabelecidas com alunos, a família, os demais professores da turma, os funcionários, a gestão, enfim, todos os agentes envolvidos no ensino e aprendizagem na escola e fora dela também. (2016, p. 34).

Ao DT será disponibilizada uma carga-horária de até 4 horas semanais para que os objetivos do PPDT sejam alcançados. As principais atividades do DT consistem em elaborar um Dossiê da Turma, que detalha as características de cada aluno e da turma; lecionar o componente curricular associado ao projeto "Formação Cidadã e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais" na turma; promover reuniões de Conselho de Turma e bimestrais; Estudo Orientado

aos alunos, preferencialmente, no contraturno; e atendimento individual aos alunos e familiares. Isto é, o DT concentra três atribuições: professor regular da turma, de acordo com a sua área de formação acadêmica, é responsável pela disciplina Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e é, concomitantemente, mediador de relações da turma.

Diante do exposto, identifica-se no PPDT uma significativa ferramenta de apoio a gestão escolar. Entretanto, não exime a gestão de continuar a atuar nos propósitos identificados por Dias. As ações do DT devem ser apoiadas, orientadas e acompanhadas pela gestão escolar. Do contrário, o projeto terá sua atuação comprometida no interior das escolas, não conseguindo enfrentar problemas relacionados a infrequência, indisciplina, reprovação e abandono e distanciamento entre escola e família. Sendo assim, os papéis assumidos pelos gestores na articulação das ações do PPDT. O engajamento do diretor, por exemplo, é de suma relevância para a responsabilização e o engajamento dos demais agentes escolares no processo de adesão, implementação e desenvolvimento do projeto.

Como projeto que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas, ele precisa estar articulado com a gestão das instituições escolares, para que possa ser implementado e adaptado, com possibilidades de mudança de visão, hábitos, cultura, posturas e estratégias. Somente assim, é que o PPDT poderá contribuir para que a organização tenha uma visão do projeto como um valor para o público que pretende atender. (DIAS, 2016, p. 70).

Quando o PPDT é devidamente valorizado pela gestão escolar, no sentido de superação do discurso, suas ações resultam em efeitos que favorecem o desenvolvimento de um “clima escolar” agradável, humano e acolhedor.

Em tese, Lima (2017) compreende que o DT assume um papel de gestor de sala de aula, especificamente de coordenador pedagógico, mediando as relações entre os alunos, escola e família com a prática docente, função essa que caracteriza a primeira interface do PPDT. Já a segunda interface é a exigência que se impõe à escola no que diz respeito à transmissão dos saberes culturalmente aceitos e sistematizados. Sob esta perspectiva, os DT assumem o compromisso de mobilizar todas as estratégias, juntos aos demais professores

da turma, para que a permanência e o processo ensino-aprendizagem se efetivem. Sendo assim, as duas interfaces são interdependentes.

A autora chama a atenção para a grande importância legada ao docente que assume o DT no que se refere à nova identidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica. Entretanto não lhe são dadas as devidas condições para que o docente siga, com êxito, os propósitos do PPDT. Chama a atenção a precariedade da formação contínua desses profissionais, o tempo disponibilizado e a falta de apoio humano e financeiro ao cumprimento das ações do projeto.

No que diz respeito à preparação do DT, Lima salienta que a formação continuada desses profissionais é um dos problemas basilares do projeto. Em contexto, professores graduação e/ou pós-graduação em áreas específicas que atuam no PPDT com responsabilidades que exigem uma constante preparação para lidar com seus desafios, que partem da direção de uma ou duas turmas, adentra nos currículos por meio da aprendizagem, passa pela evasão escolar e indisciplina, chegando a momentos de acompanhamento e orientação junto à família dos discentes.

(...) o professor diretor de turma precisa aprofundar seus conhecimentos, dominar as políticas educacionais que chegam às escolas, no sentido de avaliar e perceber o que tais políticas exigem do seu trabalho, a fim de que o professor não seja o único a arcar com responsabilidades que muitas vezes não pertencem somente a ele. (LIMA, 2015, p. 61).

O PPDT requer uma enorme responsabilidade dos docentes que assumem a função de DT sendo indispensáveis a qualidade como pessoa, como técnico especializado e como orientador. E antes de ser DT o professor é uma pessoa e como todo ser humano apresenta emoções e fragilidades. Para tanto, os professores buscam nas formações o aprimoramento de suas funções. Lima não chega a detalhar o seu entendimento acerca da "qualidade como pessoa", porém, para um agente interno à comunidade escolar, está característica se associa ao respeito, à confiança, responsabilidade, compreensão, empatia, compaixão)

Mesmo assegurada a Lei 11.738/2008, conhecida como o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica que prevê, entre outros direitos, atividades na razão de um terço extraclasse

na jornada de trabalho, ainda é comum professores cumprirem uma jornada de 12 horas diárias, compreendendo os três turnos. Isso faz com os referidos profissionais não disponham de condições de conciliar sua carreira com os seus desenvolvimentos que estão associados a formação contínua (capacitação, aperfeiçoamento ou especialização). Leite (2015) em sua pesquisa constatou que, mesmo os professores dispondo de um terço de sua carga horária para planejamento (incluindo formação) os gestores escolares têm muitas dificuldades em promover estudos coletivos, tendo em vista a necessidade de tais profissionais serem lotados em mais de uma instituição. A exemplo, a autora identificou os desafios das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2014 e 2015, programa do Governo Federal que incentiva a formação contínua colaborativa e no “chão-da-escola”.

A sobrecarga de trabalho desenvolvido pelos docentes, credita à ineficiência da referida Lei 11.738/2008 sua maior causa. Uma década se passou desde a regulamentação e muitos entes federados a descumprem alegando falta de condições financeira para obedecê-la. A resposta docente à desvalorização financeira de sua profissão faz com que tais profissionais ministram o máximo de aulas em detrimento de seu desenvolvimento profissional e saúde. Leite (2015) identifica esse comportamento como proletarização docente, conceituada como a deterioração das condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. Contreras (2012, p. 47 *apud* LEITE, 2015, p. 101) conceitua a proletarização sob dois vieses “(...) a técnica segundo a qual se produz uma forma de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo; e a ideológica, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige”.

Em conformidade com a autora a sobrecarga de trabalho legado ao professor contribui para a sua saturação, na medida em que eles são desestimulados a refletir e se posicionar criticamente sobre os limites e desafios impostos à sua profissão. Sistemáticamente isso repercute na sua formação contínua, tendo em vista que um professor que leciona 60 horas por semana não dispõe de tempo e nem energia para se desenvolver.

Leite (2015) explica que a proletarização dificulta o exercício da reflexão, da pesquisa e da vivência coletiva na instituição de ensino. Como exemplo a autora cita o caso dos DT que dispõem de quatro horas semanais para o desenvolvimento

de todas as atividades associadas ao projeto, tempo insuficiente o que faz com que esse professor acaba levando trabalho para casa. "(...) Assim, enfrentam a pressão do tempo, as exigências das normas institucionais, as cobranças sociais e não encontram um ambiente favorável a troca de experiências. Dessa forma, prevalece o isolamento e o individualismo (2001, p. 101).

A autora considera a própria atuação do projeto como um grande desafio. É comum os DT lidarem com situações que extrapolam as suas competências como se envolverem com estudantes que pedem ajuda para se afastar do vício das drogas, confissões de gravidez indesejada, abuso ou exploração sexual, abandono familiar dentre outras situações que requerem intervenções de outras instâncias como familiares ou de áreas como assistência social, medicina, psicologia, judiciário.

A tese "Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres", de Mônica D. Ferreira Peregrino, serve como "panos de fundos" para a criação e continuidade do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no Ceará, pois suas ações ao mesmo tempo em que propõem meios de enfrentamento do modelo escolar construído ao longo do século XX em que tem uma justificativa de universalização (inclusão) por meio de processos perversos que resultam em uma massificação (exclusão), almeja construir uma nova identidade para escola pública, embasada nos quatro pilares para educação no século XXI, propostos Jacques Delors.

Como primeiro pilar o Delors (2012) apresenta "Aprender a conhecer" associa-se tanto à apropriação de saberes codificados e culturalmente aceitos, quanto aos domínios de instrumentos para a aquisição de novos conhecimentos. Coadunando com o autor, tal competência estaria associada à capacidade de aprender ao longo da vida como um meio - compreensão do mundo que o cerca de modo a possibilitar viver dignamente para desenvolver as suas capacidades profissionais e para comunicar-se, e como uma finalidade da vida humana - prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.

Indissociável ao primeiro pilar o relator da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresenta "aprender a fazer", associada à questão da formação profissional no sentido de adaptar a educação ao trabalho futuro, mesmo diante da incapacidade de previsão de evolução. "(...) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a significar simplesmente preparar alguém para uma

tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa (DELORS, p. 76, 2012). Assim como as possibilidades de mudanças nos campos de trabalho, as aprendizagens também devem evoluir, superando àquelas práticas associadas às rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não pode ser desprezado.

“Aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros”, é para o francês um dos maiores desafios da educação, que deve se utilizar de duas vias complementares. Em primeira instância, tem-se a “descoberta do outro” cujo propósito é fazer com que as pessoas tomem consciência das semelhanças e das interdependências que existem entre elas, tanto do ponto de vista geográfico como temporal. A outra via seria “tender para objetivos comuns”, desenvolvimento de projetos de cooperação cujos vieses estão voltados para a redução de conflitos interindividuais e valorização daquilo que é comum.

E por último, Delors apresenta “aprender a ser” educação voltada para o desenvolvimento integral da pessoa (espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade). A educação dentro dessa concepção, deve preparar o ser humano pensar por si mesmo de forma crítica, sensata e flexível. “(...) A escola tem como desafios fornecer aos seus estudantes forças e referenciais intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos”. (DELORS, p. 81, 2012).

Conforme o documento de Chamada Pública, ao considerar um processo educativo que educa a razão e a emoção e ao lidar com o aluno em sua perspectiva individual, o PPDT tem por objetivo a desconstrução da escola “desescolarizada” e “massificada” e a construção de uma escola que, de fato, visualize uma universalização que lida com as diversidades sem perder de vista sua função essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo sobre a atuação do Projeto Professor Diretor de Turma na rede estadual do Ceará, mais precisamente nas escolas de ensino médio, é evidente a sua importância para a reestruturação de uma escola mais acolhedora e cuja finalidade social seja a educabilidade.

Cabe ressaltar que o sucesso do Projeto depende da colaboração e cooperação entre gestão da educação, gestão escolar e educadores. A integração desses segmentos, aliada às estratégias individualizadas, adaptadas às práticas inerentes à Política, são fundamentais para promover um clima escolar favorável ao combate a infrequência, evasão, reprovação e abandono escolar.

Desse modo, compreendemos a importância do PPDT como uma abordagem educacional interdisciplinar para os estudantes com dificuldade de acesso à escola de forma assídua com dificuldades de se adequar aos meios educacionais. Tais ações como, atendimento ao aluno, atendimento aos pais/responsáveis, construção de Dossiê de cada aluno, promoção de aulas de Formação para a Cidadania e reuniões entre a comunidade escolar contribuem com o processo de educabilidade da escola, conforme Nestor López.

REFERÊNCIAS

COSTA, Daniel Carlos de. **A Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma**: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (orgs). **Interação Família Escola**: subsídios para práticas escolares. Brasília, abril de 2009. Disponível em: <<http://ppgp4.caeduffj.net/mod/resource/view.php?id=3741>> Acesso em 29 mar. 2019.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O Projeto Professor Diretor de Turma no Gestão do Protagonismo Juvenil e da Relação Escola-família**: o Caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. A Teoria: Ferramentais e pressupostos. In: **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor Diretor de Turma**: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa no estado do Ceará. 2017. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**. Desafios a la educación en el nuevo escenario latino-americano. 2005. Disponível em: < http://ppgp4.caedufjf.net/pluginfile.php/8313/mod_resource/content/2/2LEGE_Equidad_educativa_Nestor_Lopez.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SANTOS, N. F. **O Projeto Professor Diretor de Turma**: uma análise da implementação em uma escola pública da Rede Estadual do Ceará. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ENTRE EPISTEMICÍDIOS E TERRITÓRIOS: ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA RESOLUÇÃO Nº 53/2025 DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

Raimundo Santos de Castro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica da Resolução nº 53/2025 do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), à luz da Educação Matemática Crítica, das epistemologias decoloniais e da pedagogia freireana. A resolução, embora busque organizar a formação inicial de professores, revela-se marcada por uma lógica tecnocrática e padronizadora, com foco em competências e indicadores que negligenciam a complexidade da prática docente. A ausência de dispositivos que garantam a inserção de saberes afro-indígenas, o diálogo com os territórios e a valorização das epistemologias plurais indica a continuidade de um projeto de epistemicídio institucionalizado. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, utiliza análise de conteúdo para identificar silêncios, contradições e apagamentos presentes na normativa. O estudo aponta que a formação proposta pelo IFMA desconsidera os princípios da justiça cognitiva e do engajamento crítico, fundamentais para a constituição de uma docência emancipadora. Em contraponto, defende-se a construção de currículos vivos, contextualizados e afetivos, capazes de integrar os saberes locais e promover a formação de professores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. A análise contribui para o debate sobre políticas formativas e a urgência de propostas alinhadas com as realidades dos territórios e com os princípios da educação democrática.

Palavras-chave: educação matemática crítica; formação docente; decolonialidade; currículo; epistemologias do Sul.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Quando o Currículo Cala, os Territórios Gritam: por uma escuta radical na formação docente

A formação inicial de professores no Brasil é atravessada por disputas epistemológicas, políticas, econômicas e culturais que refletem os conflitos entre projetos distintos de sociedade e de educação. Nas últimas décadas, assistimos a uma crescente tensão entre, de um lado, as concepções pedagógicas críticas, que defendem uma formação docente voltada à emancipação, à justiça social e à valorização dos saberes plurais; e, de outro, as políticas públicas de caráter tecnocrático e gerencialista, marcadas pela padronização curricular, pela meritocracia e pela lógica da performatividade.

No contexto atual, essa tensão se intensifica com a consolidação de reformas educacionais centralizadoras, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), que impõem diretrizes e competências universais descoladas das realidades locais, culturais e históricas das escolas brasileiras. Essa racionalidade normativa, fortemente influenciada por organismos multilaterais e pelas demandas do mercado, esvazia a dimensão política da docência e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e territorializadas.

É nesse cenário que se insere a Resolução nº 53/2025, publicada pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que estabelece diretrizes para os cursos de licenciatura no âmbito da instituição, incluindo a formação de professores de Matemática. Embora o texto normativo se apresente como uma tentativa de sistematização e organização curricular, sua leitura atenta revela uma série de limitações teóricas, metodológicas e epistemológicas que expressam a adesão a uma lógica burocrática e antiterritorial. Tal lógica prioriza o cumprimento de exigências formais de órgãos de controle externo em detrimento da construção de projetos formativos contextualizados, democráticos e baseados na escuta ativa das comunidades escolares.

Essa abordagem normativa desconsidera o caráter plural, interdisciplinar e situado da prática docente, especialmente no campo da Educação Matemática, onde o conhecimento não pode ser reduzido a um conjunto de conteúdos abstratos e descolados da realidade. Como destaca Skovsmose (2001), a

matemática deve ser compreendida como uma prática social com implicações éticas e políticas, sendo imprescindível que a formação de professores esteja ancorada na problematização dos contextos nos quais o ensino acontece.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo discutir os possíveis impactos da Resolução nº 53/2025 na formação de professores de Matemática, à luz da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2001; D'Ambrosio, 2005) e das epistemologias decoloniais (Walsh, 2009; Mignolo, 2017). Parte-se da hipótese de que a resolução em questão configura um retrocesso na luta por uma formação docente crítica, contextualizada e emancipadora, ao reforçar padrões curriculares homogêneos, despolitizados e insensíveis à diversidade epistêmica e territorial do Maranhão.

O estudo adota uma abordagem qualitativa e documental, conforme orientações de Bardin (2011) e Minayo (2012), com o intuito de interpretar os sentidos políticos e formativos presentes na resolução. A partir da análise crítica do documento, busca-se evidenciar como as diretrizes institucionais do IFMA refletem uma concepção de professor desprovida de autonomia, criatividade e consciência política, em desacordo com os desafios da prática docente contemporânea. Trata-se, portanto, de contribuir para o debate urgente sobre o papel das instituições formadoras na construção de uma educação verdadeiramente libertadora e socialmente referenciada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Saberes de Resistência, Matemáticas em Rebeldia: as tramas de uma formação insurgente

A construção de um referencial teórico crítico e epistemologicamente engajado é condição fundamental para a análise das políticas de formação docente. Nesse sentido, a articulação entre a Educação Matemática Crítica (EMC), as epistemologias decoloniais e as concepções freireanas de educação constitui a base sobre a qual se ergue este estudo. Esses referenciais partilham o compromisso com a transformação social, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma educação pautada na justiça cognitiva e na pluralidade epistêmica.

A Educação Matemática Crítica, segundo Skovsmose (2001), propõe-se a romper com visões tecnicistas da matemática escolar, colocando em evidência suas dimensões políticas, sociais e culturais. Trata-se de entender a matemática não como um saber neutro e universal, mas como uma construção humana atravessada por contextos históricos e relações de poder. Ao propor a ideia de “paisagens de investigação”, Skovsmose (2005) concebe a aprendizagem matemática como um processo que deve emergir de contextos significativos para os estudantes, onde se possa investigar, levantar hipóteses e construir soluções. Essa abordagem desloca o foco do ensino conteudista para uma prática educativa problematizadora e dialógica, em que o estudante se constitui como sujeito de seu processo de conhecimento.

O pensamento de Skovsmose (2001; 2005) dialoga profundamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire, para quem a educação é um ato político e libertador. Freire (1996, p. 23) afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento”, indicando que a formação humana é um processo permanente de construção de sentido e de engajamento com o mundo. Para o autor, a docência não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos; ela deve ser exercida como uma prática de escuta, de diálogo e de implicação ética com a realidade dos educandos. A formação docente, nesse contexto, deve cultivar a autonomia intelectual, a curiosidade epistemológica e a capacidade de leitura crítica do mundo. Ensinar é um ato de coragem e compromisso. Assim, “(...) não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os qualifica, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 22).

A crítica de Skovsmose (2005) à neutralidade da matemática e a defesa freireana da educação como prática de liberdade são potentes quando aproximadas às epistemologias decoloniais. A colonialidade do saber, como propõe Mignolo (2017), é um dos pilares da colonialidade do poder, operando por meio da imposição de um regime epistêmico eurocentrado que invalida e silencia outras formas de conhecer. Mignolo (2017) argumenta que as estruturas curriculares hegemônicas operam por meio de um epistemicídio, ao deslegitimar saberes oriundos de territórios colonizados e de comunidades historicamente subalternizadas. Essa violência simbólica se manifesta no currículo escolar e

nas diretrizes de formação docente, que continuam a reproduzir lógicas colonialistas sob a roupagem da modernização e da eficácia.

Walsh (2009), ao discutir a interculturalidade crítica, reforça a necessidade de romper com a monocultura epistêmica e de construir propostas formativas que dialoguem com os saberes dos povos originários, das comunidades tradicionais e das periferias urbanas. Para ela, o conhecimento deve ser entendido como territorializado, situado e politicamente implicado. É nesse sentido que se torna urgente “descolonizar o currículo” e construir espaços de formação que reconheçam a pluralidade de epistemologias que coabitam nos territórios e que podem enriquecer de maneira singular a formação de professores.

Na mesma direção, D'Ambrosio (2005) propõe a Etnomatemática como uma abordagem que reconhece e valoriza os diversos modos de fazer matemática em diferentes contextos culturais. Para o autor, a matemática ensinada na escola é apenas uma entre muitas expressões matemáticas existentes na humanidade. Ao reconhecer essa diversidade, a Etnomatemática amplia o horizonte formativo dos futuros professores, permitindo que compreendam a matemática como uma linguagem culturalmente situada e socialmente significativa. D'Ambrosio (2005) defende que é preciso superar a ideia de que apenas a matemática formal é válida, e incluir nos currículos escolares os saberes matemáticos desenvolvidos em contextos não escolares, como os conhecimentos de agricultores, pescadores, artesãos e comunidades tradicionais.

Essas três correntes teóricas – a Educação Matemática Crítica, a pedagogia freireana e as epistemologias decoloniais – convergem ao denunciar o esvaziamento político e cultural das propostas formativas hegemônicas e ao propor caminhos para uma formação docente comprometida com a justiça social e cognitiva. Elas rejeitam a visão bancária da educação e propõem uma formação pautada na reflexão crítica, na escuta dos territórios e na valorização dos saberes marginalizados.

Nesse contexto, torna-se evidente que qualquer análise de propostas curriculares para a formação de professores – como é o caso da Resolução nº 53/2025 do IFMA – deve considerar essas perspectivas como críticas e fundantes. É a partir delas que se pode questionar os silêncios, os apagamentos e as violências simbólicas promovidas por normativas que, sob o manto da aparência de neutralidade técnica, reafirmam estruturas de domínio e exclusão. Por isso,

este referencial teórico não se limita a oferecer conceitos; ele atua como uma lente crítica que problematiza, interroga e propõe. Em suma, a análise que se segue neste trabalho é sustentada por uma concepção de educação como território de luta e de possibilidade.

METODOLOGIA

Por uma Epistemologia da Insurgência: caminhos de leitura crítica e escuta dos silêncios normativos

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, com delineamento bibliográfico e documental, articulado a uma abordagem crítico-analítica. A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educativos são complexos, dinâmicos e atravessados por dimensões históricas, políticas, culturais e simbólicas (Minayo, 2012). Assim, a pesquisa qualitativa não busca quantificar fenômenos, mas interpretar significados e compreender os sentidos produzidos por sujeitos, documentos e discursos no contexto da formação docente.

A natureza bibliográfica do estudo está ancorada em uma revisão crítica da literatura especializada, priorizando autores que dialogam com a Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2001; 2005), com a pedagogia freireana (Freire, 1996), com as epistemologias decoloniais (Mignolo, 2017; Walsh, 2009) e com a Etnomatemática (D'Ambrosio, 2005). A seleção das obras foi orientada por critérios de relevância científica, reconhecimento acadêmico e pertinência temática, buscando compor um referencial teórico capaz de sustentar análises profundas sobre os sentidos e implicações da Resolução nº 53/2025 do IFMA.

No tocante à dimensão documental, o *corpus* central do estudo compreende a Resolução nº 53/2025 do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que estabelece diretrizes para a formação inicial de professores no âmbito da instituição. Este documento foi analisado em diálogo com normativas educacionais de alcance nacional, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A inclusão dessas normativas visa identificar

como o documento local se articula, adapta ou reproduz os pressupostos das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

A análise dos documentos foi realizada a partir da Análise de Conteúdo conforme delineado por Bardin (2011), uma metodologia sistemática de investigação que permite a categorização de elementos textuais, identificação de regularidades discursivas, contradições, silêncios e ausências significativas. A análise de conteúdo possibilita uma leitura estruturada e crítica do material, contribuindo para a formulação de inferências válidas e teórica e politicamente fundamentadas. Tal metodologia não se restringe à codificação mecânica de palavras ou temas, mas envolve um processo interpretativo complexo, no qual as categorias emergem do diálogo entre o texto e o referencial teórico.

Foram seguidas três fases da análise de conteúdo: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização do *corpus* documental; (2) exploração do material, com categorização temática e seleção de unidades de registro e de contexto; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, com análise crítica à luz dos referenciais teóricos adotados. A triangulação entre os documentos oficiais, a literatura especializada e os pressupostos filosóficos e políticos das abordagens críticas possibilitou a construção de uma matriz interpretativa coerente e abrangente.

A metodologia adotada também se ancora na concepção de que o conhecimento científico é situado, implicado e politicamente orientado. Desse modo, a neutralidade e a objetividade absoluta são compreendidas como ilusões positivistas, incompatíveis com os compromissos ético-políticos que fundamentam este trabalho. Concorde-se aqui com Denzin e Lincoln (2006), para quem a pesquisa qualitativa crítica busca dar voz aos sujeitos e desestabilizar as estruturas que naturalizam a exclusão, o silenciamento e a colonialidade do saber. Assim, reconhece-se o papel ativo do pesquisador como sujeito interpretante, que atua imerso em seu contexto histórico e cultural, com valores e posicionamentos que devem ser explicitados e assumidos como parte do processo investigativo.

Ao tratar da Resolução nº 53/2025 como objeto de análise, o estudo não pretende esgotar todas as possíveis interpretações, mas sim evidenciar como seus elementos estruturantes refletem, tensionam ou contradizem concepções de formação docente ancoradas na justiça cognitiva, na pluralidade epistêmica e no compromisso com a realidade dos sujeitos formadores e

formandos. A metodologia escolhida permite, portanto, uma abordagem densamente interpretativa, comprometida com a problematização das políticas institucionais e com a defesa de uma educação verdadeiramente transformadora.

A partir dessa perspectiva, a investigação se pauta em três grandes eixos interpretativos: (1) a coerência epistemológica da resolução com os princípios da Educação Matemática Crítica; (2) a sensibilidade territorial e cultural da proposta normativa; e (3) a presença (ou ausência) de dispositivos que favoreçam a autonomia docente, a interdisciplinaridade e a pesquisa na formação inicial. Esses eixos orientaram a leitura cruzada entre os documentos normativos e o aparato teórico-crítico mobilizado, permitindo uma análise densa e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Por fim, é importante destacar que a metodologia empregada não visa apenas a análise descritiva dos documentos, mas a construção de argumentos críticos que contribuam para o debate público sobre a formação docente no Brasil, especialmente nas instituições federais de ensino. Trata-se, portanto, de uma abordagem que combina rigor acadêmico com compromisso político, tecendo uma crítica propositiva às formas tecnocráticas e coloniais de pensar a formação de professores, em busca de alternativas mais humanizadoras, emancipadoras e territorializadas.

Essa metodologia permite uma análise contextualizada e argumentativa, capaz de revelar as implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas das diretrizes propostas pelo IFMA.

CORPOS DE CARNE, CURRÍCULOS DE PAPEL: o descompasso entre norma e território na tessitura das epistemologias em disputa - Uma análise crítica da Resolução nº 53/2025 do IFMA

A Resolução nº 53/2025 do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), publicada com o propósito de estabelecer diretrizes para a formação inicial de professores no âmbito institucional, embora o discurso seja outro, reflete uma tentativa de responder às normativas nacionais e às exigências de organismos reguladores. No entanto, uma leitura crítica e aprofundada do documento revela uma série de equívocos epistemológicos, políticos e pedagógicos que comprometem seriamente sua capacidade de fomentar uma formação docente emancipadora, contextualizada e democrática.

Embora o texto traga, em sua superfície discursiva, conceitos como “justiça cognitiva”, “pluralidade epistêmica” e “formação integral”, seu conteúdo normativo revela alinhamentos inequívocos com uma lógica tecnocrática e neoliberal. Essa lógica é materializada na estrutura curricular rígida e na tentativa de sistematizar a formação de professores com base em competências e habilidades definidas de forma abstrata, generalista e descolada das realidades dos territórios e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Colonialidade do saber e epistemicídio institucionalizado

A Resolução nº 53/2025 ignora os fundamentos das epistemologias críticas e decoloniais ao reforçar uma matriz curricular homogênea que padroniza a formação docente em todos os *campi* do IFMA. Tal movimento se configura como uma forma institucionalizada de epistemicídio, conceito desenvolvido por Santos (2009), segundo o qual o conhecimento hegemônico ocidental elimina ou marginaliza outras formas de saber, como os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populares e tradicionais.

A proposta de “Matrizes Curriculares Sistêmicas” – obrigatórias e com apenas 180 horas para optativas – compromete gravemente qualquer tentativa de construir processos formativos territorializados, como recomenda Walsh (2009). A interculturalidade crítica, defendida por essa autora, pressupõe não apenas a presença nominal da diversidade, mas sim a criação de espaços institucionais que permitam o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, o que está ausente na proposta do IFMA.

A tentativa de garantir coerência institucional entre diferentes cursos e *campi* não pode ocorrer às custas do reconhecimento das realidades locais, culturais e políticas nas quais os professores em formação estão inseridos. Uma formação genuinamente crítica precisa reconhecer a multiplicidade de saberes e práticas que informam a docência nas diferentes regiões do Maranhão – um estado marcado por profundas desigualdades, complexidade étnico-racial e diversidade cultural.

Formação por competências e a lógica da performatividade

Ao adotar de forma acrítica o modelo da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), a Resolução nº 53/2025 naturaliza a ideia de que a docência pode ser estruturada a partir de competências pré-definidas, mensuráveis e alinhadas às demandas do mercado. Essa concepção se insere na lógica da chamada “Nova Gestão Pública” (Ball, 2005), que busca aplicar princípios empresariais à educação, privilegiando eficiência, resultados e *accountability* em detrimento da formação crítica e do compromisso social.

Essa orientação esvazia o sentido político e pedagógico da docência como prática social. Como afirma Skovsmose (2001), “a educação não é um processo neutro”, e o ensino da matemática, por exemplo, deve ser compreendido como uma prática humana situada, implicada e capaz de construir significados sociais. A lógica das competências, ao contrário, fragmenta o conhecimento, trata o professor como técnico e ignora o caráter transformador da educação.

A abordagem por competências, além disso, promove uma racionalidade meritocrática, na qual a formação do professor é orientada por parâmetros externos e burocráticos, dissociando-se das experiências concretas dos sujeitos. Segundo Freire (1996), educar é um ato político que exige escuta, diálogo e compromisso com o inacabamento humano. A resolução, no entanto, se alinha à lógica da performatividade, que trata a formação docente como uma série de etapas a serem cumpridas para obter um perfil desejado – uma noção que transforma o educador em produto de um processo normativo e regulatório.

O esvaziamento da *práxis*: teoria e prática desconectadas

A resolução em análise apresenta uma concepção reducionista do estágio supervisionado e da prática como componente curricular. Embora reconheça a importância da articulação entre teoria e prática, a forma como estrutura os núcleos curriculares revela uma compreensão instrumentalizada da prática, tratada como mera aplicação da teoria previamente sistematizada nos demais componentes.

Essa concepção ignora a noção freireana de *práxis*, entendida como unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática. Para Freire (1996), não há prática pedagógica neutra e o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre o

mundo, implicação ética e engajamento político. Ao fragmentar o currículo em “núcleos” estanques e hierarquizados, a resolução distancia-se radicalmente dessa concepção, promovendo a despolitização da formação e o esvaziamento da ação docente como potência transformadora.

Além disso, a ausência de “espaços híbridos” de formação – conforme proposto por Zeichner (2010) – compromete a criação de experiências formativas significativas que articulem os saberes produzidos na universidade, nas escolas e nas comunidades. Ao privilegiar uma matriz única e centralizadora, o IFMA inviabiliza experiências localizadas, projetos integradores e práticas interdisciplinares que poderiam promover o diálogo entre diferentes campos de saber e formas de vida.

Autonomia docente e centralismo normativo

Outro equívoco estrutural da resolução é a negação da autonomia docente no processo de elaboração curricular. Ainda que o texto mencione a necessidade de “construção coletiva”, não há garantias procedimentais claras que assegurem a participação efetiva dos docentes, estudantes, escolas e comunidades nos processos decisórios. A menção à consulta a fóruns locais e colegiados é vaga e insuficiente frente à centralização das diretrizes e da matriz obrigatória.

Como aponta André (2010), a construção curricular precisa ser um processo contínuo de escuta e negociação, no qual os sujeitos formadores possam refletir criticamente sobre as finalidades da educação e suas implicações políticas e sociais. A imposição de uma matriz rígida e normativa, tal como proposta na Resolução nº 53/2025, desautoriza o pensamento docente, trata o educador como mero executor de políticas prontas e reduz seu papel epistêmico e político.

A autonomia docente é um dos pilares de uma formação democrática e libertadora. Segundo Giroux (1988), o professor deve ser compreendido como um intelectual público que atua politicamente na escola e na sociedade. Essa concepção é incompatível com a ideia de um currículo engessado e com a desvalorização da reflexão pedagógica como elemento constitutivo da prática docente.

A ausência de políticas de inclusão epistêmica e justiça racial

Outro aspecto profundamente problemático da Resolução nº 53/2025 é sua omissão frente a temáticas estruturantes para uma formação docente comprometida com a justiça social e epistêmica. Questões como a educação antirracista, a equidade racial, a valorização dos saberes afro-indígenas e a promoção das epistemologias do Sul são tratadas de forma periférica ou reduzidas a menções genéricas, sem qualquer dispositivo normativo que assegure sua efetivação. Tal lacuna contraria frontalmente o espírito e a letra das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares e na formação de professores. Ao silenciar sobre esses marcos legais, a resolução incorre não apenas em um déficit pedagógico, mas também em uma negligência ética e legal, perpetuando o epistemicídio institucional contra saberes historicamente marginalizados.

Essa lacuna reforça a tese de Mignolo (2017) sobre a persistência da colonialidade do saber nas instituições formadoras. Ao não reconhecer a importância dos saberes ancestrais, orais e territoriais, a resolução contribui para a perpetuação da monocultura epistêmica, silenciando vozes e práticas que poderiam enriquecer profundamente a formação docente no estado do Maranhão – um território marcado por resistências quilombolas, lutas por terra e uma rica herança cultural afro-indígena.

A ausência de uma política clara de inclusão epistêmica denuncia o caráter performático do discurso institucional. Como argumenta Mbembe (2017), descolonizar a universidade significa desestabilizar suas hierarquias de saber, abrir espaço para a dissidência epistemológica e reconhecer a dignidade dos saberes historicamente desautorizados. A Resolução nº 53/2025, ao se omitir frente a essa agenda, compromete sua legitimidade como instrumento de justiça cognitiva.

O papel da extensão e da pesquisa na formação docente

A resolução trata ensino, pesquisa e extensão de maneira fragmentada e superficial. Embora mencione os três eixos como estruturantes da formação, não apresenta diretrizes claras sobre como integrá-los em uma perspectiva crítica

e transformadora. O risco, nesse modelo, é que a extensão se transforme em atividade complementar ou assistencialista, desvinculada da realidade formativa e da construção coletiva do conhecimento.

A extensão crítica, conforme defendem autores como Santos (2009) e Arroyo (2017), deve ser compreendida como diálogo de saberes entre universidade e território, como construção compartilhada de soluções para problemas reais e como valorização dos saberes populares. Ao não explicitar essa concepção, a resolução contribui para a manutenção da distância entre instituição formadora e comunidade, reproduzindo uma lógica vertical e colonizadora de intervenção social.

No campo da pesquisa, o documento também falha ao não incentivar a prática investigativa como componente essencial da formação docente. A pesquisa é tratada como atividade esporádica ou vinculada a programas específicos, e não como eixo formativo que permite ao futuro professor problematizar sua realidade, construir conhecimentos pedagógicos e compreender o papel político da escola.

Implicações para a formação de professores de Matemática

Especificamente no campo da formação de professores de Matemática, os equívocos da resolução tornam-se ainda mais evidentes. A matemática escolar, frequentemente tratada como conteúdo neutro, formal e descontextualizado, é reafirmada na estrutura curricular proposta, sem qualquer menção à Educação Matemática Crítica ou à Etnomatemática. Ignora-se, portanto, a possibilidade de tratar a matemática como linguagem cultural, prática social e ferramenta de leitura crítica do mundo.

Skovsmose (2001) propõe a partir da noção de “paisagens de investigação”, nas quais os alunos e professores constroem coletivamente problemas significativos, articulando matemática e realidade. Essa abordagem é incompatível com um currículo fragmentado, conteudista e prescritivo. A ausência de componentes curriculares voltados à crítica da matemática escolar, à valorização dos saberes matemáticos populares e ao enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento reforça um modelo reprodutor e excludente.

D'Ambrosio (2005), ao propor a Etnomatemática, chama atenção para os diferentes modos de fazer matemática presentes nas culturas indígenas,

afrodescendentes, ribeirinhas, entre outras. A formação de professores no IFMA, ao não incorporar essa perspectiva, incorre em negação epistemológica e trai o próprio princípio de respeito à pluralidade cultural que afirma defender.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre Silêncios Estruturais e Ausências Programadas: a tecnocracia como arquitetura do apagamento epistêmico

A análise aprofundada da Resolução nº 53/2025 do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), à luz das concepções da Educação Matemática Crítica, das epistemologias decoloniais e da pedagogia freireana, evidencia um conjunto robusto de implicações políticas, filosóficas, pedagógicas e científicas para a formação inicial de professores. A resolução, apesar de se apresentar como um documento moderno e comprometido com uma formação integral, acaba por reafirmar estruturas de poder, controle e exclusão presentes no modelo tradicional de formação docente.

O primeiro e talvez mais estruturante resultado da análise é a constatação do predomínio de uma lógica regulatória e instrumental, que reduz a formação de professores a um processo técnico-administrativo. A linguagem do documento, centrada em competências, habilidades, núcleos e indicadores de desempenho, revela a forte influência de uma racionalidade gerencial que privilegia a eficiência, a mensurabilidade e o controle institucional sobre os processos formativos. Essa lógica, característica da Nova Gestão Pública (Ball, 2005), despolitiza a formação docente e a subordina a padrões burocráticos que pouco dialogam com a complexidade do ato educativo.

Como observa Giroux (1988), esse tipo de abordagem transforma o professor em um técnico executor de diretrizes alheias à sua realidade. A resolução ignora que a formação de professores é, antes de tudo, um processo de humanização, reflexão e produção coletiva de sentidos. Ao fragmentar os saberes em eixos e matrizes rígidas, o documento esvazia a *práxis* pedagógica e impede que o futuro educador compreenda sua atuação como um compromisso ético com a transformação da realidade.

Outro resultado significativo da análise é a flagrante ausência de diálogo com os territórios. A proposta de uma matriz curricular única para todos os

campi do IFMA ignora as especificidades locais, as comunidades escolares e as culturas regionais que compõem o cenário educacional maranhense. Essa desterritorialização da formação revela-se profundamente problemática quando confrontada com as proposições de Walsh (2009), para quem descolonizar o currículo implica justamente reconhecer e valorizar os saberes que emergem dos territórios, das práticas cotidianas e das histórias de luta dos povos subalternizados.

No contexto da formação de professores de Matemática, essa ausência se traduz na negação da Educação Matemática Crítica e da Etnomatemática como perspectivas epistemológicas legítimas. A resolução em nenhum momento explicita a necessidade de uma formação docente que dialogue com as experiências dos estudantes, com suas realidades sociais, com os conflitos históricos e com as práticas culturais que produzem saberes não hegemônicos. Neste sentido, no que se refere a formação de professores de matemática, Skovsmose (2001) afirma que ensinar matemática de forma crítica é permitir que o estudante se posicione diante do mundo, interprete a realidade e questione as estruturas que a sustentam. A proposta do IFMA, ao ignorar essa dimensão, condena o ensino à irrelevância social.

Além disso, o apagamento das epistemologias plurais representa um dos mais graves efeitos da resolução. A inclusão periférica de referências aos saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periféricos reforça a colonialidade do saber, denunciada por Mignolo (2017). A formação docente proposta pelo IFMA se constrói, assim, sobre a negação de outras epistemologias e sobre a valorização exclusiva da racionalidade moderna ocidental. Esse epistemicídio institucionalizado, travestido de modernização curricular, compromete a diversidade epistêmica e a justiça cognitiva, princípios que deveriam nortear qualquer proposta educativa em um país plural como o Brasil.

A análise revela também uma fragilidade na articulação entre teoria e prática, que deveria ser um dos pilares da formação de professores. A forma como a prática pedagógica é tratada no documento – como um componente isolado, separado por núcleos – enfraquece sua potência formativa. Freire (1996) ensina que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática: há *práxis*, entendida como ação-reflexão transformadora. Ao desconsiderar essa dialética, a resolução compromete a possibilidade de que os estudantes compreendam

o fazer docente como um ato criador e ético, e não apenas como a execução de um currículo prescrito.

Do ponto de vista político, a resolução também contribui para o desengajamento dos futuros professores em relação aos processos sociais e educativos em que estão inseridos. Ao não problematizar as questões de gênero, raça, classe e território, o documento perde a oportunidade de formar educadores conscientes de seu papel na luta por justiça social. A omissão de temas como os direitos humanos, a educação antirracista, a inclusão e a diversidade de forma não periférica, mas apenas cumprindo um requisito burocrático, sem direcionamento real evidencia uma formação desvinculada dos debates contemporâneos e das urgências sociais brasileiras.

A estrutura curricular delineada, centrada em um sistema de núcleos estruturantes e complementares, tende a fomentar uma compartimentalização dos saberes, dificultando a construção de vínculos significativos entre os campos do conhecimento e o cotidiano escolar. Isso resulta em uma formação que se mostra incoerente com os pressupostos da interdisciplinaridade, tão defendida nos discursos oficiais, mas fragilmente implementada na prática. A ausência de integração entre disciplinas e experiências formativas impacta negativamente a capacidade dos licenciandos de compreenderem a complexidade da prática docente.

A concepção de estágio supervisionado presente na Resolução nº 53/2025 também revela lacunas importantes. Ao tratar o estágio como um momento posterior à formação teórica e restrito a espaços escolares formais, a normativa deixa de reconhecer o estágio como um espaço-tempo de investigação, problematização e reconstrução da prática, como defendem Zeichner (2010) e Gatti (2019). A dissociação entre os contextos escolares reais e o espaço acadêmico torna-se ainda mais problemática em uma realidade social marcada por desigualdades históricas e desafios educacionais significativos.

Outro ponto crítico da resolução refere-se à sua incapacidade de propor uma formação reflexiva. Como apontado por Schön (1992), o professor reflexivo é aquele que pensa criticamente sobre sua própria prática, questiona as estruturas escolares e busca transformar as condições de ensino e aprendizagem. Ao limitar a formação docente a um conjunto de competências a serem adquiridas, a

Resolução do IFMA impede a construção dessa reflexividade, transformando os docentes em técnicos aplicadores de metodologias padronizadas.

Essa perspectiva tecnocrática também se revela na ausência de uma concepção de avaliação formativa. A resolução enfatiza a avaliação institucional e de desempenho docente em detrimento de uma avaliação crítica, emancipadora e processual. Segundo Perrenoud (1999), avaliar é também um ato pedagógico e político, que deve considerar as condições de aprendizagem dos sujeitos, suas trajetórias e contextos de vida. A ausência de critérios avaliativos democráticos e formativos aprofunda o risco de uma formação superficial, voltada apenas para cumprimento de indicadores.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à invisibilização dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar. A resolução trata os licenciandos de forma abstrata, sem considerar que esses sujeitos são diversos, marcados por trajetórias de exclusão, racismo estrutural, pobreza e desigualdades regionais. Ignorar essas marcas é ignorar a realidade concreta do Maranhão, estado historicamente negligenciado pelas políticas públicas e marcado por profundas assimetrias sociais. A ausência de menção às juventudes negras, indígenas, LGBTQIA+ e às suas experiências educativas é sintoma de um currículo excludente.

Além disso, o documento parece se esquivar de uma concepção de educação como direito social. Não há ênfase nos fundamentos filosóficos, políticos e éticos da docência, nem nos direitos educacionais dos estudantes. Isso representa um grave esvaziamento da dimensão democrática da educação. Segundo Dourado (2010), as diretrizes curriculares devem reafirmar a centralidade da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. A resolução do IFMA, ao silenciar sobre essas diretrizes, alinha-se a uma política de conformismo institucional.

A construção da identidade docente, tema central nas discussões contemporâneas da formação de professores, também é comprometida por uma resolução que não estimula a autoria, a criatividade e a autonomia dos futuros educadores. Nóvoa (1992) afirma que “não se nasce professor, torna-se professor”, sublinhando o caráter processual e relacional da docência. Ao promover uma formação desprovida de diálogo com os territórios, com as experiências vividas e com os saberes produzidos nas comunidades, o IFMA compromete o próprio sentido formativo da licenciatura.

Por fim, um elemento estrutural a ser criticado é o fato de que a resolução opera sob o paradigma da colonialidade institucional. Sua forma de organização, seus objetivos e seus instrumentos seguem padrões de um currículo colonial, isto é, um currículo que se pretende neutro, científico e técnico, mas que perpetua formas de exclusão e hierarquização dos saberes. Como enfatiza Quijano (2005), a colonialidade não é apenas um resquício do passado, mas uma lógica que estrutura a modernidade e, por conseguinte, as instituições de ensino.

Portanto, a análise crítica da Resolução nº 53/2025 evidencia que sua proposta, longe de oferecer uma formação emancipadora, constitui-se em um retrocesso institucional que reforça desigualdades históricas, silencia as epistemologias do Sul e impõe uma racionalidade curricular burocrática. Torna-se imperativo resistir a esse modelo e construir alternativas curriculares que valorizem a *práxis* docente, os saberes populares e as múltiplas vozes presentes nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Ousar Sonhar, Desobedecer e Ensinar: por um currículo que caiba na vida

Este artigo analisou criticamente a Resolução nº 53/2025 do IFMA, destacando os seus limites e contradições no que tange à formação inicial de professores de Matemática. A partir dos referenciais da Educação Matemática Crítica e da decolonialidade, conclui-se que a normativa reforça uma lógica burocrática, tecnicista e descolada dos contextos reais de atuação docente. A ausência de abertura para epistemologias plurais, para a escuta dos territórios e para o engajamento crítico do futuro professor é indicativo de uma formação que privilegia o controle institucional em detrimento da autonomia intelectual.

As considerações finais deste estudo são fruto de uma análise rigorosa, crítica e politicamente comprometida com os processos formativos de professores de Matemática, especialmente no contexto da Resolução nº 53/2025 do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Ao longo do artigo, foram evidenciados os limites epistemológicos, políticos e pedagógicos de uma proposta que, embora revestida de linguagem moderna e inclusiva, reproduz lógicas coloniais, tecnocráticas e regulatórias. Tal contradição evidencia um deslocamento entre discurso e prática, entre intenção normativa e realidade formativa.

A ausência de articulação entre teoria e prática, a fragmentação curricular, a padronização dos itinerários formativos e o silenciamento das epistemologias dos povos subalternizados indicam que a resolução mais se alinha à lógica da nova gestão pública do que a um projeto pedagógico emancipador. Como discutido com base em autores como Skovsmose (2001), Freire (1996), D'Ambrosio (2005) e Mignolo (2017), uma formação crítica deve superar o tecnicismo e afirmar a *práxis*, a autonomia docente e o engajamento ético-político com as realidades territoriais.

O campo da Educação Matemática não pode se manter alheio às lutas por justiça social, racial e cognitiva. A matemática, enquanto linguagem e prática social, deve servir à emancipação e à interpretação crítica do mundo. Ao negar as manifestações culturais do conhecimento matemático presentes nos territórios, o IFMA perpetua um epistemicídio que compromete a qualidade e o sentido da formação docente.

É urgente repensar os currículos das licenciaturas a partir de uma escuta radical dos territórios, de uma abertura às epistemologias do Sul e de uma pedagogia da presença, que valorize os sujeitos, suas histórias e saberes. Uma formação docente democrática exige processos formativos flexíveis, transversais, cooperativos e situados. Isso implica romper com a verticalização institucional das diretrizes, substituindo-a por espaços de construção coletiva, de deliberação horizontal e de escuta ativa de professores, estudantes e comunidades escolares.

Portanto, as considerações aqui apresentadas reiteram a necessidade de uma resistência ativa às normativas que institucionalizam o epistemicídio e reforçam as estruturas de exclusão. O desafio que se impõe às instituições formadoras é o de construir outros caminhos formativos, comprometidos com a justiça cognitiva e social. Isso significa formular políticas educacionais enraizadas na realidade dos territórios, informadas por uma ética do cuidado e da solidariedade, e articuladas por currículos vivos, afetivos, criativos e abertamente críticos.

Retomar a centralidade dos sujeitos, das comunidades e dos saberes marginalizados é um desafio urgente para as instituições formadoras. A educação, especialmente no campo da matemática, deve deixar de ser instrumento de reprodução e tornar-se prática de liberdade, como defende Paulo Freire.

Que este estudo se constitua como provocação e convite à desobediência epistemológica e curricular. Que contribua para fomentar o debate crítico e para

fortalecer práticas educativas que, em vez de reproduzirem as desigualdades, se dediquem a superá-las. Formar professores é, sobretudo, formar sujeitos capazes de sonhar, resistir e transformar o mundo. E isso, definitivamente, não cabe nos limites da Resolução nº 53/2025.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o neoliberalismo educacional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Planos de carreira e remuneração de professores: impasses e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1047-1072, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condição para uma escola de qualidade**. Campinas: Papirus, 2019.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul e pensamento descolonial: uma reflexão sobre o futuro. **Revista SUR**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 15-37, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão do contexto**. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Travelling through education: uncertainty, mathematics, responsibility**. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: em direção a espaços outros de educação e de poder. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação e interculturalidade: perspectivas latino-americanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências nas escolas nas quais os professores aprendem a ensinar. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 479-500, 2010.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO MUNICIPAL

Suleyma Roberta Ramos do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN- ZL)

Neide Rafael Alves Braga

UNIVERSITY ORLAND (UO)

RESUMO

O presente relato de experiência discute o papel do Conselho Municipal de Educação como mecanismo de controle social na formulação e acompanhamento das políticas públicas educacionais no município de Vicência, Pernambuco. Fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na premissa da gestão democrática, o texto descreve os desafios enfrentados pelos conselheiros, especialmente no que se refere à ausência de estrutura física, recursos materiais e reconhecimento institucional. Relata-se a trajetória de participação ativa no Conselho Municipal de Educação, desde a eleição dos membros até a luta por legitimidade, infraestrutura e autonomia diante da Secretaria Municipal de Educação. Destacam-se ações como a produção coletiva de pareceres, adesão à UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, realização de visitas técnicas e reivindicações estruturais. Ainda que avanços tenham sido alcançados como esperado, o texto enfatiza a persistente negligência do poder público municipal frente à importância do Conselho como instrumento legítimo da participação do cidadão na gestão educacional municipal.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação; Controle Social; Gestão Democrática; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

À frente da Constituição Federal (1988), a Educação brasileira passou a ser gerida por princípios importantes no desenvolvimento constitutivo, dentre eles o da “Gestão Democrática” que possibilitou os entes federativos a autonomia de desenvolverem seus próprios sistemas de educação com participação da sociedade civil organizada, profissionais da educação, poder executivo e demais repartições que envolvam a Educação daquele ente federativo formando um conjunto desse sistema educacional.

Repercutido o ensejo de democratizar o ensino público no Brasil, os Conselhos Municipais de Educação surgem na perspectiva de descentralizar, tornar o ensino público municipal uma organização horizontalmente organizada, com participação da sociedade, sendo a voz da sociedade civil e podendo ser a garantia e efetivação das políticas públicas educacionais dentro da gestão pública em âmbito municipal. Nessa questão Prado, Almeida e Parrela (2018) trazem que:

Cada município possui peculiaridades, demandas e necessidades no âmbito da política educacional local, que só podem ser conhecidas pelos seus munícipes. Por este motivo, nada melhor do que a própria comunidade participar, opinar, supervisionar, fiscalizar e avaliar a política educacional pensada no município, o que pressupõe o estabelecimento de canais de comunicação entre a sociedade civil e o poder público (2018, págs. 372-373).

Nesse sentido, propõe para os Conselhos Municipais de Educação a pura representatividade da sociedade civil dentro do poder público no município, para que lhes façam valer a legislação educacional imposta para serem executadas com participação efetiva da população.

A problematização vinculada a esse relato de experiência consiste na manifestação do questionamento atribuído à como o Conselho Municipal de Educação consegue exercer suas funções deliberativo, consultivo, propositivo, mobilizador, fiscalizador e normatizador sem estrutura física e membros de função com o Poder Executivo e não apara-los como organismo de importante articulação da gestão democrática; no que se refere na estrutura física, recursos de materiais e recursos humanos e apoio técnico educacional, deixando-os ao relento e à mercê das constantes lutas dos membros pela sua verdadeira

representatividade. Consequentemente o texto objetiva relatar a experiência de atuação como membro no Conselho Municipal de Educação, analisando suas potencialidades e entraves enquanto mecanismo de controle social.

Compreendemos que todas as repartições públicas de educação mesmo possuindo caráter autônomo, são amparadas com recursos nos quais eles podem serem mantidos, a exemplos as Escolas, Secretarias de Educação, Bibliotecas Municipais e outros organismos que fazem parte do sistema de educação. Por esse ângulo, os Conselhos Municipais de Educação não são vistos pelo poder público como essenciais para formulação da gestão democrática e articuladores da promoção da qualidade social. A relevância desse relato de experiência para o espaço acadêmico, traz consigo o desbravamento do paradoxo do controle social. partilhando uma experiência concreta vivida na cidade de Vicência, Zona da Mata de Pernambuco, entre os anos de 2021 e 2024, tratando-se de um relato de vivência e resistência no interior de um Conselho Municipal de Educação, num contexto marcado tanto pela precariedade como pela potência transformadora da atuação coletiva e informada.

Ao trazer essa indagação, esse relato de experiência fundamenta-se na perspectiva de Souza (2004), mesmo sendo um estudo do início do século XXI, suas colocações ainda são recentes em nosso cotidiano de que “não incomum nas comunidades pequenas e pobres, em que muitas vezes os membros do conselho são indicados pelos dirigentes locais, principalmente o prefeito, e seu papel é o de ratificar as decisões tomadas pelo Executivo local” (p.39), no qual, lamentavelmente, em se tratando de recursos humanos dentro dos conselhos, ainda encontramos essas situações. Por isso, em primeiro momento relatamos as dificuldades em ter o papel de membro do conselho no que versa as colocações da autora. Ao fim, traremos alguns resultados das lutas nos quais resistimos diariamente exercendo o papel de membros de um Conselho Municipal de Educação.

O enfrentamento e embate com legislação nos quais somos periodicamente sujeitos a confrontá-las consiste em um lado; destacando os Conselhos Municipais de Educação como organismo de importante relevância democrática dentro da Educação no município, e o de outro lado; o pouco ou mínimo subsídios na consistência e suporte que para eles são dados.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Aproximação Inicial: Expectativas de Representatividade e Participação Social

A motivação para participar do CME decorre de um percurso acadêmico e profissional comprometido com o estudo e defesa da educação pública. Desde a graduação, as disciplinas de legislação educacional e política educacional sempre despertaram interesse singular, e a possibilidade de integrar formalmente o órgão que as operacionaliza no contexto municipal representou um marco pessoal e político.

Durante a pandemia da COVID-19, a convocação para eleição virtual dos novos conselheiros indicava uma renovação promissora. Profissionais de vários segmentos da educação foram designados para compor o órgão. A partir da portaria de nomeação nº 220/2021, o Conselho Municipal de Educação foi oficialmente instituído com representantes das diferentes categorias: professores, servidores de apoio, pais, direção escolar, técnicos da Secretaria e sociedade civil.

Essa primeira etapa foi marcada por grande entusiasmo, uma vez que a composição democrática parecia anunciar uma nova era para o Conselho: horizontalidade, autonomia e pluralidade de vozes. Segundo Prado, Almeida e Parrela (2018), a participação cidadã é o caminho mais eficaz para que a política educacional seja sensível à realidade local. Era essa a expectativa: transformar o desejo de efetivar direitos educacionais em ação institucional legítima.

Frustrações Estruturais: A Realidade dos Vínculos e a Burocracia Interna

Poucos meses após a nomeação, foi convocada uma reunião com os membros do Conselho Municipal de Educação. Neste encontro, emergiu um dado preocupante: a presidência e a vice-presidência eram ocupadas por funcionários comissionados da Secretaria Municipal de Educação. Dentre os doze membros titulares, apenas três não tinham vínculos funcionais diretos com a gestão municipal. Essa constatação levou a um questionamento ético e político: como garantir a independência e a fiscalização das políticas públicas quando a maioria do colegiado está subordinada ao próprio Poder Executivo?

Lima (2020) alerta para esse fenômeno, especialmente em municípios pequenos e pobres, onde a indicação dos membros pelos dirigentes locais compromete o caráter autônomo dos conselhos. Em suas palavras, “existem vínculos entre SMED e CME, entretanto tal vínculo não pode se caracterizar em um sistema de subordinação, tampouco de liberdade plena” (Lima, 2020, p. 834). Ou seja, é necessário que haja cooperação, mas com limites claros que preservem a independência do Conselho Municipal de Educação.

Essa estrutura engessada contribui para o esvaziamento simbólico e político do órgão, reduzido muitas vezes a um instrumento de legitimação das decisões previamente tomadas pela gestão. Diante disso, a candidatura à presidência foi apresentada por estas autoras, ancorada na crença de que uma nova gestão poderia resgatar a natureza deliberativa e fiscalizadora do Conselho. A eleição foi bem-sucedida e um novo ciclo se iniciou, pautado pelo compromisso com a legalidade, a transparência e a escuta coletiva.

Ações Estratégicas e Mobilização Coletiva: Reerguendo o Conselho

A primeira iniciativa foi recuperar os registros institucionais. Ao se examinar o livro de atas, percebeu-se um vazio documental: não havia anotações manuscritas ou relatórios das ações anteriores. Diante disso, a nova gestão se encarregou de criar uma metodologia de registro sistemático das atividades do Conselho Municipal de Educação, garantindo que toda deliberação, visita técnica ou parecer fosse documentado e arquivado.

Paralelamente, estabeleceu-se uma rotina de estudo coletivo da legislação educacional: Constituição, LDB, Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais e Municipais, pareceres normativos e orientações da UNCME. Essas leituras fundamentaram as decisões do Conselho e ofereceram respaldo técnico às recomendações e exigências feitas à Secretaria de Educação.

Entre as ações destacadas estão:

- A produção de pareceres normativos- demandados pela Secretaria de Educação, sempre elaborados em colegiado com base em análises legais e pedagógicas;

- A adesão à UNCME, que possibilitou a participação em encontros nacionais, formações regionais e acesso a documentos orientadores;
- A realização de visitas técnicas às escolas municipais, com roteiros padronizados que observavam questões estruturais (acessibilidade, segurança), pedagógicas (materiais didáticos, infraestrutura de aprendizagem), administrativas e sanitárias (condições de higiene e saúde);
- A redação de relatórios oficiais encaminhados à Secretaria Municipal de Educação solicitando reparos, melhorias ou esclarecimentos diante das inconsistências encontradas;
- A reivindicação de espaço físico próprio para o funcionamento do Conselho, ainda que compartilhado com o depósito da Secretaria, o que garantiu ao menos uma mesa, um armário e acesso à internet.

A cada pequeno avanço, consolidava-se uma identidade institucional para o Conselho Municipal de Educação. Não se tratava apenas de resistir: era também um processo de reconstrução institucional, em que o Conselho buscava reconquistar a legitimidade de sua existência por meio de sua atuação qualificada.

Desafios Permanentes: Ausência de Reconhecimento e Subfinanciamento

Apesar das conquistas, a falta de estrutura mínima para o funcionamento do Conselho Municipal de Educação persiste como obstáculo grave. O Conselho depende da boa vontade da gestão para garantir condições básicas: materiais para reuniões, alimentação dos conselheiros, transporte para visitas técnicas, apoio técnico para a elaboração de pareceres etc. Essa dependência compromete a autonomia política do colegiado e impõe limites à sua atuação proativa.

Além disso, muitos membros não são dispensados de suas funções laborais para participação em formações ou reuniões, o que restringe o engajamento de quem não ocupa cargos comissionados. O resultado é o enfraquecimento do conselho como espaço de construção plural e democrática das políticas públicas educacionais.

Como destaca Gohn (2011), os conselhos só conseguem cumprir sua função estratégica se forem institucionalmente valorizados, o que implica financiamento, reconhecimento jurídico, formação continuada de seus membros e o diálogo efetivo com as comunidades escolares.

DISCUSSÃO

Quando relatamos essas ações vivenciadas como membros, reconhecemos que ainda há muito a ser feito e que há lutas incessantes para um Conselheiro Municipal de Educação obter condições para exercer sua função. Infelizmente os subsídios dados para suporte e o trabalho ser aprofundado consiste em recursos que o Conselho Municipal não consegue sozinho. Não poderemos abster-se de saber que muito se vale pela resistência e persistência dos membros, a dedicação de sempre questionar o poder público em requerer seus recursos devidos, porém enquanto esse órgão de tanta relevância estiver silenciado, as lutas serão contínuas e resistentes.

Essa resistência protagonizada por seus membros, porém, mostra que é possível, mesmo em contextos adversos, fortalecer os Conselhos como espaço de escuta, debate e proposição. Mas não basta apenas a boa vontade dos conselheiros. É urgente que os governos, executores financeiros incorporem o protagonismo dos conselhos em seus planos de ação, garantindo-lhes condições efetivas de funcionamento e autonomia.

Os debates sobre a desvalorização dos órgãos de controle social são longínquos, todavia não esmorecemos por embates tão profundos. São desses entraves que encontramos forças para desbravar o valor que este órgão merece plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no Conselho Municipal de Educação de Vicência revela os paradoxos da institucionalização da participação social. Apesar de seu reconhecimento formal e de sua importância estratégica na política educacional municipal, os conselhos ainda são tratados com negligência pelo poder público, sendo frequentemente subfinanciados e subestimados. Essa negligência

compromete o ideal democrático previsto na legislação brasileira. Afinal, não há gestão democrática possível sem investimento político, técnico e financeiro em seus instrumentos de efetivação, como os Conselhos Municipais de Educação.

No entanto, também é fato que, mesmo sob essas condições adversas, os Conselhos Municipais de Educação seguem resistindo e reinventando suas práticas. A atuação engajada e informada de seus membros, aliada à articulação com instâncias como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e à produção de conhecimento técnico-legislativo, tem demonstrado que é possível qualificar o papel dos conselhos como promotores da equidade e da qualidade da educação pública.

Mais do que relatos de frustração, essas experiências são também narrativas de esperança. Esperança de que, ao ocupar esses espaços com criticidade, autonomia e compromisso ético, possamos construir redes locais de transformação social. Para isso, torna-se urgente colocar a valorização dos Conselhos Municipais de Educação como pauta estruturante dos planos de governo e das políticas de financiamento da educação básica no Brasil, a fim de termos um controle social consolidado e resistente as demandas das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 dez. 2024.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Antônio Bosco. de. Teses sobre a educação municipal e o Conselho Municipal de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 825-839, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.113352>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PRADO, Jeovandir Campos do; ALMEIDA, Cecília Barreto; PARRELA, Cláudia Rosane. O controle social nas ações do Conselho Municipal de Educação de Montes Claros a partir da perspectiva dos conselheiros. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 18, n. 57, p. 369-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/23907/22810/43416>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SOUZA, Celina. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/qbYVHXgy3fRPrbNgx6M5LXL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VICÊNCIA. **Portaria nº 220, de 9 de junho de 2021**. Nomeação dos membros do Conselho Municipal de Vicência- exercício 2021/2024. Prefeitura Municipal de Vicência. Gabinete do Prefeito. Vicência, PE.

QUANDO A COMUNICAÇÃO É BARREIRA: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE SURDOS EM AMBIENTES DE SAÚDE

Simone Farias da Silva Coelho
Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA)

Maria Carolina Veronica Barcilai Lopes Martins
Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA)

RESUMO

A comunicação eficaz é essencial para o sucesso do tratamento médico, mas torna-se um desafio quando há barreiras linguísticas, como no caso de pacientes com deficiência auditiva. Essa condição limita a capacidade de compreender e transmitir informações, o que compromete o atendimento e a qualidade do cuidado. Para superar essas dificuldades, os profissionais de saúde precisam não apenas de conhecimento técnico, mas também de estratégias comunicativas adequadas. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) se destaca como uma ferramenta importante para a inclusão de pacientes surdos, pois oferece uma forma eficiente e clara de comunicação. No entanto, muitos profissionais ainda não dominam a linguagem, o que pode gerar frustrações e dificultar o tratamento. A capacitação em Libras, portanto, é fundamental para garantir um atendimento mais humanizado e acessível, assegurando o direito à saúde de todos os pacientes, independentemente de suas condições auditivas.

Palavras-chave: Inclusão; Comunicação; Profissionais da Saúde; Deficiências da Audição.

INTRODUÇÃO

A comunicação eficaz entre profissionais da saúde e pacientes é um dos pilares para o sucesso de qualquer tratamento médico. No entanto, essa interação pode ser desafiadora quando existem barreiras linguísticas e de compreensão, como no caso de pacientes com dificuldades auditivas. A deficiência auditiva, que afeta milhões de pessoas em todo o mundo, pode limitar a capacidade de um indivíduo de receber e expressar informações de maneira clara e precisa, criando uma lacuna significativa no processo de atendimento médico. Para os profissionais da saúde, lidar com essa questão exige mais do que apenas a competência técnica no diagnóstico e no tratamento; é necessário compreender as dificuldades de comunicação que esses pacientes enfrentam e adotar estratégias para superá-las.

O uso da linguagem de sinais, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta fundamental nesse contexto. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), como uma linguagem visual-espacial, oferece uma forma de comunicação eficiente e inclusiva para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Contudo, muitos profissionais da saúde ainda carecem de familiaridade com essa linguagem, o que pode levar a equívocos e dificuldades no processo de cuidado. A falta de conhecimento da Libras pode resultar em frustrações tanto para o paciente quanto para o profissional, além de comprometer a qualidade do atendimento e a adesão ao tratamento.

Este artigo explora as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da saúde ao lidarem com pacientes surdos ou com dificuldades auditivas e como o domínio da linguagem de sinais pode facilitar e aprimorar a comunicação. Ao compreender a importância dessa inclusão linguística, será possível evidenciar os benefícios de um atendimento mais acessível, humanizado e eficaz. A capacitação dos profissionais de saúde em Libras surge, assim, não apenas como uma necessidade técnica, mas como uma prática essencial para garantir o direito à saúde de todos os indivíduos, independentemente das suas condições auditivas.

OS SURDOS E A SUA TRAJETÓRIA DE EVOLUÇÃO

A trajetória histórica das pessoas surdas é marcada por inúmeros desafios, conquistas e transformações sociais que refletem diretamente no reconhecimento de seus direitos e na valorização de sua identidade cultural e linguística. Durante séculos, os surdos foram marginalizados e considerados incapazes de participar da vida social e educacional de forma ativa. No entanto, ao longo do tempo, movimentos sociais, pesquisas científicas e avanços legislativos contribuíram significativamente para a inclusão e empoderamento da comunidade surda.

Desde a Antiguidade, pessoas surdas enfrentaram severa exclusão. Na Grécia Antiga, por exemplo, acreditava-se que a fala era essencial para o pensamento, o que levava à ideia de que os surdos não seriam racionais. Já na Idade Média, muitos surdos eram considerados “anormais” ou até mesmo “possuídos”, sendo frequentemente excluídos da vida em sociedade (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Durante muitos séculos, prevaleceu a visão oralista, que impunha o ensino da fala e da leitura labial aos surdos, ignorando completamente a Língua de Sinais como forma legítima de comunicação. Essa abordagem negava a identidade linguística dos surdos e priorizava a adaptação ao padrão ouvinte (SKLIAR, 1998).

As primeiras iniciativas educacionais

Foi somente no século XVIII que surgiram as primeiras escolas voltadas para pessoas surdas. Em 1760, o francês Charles-Michel de l'Épée fundou a primeira escola pública para surdos na França, reconhecendo a importância da Língua de Sinais na educação. Seu trabalho influenciou diversas outras instituições ao redor do mundo.

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada apenas em 1857, no Rio de Janeiro, com o nome de Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essa instituição desempenhou um papel crucial na formação e na valorização da cultura surda no país (FERREIRA-BRITO, 1995).

A luta por reconhecimento e a valorização da Língua de Sinais

Apesar das iniciativas educacionais, a Língua de Sinais foi durante muito tempo marginalizada. Em 1880, o Congresso de Milão proibiu o uso de Línguas de Sinais em escolas, promovendo exclusivamente o oralismo. Essa decisão teve consequências duradouras e prejudiciais para a comunidade surda global.

No Brasil, apenas em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436. Esse marco legal representou um importante avanço na valorização da cultura e da identidade surda.

A evolução contemporânea e os desafios atuais

Atualmente, observa-se um processo contínuo de empoderamento da comunidade surda, com avanços na educação bilíngue, no acesso à informação e no reconhecimento da Libras em diversos espaços sociais. No entanto, ainda persistem desafios, como a escassez de intérpretes qualificados, a falta de políticas públicas eficazes e o preconceito velado.

A luta das pessoas surdas está intimamente ligada à construção de uma sociedade inclusiva, que respeite a diversidade linguística e cultural. A valorização da Libras, o fortalecimento das instituições surdas e a promoção de uma educação bilíngue são passos fundamentais para garantir a equidade de direitos.

BARREIRAS DA COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR: O DESAFIO DA INCLUSÃO DE PACIENTES SURDOS

A reflexão sobre a trajetória das pessoas surdas e os desafios enfrentados em diversos contextos sociais, é fundamental voltar o olhar para um dos espaços mais sensíveis e essenciais à vida humana: o ambiente hospitalar. Apesar dos avanços na legislação e na valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a comunicação entre pacientes surdos e os profissionais de saúde ainda apresenta falhas significativas, comprometendo o direito à saúde com qualidade, segurança e dignidade.

Figura 1 - O desafio da inclusão de pacientes surdos.



Fonte: Imagem do autor (2025).

O primeiro contato: da recepção ao acolhimento

A jornada de uma pessoa surda em um hospital começa, geralmente, na recepção. Neste momento, já se evidenciam barreiras comunicacionais importantes. Muitos hospitais brasileiros não contam com profissionais capacitados em Libras, tampouco oferecem alternativas acessíveis de comunicação, como intérpretes ou tecnologia assistiva. Isso faz com que o paciente surdo enfrente dificuldade até mesmo para preencher uma ficha ou explicar o motivo de sua visita (CAMPOS *et al.*, 2020).

Essa lacuna na comunicação pode gerar sentimentos de insegurança, isolamento e, em casos mais graves, levar a erros no registro de informações médicas. O acolhimento adequado começa por uma escuta efetiva – e, para o surdo, essa escuta passa pela Libras.

Comunicação médico-paciente: um obstáculo recorrente

Durante a consulta médica, os desafios se intensificam. A ausência de intérpretes ou de profissionais da saúde com formação mínima em Libras compromete a clareza no diagnóstico, a compreensão sobre exames e tratamentos

e, principalmente, o entendimento sobre o uso de medicamentos. Prescrições orais ou escritas, sem adaptação linguística, podem gerar confusões e colocar em risco a saúde do paciente (SANTOS; SILVA, 2019).

Além disso, é comum que médicos utilizem termos técnicos ou linguagem rápida demais, o que se torna uma barreira ainda mais significativa para pacientes que têm o português como segunda língua. Muitos surdos não possuem fluência plena na língua portuguesa escrita, o que dificulta a interpretação correta de orientações clínicas (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Casos como o de uma paciente surda que, ao não compreender a explicação do médico sobre os efeitos colaterais de um medicamento, teve uma reação adversa, não são incomuns. Em outros relatos, surdos expressaram insegurança quanto ao procedimento de exames laboratoriais, pois não conseguiram compreender a explicação prévia e tampouco tiveram acesso a materiais visuais acessíveis que auxiliassem nesse processo (FARIAS; LOPES, 2021). Situações como essas demonstram que a comunicação vai além da simples troca de palavras: trata-se de um elemento central na construção do cuidado.

Outro exemplo recorrente é a dificuldade enfrentada no momento da alta hospitalar. Muitos pacientes surdos recebem instruções sobre cuidados domiciliares, medicamentos e retornos em formato exclusivamente oral ou por escrito, sem o devido suporte visual ou tradutor de Libras. Isso compromete o seguimento terapêutico e pode ocasionar readmissões hospitalares por uso inadequado de medicamentos ou não cumprimento das orientações médicas (CAMPOS *et al.*, 2020). A ausência de recursos acessíveis nesse momento crucial reforça a necessidade urgente de repensar práticas de comunicação nos serviços de saúde.

Libras como ferramenta de inclusão e humanização

A Libras, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, é a principal forma de comunicação para a maioria das pessoas surdas no Brasil. Sua presença nos ambientes hospitalares é essencial para garantir não apenas a acessibilidade, mas o pleno exercício do direito à saúde.

O Decreto nº 5.626/2005 reforça essa necessidade, ao estabelecer a obrigatoriedade da formação em Libras para profissionais da saúde e o oferecimento

de atendimento bilíngue nos serviços públicos. No entanto, a implementação prática dessa legislação ainda é incipiente em muitos contextos.

Promover o uso da Libras no ambiente hospitalar é também uma forma de humanizar o cuidado, reconhecendo a diversidade linguística dos usuários do sistema de saúde. A presença de intérpretes, a capacitação da equipe e a sensibilização institucional são estratégias fundamentais para romper com o ciclo de exclusão e invisibilidade (FARIAS; LOPES, 2021).

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS EM REPARTIÇÕES PÚBLICAS

Dando continuidade à discussão sobre os desafios enfrentados pela comunidade surda em diferentes espaços sociais, é imprescindível abordar o papel das repartições públicas como ambientes que devem garantir a plena acessibilidade e inclusão. Se no contexto hospitalar a barreira linguística pode comprometer a saúde e a segurança dos surdos, em ambientes burocráticos e administrativos o problema se traduz em violações de direitos fundamentais, como o acesso à cidadania, à educação, ao trabalho e à justiça.

A exclusão silenciosa no serviço público

As repartições públicas são espaços onde ocorrem atendimentos diversos: solicitação de documentos, processos administrativos, inscrições em programas sociais, entre outros. No entanto, esses ambientes nem sempre são preparados para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, especialmente da comunidade surda. Para uma pessoa surda, tarefas cotidianas como renovar um documento, acessar informações sobre benefícios sociais ou esclarecer dúvidas jurídicas tornam-se obstáculos quase intransponíveis na ausência de servidores que dominem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou de intérpretes disponíveis no local (Silva; Ferreira, 2018). Essa falta de acessibilidade linguística impede a comunicação efetiva e fere os princípios do atendimento público universal, conforme previsto na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (Brasil, 2002). Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que instituições públicas devem garantir o atendimento adequado às pessoas surdas, inclusive

com a presença de intérpretes de Libras, o que muitas vezes não é cumprido na prática (Brasil, 2005).

Essa exclusão silenciosa contribui significativamente para o isolamento social da população surda e fere o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Em muitos casos, os surdos dependem da presença de familiares ouvintes ou terceiros para mediar a comunicação – o que compromete sua autonomia e, muitas vezes, sua privacidade, especialmente em atendimentos de natureza pessoal ou sensível. Tal dependência reforça a desigualdade de acesso a direitos básicos e perpetua a marginalização dessa população no contexto social e institucional (Quadros; Schmiedt, 2006). A ausência de políticas públicas eficazes para inclusão comunicacional evidencia a negligência histórica em relação às necessidades da comunidade surda e aponta para a urgência de medidas concretas que promovam a acessibilidade plena, conforme os princípios da equidade e da justiça social (Skliar, 1998).

Libras como instrumento de cidadania

O uso da Libras em ambientes públicos não é apenas uma ferramenta de comunicação – é um mecanismo de garantia de direitos. Repartições públicas devem ser preparadas para atender de forma efetiva todos os cidadãos, incluindo aqueles que utilizam a Libras como sua primeira língua. Essa obrigação está prevista tanto na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, quanto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua implementação nas instituições públicas.

Em locais como INSS, delegacias, fóruns, escolas públicas e agências de emprego, a presença de servidores capacitados ou intérpretes de Libras pode significar a diferença entre o exercício pleno de um direito e a perpetuação da exclusão social (BRASIL, 2005). A acessibilidade linguística, nesse sentido, é parte integrante da acessibilidade atitudinal e institucional.

Exemplos e boas práticas

Algumas iniciativas em repartições públicas demonstram que é possível implementar boas práticas com impacto direto na inclusão da comunidade surda. Programas de capacitação básica em Libras para atendentes e a disponibilização de intérpretes por meio de agendamento eletrônico são soluções viáveis já adotadas em municípios como Curitiba (PR) e Salvador (BA), que servem de modelo para outras regiões (ALMEIDA; PEREIRA, 2021).

Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como totens interativos com vídeos em Libras, aplicativos de tradução simultânea e o atendimento remoto por intérpretes, tem ampliado as possibilidades de acesso. No entanto, essas soluções ainda não estão amplamente difundidas no território nacional, sendo mais comuns em capitais e regiões metropolitanas.

Desafios e perspectivas

O principal desafio para a implementação efetiva da Libras nas repartições públicas é a falta de investimento em formação continuada e sensibilização dos servidores. Ainda é comum encontrar resistência por parte das gestões públicas em relação à obrigatoriedade da capacitação ou da contratação de intérpretes. Soma-se a isso a escassez de concursos públicos que contemplem profissionais fluentes em Libras como requisito ou diferencial.

Superar essas barreiras implica, necessariamente, na valorização da diversidade linguística como um elemento constitutivo da cidadania brasileira. Não se trata apenas de cumprir uma norma legal, mas de promover justiça social e inclusão. A presença da Libras nos espaços públicos deve ser entendida como um direito das pessoas surdas e um dever do Estado, consolidando um modelo de atendimento mais humano, plural e acessível.

CONCLUSÃO

A trajetória histórica da comunidade surda no Brasil revela um percurso de resistência, exclusão e, ao mesmo tempo, conquistas importantes no campo dos direitos linguísticos e sociais. Apesar dos avanços legais, como o reconhecimento

da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão da pessoa surda se efetive de forma plena na sociedade.

Os desafios enfrentados em ambientes hospitalares e repartições públicas mostram que a barreira da comunicação vai além da ausência de intérpretes: ela está enraizada na falta de preparo institucional, na escassez de políticas públicas específicas e, sobretudo, na ausência de uma cultura de valorização da diversidade linguística. A deficiência comunicacional, nesses espaços, não é inerente à surdez, mas sim à omissão das estruturas sociais em garantir acessibilidade.

A Libras, mais do que uma língua, representa identidade, cultura e pertencimento. Sua presença nos serviços públicos e de saúde é um direito da comunidade surda e uma obrigação do Estado. Investir em formação de profissionais, contratação de intérpretes, produção de materiais acessíveis e desenvolvimento de tecnologias assistivas é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Portanto, é urgente que a Libras seja incorporada como elemento central das políticas de acessibilidade, rompendo com o paradigma da adaptação pontual e avançando para uma inclusão estrutural. O respeito à diversidade linguística e à singularidade da experiência surda é o caminho para o fortalecimento da cidadania e da equidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda G.; PEREIRA, João V. **Inclusão e acessibilidade nas repartições públicas: a experiência de municípios brasileiros com a Libras**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 14, n. 3, p. 45-58, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

CAMPOS, Andressa R.; LIMA, Beatriz M.; SANTOS, Rodrigo M. **Acessibilidade comunicacional na saúde: barreiras enfrentadas por pessoas surdas em serviços hospitalares**. Revista Brasileira de Educação em Saúde, v. 10, n. 1, p. 12-19, 2020.

FARIAS, Vanessa C.; LOPES, Mônica G. **O direito à comunicação no cuidado em saúde: desafios para a inclusão de pessoas surdas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 2, p. 567-582, 2021.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Heloísa M.; SILVA, Rafael D. **A comunicação médico-paciente surdo: desafios e possibilidades.** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, n. 5, p. 1-8, 2019.

SILVA, Paula C.; FERREIRA, Marcos R. **A acessibilidade comunicacional nos órgãos públicos: um direito das pessoas surdas.** Revista Inclusão Social, v. 10, n. 2, p. 77-84, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

O USO DE SOFTWARES DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mara Cristina Ribeiro

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Renata Oliveira Araújo Tenório

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Cibelle Adna de Oliveira Mesquita

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Genilson de Souza Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Juana María Peters

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

Emilly Carla Lima da Silva

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Flávia Katharina Araújo de Carvalho

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Janaína dos Santos Silva

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Júlia Letícia da Silva Onório

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Amanda Kelly dos Santos Barbosa

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Bárbara Carolaine Amorim

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Greisilainy Santos Matos

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Helma Thayse Costa Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Marcela Kardinale Silva de Brito

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

Alessandra Bonorandi Dounis

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

David dos Santos Calheiros

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)

RESUMO

O capítulo relata a experiência de estudantes do Mestrado Profissional em Educação Especial no uso de softwares de apoio à análise de dados qualitativos — NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA — no contexto da disciplina “Tópicos Avançados em Métodos e Técnicas da Pesquisa Qualitativa”. A pesquisa qualitativa é destacada como essencial na área da Educação Especial por sua capacidade de captar subjetividades e contextos. Os estudantes participaram de atividades práticas que envolveram desde a fundamentação teórica até a aplicação dos softwares com dados reais, produzidos por entrevistas. A experiência foi organizada em grupos, cada um responsável por explorar um software, identificando suas funcionalidades, desafios técnicos, vantagens e limitações. Os relatos evidenciam a importância do domínio metodológico para o uso eficaz dessas ferramentas, bem como a necessidade de suporte institucional para aquisição e capacitação. Apesar de dificuldades com tempo de teste e custo das licenças, os estudantes reconheceram os benefícios dos softwares para a sistematização e interpretação dos dados qualitativos, desde que utilizados com criticidade e alinhados aos fundamentos epistemológicos da pesquisa. Conclui-se que o uso pedagógico dessas tecnologias contribui para o desenvolvimento da autonomia analítica e para a formação de pesquisadores mais preparados para lidar com a complexidade dos dados em contextos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; Pesquisa Qualitativa; Softwares de Análise; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A pesquisa qualitativa tem se consolidado como abordagem fundamental nos estudos em Educação Especial, principalmente por sua capacidade de captar a complexidade das experiências vividas por sujeitos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como pelos profissionais que atuam nesse campo e familiares implicados com esta realidade. Essa abordagem, ao privilegiar significados, contextos e subjetividades, permite uma compreensão aprofundada das práticas educacionais inclusivas, das barreiras e potencialidades existentes no cotidiano escolar, e das relações intersubjetivas que se constroem nos espaços educativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2018).

O desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da Educação Especial exige atenção cuidadosa aos processos de produção e análise de dados, que vão muito além da coleta sistemática de informações. A produção de dados, por meio de entrevistas, grupos focais, observações e análise documental, constitui-se como processo dialógico e contextualizado, no qual o pesquisador atua de maneira reflexiva e ética (MINAYO, 2010; FLICK, 2009). Já a análise desses dados demanda rigor metodológico, criatividade teórica e sensibilidade analítica para interpretar as múltiplas camadas de sentido presentes nas narrativas e registros empíricos (BAUER; GASKELL, 2002).

Nesse contexto, o domínio de softwares de apoio à análise de dados qualitativos torna-se um recurso estratégico para estudantes de mestrado, contribuindo para a organização, codificação e interpretação dos dados de forma sistemática e auditável (SOUZA; COSTA, 2020). Ferramentas como NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA oferecem funcionalidades que potencializam o diálogo entre teoria e empiria, facilitando a categorização, o cruzamento de informações e a visualização de padrões e relações. Seu uso não substitui o olhar crítico do pesquisador, mas amplia suas possibilidades analíticas (FRIESE, 2019; RICHARDS, 2020).

Este capítulo tem como objetivo relatar a experiência de estudantes de um curso de Mestrado em Educação Especial, com foco na apropriação e utilização dos softwares NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA como ferramentas de apoio à análise qualitativa de dados.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no contexto da disciplina *Tópicos Avançados em Métodos e Técnicas da Pesquisa Qualitativa*, ofertada no segundo semestre do curso. A disciplina foi estruturada em três momentos: (1) Fundamentação epistemológica da pesquisa qualitativa; (2) Métodos avançados de produção de dados; e (3) Análise de dados qualitativos: estratégias e desafios. Neste último momento, especificamente, foram explorados os seguintes temas: i) introdução teórica à análise qualitativa; ii) aplicação prática com dados reais; e (iii) experiências práticas no uso dos softwares NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA.

Para a experiência prática com os softwares, na primeira etapa a turma se dividiu em 3 grupos, cada grupo ficou responsável por explorar a busca do software na internet, os fundamentos da análise qualitativa implicada em cada um deles, além do desvelamento dos limites e potencialidades dos softwares como ferramentas de apoio

Na segunda etapa, após a formação de dados produzidos por entrevista guiada por um formulário aberto sobre a temática, foram realizadas oficinas práticas, em que os estudantes utilizaram os softwares para realizar atividades de codificação e categorização, também puderam explorar e comparar as funcionalidades de cada programa.

Ao final, foi desenvolvida uma discussão ampliada, com todos os participantes (estudantes e docente), em que os grupos compartilharam a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Essa etapa foi marcada por trocas colaborativas, reflexões metodológicas e maior apropriação das ferramentas de análise com a orientação docente, destacando-se a importância do uso consciente e crítico das tecnologias (SALDAÑA, 2021).

A seguir, apresenta-se o relato do uso de cada software:

NVivo

Como parte das atividades práticas da disciplina *Tópicos Avançados em Métodos e Técnicas da Pesquisa Qualitativa*, um dos grupos do Mestrado Profissional em Educação Especial foi desafiado a explorar, de maneira crítica e aplicada, o software NVivo. Desenvolvido pela QSR International, o programa

tem sido amplamente adotado em pesquisas qualitativas por possibilitar a organização e análise de dados textuais e multimídia como: entrevistas, vídeos, imagens, áudios e postagens em redes sociais (QSR INTERNATIONAL, 2014). Apesar de suas diversas funcionalidades, como a criação de códigos temáticos, mapas conceituais, nuvens de palavras e matrizes, o NVivo não substitui o processo interpretativo da análise, mas atua como ferramenta de apoio à sistematização dos dados (MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2016; ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2020).

A proposta consistia em instalar a versão gratuita de avaliação (NVivo 15), com validade de 14 dias, e aplicar seus recursos ao corpus previamente produzido pela turma: um conjunto de entrevistas abertas sobre práticas inclusivas. Logo de início, surgiram entraves técnicos relacionados à instalação do programa, que demandou múltiplas tentativas até ser concluída com sucesso. A própria interface do software, pouco intuitiva, somada à escassez de materiais de apoio em língua portuguesa e ao uso de linguagem excessivamente técnica, tornou o processo de familiarização mais lento e complexo, dificuldades já sinalizadas na literatura (LIMA; MENEZES, 2022).

Apesar dessas barreiras, a atividade foi conduzida de forma colaborativa. As reuniões ocorreram em ambiente online, com compartilhamento de tela entre as participantes, o que permitiu a tomada de decisões conjunta e o enfrentamento coletivo dos desafios. Essa dinâmica horizontal favoreceu o engajamento do grupo e proporcionou uma vivência concreta dos limites e possibilidades da análise qualitativa mediada por tecnologia.

Durante o processo, foram realizadas tarefas fundamentais, como a importação das transcrições das entrevistas, a criação de códigos (nós), a organização por categorias e a geração de uma nuvem de palavras (Figura 2), a partir da leitura interpretativa dos dados e em diálogo com os princípios metodológicos discutidos em aula. A Figura 1 ilustra uma das telas de codificação utilizadas durante a experiência.

Figura 1 - Codificação de entrevistas no NVivo 15.

Códigos			
Pesquisar Projeto			
	Nome	Arqui	Referê
☐	Articulação entre teoria e práctic	3	3
☐	Educação como instrumento de	1	1
☐	Formação Profissional	2	2

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Figura 2 - Geração de nuvem de palavras no NVivo 15.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ainda que o grupo tenha se dedicado intensamente, algumas dúvidas sobre o funcionamento do software permaneceram, especialmente em relação às etapas mais avançadas de análise. Isso reforçou a percepção de que o NVivo é, de fato, um recurso útil, mas que exige do pesquisador conhecimentos prévios e sólidos fundamentos metodológicos para que seja bem aproveitado.

Durante a socialização da experiência com o restante da turma, foram apontados tanto os aprendizados quanto os limites observados. De modo geral, reconheceu-se que o software tem grande utilidade em pesquisas com volume

elevado de dados e complexidade analítica. No entanto, também ficou evidente que seu uso demanda tempo, planejamento, domínio técnico e, sobretudo, clareza epistemológica. Um dos aspectos mais debatidos foi o custo elevado da licença, que pode ultrapassar R\$9.000,00, tornando-se um obstáculo relevante para pesquisadores em formação.

No Quadro 1 sintetizam-se as principais vantagens e desvantagens percebidas pelo grupo ao longo da experiência.

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens no uso do NVivo.

Vantagens	Desvantagens
Permite analisar dados qualitativos e mistos.	Custo elevado.
Possibilita organização, codificação, cruzamento e interpretação de dados.	Versão gratuita de apenas 14 dias.
Ajuda na sistematização de grande volume de dados.	Interface pouco intuitiva.
Cria códigos temáticos, elabora categorias, produz mapas conceituais e nuvens de palavras	Escassez de materiais de apoio em língua Portuguesa.
Permite importação de dados como entrevistas, textos, vídeos, imagens, áudios e publicações em redes sociais.	Uso de termos técnicos que dificultam a compreensão do software.
Identifica padrões.	Não há permissão para trabalho colaborativo na versão gratuita.
Gera relatórios	Recursos limitados na versão gratuita.

Fonte: Elaboração própria, (2025).

A atividade contribuiu para uma compreensão mais concreta da análise qualitativa e reforçou a importância de aliar o uso de tecnologias a uma postura investigativa fundamentada, crítica e sensível. O grupo defendeu que, para que ferramentas como o NVivo sejam incorporadas de maneira efetiva na formação de pesquisadores, é necessário que venham acompanhadas de oficinas práticas, tutoriais acessíveis (preferencialmente em português) e suporte docente contínuo. Mais do que aprender a operar o software, é essencial compreender seu papel dentro da lógica da pesquisa qualitativa.

Além disso, o grupo refletiu sobre o avanço das tecnologias de inteligência artificial nos softwares de análise qualitativa. Embora esses avanços possam otimizar etapas operacionais, reafirmou-se que o julgamento crítico, a escuta sensível e a intuição teórica do pesquisador permanecem insubstituíveis (Sampaio *et al.*, 2024).

ATLAS.ti

O ATLAS.ti é um software amplamente utilizado na análise de dados qualitativos, desenvolvido com o objetivo de auxiliar pesquisadores na organização, codificação e interpretação de dados provenientes de diferentes fontes, como entrevistas, grupos focais, documentos, imagens, vídeos e redes sociais. Sua aplicabilidade abrange projetos acadêmicos e científicos, sendo utilizado em dissertações, teses e artigos. O software está disponível nas versões web e desktop, que apresentam variações em suas funcionalidades, sendo a versão para desktop a mais completa.

Compatível com uma diversidade de formatos, como arquivos de texto (.docx, .txt, .pdf), áudio (.mp3, .wav), vídeo (.mp4, .avi), imagem (.jpg, .png, .bmp) e planilhas (.xls, .xlsx), o ATLAS.ti também permite a importação de dados de redes sociais e sua integração com aplicativos externos por meio de planilhas. Entre suas principais funcionalidades, destacam-se os recursos de codificação, categorização, criação de memos e comentários analíticos, análise de ocorrências, visualização gráfica das relações entre dados e ferramentas baseadas em inteligência artificial, como análise de sentimentos e geração automática de códigos. Essas funcionalidades permitem ao pesquisador organizar e sistematizar dados qualitativos de modo mais estruturado, favorecendo análises temáticas profundas e rigorosas. Além disso, o software oferece a geração de relatórios personalizados para apoio à redação científica e, como funcionalidade adicional, uma ferramenta de transcrição automática de áudios e vídeos, disponível mediante contratação à parte.

Em relação ao acesso, o ATLAS.ti oferece uma versão gratuita para testes, com licença de quinze dias, embora apenas cinco dias estejam efetivamente disponíveis para uso. A aquisição da licença estudantil varia conforme o pacote contratado: a versão web mensal custa R\$ 69,90; o pacote semestral com acesso às versões web e desktop custa R\$ 299,90; e o pacote anual, R\$ 579,90.

Com relação à aprendizagem ativa proposta pela disciplina, para o conhecimento acerca do uso e funcionalidades do Atlas.ti, o segundo grupo de estudantes precisou aprofundar-se sobre o seu uso prático. Para isso, essa experiência foi subdividida em cinco etapas: aproximação inicial com o software, cadastro e familiarização com as versões, submissão e análise do material a

ser utilizado, discussão grupal acerca da aplicabilidade do software e, por fim, apresentação em sala de aula.

A primeira etapa foi demarcada pela aproximação inicial que se caracterizou pela busca de vídeos explicativos de pesquisadores que já fazem uso do software. O objetivo foi entender como este instrumento pode ser utilizado e gerar as primeiras aproximações para navegação em suas versões. Em seguida, cada integrante fez um cadastro individual através de uma licença gratuita e deu início ao processo de familiarização com as versões, tanto para web quanto para desktop, a fim de identificar onde submete o material a ser codificado e quais as funcionalidades iniciais.

Na terceira etapa, cada integrante submeteu o mesmo conjunto de três entrevistas transcritas em formato PDF. Vale a pena pontuar que este material foi produzido previamente como atividade da disciplina. A partir disso, iniciou-se o processo de decodificação dos dados. Após todos os integrantes entenderem as funcionalidades do software, como criar códigos comuns e organizá-los em categorias (grupos), o grupo organizou momentos de discussões relativas às descobertas e pontos de dificuldades.

Para solucionar as dificuldades comuns, foi submetido uma nova entrevista, desta vez elaborada com o apoio da Inteligência Artificial (IA) e contemplando as mesmas perguntas disparadoras nas demais entrevistas. O objetivo nessa etapa foi submeter uma versão pré-teste em que o grupo realizasse a análise de forma conjunta e utilizasse tal arquivo como referência para apresentação aos demais discentes em sala de aula.

Por fim, a última etapa foi realizada de modo expositivo para toda a turma e contemplou uma apresentação breve sobre o software, suas funcionalidades, vantagens e desvantagens. A apresentação ainda contemplou um momento prático de expor à turma como se utiliza, tanto a versão web quanto a desktop. Para isso, a entrevista elaborada com o apoio da IA foi utilizada (desde a submissão até a criação de códigos para a turma) e, finalizado com a exibição do panorama geral de todos os códigos criados através da exibição de gráficos, nuvem de palavras e análise de sentidos das falas dos entrevistados.

Entre os principais aprendizados observados durante o uso do Atlas.ti, destacam-se a facilidade na análise simplificada de dados, a economia de tempo no processo de organização das informações, a possibilidade de gerar

gráficos com os dados codificados e a sugestão automática de próximos passos analíticos por meio de insights. Além disso, a acessibilidade da ferramenta, disponível para sistemas Apple, Windows e online, foi bem avaliada. Os alunos conseguiram compreender bem as funcionalidades básicas da plataforma que atuaram com orientações práticas e tutoriais complementares. No entanto, surgiram dificuldades, principalmente em razão do curto período de teste — apenas cinco dias — o que limitou uma exploração mais aprofundada do software. Outro obstáculo foi o custo das licenças, que variam entre R\$ 69,90 e R\$ 579,90, o que pode dificultar o acesso contínuo à ferramenta por parte de estudantes.

Apesar destes desafios, a partir da experiência dos estudantes, o software foi avaliado como recurso efetivo, prático e de clara compreensão quanto ao seu funcionamento e acesso, sendo recomendado pela turma como uma ferramenta facilitadora, sobretudo nos processos de codificação, categorização e visualização gráfica dos dados, propiciando à análise com maior profundidade. Isso se deve à sua capacidade de identificar padrões, temas e significados emergentes na temática proposta, aliada à ampla gama de recursos visuais disponíveis para apresentação dos dados.

Desta forma, com base na avaliação global dos estudantes sobre o uso do software Atlas.ti em sua versão gratuita, considera-se que ele cumpre com o objetivo de organizar os dados qualitativos e apoiar a análise das informações produzidas em pesquisas qualitativas, revelando-se a sua versão gratuita uma atribuição fundamental e necessário para a familiarização com os recursos oferecidos, permitindo que, ao conhecer essas funcionalidades, o software seja considerado e adotado como uma ferramenta viável para a análise de dados em investigações científicas desenvolvidas pelos estudantes.

Na experiência de aprendizagem ativa e após a análise das vantagens e desvantagens do uso do software, os estudantes demonstraram engajamento e interesse em aprofundar os conhecimentos práticos sobre o Atlas.ti, visando à sua possível utilização futura como ferramenta na análise de dados em suas pesquisas.

Entretanto, embora as tecnologias atuais ofereçam uma diversidade de possibilidades para a análise e visualização de dados, os estudantes concluíram que as metodologias de aprendizagem individuais são determinantes na escolha pelo uso ou não de softwares como apoio à análise de dado, visto que estudantes

com perfil de aprendizagem textual tendem a obter melhores resultados ao realizar análises manuais, de forma mais rápida e aprofundada, por outro lado, estudantes com perfil cinestésico tendem a apresentar melhor desempenho em experiências práticas, preferindo o uso da tecnologia como ferramenta de apoio. Isto posto, de modo geral o software foi avaliado pelos estudantes como uma ferramenta eficaz no apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas.

MAXQDA

O MAXQDA é um software desenvolvido para a análise qualitativa e mista de dados, amplamente utilizado por pesquisadores das áreas de ciências sociais, humanas, educação, saúde e comunicação. Criado pela empresa alemã VERBI Software, a ferramenta permite organizar, codificar, interpretar e visualizar grandes volumes de dados não estruturados, como entrevistas, grupos focais, questionários abertos, imagens, vídeos e áudios. Sua interface amigável e compatibilidade com múltiplos idiomas e sistemas operacionais (Windows e Mac) tornam o uso acessível a pesquisadores de diferentes contextos.

Entre suas principais funcionalidades, destacam-se a importação de diversos formatos de dados, a codificação e categorização por meio de estruturas hierárquicas, o cruzamento e frequência de códigos, a geração de relatórios automáticos e a criação de visualizações como mapas conceituais, nuvens de palavras e gráficos. Além disso, o MAXQDA possibilita o trabalho em equipe com controle de autoria e integra dados quantitativos, como planilhas do Excel ou arquivos do SPSS, favorecendo abordagens metodológicas mistas.

Trata-se de um software pago, com licenças diferenciadas para estudantes, instituições e profissionais, e com versão de teste gratuita por tempo limitado. A isso devem ser adicionadas as horas de gravação, para um valor diferente. A licença mais baixa, para estudantes, com duas horas de transcrições de áudio, custa 63 euros, cerca de R\$406. Apesar de ser um software pago, a empresa oferece uma versão gratuita por tempo limitado (14 dias), com funcionalidades reduzidas, voltada à experimentação inicial da ferramenta.

O software foi explorado por um grupo de estudantes que se debruçou sobre seu funcionamento com o objetivo de apresentar a ferramenta ao restante da turma. A preparação envolveu tanto a pesquisa sobre o histórico, os objetivos

e os usos do MAXQDA quanto o manuseio direto do programa, com o intuito de elaborar uma apresentação didática e demonstrar seu uso prático. O corpus utilizado para essa exploração foi composto por três entrevistas semiestruturadas previamente realizadas pelos estudantes da turma, cujo objetivo era conhecer o perfil dos ingressantes no mestrado profissional em educação especial. As perguntas abordavam temas como a formação acadêmica e trajetória profissional dos entrevistados, os motivos para a escolha do curso e as expectativas em relação à formação.

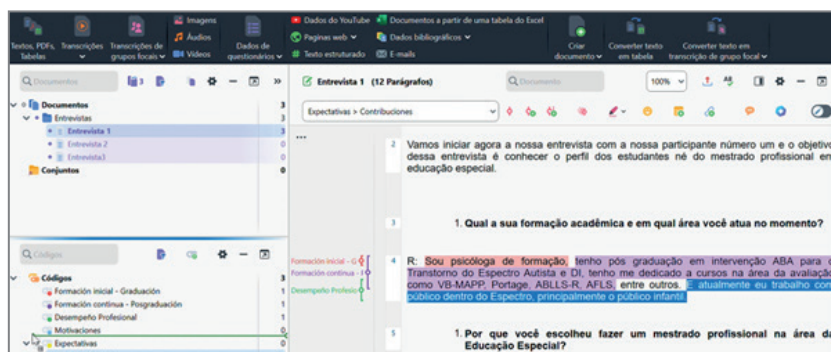
Diante da limitação temporal da versão gratuita, o grupo optou por gravar previamente uma demonstração prática usando a ferramenta Xbox Game Bar, que permitiu registrar a tela com a navegação dentro do MAXQDA.

A demonstração exemplificou a criação de um projeto no MAXQDA, o carregamento de documentos, nesse caso as entrevistas a serem analisadas, e sua organização em grupos de documentos. Posteriormente, foram realizadas leituras repetidas das entrevistas com o objetivo de codificar os fragmentos. A função de codificação, tanto pré quanto ao vivo, permite considerar as categorias que emergem dos discursos na pesquisa qualitativa, que se constroem de maneira indutiva a partir do material empírico, conforme destaca Vasilachis de Gialdino (2006)

"Na análise qualitativa, a construção de categorias pode ser simultaneamente emergente e teórica. O pesquisador parte de categorias previamente construídas e, a partir da leitura dos dados, outras categorias podem emergir do material empírico" (p. 64, tradução nossa).

Essa função do software também permite marcar cada fragmento categorizado com cores diferentes em todas as entrevistas. Por exemplo, a cor vermelha foi atribuída ao código "formação inicial", de modo que todos os fragmentos selecionados para esse código em todas as entrevistas foram destacados em vermelho (Figura 3).

Figura 3 - Codificação com cores diferentes.



Fonte: Elaboração própria - 2025

Após a conclusão do processo de codificação, foram exibidas outras funções permitidas pela versão gratuita do software. Foi possível criar elementos gráficos e visualizações, por exemplo, nuvens de palavras recorrentes, a partir de uma seleção de segmentos codificados e da exclusão de palavras consideradas não significativas, como artigos ou preposições.

Além disso, foi feita uma distinção entre a produção e a impressão de relatórios e resumos por códigos ou totais (Figura 4), que foram exportados em formato Word e Excel para Windows. O software também permite a exportação em formatos compatíveis com outros sistemas operacionais. Esses relatórios de segmentos codificados agruparam os segmentos de diferentes entrevistas que foram marcados com o mesmo código, preservando as indicações que se referem ao documento analisado em primeira instância (a que entrevista pertence, em que parágrafo e linha corresponde, entre outras).

A atividade contribuiu para aproximar os estudantes da lógica de funcionamento de ferramentas digitais de apoio à análise qualitativa, promovendo discussões sobre a validade, as vantagens e os limites desses recursos no contexto da pesquisa em educação. Embora a versão gratuita tenha imposto certas restrições — como a impossibilidade de salvar projetos completos e de acessar ferramentas mais avançadas —, a experiência proporcionou uma introdução significativa ao software, despertando o interesse de alguns estudantes em aprofundar seus conhecimentos.

Figura 4 - Resumo com segmentos codificados.

MAXQDA 24		28/5/2025
Resumos com segmentos codificados - prueba2.mx24		
Código	Segmentos codificados	Resumo
Formación inicial	Sou psicóloga de formação Entrevista 1: 4 - 4 (0)	
	sou recém formada em pedagogia Entrevista 2: 6 - 6 (0)	
	sou fonoaudióloga Entrevista3: 3 - 3 (0)	
Posgraduación y formación continua	tenho pós graduação em intervenção ABA para o Transtorno do Espectro Autista e DI, tenho me dedicado a cursos na área da avaliação como VB-MAPP, Portage, ABLLS-R, AFLS, entre outros. Entrevista 1: 4 - 4 (0)	
Actuación profesional actual	atualmente eu trabalho com público dentro do Espectro, principalmente o público infantil. Entrevista 1: 4 - 4 (0)	
	no momento eu sou educadora popular no do programa PBA que é o programa Brasil alfabetizado E por trabalhar com jovens e adultos. Entrevista 2: 6 - 6 (0)	

Fonte: Elaboração própria – 2025.

Adota-se a ideia de que “fazer pesquisa tem uma dimensão artesanal e isso se aprende. Aprende-se a pesquisar pesquisando” (MANCOVSKY, 2009, p. 209, *tradução nossa*). Nesse percurso inicial, o uso exploratório de ferramentas como o MAXQDA fez parte dessa experiência artesanal, possibilitando uma primeira aproximação ao trabalho analítico com dados qualitativos.

A experiência também evidenciou a importância de que instituições de ensino superior considerem a aquisição de licenças institucionais de softwares como o MAXQDA, de forma a garantir condições equitativas para a formação técnica e metodológica dos futuros pesquisadores.

DISCUSSÃO

Entre os principais aprendizados relatados pelos estudantes, destacou-se a superação da percepção da análise como etapa técnica e linear. O uso dos softwares evidenciou a natureza interpretativa, criativa e dinâmica da análise qualitativa (OLIVEIRA; ZANI, 2019).

Os estudantes relataram que as ferramentas digitais contribuíram para visualizar categorias emergentes, reorganizar dados e compreender com mais profundidade os sentidos expressos nas falas dos participantes. A experiência favoreceu ainda o desenvolvimento da autonomia metodológica, ao permitir

que os mestrandos experimentassem, comparassem e refletissem criticamente sobre diferentes estratégias de análise.

Além disso, a diversidade de softwares explorados permitiu aos estudantes fazer escolhas alinhadas com suas necessidades analíticas e com os objetivos de suas pesquisas, evidenciando que não há uma ferramenta única e universal, mas sim recursos que devem ser utilizados de forma coerente com os pressupostos teórico-metodológicos de cada investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso de softwares de apoio à análise de dados qualitativos no âmbito do Mestrado em Educação Especial evidenciou a importância de integrar, à formação dos pesquisadores, conteúdos que articulem fundamentos epistemológicos e práticas metodológicas com o uso crítico de tecnologias aplicadas à pesquisa.

A vivência dos estudantes demonstrou que a formação em pesquisa qualitativa deve ir além da apresentação de técnicas, oferecendo espaços de experimentação, diálogo e reflexão. Ao explorar ferramentas como NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA, os mestrandos não apenas aprenderam a utilizá-las, mas, sobretudo, compreenderam que a análise de dados é um processo que exige escuta sensível, capacidade interpretativa e coerência teórico-metodológica.

Nesse sentido, o ensino do uso desses softwares revelou-se um caminho potente para ampliar a autonomia dos estudantes, qualificar o rigor da análise e fomentar uma postura investigativa mais consciente, crítica e ética. Diante dos desafios contemporâneos da Educação Especial — marcados por desigualdades, diversidades e urgência por inclusão —, formar pesquisadores com domínio das ferramentas e dos fundamentos da análise qualitativa é investir na produção de conhecimentos comprometidos com a transformação social e educacional.

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas pelo apoio financeiro por meio do Programa de Incentivo Científico e Apoio à Pesquisa

(PICAP/PROPEP/UNCISAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo apoio através do Programa Move la América.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Danielle Muller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Uso do software NVIVO como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 948–970, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.357. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.357>.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRIESE, Susanne. *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2019.
- LIMA, Edson Lopes de; MENEZES, Simone Reis. Uso do software NVIVO como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 126–142, jul. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368009522_Uso_do_software_NVIVO_como_ferramenta_auxiliar_da_organizacao_de_informacoes_na_analise_textual_discursiva. Acesso em: 27 jun. 2025.
- MANCOVSKY, V. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 201–215, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize; TEIXEIRA, Alex Niche. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software NVivo®. *Revista Alcance*, Itajaí, v. 23, n. 4, p. 578–587, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/ra/article/view/8982>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- OLIVEIRA, Denise Ruschel de; ZANI, Benedito Medrado. Da entrevista à análise: um percurso de pesquisa com crianças. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 36, e180082, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180082>.
- QSR INTERNATIONAL. *NVivo 10: guia de introdução*. [S.l.]: QSR International Pty Ltd., 2014. Disponível em: <https://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

RICHARDS, Lyn. *Handling qualitative data: a practical guide*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2020.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2021.

SAMPAIO, Rafael Cardoso *et al.* Uma revisão de escopo assistida por inteligência artificial (IA) sobre usos emergentes de IA na pesquisa qualitativa e suas considerações éticas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 12, n. 30, p. 01–28, 2024. DOI: 10.33361/RPQ.2024.v12.n.30.729. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2024.v12.n.30.729>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUZA, Ana Maria de; COSTA, Ana Paula. O uso de softwares de apoio à análise qualitativa em contextos educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 83, n. 1, p. 11-28, 2020.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Estratégias de investigação qualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

DAS LIGAS CAMPONESAS AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): A MÍSTICA COMO SENTIDO PARA AS LUTAS

Marília Lima da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO

A luta social é permeada de diversas manifestações e envolve diferentes sujeitos. Compreender o ser humano como um ser coletivo é reafirmar a necessidade de organizar-se politicamente com a finalidade de unir forças, dar sentido à indignação, à organização coletiva para lutar por transformações sociais. Nesse sentido, a formação política tem um papel fundamental, pois é a partir do estudo da realidade, da conjuntura política, da formação social, da história dos processos organizativos e das obras clássicas e atuais, que pode-se traçar o melhor caminho, pensar em estratégias e táticas para atingir os objetivos que nos levem à revolução. Dessa forma, esta pesquisa busca analisar o processo formativo e organizativo das Ligas Camponesas ao surgimento do MST com um olhar para o que dá sentido à organização coletiva e suas lutas.

Palavras-chave: Ligas camponesas; movimento dos trabalhadores rurais sem terra; mística.

INTRODUÇÃO

Percebemos na história do Brasil, do povo brasileiro, que movimentos sociais populares sempre se fizeram presentes. No caso da região Nordeste, do Estado de Pernambuco, esse povo carrega uma história de lutas sociais, de resistência, tanto no campo, quanto na cidade. Pernambuco é um estado com histórico de muitos conflitos agrários, de famílias despejadas, de agressões, prisões, enfrentamento a vários tipos de violências, ameaças e superexploração da classe trabalhadora, além da criminalização das lutas do povo, de latifundiários com alianças criminosas com milícias e governos que não priorizam a agricultura camponesa e familiar responsável por produzir alimentação saudável para a população.

Em meados da década de 1940, por volta de 1945 a 1947 “o retorno do país ao regime de garantias democráticas (em 1945), interrompido pelos 10 anos da ditadura de Vargas, propiciou uma grande mobilização de massas camponesas na maioria dos Estados brasileiros” (MORAIS, 2012, p. 21).

Foram os últimos anos do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937- 1945) e esse retorno do país à democracia propiciou mobilizações do campesinato, com forte influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB) na organização desses(as) trabalhadores(as). De acordo com o autor acima, naquele período (1945-1947), o Partido Comunista era o único partido político que se dedicava a organizar os(as) trabalhadores(as) rurais. As outras organizações limitavam-se às questões eleitorais e estavam sob o domínio de grandes latifundiários.

Em Pernambuco, conseguiu-se registrar o primeiro sindicato dos trabalhadores(as) rurais em 1954, foi o sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Usina de Barreiros, município pernambucano. Havia também um sindicato no RJ, mais precisamente no município de Campos, registrado em 1933, além de mais dois em São Paulo e um na Bahia, que funcionavam legalmente. As demais organizações rurais que se estruturaram na época, não eram reconhecidas pela lei.

FORMAÇÃO DAS LIGAS CAMPONESAS

A partir dessa grande mobilização de trabalhadores(as) agrícolas no período de 1945- 1947, em quase todos os Estados brasileiros, com a contribuição

da militância do PCB, fundaram-se muitas ligas ou outros tipos de organizações, com muitas pessoas envolvidas. Estas, juntas, alcançaram a eleição de representantes comunistas para as assembleias estaduais e municipais, com grande contribuição da votação camponesa, mesmo com o grande índice de analfabetismo presente no meio rural, pois o voto só era permitido para pessoas alfabetizadas.

Morais (2012) descreve que as Ligas Camponesas eram organizações apêndice da estrutura unitária e centralizada, atuavam segundo as táticas ditadas pelo Partido Comunista Brasileiro, que propugnava uma política de acumulação de forças (militares e de eleitores), sob a palavra de ordem de uma unitária e disciplinada aliança operário-camponesa. Seu líder era o mesmo do Partido, Luiz Carlos Prestes. Porém,

Aproscrição do Partido Comunista em 1947 significou, principalmente, o fechamento das Ligas Camponesas, e foi no setor rural que ocorreu a maior parte dos assassinatos, prisões e perseguições com que o governo Dutra marcou a adoção daquela medida arbitrária (MORAIS, 2012, p. 23).

O autor descreve que havia dependência política dos movimentos operários da cidade e do campo, por conta de ligações entre operários e dirigentes do partido. Nas Ligas chegavam orientações de jornais diários, de seminários comunistas e orientavam-se também pelo seu próprio jornal, o Terra Livre, fundado em São Paulo em maio de 1949 (que circulava semanal ou quinzenalmente) e o folheto Zé Brasil, que refletia a tragédia camponesa com grande circulação no setor rural. Em 1958 as Ligas estavam quase apagadas do cenário rural brasileiro, somente algumas organizações funcionavam de maneira clandestina e quando realizavam atos públicos, eram reprimidas com violência pela polícia. Mesmo assim realizaram manifestações, empreenderam lutas pela independência dos patrões e das medidas excludentes do governo, segundo Moraes (2012), essas ações aconteciam de forma esporádica e em lugares distantes dos centros urbanos, onde predominava a agricultura de subsistência. Algumas delas foram a guerrilha de Porecatu, a revolta de Dona Noca, o Território Livre de Trombas e Formoso e o primeiro Congresso Nordestino de Trabalhadores Agrícolas.

A experiência do Congresso aconteceu em 1954, sob a orientação do Partido Comunista de Pernambuco, na cidade de Limoeiro, sob a liderança do operário Pedro Renaux Leite. O congresso constituiu-se no último esforço das organizações extraleais de trabalhadores agrícolas (ligas camponesas e sindicatos rurais de Pernambuco), no sentido de institucionalizar-se. Apesar da considerável quantidade de participantes a polícia encerrou violentamente o congresso.

Em 1954, eram poucas as organizações camponesas que funcionavam e pouquíssimas eram as que conservavam o nome de Ligas, uma delas era a Liga Camponesa de Iputinga, localizada nos arredores de Recife. Mesmo em meio a constantes prisões de seis líderes e das suspensões de atividade, afirma Moraes (2012).

Em 1955, formou um grupo de personalidades para respaldar a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco e de suas subseções, que os latifundiários apelidavam de Ligas Camponesas, confundindo com a Liga de Iputinga e outras ligas camponesas comunistas desaparecidas. Entre os que constituíam esse grupo estavam Clodomir de Moraes, do Partido Trabalhista Brasileiro e Francisco Julião de Paula, do Partido Socialista. Dessa maneira, surgia na atividade prática o embrião do futuro Conselho Regional das Ligas Camponesas, o que constituiria posteriormente uma peça decisiva no desenvolvimento inicial desse movimento camponês brasileiro. [...] Posteriormente, o Conselho Regional das Ligas, composto de profissionais liberais e políticos amigos do movimento camponês, institucionalizou-se (MORAIS, 2012, p. 30).

Seus membros eram vinculados ao Partido Comunista Brasileiro, Partido Trabalhista Brasileiro e do Partido Socialista, no qual estava Francisco Julião, Deputado nessa época, e que já havia sido proclamado presidente de honra das Ligas Camponesas. Francisco Julião era advogado, “buscava defender qualquer tipo de causa que resultasse em projeção política eleitoral” (MORAIS, 2012, p. 36).

Entretanto, ele viu de perto os atrasos culturais e a situação difícil dos(as) camponeses(as) e passou a dedicar-se exclusivamente às causas camponesas. Com isso, a fome e a reforma agrária passaram a ser os temas mais discutidos e conhecidos pela população, ganhando repercussão em jornais e outros meios de comunicação, tratadas livremente a partir de publicações presentes

nas obras do professor Josué de Castro, por exemplo. No mesmo ano em que as Ligas ressurgiram, aconteceu em Recife o Congresso de Salvação do Nordeste, convocado por pessoas influentes e por organizações progressistas de Pernambuco, reunindo também setores de outros estados do Nordeste, do Maranhão à Bahia.

O Congresso de Salvação do Nordeste exerceu extraordinária influência na política econômica e social do Nordeste Brasileiro nos anos subsequentes. Uma de suas resoluções foi a realização de um congresso especial para debater os problemas agrários da região. Este foi realizado três anos mais tarde (1958), com o nome o Encontro de Salgueiro, que contou com representantes do presidente da República e de governos estaduais da região. O general Machado Lopes, que representou o governo federal, informou ao presidente Kubitschek que aquela reunião o havia convencido de que o Nordeste era uma zona explosiva, merecendo imediatas soluções para seus problemas.

No ano seguinte, realizou-se o Seminário de Garanhuns, que estudou com profundidade os problemas socioeconômicos da região. O descobrimento da realidade nordestina fez surgir o chamado Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno), do qual nasceu a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene).

AS LIGAS CAMPONESAS NA ZONA DA MATA DE PERNAMBUCO

O Congresso desenvolveu no estado um processo de denúncia das estruturas oligárquicas agrárias dominantes e dessa mobilização realizou-se, também em Recife, o primeiro Congresso de Camponeses de Pernambuco, coordenado pelo professor Josué de Castro, diretor geral da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), reunindo três mil delegados no Clube Náutico Capibaribe.

Este encontro resultou em uma grande passeata camponesa pelas ruas da cidade. A partir deste ato, as Ligas se estenderam do município de Vitória de Santo Antão para outros municípios de Pernambuco. No mesmo ano do Congresso da Salvação do Nordeste, Pelópidas da Silveira foi eleito Prefeito da Cidade do Recife com apoio de "socialistas, comunistas, usineiros, democratas e nacionalistas independentes" (BRAYNER, 1987, p.185). Instaurou-se no Recife

o Governo da Frente Popular, proporcionando um pouco mais de impulso ao movimento camponês. A luz do autor acima, depois a direita lança-se contra Pelópidas sob a acusação de vínculo com o comunismo, tentam impugnação de sua eleição, mas não tiveram apoio da população recifense, nem da opinião pública, dessa forma, o recurso foi negado.

Além disso, conforme Moraes (2012) a indústria foi atacada e os comerciantes, em 1956, apresentaram um Código Tributário, aumentando pesadamente os impostos. Do outro lado, compunham a Frente Popular do Recife os(as) assalariados(as) agrícolas, camponeses(as), comerciantes e pequenos industriais de todo o interior do Estado na luta política regional. Porém, o movimento sofreu perseguição e o prédio da Federação das Indústrias foi ocupado pela cavalaria da polícia. Nele aconteciam assembleias e houve resistência à ocupação.

Em 9 de novembro de 1956 e em 13 de março de 1957 ocorreu uma greve geral por conta do aprofundamento das crises políticas, que segundo Moraes (2012) “foi a maior greve da história de Pernambuco”. Houve expansão da Frente Popular no Estado e institucionalizou-se a participação de camponeses(as) organizados(as) nas lutas políticas.

Um processo de ascensão nas lutas aconteceu. Em 1959 camponeses(as) exigiam a distribuição das terras do engenho Galileia, município de Vitória de Santo Antão (Pernambuco), onde ressurgiram as Ligas Camponesas, em meio a muitas mobilizações. Nesse mesmo ano o deputado Carlos Luís de Andrade, do Partido Socialista, aprova seu projeto de expropriação do engenho. Esse fato estimulou a organização das Ligas em outras regiões do país, mas por disputas internas, o fundador das Ligas, José dos Prazeres, foi afastado, porém continuou organizando o movimento na região serrana de Bonito e as grandes Ligas de Guaretama e de Barra da Guabiraba, somando-as aos 34 núcleos que havia fundado. Posteriormente, as grandes Ligas passaram a ser também de Serra de Passira, Araçoiaba, Ponte dos Carvalhos, Quipapá e Taquarembó, todas em Pernambuco.

Moraes (2012) também descreve que a Revolução Cubana influenciou no crescimento das Ligas, por exemplo, a Liga da Galileia, que teve grande repercussão.

Em abril de 1960, dois dirigentes das Ligas (Francisco Julião e Clodomir Moraes) acompanharam o candidato à presidência da República Jânio Quadros, em sua viagem a Havana e Caracas, de onde regressaram entusiasmados com a reforma agrária cubana e com o grande movimento rural que se realizava na Venezuela, com mais de mil sindicatos agrícola e umas trezentas ligas camponesas. Nessa época, sérias ameaças pendiam sobre a Revolução Cubana e sua reforma agrária. A intervenção estadunidense parecia iminente e Cuba buscava solidariedade em toda América Latina. No Brasil, não havia organização de solidariedade a Cuba, pelo fato de as organizações políticas de esquerda, comunistas, socialistas e o Partido Trabalhista Brasileiro estarem comprometidos com a eleição do candidato à presidência da República, general Teixeira Lott, o qual manifestava uma aversão especial aos revolucionários cubanos. Tais organizações políticas acharam mais conveniente iniciar campanhas de solidariedade a Cuba somente depois do mês de outubro, ou seja, depois da campanha eleitoral. Em vista disso, o Comitê Estadual do PCB de Pernambuco ordenou que as Ligas Camponesas encabeçassem a solidariedade a Cuba, organizando no Nordeste o Comitê Nacional de Solidariedade com a Revolução Cubana, com uma direção formada por "fidelistas" pertencentes às organizações políticas antes mencionadas. Multiplicaram-se os comitês nos bairros do Recife, nas cidades do interior de Pernambuco e em outros Estados do Nordeste. Como consequência dessa campanha, considerada inoportuna, começaram a diminuir as estreitas relações que existiam entre o Comitê Central do Partido Comunista e as Ligas Camponesas. Tais relações ficaram mais tensas quando os comunistas de Pernambuco, que formavam parte do Conselho Regional das Ligas, trataram de impor suas teses no IV Congresso do Partido Comunista, segundo as quais a luta contra os remanescentes feudais na agricultura não devia se subordinar à luta contra o imperialismo. O documento básico dessas teses foi publicado na "Tribuna de Debates" do jornal Novos Rumos, do PCB, na edição de 14 de julho de 1960, com o título "Uma Questão Básica", e assinado por Cláudio (Clodomir) Moraes (MORAIS, 2012, p. 45).

A parcela de militantes das Ligas que defendia o estreitamento com a Revolução Cubana não venceu os debates no congresso, era a vertente liderada por Julião.

A NACIONALIZAÇÃO DAS LIGAS CAMPONESAS

A partir da experiência da Revolução Cubana, houve impulso para a fundação de Ligas Camponesas no Brasil com organizadores de Pernambuco. As Ligas cresceram tanto que em menos de um ano nasceram em dez estados brasileiros com comitês regionais. Tornaram-se movimento nacional, passando a ter um Comitê Nacional das Ligas Camponesas. Organizavam-se por núcleos, haviam as Ligas de Estudantes, composta por estudantes universitários que acreditavam na reforma agrária radical (nova bandeira do movimento), operários(as) (Ligas Urbanas), Ligas Feministas, Ligas de Sargentos, etc. Além da palavra de ordem “reforma agrária na lei ou na marra”, uma repercussão em favor do campesinato. Nesse processo, muitos militantes considerados como “melhores” eram enviados para Cuba para conhecer de perto a reforma agrária (MORAIS, 2012).

Figura 1 - Manifestação da Liga dos Camponeses em 1960 exalta Fidel Castro e a revolução cubana
Foto Memorial da Democracia.



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2018/08/13/o-que-foram-as-ligascamponesas-homenageadas-pela-marcha-do-mst>. Acesso em: 18/09/2024.

Porém, o autor destaca que a estrutura orgânica não era capaz de integrar as ligas e os núcleos de camponeses(as). Assim, o movimento expandiu, mas sem unidade em sua organicidade.

Em São Paulo, no final dos anos de 1955, foi criada por comunistas a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), para organizar

trabalhadores(as) rurais do Brasil. Representantes de Ligas Camponesas estiveram presentes, mas não se filiaram à União e também não aceitaram aparecer em notícias do jornal Terra Livre, que seria distribuído entre camponeses(as) de Pernambuco, mas o não aceite em participar das matérias era porque a maioria dos povos camponeses eram analfabetos e o que eles mais utilizavam como forma de propaganda e também de protestos eram folhetins, cantadores e violeiros.

Violeiro é camponês que toca viola e, ao mesmo tempo, canta versos improvisados. É um doublé de jograis ou de menestrelis e trovadores medievais. Enquanto toca a viola de doze cordas, canta as façanhas dos célebres bandoleiros (cangaceiros) ou de um simples camponês que se opôs aos marcos da sociedade fechada do Nordeste brasileiro. O "cantador" é, em geral, o vendedor de folhetos de cordéis camponeses, através dos quais se editam histórias cantadas pelos violeiros. Para vendê-los nas feiras e festas camponesas, o cantador recita os versos com uma melodia típica e sem maiores variações na linha melódica. O "folhetinista" é o poeta camponês que escreve, em versos, aquelas histórias, ou é o dono das pequenas tipografias que as edita em folhetos. (MORAIS, 2012, p. 47).

Percebia-se a Ultab como uma organização onde as deliberações e processos partiam de cima para baixo. Outra característica criticada era a formalidade. Tinham o apoio da nacional do PCB e se desenvolveu rapidamente pelo país, mas não no Rio Grande do Sul, pois era onde o Master atuava, tampouco em Pernambuco, pois era onde estava a centralidade das Ligas. As Ligas mantiveram-se próximas e reuniram-se no seu primeiro congresso, o I Congresso de Trabalhadores Agrícolas do Paraná (1959).

Master (Movimento de Agricultores Sem Terra) foi uma organização notoriamente oficialista, criada pelo governador Brizola para impedir que, no Rio Grande do Sul, os trabalhadores rurais se filiassem à Ultab ou às Ligas. Esse movimento nasceu a partir das invasões de terras, patrocinado também pelo referido governador, com o objetivo político de projetar nacionalmente o seu nome. Dos representantes do Master, apenas uma jovem, Célia Lima, hospedou-se no alojamento das delegações camponesas, que havia sido improvisado, com esteiras nos socavões de uma construção pública (MORAIS, 2012, p. 48).

Segundo Stédile (2012), em 17 de novembro, na cidade de Belo Horizonte (MG), essas duas tendências do camponinato brasileiro “enfrentaram-se” no I Congresso Camponês Nacional, convocado e organizado pela Ultab e com forte apoio financeiro do governo federal, com interesse de evitar que o movimento camponês seguisse fora da tutela do governo.

Dos 1,4 mil delegados no congresso, 215 eram das Ligas Camponesas, a maioria em farrapos e de aspecto faminto; 38 eram delegados do Master, operários rurais, robustos e bem vestidos que, inclusive, negaram-se a utilizar os modestos alojamentos reservados para os delegados⁵ e hospedaram-se em hotéis regulares. O restante dos delegados provinha de organizações filiadas a Ultab. (STÉDILE, 2012, p. 49).

O esperado choque ideológico e político aconteceu. Enquanto as comissões técnicas do congresso desejavam examinar sofisticadas teses a respeito da reforma agrária, camponeses(as) queriam discutir a imposição da reforma agrária radical. A reforma agrária radical, na lei ou na marra, colocada por camponeses(as) da Liga, contagiou a todos(as). “O Partido Comunista os via de frente pela primeira vez e os responsabilizava pela ruptura da unidade partidária” (MORAIS, 2012, p. 50).

A invasão da baía dos Porcos por exilados cubanos foi verdadeiramente um fato que mudou a trajetória das Ligas Camponesas. Os dirigentes das Ligas, em 1960, haviam planejado, em cinco ou dez anos, uma organização das massas rurais brasileiras para preparar as bases da chamada Aliança Operário-Camponesa, tida como imprescindível para a futura revolução brasileira. Não tinham, seguramente, outras pretensões imediatas. (MORAIS, 2012, p. 51).

Um ano depois, dirigentes das Ligas perceberam que se houvesse a derrubada da Revolução Cubana, haveria adiamento da Revolução Brasileira e que os EUA estavam decididos a derrotar o governo de Fidel Castro e de seus aliados. Então, passaram a preparar focos de resistência guerrilheira e deixaram de organizar as massas rurais brasileiras por um tempo.

Num curto período de sete anos, houve seis tentativas de golpes contra o regime representativo brasileiro, com a finalidade de implantar uma ditadura militar reacionária. O primeiro foi em agosto de 1954, com a morte trágica do

presidente Getúlio Vargas; O segundo golpe foi tentado pelo presidente Carlos Luz, em 1955, para impedir a tomada de posse do mandatário eleito. Segue-se no governo Kubitschek as revoltas militares de Jacareacanga e de Aragarças. A crise política artificialmente criada durante a greve universitária de Recife (abril de 1961), seguida de uma exagerada mobilização de forças militares, que obrigou o presidente Jânio Quadros a mudar o seu escritório de despacho para um sítio nos arredores de São Paulo, seu grande reduto eleitoral. O golpe militar parecia inevitável e se sucedeu quatro meses depois, com a renúncia de Quadros. No mês seguinte, os civis retomaram o poder, com a posse de João Goulart. No entanto, a implantação de uma ditadura militar era questão de poucos meses.

Segundo Moraes (2012), pequenos grupos contrários à organização da guerrilha preparavam comícios em apoio a Francisco Julião, com a possibilidade de campanha para o governo de Pernambuco ou à vice-presidência da República. Com isso as Ligas pararam de crescer, ao contrário desses pequenos grupos que eram fortalecidos.

A guerrilha organizada pelas Ligas não se concretizou. Em um ano à espera da “voz de comando” que nunca chegou, alguns guerrilheiros (as) ficaram isolados (as).

Além de outros fatores, as relações diplomáticas que existiam entre Cuba e o Brasil exerceram grande influência no fracasso do esquema militar das Ligas Camponesas. Essas relações, nessa época, não propiciavam um apoio aberto do governo cubano às guerrilhas que as Ligas preparavam no Brasil. Segundo consta, alguns setores cubanos aconselhavam uma maior aproximação das Ligas com os presidentes Quadros e Goulart, sucessivamente. Os homens das Ligas que fundaram os campos de treinamento de guerrilhas, desprovidos de preparação adequada, pouco puderam transmitir da arte militar aos seus companheiros (MORAIS, 2012, p. 53).

Podemos dizer que as Ligas Camponesas foi um movimento camponês essencialmente pernambucano, nordestino, com amplitude nacional, pois mesmo presente em mais de 10 estados brasileiros, consideramos sua essência pernambucana e nordestina, pois um dos primeiros sindicatos de trabalhadores(as) rurais registrado foi o de Barreiros (Usina Barreiros/PE) e os fortes processos de resistência também partiam de Ligas presentes no estado.

O SURGIMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

O trabalho das Ligas Camponesas contribuiu para uma conscientização nacional da necessidade da reforma agrária brasileira. Foram 10 anos de organização popular, ocupação de engenhos e outras ações de grande impacto político (SARTORATO, 2018).

Segundo Moraes (2012), até a dissolução das Ligas não existia o MST, mas entre 1976- 1978 ocorreram encontros entre João Pedro Stédile e Francisco Julião, em Cuernavaca (México), quando Stédile ganhou uma bolsa de estudos no país. Ele relata que foi visitar Julião várias vezes e sempre procurava conhecer a história do Nordeste, das Ligas e do golpe. Esses encontros influenciaram o surgimento do movimento.

Nos primeiros encontros e reuniões que realizamos no período de 1979 a 1984, quando o MST nasceu como movimento, encontros estipulados pela CPT (Comissão Pastoral da Terra), havia uma referência básica: sempre procurávamos refletir a partir das experiências das organizações que haviam existido antes. Ou seja, havia uma vontade de querer aprender com os que nos antecederam. Nesse sentido, as experiências das Ligas e as conversas com Julião e outros dirigentes das Ligas que ainda estavam vivos, como Clodomir Moraes, os livros do mestre Manoel Correia de Andrade, de Josué de Castro, nos ajudaram muito. Os movimentos sociais, como o MST e outros, são processos de organização social, coletivos. Eles não são frutos de vontades pessoais ou determinados exclusivamente por essa tese, essa experiência ou esses ensinamentos. O MST considera-se um descendente, um seguidor das Ligas Camponesas e, nesse sentido, da experiência e vida também de Julião e de tantos outros líderes das Ligas, como João Pedro Teixeira, o padre Alípio de Freitas e outros menos conhecidos. (MORAIS, 2012, p. 185).

O MST nasceu de uma articulação coletiva, influência de um movimento massivo, de pessoas vinculadas a setores religiosos, a exemplo da Teologia da Libertação. Mostrando determinação de ser um movimento de massas, “descendente e seguidor das Ligas Camponesas”, um “sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Caldart, 2004, p. 315),

com perspectiva de sanar problemas sociais e mantém essa orientação até os dias atuais, mesmo em meio a algumas contradições e metamorfoses.

Teologia da Libertação, um movimento religioso muito vinculado às lutas populares e que buscou, nas análises socialistas, especialmente no marxismo, o escopo material para as suas análises sociais e econômicas. Esse movimento ganhou força nas organizações populares do campo e esteve na origem do mais importante movimento social do Brasil nos últimos vinte anos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), (NETO, 2007, p. 331).

Segundo Neto (2016), a partir da década de 1960 vários movimentos progressistas surgiram atravessados com o contexto de transformação da Igreja Católica. A Ação Católica Rural, a Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base e a Teologia da Enxada, são alguns desses movimentos. E, mesmo com a crise em alguns desses setores, como a Teologia da Libertação, muitas de suas ideias e práticas estão presentes no MST até os dias atuais.

Em seu trabalho, Neto (2016) descreve que a Teologia da Enxada foi um método de formação de seminaristas Instituto de Teologia do Recife (ITER), desenvolvido entre os anos de 1969 e 1971, no agreste de Pernambuco, na cidade de Tacaimbó e Salgado de São Félix na Paraíba (PB), sob a coordenação pelo padre belga, Joseph Comblin. Em tal processo de formação, experimentaram as dificuldades da vida, os problemas da comunidade, pois os seminaristas não eram sustentados pela Diocese, tendo que trabalhar para se sustentar, cozinhar, lavar e entre outras coisas, uma realidade completamente diferente do que ocorria no Seminário onde tudo era disponibilizado.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960 em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou Volta redonda, segundo outros. De natureza religiosa e de caráter pessoal, as CEB's podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou podem formar um único grupão a que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural, onde cem ou duzentas pessoas se reúnem numa capela ao domingo para celebrar o culto. Betto, p. 7). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/>

freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf. Acesso: 20/08/2020.

A Igreja Católica, buscando uma adequação ao momento político e não querendo perder o controle sobre as suas bases, convocou, entre 1962 e 1965, o Concílio Vaticano II, sob o papado de João XXIII. Esse Concílio abriu espaços para discussões e orientações políticas da Igreja, no qual religiosos, não só católicos, começam a elaborar uma teologia vinculada às lutas sociais. No Brasil, os padres Henrique Vaz e Almerly Bezerra passam a publicar sobre temas ligados a uma ação popular e engajada da Igreja. Nesse contexto, a politização à esquerda de parcelas da população e a abertura da Igreja Católica para as políticas sociais, resultado do mencionado Concílio, propiciaram um clima político que resultará no engajamento de diversos setores religiosos com políticas de esquerda. No Brasil, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) incentivou a participação de leigos em seus órgãos anexos, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Comissão de Justiça e Paz (CJP). Medellín propiciou uma maior aproximação da Igreja Católica com outras Igrejas e o apoio às atividades comunitárias. As diretrizes dessa Conferência foram fundamentais para o estabelecimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), que uniam, a partir de pequenos e numerosos grupos, a reflexão política com a dimensão do sagrado (NETO, 2007, p. 332, 333).

De acordo com Neto (2007), vivemos nos anos da década de 1980 um processo de reorganização social em que setores da igreja contribuíram, principalmente em relação ao surgimento de novas organizações sociais como o MST e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a consolidação eleitoral do Partido dos Trabalhadores e do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

A proliferação de movimentos sociais, o engajamento das igrejas nas lutas sociais, as Diretas Já e a Campanha pela Constituinte são marcas desse período no Brasil. É nesse contexto que, em 1985, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Congresso realizado no estado do Paraná. Para Silva (2013), a estrutura organizativa do movimento foi se moldando com a experiência adquirida. Sua estrutura montada sobre a forma de grandes regionais foi se convertendo em brigadas e núcleos, semelhante às Ligas Camponesas.

Consoante às lideranças nacionais, essa transformação foi necessária para tornar maior e viável a participação direta de militantes da base na direção e permitir que essa base se forme e tenha participação ativa. Nas brigadas, a organização é por proximidade e existe um quantitativo de delimitação de

famílias, além da organização por núcleos de base, setores, coordenação e direção coletiva. Esses núcleos de base são formados nos acampamentos e assentamentos e também se delimita um quantitativo de famílias por núcleos onde elege-se dois militantes, um do sexo masculino e uma do sexo feminino, para coordená-lo. A brigada também é estruturada por setores de atividade que apresentam coordenadores(as). Os setores nasceram a partir das demandas reais e objetivas, com intuito de avançar em estruturas organizativas mais complexas na luta. Os setores de atividades do movimento são: frente de massa, produção, formação, educação, comunicação, finanças, projetos, gênero, relações internacionais, direitos humanos, saúde, ocupação de terras, acampamentos, marchas, jejuns e greves de fome, ocupação de prédios públicos, acampamentos nas cidades, acampamentos diante de bancos, vigílias, manifestações nas grandes cidades, luta pela reforma agrária e transformação social. Nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito a voto: adultos, jovens, homens e mulheres.

A MÍSTICA

Para Santos (2007), a mística acompanha o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde o momento de sua constituição como movimento social. A mística sempre esteve lá, “no acordar mais cedo” e “convocar o povo” para as ocupações, manifestações e construção das necessidades e dos desejos. Convocar as famílias de trabalhadores sem-terra para atuarem cheias de esperança e gerarem o MST e uma mística das ações, ora como parte da dinâmica do movimento, ora como parte da própria dinâmica.

Ao falar sobre a importância da mística para o MST (Stédile, 2012, p.131) coloca que “há uma outra contribuição de experiências, conhecimentos e de prática que estamos dando como organização social”. E o que há de novo nessa organização até o momento é a questão de como o movimento trabalha a mística para obter unidade entre as pessoas que fazem o MST, associada à aplicação dos princípios organizativos do movimento. Ele ressalta ainda que estas práticas podem ser assimiladas por outros movimentos sociais, a mística e os princípios organizativos. “Incorporamos a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta” (Stédile, 2012, p.131).

A influência da mística veio de alguns setores progressistas da igreja católica, a mística representava um fator de unidade, de vivenciar os ideais, mas, por ser uma liturgia, ela vinha muito carregada do sentido religioso, o que, com o passar do tempo, foram-se dando conta de que se a mística for um momento ou processo formal, ela morre. Assim, ela só faz sentido se for parte da vida das pessoas, e para praticá-la, basta ser em momentos que aglutinem pessoas, pois ela é uma manifestação coletiva de sentimento e é desejado que o sentimento aflore em direção a um ideal transformador.

Desse modo, entendemos a mística como um momento e processo de reafirmação e construção de valores, um momento de trabalho ideológico. Por exemplo, no caso do MST, para as famílias que vivem acampadas por muitos anos, Stédile afirma que “elas permanecem tanto tempo porque têm a mística e os princípios organizativos, não só por que a terra é necessária” (Stédile, 2012, p.132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1960 e 70 foi marcada por fatos históricos nacionais e internacionais que impulsionaram o surgimento do MST, do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essas organizações têm uma matriz de surgimento comum, advindas de uma mesma época histórica, que haviam problemas de enfraquecimento político.

Muitas organizações comunistas estavam enfraquecidas, como o PCB. Mesmo este sendo contra a luta armada, muitos dos seus e suas militantes foram perseguidos(as). A esquerda teve uma derrota empresarial-militar, numa escala nacional, faltava organização política dos(as) trabalhadores(as).

Acreditamos que questões como essa naquele contexto, naquela época, foram a base de surgimento desses movimentos e de outras formas de resistência. Uniram-se setores da igreja que não tinham base na esquerda, intelectuais de esquerda e sindicalistas que queriam lutar e não estavam no corpo da esquerda, trabalharam para construir uma luta de massas e contestações básicas e concretas para a classe trabalhadora.

Percebemos que algumas características marcam essas organizações e outras menores, como a combatividade, o caráter de organização massiva e democrática e de luta concreta, mas cada uma com sua particularidade.

E a mística em fazer-se no movimento, nas organizações tem o papel de unir, fortalecer os laços entre as pessoas, resgatar histórias de lutadores e lutadoras do povo para fortalecer lutas, incentivar novos passos e despertar sonhos, podemos dizer que é o alimento da alma que impulsiona a vontade de lutar, de tornar-se parte do coletivo constrói-se através de animação, motivação e força de crer na mudança de vida e transformação do mundo, das pessoas, de partilhar coletivamente esperança entre as/os presentes: esperança pessoal e esperança coletiva.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

MORAIS, C. S. A história das ligas camponesas no Brasil. In. STEDILE, João Pedro. (Org.) A questão agrária no Brasil Vol. 4: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

NETO, A. J. M. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caderno CRH, vol. 20, nº 50. Universidade Federal da Bahia, 2007.

SARTORATO, D. O que foram as Ligas Camponesas homenageadas pela marcha do MST? MST, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/08/13/o-que-foram-asligas-camponesas-homenageadas-pela-marcha-do-mst/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

STÉDILE, J. P. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NARRATIVAS SURDAS SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR

Helma Thayse Costa Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Michelle dos Santos Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Nágib José Mendes dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apreender as significações- os sentidos e significados- produzidas por universitários surdos, discentes de um curso de Letras-Libras (Licenciatura), de uma instituição pública de ensino superior localizada no Estado de Alagoas, acerca do processo da inclusão educacional. Para alcançá-lo, nos ancoramos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica que, fundamentada nos estudos de Vigotski e no Materialismo Histórico e Dialético, nos orienta que, para apreender os sentidos e significados, é essencial compreender, principalmente, os seguintes aspectos: o ser humano é constituído por inúmeras determinações sócio-culturais que o atravessam em seu processo de formação humana, sendo este processo dialético; e, para se aproximar da gênese do fenômeno estudado, faz-se necessário superar a sua imediatez. Os dados foram produzidos a partir das narrativas de quatro discentes surdos matriculados nesta instituição de ensino superior. Para as análises dos dados, utilizamos os Núcleos de Significação. Os resultados demonstram que os universitários com surdez vivenciam um cenário negligente e que apesar dos marcos legais, a determinação sócio-histórica que constituem os universitários, é marcada pela exclusão e desrespeito a identidade e cultura surda.

Palavras-chave: Ensino superior; aluno com surdez; inclusão-exclusão.

INTRODUÇÃO

Na última década ocorreu um aumento considerável na inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Esse assunto é bastante complexo, pois os desafios relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão dos cursos por parte desses alunos refletem a necessidade de uma adaptação institucional que considere as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. De acordo com os dados do Ministério da Educação, em 2009 estavam matriculados na universidade 1802 (mil e oitocentos e dois) surdos. Em 2022, esse número aumentou para 4.842 (quatro mil e oitocentos e quarenta e dois), entre instituições privadas e públicas (Brasil, 2023).

O número cada vez maior de alunos surdos no ambiente universitário é resultante do processo que iniciou-se na década de 90 e decorre de diversos aspectos, tais como: o reconhecimento do status da língua para a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como a segunda oficial do Brasil, a constituição de educação bilíngue, a valorização da identidade e da cultura surda (Silva, 2022), bem como a inserção de docentes surdos no cotidiano das escolas e a promulgação de leis e decretos asseguraram a sua identidade, suas especificidades e seus direitos. Associados a estes marcos, os educandos surdos trazem consigo experiências mobilizadoras do movimento e das lutas surdas e seus efeitos nas políticas e práticas educacionais atuais.

Embora haja aumento na inserção de alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES), alguns estudos têm mostrado que esses alunos têm dificuldade na execução das demandas e na interação com os docentes e os alunos ouvintes, o que acarreta prejuízos tanto à interação social destes, quanto no seu desenvolvimento acadêmico. As barreiras sociais, que geram a deficiência do surdo em decorrência de atitudes e interações com o meio, precisam ser alteradas, de forma a se alcançar uma participação com equidade, adequando as políticas educacionais de ensino ao desenvolvimento de uma vida social plena onde os discentes surdos recebam apoio, possibilitando uma comunicação eficaz e um bom desempenho em uma instituição de ensino superior inclusiva (Silva, 2022).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), o direito à educação é para todos (Brasil, 1990). Dito isto, é

fundamental que as perspectivas e experiências das pessoas com surdez tenham mais espaço e visibilidade na sociedade. Assim posto, aponta-se a relevância social deste artigo, que pretende dar voz a esses sujeitos no contexto de suas vivências universitárias.

As vivências se reestruturam a partir de demandas do meio e das interações do indivíduo, assim quando este processo se modifica, as necessidades e motivações do sujeito também se transformam, pois têm relação com a situação social de desenvolvimento, segundo Bittencourt e Fumes (2021). Com o objetivo de validar este estudo, surge a seguinte pergunta a ser investigada: Sob o olhar do aluno surdo como acontece o processo de inclusão em uma instituição de ensino superior?.

Para fins de responder a esta questão, delineamos como objetivo geral: Apreender as significações dos universitários com surdez do curso de Letras-Libras acerca do processo de inclusão na educação superior. Elegemos como objetivos específicos: a) Analisar o processo inclusivo dos alunos surdos no ensino superior; b) Explicitar e compreender, a partir das narrativas dos alunos surdos, as necessidades quanto ao seu processo de inclusão no ensino superior; c) Explicitar e compreender, a partir das narrativas dos alunos surdos, quais são as determinações materiais para a efetivação da inclusão no ensino superior.

Tendo como finalidade alcançar os escopos descritos acima, o procedimento adotado para a produção dos dados foi o da "Narrativas de Vida". Este procedimento oferece às pesquisas em educação elementos que ampliam os repertórios de compreensão, de aspectos, de percepções, de preocupações, de ações e de interrogações sob o olhar dos sujeitos, reproduzindo a realidade e ajudando-nos a perceber nuances de valores e sentidos daquilo que entende-se como legítimo na inclusão. A narrativa tem o poder de fabricar o real que conta como fato, ela pode fazer ver a versão do real que cria de forma seletiva. (Certeau, 2010).

Quanto ao procedimento de análise dos dados, a saber: "Os Núcleos de Significação" (NS), a escolha deste se deve ao fato de que a análise da realidade educacional dos estudantes com deficiência, a partir de suas próprias significações, oferece diretrizes valiosas para melhorar a prática docente e as políticas de apoio institucional com vistas à inclusão educacional da pessoa surda. Pois, de acordo com Bock e Aguiar (2016, p.50), os significados permitem

uma comunicação mais universal materializando-se na generalização da palavra, enquanto os sentidos são “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra.” (Bock; Aguiar, 2016, p. 50).

É relevante pontuar que este trabalho é importante, não só por ser um meio para a expansão do conhecimento acerca do objeto a que se propõe investigar essa pesquisa, mas também por permitir que os indivíduos surdos-invisibilizados e silenciados pela corponormatividade que se faz tão presente na sociedade do capital- narrem seus sentidos e significados sobre a inclusão no ensino superior; pois, é por meio da investigação das significações expressas nas palavras que o pesquisador se aproxima dos sentidos produzidos pelos participantes a respeito de determinado fenômeno (Vigotski, 2009).

Como resultado, muito mais que uma construção linear de saberes a respeito das narrativas surdas sobre o processo inclusivo no ensino superior, suas necessidades e determinações materiais/sócio-históricas necessárias para a efetivação da inclusão no ensino superior, explicitamos que, para a universidade ser inclusiva, deve promover a democratização do ensino, fundamentando-se na garantia de oportunidades iguais para o aprendizado e o crescimento profissional contínuo ao longo da vida. Sendo assim, fundamentados em Silva (2022), afirmamos que somente desta forma será possível ofertar um ambiente não excludente em que seus protagonistas, alunos com e sem deficiência, acessem todos os meios necessários que lhes permitam ir ao encontro das suas necessidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho está baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio Histórica (PSH), fundamentada nos estudos de Vygotski e no Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Karl Marx. Ou seja, o ponto de partida da investigação é a realidade concreta, concebendo-a não de forma estática, mas em constante movimento, de forma dialética. Tal compreensão faz-se imprescindível para a pesquisa que busca explicitar a gênese do fenômeno investigado, evitando dessa maneira a pseudoconcreticidade (Kosik, 1976).

Ao apreender as significações do sujeito, estamos examinando sua realidade, suas experiências e seu percurso histórico, dessa forma, as significações

representam a síntese dialética entre sentido e significado. De acordo com Vigotski (1998), cada palavra possui um significado, de modo que uma palavra sem significado é apenas um som vazio. Portanto, mesmo que a palavra não consiga transmitir completamente um pensamento, é por meio dela que esse pensamento se concretiza.

A partir de Vigotski, também se entende por significado de cada palavra como um ato de pensamento fruto de uma generalização, um conceito. De modo que, o significado é um fenômeno do pensamento verbal resultante da interação entre palavra e pensamento. “O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala [...] É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante- uma união do pensamento e da linguagem”. (Vigotski, 1998, p.102).

Para apreender o sentido é essencial focar no processo de subjetivação que constituem os sujeitos, que se desenvolve a partir da historicidade dos indivíduos de maneira dialética, reconhecendo a importância das mediações durante o processo de internalização ao longo de suas vidas, sendo, portanto, criteriosos e atentos a elas, pois: “Os objetos das pesquisas que utilizam essas perspectivas são diversos, no entanto, se conectam a partir do cuidado e observação criteriosa acerca do método” (Dounis *et al.*, 2022, p. 19).

De acordo com Aguiar (2011), a linguagem desempenha um papel fundamental nas mediações dentro das relações sociais, pois é através dela que o ser humano se torna sujeito e concretiza o mundo das significações. Estas significações são moldadas pela dialética entre os significados e sentidos que os indivíduos constroem a partir da realidade que vivenciam. Portanto, a discussão será fundamentada em autores como: Vygotsky (2001); Aguiar e Ozella (2013); Bock e Aguiar (2016); Passos (2016); Aranha e Aguiar (2016); Pasqualini (2020); Dounis, Silva e Fumes (2022); entre outros.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, “considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70) Os dados coletados

são descritivos-analíticos, retratando as significações existentes na realidade estudada; apreendendo assim o fenômeno de maneira mais aprofundada, indo para além do que se manifesta de forma aparente.

Pasqualini (2020) argumenta que o materialismo histórico-dialético vê o conhecimento como um processo de captura e reprodução no pensamento, do dinamismo da realidade; essa abordagem o diferencia de outros métodos, concepções e epistemologias, parte do princípio de que o real possui uma primazia ontológica: conhecer o real é um esforço para reconstruir, em nossa mente, o movimento da realidade, buscando entender, revelar e decodificar a forma concreta de como a realidade se forma.

Com base nessa concepção de homem,- enquanto sujeito constituído sócio-historicamente, sendo a linguagem, nesse processo, importante sistema simbólico que permeia as relações sociais-, Aguiar, Soares e Machado (2015) interpretam os núcleos de significação como um procedimento metodológico adequado para a análise de dados produzidos, pois parte das falas dos sujeitos. Tal procedimento tem como escopo fornecer ao pesquisador formas de se aproximar das significações produzidas pelos participantes da pesquisa, isso com base nos princípios da teoria sócio-histórica.

Isso posto, nos itens abaixo serão descritas como se deram as etapas do percurso metodológico adotado neste trabalho de pesquisa.

Lócus de pesquisa e escolha dos participantes

A produção dos dados foi realizada em uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Maceió. Quanto aos participantes da pesquisa, os critérios considerados para a inclusão destes foram: a) Ser aluno surdo matriculado no curso de Letras-Libras; b) Ter cursado 75% da carga horária obrigatória do curso.

Instrumentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados através da entrevista narrativa individual, previamente marcada com os sujeitos desta pesquisa. A escolha desse instrumento se deve porque ele "[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa, ela se difere

da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador." (Manzini, 2004, p. 21).

Salienta-se que, nesta etapa de produção de dados os registros foram coletados por meio de vídeos, mediante permissão prévia do participante da pesquisa. As entrevistas realizadas com participantes surdos passaram pela transcrição e tradução para a língua portuguesa por um intérprete profissional de Língua Brasileira de Sinais.

Procedimento para análise dos dados

Para análise dos dados produzidos foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação que "[...] expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico." (Aguiar e Ozella, 2013 p. 308) O objetivo dos Núcleos de Significação, como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p.223) é: "[...] instrumentalizar o pesquisador segundo a abordagem da psicologia sócio-histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo, visando apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes."

Para a estruturação e análise dos dados gerados conforme recomendado por Aguiar e Ozella (2013), serão necessários os seguintes procedimentos: a partir das falas dos participantes identificar, num primeiro momento, os pré-indicadores; após uma segunda leitura mais atenta, construir os indicadores e, por fim, construir o núcleo de significação. Para o levantamento dos pré-indicadores é realizada a leitura flutuante e organização do material: "Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado [...] e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem." (Aguiar e Ozella, 2013, p.309).

Na construção dos indicadores, como apontam Aguiar e Ozella (2013), o movimento empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. (Aguiar e Ozella, 2013, p. 309).

Em seguida, após a articulação dos indicadores, será formada a construção e análise do núcleo de significação: "Os núcleos devem ser construídos de

modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir.” (Aguiar e Ozella, 2013, p.310). Ainda sobre a construção dos Núcleos de Significação, conforme os autores: É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo).

Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito. (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310) Desse modo, como afirmam Aguiar e Ozella (2013), a análise baseada nos núcleos de significação pode possibilitar ao pesquisador uma compreensão mais profunda do objeto estudado, indo além da superfície empírica das palavras (significados) e alcançando sua dimensão concreta (sentidos).

Constituídos os Núcleos de Significação, “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação. Em geral, este procedimento explicita semelhança e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito.” (Aguiar e Ozella, 2013, p.310). Portanto, a partir das falas dos participantes da pesquisa registradas na entrevista, foram constituídos dois núcleos de significações, a saber: 1: “Sempre com barreiras na comunicação”: a pessoa surda e os desafios da inacessibilidade na Universidade;

ANÁLISE DOS DADOS

A constituição dos núcleos de significações expressa o movimento de teorização a partir dos dados empíricos, neste caso específico, o discente surdo, isso levando em consideração os objetivos da pesquisa (Gomes, 2021). Por ser a fala unidade de análise fundamental neste procedimento de análise, os títulos dos núcleos trarão sempre trechos das falas dos participantes.

Núcleo de Significação 1: “Sempre com barreiras na comunicação”: a pessoa surda e os desafios da inacessibilidade na Universidade.

Este núcleo é composto por dois indicadores: “Desafios no ensino superior” e “Entre a Inclusão e a Exclusão” e apresenta as condições reais vivenciadas em todos os ambientes frequentados pelos sujeitos participantes na instituição

de ensino superior. Partindo desse pressuposto, as barreiras na comunicação se faz um condicionante no processo inclusivo no ensino superior.

Entretanto, evidencia-se que diversos aspectos tensionam esse processo e podem interferir na tríade acesso-permanência-aprendizagem destes discentes. Isto é explicitado nas falas abaixo, quando Laura, Maria e Marisol mencionam as dificuldades encontradas, quanto à comunicação, na instituição de ensino onde estudam.

Não tem acessibilidade em outros lugares que eu vou, só aqui no Letras-Libras tem intérprete que acompanha, mas lá fora sempre tem barreiras para a comunicação. (Laura).

É difícil, me sinto um pouco triste de não ter acessibilidade, é importante ter os intérpretes em outros lugares da universidade, não tem uma comunicação, às vezes falam rápido demais que não dá pra entender com leitura labial, aviso que sou surda, que não entendo, mas não se importam com isso. (Maria) .

Sempre com barreiras na comunicação. (Marisol).

Os significados trazidos nestes pré-indicadores apontam para os desafios encontrados pelos discentes surdos quanto à falta de acessibilidade na IES onde estudam. Neste sentido, destacamos a fala de Marisol: “Sempre com barreiras na comunicação”. É importante destacar a existência do NAC- Núcleo de Acessibilidade no locus da pesquisa, todavia os sujeitos participantes afirmaram que nunca tiveram a assistência do núcleo por existir a barreira na comunicação.

A falta de apoio também é do NAC, é para ter adaptação, especialmente para o surdo-cego, eu preciso desse apoio porque também sou deficiente visual, mas ainda não tem acessibilidade, eu nunca usei, não tem guia-intérprete, não posso ir sozinho no NAC porque não tem comunicação (Fernando).

Nunca me avisaram do NAC (Maria).

Conforme Saviani e Galvão (2021) a interação entre os sujeitos é fundamental para o processo de aprendizagem. O desconhecimento da importância de se considerar as dimensões individuais, históricas, sociais e linguísticas do

sujeito surdo, faz com que o processo educacional, em especial nas Instituições de Ensino Superior- IES, seja ainda um desafio (Barbosa e Dorziart, 2019).

Assim, nesse contexto, entendemos que a comunicação em Libras é determinante para minimizar as limitações no acesso à linguagem, já que a linguagem é essencial no processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano. A respeito da barreira comunicacional na instituição, o participante Fernando considera do seguinte modo:

Falta acessibilidade em Libras. É difícil ir aos lugares, desde de antigamente (início do curso) até atualmente, para muitos surdos não tem acessibilidade, não tem recursos financeiros, e eu surdo-cego tem que ter um guia-intérprete e não tem acessibilidade, quero ir no restaurante universitário e o sol forte dói meus olhos e não tem ninguém para ir junto. (Fernando).

A declaração de Fernando expõe não só os obstáculos na comunicação, mas também as barreiras estruturais e sociais que afetam o sistema educacional e a sociedade como um todo. Na fala do participante foi notória a emoção, ao falar das limitações decorrentes da falta de acessibilidade, direito que lhe deveria ser garantido para fins de uma educação, de fato, inclusiva. A inclusão e acessibilidade estão alinhadas em um mesmo objetivo.

Nesse sentido, a acessibilidade é a base fundamental para a inclusão; contudo, os pré-indicadores a seguir expressam que na IES onde os participantes da pesquisa estudam acontece o contrário:

Em qualquer lugar que preciso ir solicitar alguma coisa tem muitos textos, algumas palavras e a escrita do português para o surdo é difícil. (Fernando).

Os lugares não tem acessibilidade, é difícil tem que escrever ou mostrar imagens para se comunicar. (Marisol).

Ainda que a fala não expresse todo o pensamento do sujeito, é nela que o pensamento se materializa (Vigotski, 2000). Assim, os pré-indicadores apreendidos nas falas dos participantes explicitam aspectos da realidade social acerca do processo de inclusão da pessoa surda no ensino superior.

Isso evidencia que, mesmo com as atuais políticas públicas e instrumentos legais- como a Lei 10.432/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira; o Decreto 5.626/2005 que, dentre outras finalidades, institui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia-, o processo inclusivo da pessoa surda ainda fica muito aquém do que realmente deveria ser, condicionando, ainda em tempos atuais, a binaridade: inclusão exclusão.

Sobre a relação binária “Inclusão e Exclusão” foram tecidas algumas considerações pelos participantes sobre as vivências surdas no ensino superior:

Percebo um medo do surdo, as pessoas precisam ter mais contato e ajudar as pessoas surdas, alguns ouvintes se afastam, não querem contato com o surdo, me excluem. (Maria).

A inclusão é importante, os ouvintes incluir os surdos, ter união. Compartilhar é bom, já sofri com a exclusão e tanto os intérpretes como os ouvintes precisam ajudar. Essa união é importante. (Fernando).

Em palestras daqui (universidade) tem surdo e não tem intérprete, eu sinto tristeza, as pessoas oralizando, conversando, eu não aprendo nada. (Maria).

Os pré-indicadores confirmam que nem todos os ambientes são acessíveis. Essa situação apenas reforça uma educação que exclui os universitários surdos. Dentre os participantes, há pessoas que evitam frequentar locais além do bloco de Letras- Libras, como afirma Maria:

Quando vou nos lugares sinto medo, penso tem intérprete? Sinto preconceito com o surdo sempre. (Maria).

Chahini e Silva (2009) afirmam que a inclusão na educação superior não se trata de conceder privilégios aos estudantes com deficiência, mas sim de promover a igualdade de oportunidades, garantindo que todas as pessoas tenham acesso às mesmas condições de aprendizado, para que sejam “[...] incluídas na sociedade como cidadãos plenos de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades.” Seguindo esta discussão, apresentamos mais um pré-indicador:

Aqui na faculdade foi um impacto na minha vida porque eu pensava que aqui seria um lugar diferente, sempre vi as pessoas falando que a universidade pública é para todos, sem diferença e aqui vi muita exclusão (Marisol).

O acesso da pessoa surda no ensino superior representa em sua vida grandes expectativas, e estas, estão imbricadas nos aspectos educacionais e socioculturais que historicamente transformam esses sujeitos. Conforme Silva (2022), essa ideia se desenvolve no materialismo histórico-dialético, onde o fenômeno social é formado dialeticamente pelo contexto social que molda as significações dos sujeitos, levando em consideração seu histórico e cultural.

Considerando, portanto, a fala de Marisol, ponderamos que o presente Núcleo de Significação explicita a realidade educacional que os discentes surdos estão vivenciando. Assim observamos que estão sendo desconsiderados os aspectos legais que incorrem a este grupo marginalizado. Destarte, faz-se necessário entender, respeitar as especificidades socioculturais e linguísticas desses sujeitos, dando-lhes condições materiais para a concretização do processo de inclusão da pessoa surda no âmbito da educação superior.

Outro aspecto explicitado na fala da participante, e que está diretamente ligado à relação conflituosa entre inclusão e exclusão, é a corponormatividade. Isto é, o estranhamento diante do que é considerado desviante da norma posta pela sociedade. Isso pode ser percebido quando Marisol diz: As pessoas não podem ver o surdo sinalizando e fica olhando parado como se fosse algo anormal ou errado, nossa me sinto excluída com esse olhar de pena.

O estranhamento provocado pela “anormalidade”, mesmo no século XXI, ainda se faz presente, e é esse tipo de sentimento que baliza o fenômeno do capacitismo. Desta feita, é fundamental que a IES promova e incentive as discussões para desnaturalizar as bases estruturantes da segregação vivenciadas pelos universitários surdos nesse espaço por excelência da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas surdas sobre o processo de inclusivo no ensino superior é mais que um título. Na verdade, representam a realidade apreendida pelos

sentidos e significados dos universitários com surdez diante das desigualdades acadêmicas. As significações expostas aqui, pondera-se no processo educacional marcado pela invisibilização, uma vez que a instituição de ensino superior não considera as necessidades concretas de seus discentes.

Apreendemos com a análise que sob o olhar do aluno surdo o processo de inclusão em uma instituição de ensino superior está atrelado aos enfrentamentos diários das barreiras que historicamente sempre estiveram presentes no contexto acadêmico. O enfraquecimento das políticas de inclusão limita a permanência e conclusão, o que contribui para o fracasso acadêmico e a evasão dos estudantes com surdez. Levando em conta o que foi narrado pelos alunos que participaram desta pesquisa e revelado no processo de análise, apreendemos que no ensino superior os universitários surdos atravessam também a invisibilidade do Núcleo que por sua excelência deveria ser acessível, caracterizando um mecanismo de exclusão.

Face à realidade, apreendemos que em alguns momentos a prática docente desconsiderou as especificidades desses sujeitos. Destarte, entendemos que diversos aspectos corroboram nesse contexto, dentre eles a falta de formação continuada e a precarização do trabalho docente. Pontuamos que a construção deste trabalho foi intensamente satisfatória, pois ouvir os estudantes e torná-los protagonistas desse processo é reconhecer o direito de existir.

Sustentamos que essa reflexão deve prosseguir, pois é importante para novos debates e interpretações, sobretudo que “o conhecimento é inacabável e a totalidade não se esgota no fenômeno”(Silva, 2022, p.123). Outrossim, apreendemos que a superação das barreiras comunicacionais devem ser constituídas na essência de uma Instituição de Ensino Superior, nas suas políticas de acessibilidade e inclusão educacional.

E, finalmente, apreendemos com as análises dos Núcleos de Significação que a realidade educacional dos estudantes surdos está atrelada aos enfrentamentos diários das barreiras comunicacionais e imbricados em um ambiente universitário hegemônico e corponormativo. Esse estudo evidenciou um cenário negligente e que apesar dos marcos legais, a determinação sócio-histórica que constituem os universitários, é marcada pela exclusão e desrespeito à identidade e cultura surda.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGUIAR, W. M. J. e BOCK, A. A dimensão subjetiva– um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299- 322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015.
- AMORIM, R. O.; FUMES, N. L. F. **Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior**. JRG de Estudos acadêmicos. Ano 6, v. VI, 2023.
- BARBOSA, P.; DORZIART, A. O lugar das diferenças surdas no ensino superior. Curitiba-PR, 2019. 134p. BITTENCOURT, I. G. S.; FUMES, N. L. F. **Vivências em Vygotsky: Contribuições Teórico Metodológicas para Análise do Contexto Histórico-Cultural nos Estudos com Indivíduos**. Educação: Teoria e Prática, São Paulo, v. 31, n. 64, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB- **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- CAMPOS, C. E. da C. Michel de Certeau. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHAHINI, T. H. C; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior de São Luís do Maranhão. In: **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. João Pessoa, PB. 2019.
- DOUNIS, A. B.; SILVA, L. L.; FUMES, N. L. F. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pessoa sem educação especial como instrumento e resultado. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; BOCK, A. M. B. (org.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FARIAS, R. M. **Professores de Libras: identidade e práticas pedagógicas**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Doutorado Amazonas. Manaus-AM, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].
- FREITAS, O. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. FUMES, N. L. F.; AMORIM, R. O. Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência na educação superior a partir da experiência da estruturação de um núcleo de acessibilidade. In: FUMES, N. FERREIRA, R. (org.) **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022. GOMES, E. M. A. **Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.- Mossoró, 2018.
- GOMES, P. F. A. **A dimensão subjetiva da relação escola-família: um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMAISON, M. E. **A surdez e o ensino superior: um estudo sobre a Inclusão entre duas universidades comunitárias da Região nordeste do RS**. Dissertação. (Mestrado). Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta- Rs, 2018.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru, 2004. MINETTO, M. de F. Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, L. L. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de 2022.

SOUZA, D. A.; TEIXEIRA, D. S.; FONSECA, J. L. P. Inclusão **de surdos no ensino superior: Um olhar no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia- ICSEZ/UFAM**. Contemporânea, v. 4, nº 9: p. 01-26, 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores M. C. [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.- 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PROTAGONISMO JUVENIL: ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESPAÇO ESCOLAR

Rogéria Campos A. Dutra

RESUMO

Este artigo traz como proposta a análise da participação dos estudantes nas escolas públicas no Brasil, que tem sido traduzida, nos últimos anos, como Protagonismo Juvenil, termo presente em documentos legais e que também se apresenta como retórica na apresentação de políticas públicas educacionais, enfatizando, dentre outros sentidos, a responsabilidade dos jovens em construir seu próprio futuro. Baseado na revisão bibliográfica, procura apresentar e discutir o que se entende por protagonismo juvenil a partir do diálogo com a literatura sobre o tema e suas conexões com juventude e gestão democrática.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil; juventude; escola; gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Em meio a tantas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, não seria diferente o que ocorre com a profissão docente no Brasil, particularmente no que se refere a sua atuação na rede pública de ensino. Gatti (2010) destaca, dentre outros fatores a formação docente de caráter excessivamente abstrato, e muitas vezes pouco integrada ao contexto concreto de sua atuação. Considerada muitas vezes como uma profissão periférica, frente às atividades centrais do sistema de acumulação capitalista, o professor vive dilemas que envolve sua atividade, estando simultaneamente envolvido com o controle burocrático – administração do tempo, de tarefas e conteúdos prescritivos –, as particularidades da atividade pedagógica e sua aderência aos campos disciplinares o qual se insere, bem como as características da comunidade escolar, com destaque para o grupo discente.

Este último aspecto se refere ao contexto social de sua atuação profissional que frequentemente se encontra em descompasso com mudanças sociais de largo espectro, exigindo a constante sintonização por parte dos docentes e da comunidade escolar em relação a seus alunos. Em se tratando dos jovens e adolescentes esta integração tem se apresentado muitas vezes como desafiadora, uma vez que estes refletem mudanças de ordem social e cultural, mas também reagem a elas. Um dos caminhos que tem se apresentado como efetivos para esta integração é conhecer de forma mais presente este público, oferecendo oportunidades de acolhimento em sentido mais ampliado, aquelas que se referem a uma inclusão de seus interesses e valores no cotidiano escolar. A participação ativa dos estudantes tem se apresentado como horizonte desejado por propostas pedagógicas bem como de gestão escolar, fato este que motiva a reflexão sobre suas características, ou como ela vem se desenvolvendo no cenário da escola pública em nosso país.

DAS JUVENTUDES

Ao que parece, a perspectiva normativa da docência, e de caráter moralizador definido como “ensinar a obedecer e fazer obedecer” (Tardif; Lessard, 2012) não tem encontrado muita aderência ao público estudantil, em particular

se tratando de jovens. Como cenário privilegiado de se compreender o estado atual das relações intergeracionais, a escola expressa através da relação entre alunos e professores a divergência aos padrões convencionais de imputação de autoridade, da relação vertical, no qual as gerações anteriores detêm a experiência e conhecimento a ser alcançada pelas novas gerações. A perda da autoridade das gerações mais velhas indica a possibilidade de agenciamento, por parte das gerações mais jovens, de referenciais diversos para além das formas tradicionais de transmissão da cultura e da memória coletiva ocorrendo portanto certo esvaziamento do caráter cumulativo do conhecimento em face ao advento, dentre outros fatores, das tecnologias midiáticas.

Em se tratando da juventude, destaca-se a complexidade de sua própria definição, para além do critério cronológico, uma vez que este critério universal não contempla sua própria produção, ou seja, o termo juventudes se enquadraria melhor à ideia da construção social da experiência juvenil. Dayrell (2003) destaca como um dos fatores característicos desta fase do ciclo de vida a "reversibilidade", caracterizada pela abertura ao devir e o constante processo de experimentação, de forma a se construir uma forma de ser jovem.

Tal qual a infância relatada por Ariès (1981) a juventude é um conceito socialmente construído, na esteira das discussões apresentadas de Charlot (2000) a respeito da construção do sujeito social. De fato, a categoria jovem é relativamente recente, associada ao contexto das sociedades modernas, na qual se estabelece uma geração que ainda está em fase de se alcançar a fase adulta. Este espaço intermediário se alarga consideravelmente em comparação ao que ocorre nas sociedades tradicionais, na qual os papéis sociais estão normativamente instituídos e as obrigações do mundo adulto rapidamente se apresentam. A ideia de juventude se consolida neste contexto associada ao individualismo, no qual a experiência dos sujeitos se apresenta como legitimamente mais importantes que a sua determinação social, bem como a sociedade de mercado que desenvolve sistemas de referência de consumo particulares a este grupo, constituindo-se como um dos marcadores de sua identidade. Assim, conforme apontado por Costa (2010) à juventude estiveram associadas diferentes características conforme o contexto social e histórico, por exemplo, podemos citar a ideia de juventude como revolucionária ou questionadora do establishment na década de 60 do século passado. Ainda, uma outra concepção

presente nas retóricas sociais associa juventude à delinquência e aos riscos potenciais de problemas sociais.

Na sociedade contemporânea, marcada pela coexistência de múltiplos grupos sociais, com diferentes tradições e valores, podemos falar em juventudes no plural, culturas juvenis diversas que se interconectam com outros aspectos da vida social tais como o consumo, a religião, o mercado de trabalho, as manifestações artísticas, a política, dentre outros. As culturas juvenis, na visão de Pais (1993) tem papel fundamental na construção deste jovem se traduzindo como espaços de inovação e dissidência, além de afirmação identitária, pois que o caminho para o mundo adulto em nossa sociedade não está totalmente prescrito.

A relação dos jovens com a escola traz elementos importantes deste debate. Primeiramente porque a escola atual lida com jovens que não são iguais ao das gerações anteriores, e em segundo, pelo fato de que permeia no imaginário social, e que não se separa do mundo escolar, a confluência de duas representações de juventude. A primeira refere-se a juventude como problema, público potencial da delinquência, da perspectiva que jovens se perdem para as mazelas do mundo social como o envolvimento em atividades ilegais e ilícitas, se distanciando, portanto, a uma perspectiva socializadora que promovesse sua integração à vida social adulta, que eles portanto cumprissem seu papel.

A segunda estaria mais conectada à perspectiva transformadora da juventude, sua abertura para o mundo e para a inovação, se aproximando a uma perspectiva da construção da sociedade e de mundos futuros, com o potencial de renovação e superação de suas velhas mazelas. Estas duas orientações vão estar presentes, às vezes de forma contraditória, na noção de protagonismo juvenil.

PROTAGONISMO JUVENIL

No debate sobre a história dos conceitos, observa-se que, longe de uma característica atemporal e abstrata, os conceitos, ideias e termos se modificam em diferentes contextos ou ao longo do tempo. Este é o caso do termo “protagonismo juvenil”, que de uma definição composta acerca da atuação de jovens, passa a figurar como léxico frequente em textos normativos legais e de políticas públicas educacionais em nosso país.

A palavra tem origem do grego “*prótagónistês*”, termo utilizado para identificar o personagem principal, o agente em torno do qual se construía a trama no teatro grego clássico (Ferreti et.al, 2004). Dele deriva o termo francês “*portagoniste*”, e na acepção grega ainda traz a ideia daquele que combate na primeira fila, ou que ocupa o primeiro lugar. Segundo Souza (2006) o termo traz consigo a composição: “*protos*”, como primeiro ou principal, e “*agonistes*”, lutador ou competidor.; vale destacar aqui o termo derivado *agonia*, associado ao cenário de lutas nos jogos públicos. O jovem protagonista, ainda de acordo com Souza (2006: 9) representaria o “ator principal no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política”, substituindo-se a ideia original de luta para atuação.

Autores como Costa (2006) e Ricci (2018) vem utilizando a noção de protagonismo juvenil para discutir a participação estudantil na escola, inserindo-se no debate ampliado sobre a revisão de formas convencionais de tratamento deste público por parte da instituição escolar. Neste sentido, a ideia de protagonismo dos estudantes não é uma ideia nova, pois que se referem às formas de engajamento dos estudantes, envolvendo-se dinâmicas pedagógicas, seja pela perspectiva da relação professor e aluno, seja pela perspectiva do que entendemos como processo de aprendizagem. Em outros termos, as variações sobre o lugar dos estudantes na escola associam-se a diferentes perspectivas sobre educação, bem como suas implicações. Elas se relacionam a premissa – que é técnica no sentido pedagógico, mas também política, pois que se discute as dinâmicas do poder – de se considerar o estudante, ou o aprendiz, no centro do processo educativo. Desta premissa derivam estratégias de aplicação de metodologias ativas, em contraposição a pedagogia da transmissão, bem como de estratégias implicação dos aprendizes em situações concretas da realidade social, ou ao menos interdisciplinares.

No entanto, a noção de protagonismo ou protagonismo juvenil tem se ampliado, se tornando também um discurso. Está presente em documentos oficiais bem como em propostas educativas de instituições do terceiro setor, tais como a Fundação Odebrecht, o Instituto Ayrton Sena e a Fundação Educar DPaschoal, enfatizando-se a autonomia e a participação ativa dos jovens na construção de seu futuro, e na sociedade. Siqueira (2021) pontua que a expansão do termo está ancorada a preocupações com o impacto que contextos de

pobreza e exclusão poderiam ter no futuro dos jovens, motivando as iniciativas do terceiro setor a desenvolver estratégias de sua inclusão.

Em se tratando dos documentos legais brasileiros a respeito da educação o contexto de inclusão da ideia de protagonismo juvenil inspira-se, inicialmente, na concepção de educação contida no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer que a educação brasileira, como direito de todos e dever do Estado, visa o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1988). Em consonância a este disposto, a Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases e implementa reformas no Ensino Médio brasileiro, trazendo a ênfase a ideia de projeto de vida, sustentado pelo protagonismo dos estudantes. Em levantamento realizado no documento da BNCC por Vieira (2023), o termo protagonismo é utilizado 47 vezes, sendo 5 especificamente associado ao adjetivo “juvenil”. Das situações em que o termo protagonismo juvenil é utilizado, elencamos 1. o desenvolvimento de Habilidades de Língua Portuguesa ainda nos anos finais da Educação Fundamental e no Ensino Médio de forma a promover sua atuação na vida pública. 2. A instituição dos Itinerários Formativos no currículo do Ensino Médio como forma de fortalecer o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e também como forma de favorecer sua autonomia para decisão do percurso formativo. 3. Apresentação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em que se enfatiza a atuação dos estudantes na mobilização de linguagens e estratégias de pesquisa para o desenvolvimento de atividades cooperativas visando a resolução de problemas. Vale destacar nesta última citação a consideração do protagonismo juvenil como “metodologia para a juventude” (Vieira, 2023) uma vez que ela se torna um dispositivo pedagógico. Esta visão será reforçada na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ao apresentar em seu artigo 26 a definição de uma proposta pedagógica que tenha estudantes e professores como participantes ativos.

Ao figurar nestes contextos dos documentos legais, a noção de Protagonismo Juvenil circula ora como projeto a ser alcançado pela educação, ora como condição para que ocorram os processos educativos, mas que compõem uma pluralidade de situações:

...favorecer a participação juvenil na qual se coloca os jovens no centro do processo decisório escolar, favorecendo também a atuação política e social, o desenvolvimento do Projeto de Vida do discente, a construção da sua autonomia, a edificação da vida cidadã do educando, a preparação para o mundo do trabalho, além da visão como uma habilidade a ser desenvolvida pelo estudante... (Vieira, 2023, p. 29).

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ESCOLA

Se a noção de protagonismo juvenil pode ser compreendida como um dos pilares da Reforma do Ensino Médio, tanto na perspectiva da flexibilização curricular promovida pelos Itinerários Formativos quanto na instituição do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório, fortalecendo-se sua dimensão pedagógica, ela também possui uma dimensão política.

A participação ativa dos estudantes na escola é fruto de reflexão desde as décadas de 1920 e 1930, na esteira do pensamento de John Dewey e sua reverberação nas propostas de educadores brasileiros. Porém, esta participação se torna mais visível, em sua forma institucionalizada, com o processo de redemocratização do país e o desenvolvimento de dispositivos para a gestão democrática nas escolas. Araújo (2009) indica ser ainda no contexto do autoritarismo vigente, no princípio da década de 80 do século passado, que a gestão democrática surge como pauta no debate político educacional mobilizando os trabalhadores da educação que tinham como horizonte a construção de uma escola fundamentada na participação de seus membros. Neste sentido, os estudantes se tornam atores a serem incluídos promovendo a reversão dos quadros estabelecidos de distribuição do poder neste espaço. Os “canais político-pedagógicos” como espaços de participação dos estudantes foram criados paulatinamente, estando hoje presentes nas legislações de diversas redes de ensino, dentro os quais se destacam a representação discente em órgãos conselho escolar, bem como os grêmios estudantis. Destaca-se neste cenário a escola como espaço de desenvolvimento e experiência da participação democrática, e, portanto, de cidadania.

Contudo, se esta participação tem sido contemplada em normativas, ela depende substancialmente da pactuação que ocorre no âmbito das escolas, estando dependente da equipe gestora escolar, traduzindo-se em

experimentações participativas. Destacamos a seguir duas propostas de classificação sobre as possibilidades que se apresentam para estas experimentações participativas. A primeira refere-se a proposta de Ferreira e Pereira (2017, p.50) que indicam que esta experiência, na perspectiva dos estudantes, pode ter três aproximações: a participação autônoma, onde é conferido aos estudantes liberdade de atuação na configuração de espaços participativos e fora da supervisão de professores ou gestores; a participação tutelada, dependente portanto dos adultos da escola, que reduzindo a atuação estudantil ao acolhimento de atividades decididas a priori; e a participação negada, seja pelos alunos, que se recusam a participar, seja pela escola através da limitação, ou o não incentivo de atividades participativas. A segunda refere-se a “Escada de Participação do Jovem” de Costa e Vieira (2006, p.80) na qual apresentam um gradiente de níveis de participação: a manipulada, a decorativa, a operacional, a planejadora-operacional, a decisória-planejadora-operacional, a decisória-planejadora-operacional-avaliadora, a colaborativa plena, a plenamente autônoma, a condutora.

Dado o quadro apresentado, podemos considerar que de fato participar é fruto de um processo que envolve o engajamento dos estudantes na vida escolar, tanto na perspectiva do diálogo quanto de ações coletivas. Esta missão da escola nos indica uma perspectiva de progressão a depender da constância em sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A PARTICIPAÇÃO, O PROTAGONISMO E SEUS LIMITES

Ao discutir sobre a efetividade da gestão democrática, Machado e Goulart (2019) apontam para o fato de que a existência de grêmios escolares, ou mesmo a participação estudantil nos conselhos escolares não significam, de forma automática o engajamento dos jovens, correndo-se o risco de representar o cumprimento de formalidades legislativas. De fato, estas dificuldades, já demonstradas pelo gradiente de possibilidades de participação destacados acima, ocorrem em quadros mais amplos de poder a qual às comunidades escolares nem sempre podem divergir. As estruturas burocráticas de procedimentos, de atendimento de normas e diretrizes que chegam à escola a partir de instâncias superiores apresentam-se como contradição ao próprio princípio de participação

e horizontalidade, gerando o constante dilema vivenciado pelas equipes gestoras entre responder as demandas instituídas por instâncias administrativas superiores e atender as necessidades da própria comunidade escolar.

Este dilema se apresenta igualmente em relação às promessas do protagonismo estudantil. De caráter fluido e multifacetado, o termo ora se apresenta como uma versão “atualizada” de participação estudantil, ora como conceito carregado de expectativas, horizontes no sentido pedagógico e tendências no sentido político. A associação do termo protagonismo à atuação traz como ênfase o “fazer”, seja para o alcance dos objetivos individuais, como a própria ideia de projeto de vida suscita, seja por ações coletivas de voluntariado. Contudo, ao enunciar o potencial transformador da vontade, o faz destituído de seu conteúdo político, substituindo as ideias de transformação social para atuação em problemas pontuais.

O ativismo localizado incita a capacidade de escolha dos jovens, mas também o responsabiliza suscitando controvérsias como a associação dos Itinerários Formativos instituídos pela Reforma do Ensino Médio ao exercício da autonomia e liberdade por parte dos estudantes. Observa-se um viés crescente de ações individualizadas e de responsabilização social, ignorando as necessidades deste jovem em meio às desigualdades socioeconômicas que configuram o campo de possibilidades de cada sujeito social.

Silva (2023) aponta, neste sentido os riscos de se pensar a juventude em termos de protagonismo por naturalizar princípios e valores associados ao neoliberalismo. Como ideologia econômica e política, esta vertente do pensamento social, traz uma proposta contratual e atomizada da vida social, naturalizando o capitalismo de livre mercado e a redução do papel do Estado como promotor da igualdade. Corre-se o risco do distanciamento em relação às práticas comuns da ação política de reivindicação de projetos democráticos na tomada de decisões, o que de alguma forma toca na própria concepção de cidadania com a qual se opera. O exercício da cidadania inclui a observação dos deveres para com a coletividade, mas também dos direitos sociais, como igualdade de acesso e redução dos dispositivos de exclusão e para além destes, os direitos políticos de se manifestar e construir formas de influenciar as decisões públicas.

A perspectiva neoliberal opera com uma visão atomizada da vida social, baseada no modelo contratual que tem como premissa a igualdade entre os

“contratantes”, mas pouco se refere às condições estruturais que constituem os sujeitos e seu poder de atuação. Neste sentido, a ideia de autonomia como processo vinculado ao protagonismo tem reverberações políticas também. Mais que governar a si próprio ela vem apresentando como ideal a operatividade de ação na negociação para o acesso, mas destituído daquele direito que por ventura possa ser conquistado por meio de lutas políticas.

O cenário contemporâneo das juventudes apresenta de fato desafios para o envolvimento deste público no espaço escolar. Antes de um conjunto de características pré-definidas do que é ser jovem, este sujeito experimenta sua juventude nas condições que a ele se apresentam, o que nos remete a escola como espaço potencial de criação de condições de ser jovem. Assim, a criação de canais e espaços de participação, de fato, são constitutivos do processo de formação dos estudantes, consolida-se identidades, potencializa-se o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Contudo, quando a participação juvenil se torna protagonismo, como um imperativo, carregado de responsabilização individual, corre-se o risco de perder sua eficácia, dada a grande distância entre as expectativas e o campo de possibilidades que se apresenta a cada sujeito.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Adilson C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.3, n.4, p.253-266, jan/jun 2009.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- COSTA, Antonio C.G.; VIEIRA, Maria A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.
- COSTA, Mariane B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Revista Conjectura**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 93- 105, jan./abr. 2010
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira De Educação**, (24), 40–52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERREIRA, M.; PERIERIA, A. Gestão escolar e participação: a percepção dos alunos. **Revista de Iniciação Científica**. Criciúma, v. 15, n.2, p.48-56, 2017.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. vol.34. n.122. São Paulo. maio/ago. 2004.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 31(113), 1355-1379, 2010.

HAGEMEYER, Regina C.C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educator**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

PAIS, José M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

RICCI, Rudá. **Os desafios do educar**: ensaios sobre a educação em tempos difíceis. Belo Horizonte, Estrela Cultural, 2018.

SILVA, Roberto. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.31, n.118, p.1-22, jan/mar 2023.

SIQUEIRA, Thais B. **Protagonismo juvenil**: cooptação ou emancipação dos jovens? Cadernos de Aplicação. Porto Alegre, v. 34, n.1, 2021.

SOUZA, Regina. **O discurso do protagonismo juvenil**. Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2006. Tese de Doutorado

SOUZA, Regina M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, 1(1). p.1-28. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Yres M. **Protagonismo juvenil**: construção e participação nos grêmios estudantis nas escolas públicas da Crede 14, Ceará. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Dissertação de mestrado.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE CRÍTICA DE UM CURSINHO SOLIDÁRIO DE MATEMÁTICA

Camila Nicola Boeri Di Domenico

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Francisco Beltrão

Lucas Henrique Corrente

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Francisco Beltrão

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou-se como o principal mecanismo de acesso ao ensino superior no Brasil, assumindo papel estratégico nas políticas de democratização do ingresso às universidades. Entretanto, persistem profundas desigualdades educacionais, especialmente entre estudantes oriundos da rede pública, que impactam de forma significativa o desempenho em áreas como a Matemática. Este artigo apresenta um relato de experiência com abordagem analítica do projeto de extensão “Matemática para Todos: Cursinho Solidário Preparatório para o ENEM e Vestibulares”, desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Francisco Beltrão, no ano de 2025. A metodologia envolveu aulas presenciais semanais, elaboração de material didático próprio, aplicação de testes diagnósticos e acompanhamento sistemático da frequência discente. Os resultados evidenciam elevada heterogeneidade inicial de conhecimentos matemáticos, dificuldades estruturais relacionadas à permanência dos estudantes e avanços no desempenho daqueles que mantiveram vínculo regular com o projeto. A discussão articula os dados empíricos à literatura sobre desigualdade educacional, cursinhos populares e extensão universitária, evidenciando limites, contradições e potencialidades da iniciativa. Conclui-se que, embora enfrente desafios logísticos e socioeconômicos, o projeto cumpre relevante função social ao promover inclusão educacional, fortalecimento de trajetórias escolares e formação cidadã no âmbito da universidade pública.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Educação Matemática; Inclusão Social; Enem.

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil historicamente esteve restrito a determinados grupos sociais, refletindo desigualdades estruturais associadas à renda, à origem escolar e ao capital cultural. Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça a educação como direito social fundamental, a efetivação desse direito permanece desigual. A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, e sua reformulação em 2009 como principal instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), representaram avanços significativos na ampliação do acesso.

Todavia, pesquisas apontam que o ENEM, apesar de ampliar formalmente as oportunidades, também evidencia e, por vezes, aprofunda desigualdades pré-existentes, uma vez que o desempenho dos estudantes está fortemente condicionado à qualidade da educação básica recebida. Alunos oriundos da rede pública, em sua maioria pertencentes a classes sociais menos favorecidas, enfrentam lacunas formativas acumuladas ao longo da trajetória escolar, especialmente em Matemática, disciplina que responde por um quarto da prova e que historicamente apresenta baixos índices de proficiência.

Nesse contexto, os cursinhos pré-vestibulares populares e solidários emergem como importantes estratégias de enfrentamento das desigualdades educacionais. Surgidos no Brasil ainda na década de 1980 e consolidados nos anos 1990, esses cursinhos têm como objetivo central democratizar o acesso ao ensino superior, oferecendo preparação gratuita a estudantes que não dispõem de recursos para frequentar cursos privados. Paralelamente, a extensão universitária se configura como dimensão essencial da universidade pública, ao promover a articulação entre ensino, pesquisa e compromisso social.

Inserido nesse cenário, o projeto de extensão “Matemática para Todos: Cursinho Solidário Preparatório para o ENEM e Vestibulares”, desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Francisco Beltrão, buscou contribuir para a formação matemática de estudantes do ensino médio da rede pública e de baixa renda. Este artigo tem como objetivo relatar e analisar criticamente essa experiência, ampliando as discussões a partir dos

dados coletados no projeto e dialogando com a literatura sobre desigualdade educacional, educação matemática e extensão universitária.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A desigualdade no desempenho em matemática é um dos principais fatores de exclusão no ENEM. Dados históricos mostram que a média de proficiência em matemática de alunos de escolas privadas é significativamente superior à de alunos de escolas públicas. Essa defasagem é cumulativa e reflete a falta de infraestrutura e metodologias de ensino muitas vezes desconectadas da realidade do aluno.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser uma prática da liberdade. A extensão universitária alinha-se a essa perspectiva ao romper com o isolamento da academia. Ao oferecer um cursinho popular, a universidade pública cumpre sua função social, redistribuindo oportunidades. Além disso, para o discente extensionista, a vivência em sala de aula constitui uma etapa fundamental de sua formação, permitindo a mobilização de saberes teóricos em contextos reais de ensino-aprendizagem (Araújo e Olivindo, 2025).

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa e quantitativa. O projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2025, nas dependências da UTFPR – *campus* Francisco Beltrão, envolvendo estudantes do terceiro ano do ensino médio e egressos da rede pública, priorizando aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Foram ofertadas duas turmas da disciplina de Matemática, uma no período da tarde e outra no período noturno, com aulas presenciais semanais de duas horas de duração. Os conteúdos programáticos foram definidos a partir de uma análise dos temas mais recorrentes nas provas do ENEM, organizados em uma apostila estruturada em sete capítulos e quinze aulas, respeitando uma progressão de complexidade, da Matemática básica aos conteúdos mais avançados.

A metodologia de ensino adotada baseou-se em aulas expositivas dialogadas, resolução comentada de questões do ENEM e vestibulares anteriores e realização de listas de exercícios. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se: (i) um teste diagnóstico inicial composto por 30 questões de Matemática de provas anteriores do ENEM; (ii) registros semanais de frequência;

e (iii) um teste diagnóstico final, aplicado na penúltima aula, com o objetivo de avaliar o avanço dos estudantes.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva (médias, distribuição e frequência), enquanto os dados qualitativos foram interpretados à luz da literatura educacional e das observações pedagógicas realizadas ao longo do projeto.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto “Matemática para Todos” permitem uma análise mais aprofundada acerca das múltiplas dimensões que atravessam iniciativas de cursinhos populares vinculados à extensão universitária. A seguir, a discussão é organizada em eixos analíticos que dialogam diretamente com os dados do projeto e com a literatura especializada.

Heterogeneidade de conhecimentos e desigualdades intra-rede pública

A aplicação do teste diagnóstico inicial revelou uma média de 16,5 acertos em um total de 30 questões, correspondendo a aproximadamente 55% de aproveitamento. Esse resultado, além de indicar fragilidades na formação matemática dos estudantes, mostrou uma elevada dispersão dos dados, evidenciada pela presença de dois agrupamentos distintos de desempenho: um grupo com baixo rendimento (entre 7 e 13 acertos) e outro com desempenho significativamente superior (entre 19 e 25 acertos).

Esse achado é particularmente relevante, pois evidencia que as desigualdades educacionais não se restringem à tradicional oposição entre escola pública e privada, mas manifestam-se também no interior da própria rede pública. Tal constatação amplia o debate presente em estudos como os de Zago (2008) e Silveira (2018), que enfatizam a desigualdade interclasses, ao revelar a existência de assimetrias educacionais mesmo entre estudantes socialmente vulneráveis. Essas diferenças podem estar associadas a fatores como qualidade da escola de origem, trajetória escolar descontínua, necessidade de conciliar estudos e trabalho e diferentes níveis de apoio familiar.

Do ponto de vista pedagógico, a heterogeneidade inicial impôs desafios significativos ao planejamento das aulas. A necessidade de dedicar parte considerável do tempo ao nivelamento em Matemática básica evidenciou que, para parte dos estudantes, o cursinho não representou apenas uma preparação para o ENEM, mas uma etapa tardia de alfabetização matemática. Esse aspecto reforça a importância de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas em cursinhos populares, capazes de atender perfis de aprendizagem distintos.

Frequência, evasão e permanência: limites estruturais do acesso

Outro resultado central do projeto refere-se à queda progressiva da frequência a longo das semanas, culminando em elevada evasão. Embora a adesão inicial tenha sido expressiva, a permanência mostrou-se frágil, confirmando achados recorrentes na literatura sobre cursinhos populares. Os dados do relatório permitem afirmar que a evasão não pode ser compreendida como falta de interesse ou desmotivação individual, mas como um fenômeno estrutural e socioeconômico.

Entre os principais fatores identificados destacam-se a localização do *campus* da UTFPR em área afastada da cidade, a precariedade do transporte público, os custos indiretos de deslocamento e a dificuldade de acesso à internet para estudantes externos à universidade. Esses elementos configuram barreiras materiais que limitam a efetividade de iniciativas gratuitas. A gratuidade do curso garante o acesso formal, mas não assegura a permanência, corroborando análises que apontam a permanência como um dos maiores desafios das políticas de democratização do ensino superior.

Além disso, a manutenção das aulas durante o período de férias escolares contribuiu significativamente para o esvaziamento das turmas, especialmente naquelas compostas por estudantes que dependem do calendário escolar para organizar suas rotinas. Esse dado evidencia a necessidade de maior articulação entre projetos de extensão e a realidade concreta do público atendido, sob pena de se reproduzir, ainda que involuntariamente, mecanismos de exclusão.

Metodologia de ensino e engajamento discente

A metodologia adotada — aulas expositivas dialogadas combinadas com resolução de questões do ENEM e vestibulares — mostrou-se adequada do ponto de vista técnico, uma vez que aproxima os estudantes do formato real da prova. No entanto, a análise do andamento do projeto indica que esse modelo pode ser percebido por parte do público como pouco atrativo, especialmente para estudantes com histórico de fracasso escolar em Matemática.

Esse aspecto suscita reflexões importantes sobre o papel da didática em cursinhos populares, especialmente quando se considera o histórico de fracasso escolar em Matemática vivenciado por grande parte dos estudantes oriundos da rede pública. Embora o treino intensivo de questões seja amplamente reconhecido como uma estratégia eficiente para exames de larga escala, como o ENEM, sua eficácia está diretamente condicionada ao nível de base conceitual dos estudantes e às experiências educacionais prévias que moldaram sua relação com o conhecimento matemático. Para aqueles que apresentam defasagens mais profundas, metodologias excessivamente conteudistas e centradas na repetição mecânica de exercícios tendem a reforçar sentimentos de incapacidade, ansiedade e desengajamento, contribuindo para a evasão e para a reprodução de trajetórias escolares marcadas pela exclusão.

Nessa perspectiva, a experiência do projeto aponta para a necessidade de incorporar metodologias mais participativas, contextualizadas e dialógicas, em consonância com pressupostos da Educação Matemática crítica. Freire (1996) destaca que o processo educativo deve superar a lógica bancária do ensino, promovendo o diálogo e a problematização da realidade como elementos centrais da aprendizagem. De modo complementar, Skovsmose (2001) defende que a Matemática, quando desvinculada de contextos significativos, tende a operar como instrumento de exclusão social, ao passo que práticas pedagógicas contextualizadas podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Sob essa ótica, a adoção de estratégias que articulem resolução de problemas, situações do cotidiano dos estudantes e momentos de construção coletiva do conhecimento mostra-se fundamental para promover aprendizagens mais significativas e reduzir barreiras simbólicas associadas à Matemática.

Conforme argumenta D'Ambrosio (2012), reconhecer os saberes prévios e as experiências socioculturais dos estudantes é condição essencial para uma educação matemática mais inclusiva. Assim, o fortalecimento de abordagens pedagógicas que conciliem a preparação técnica para o exame com práticas dialógicas e contextualizadas emerge como um caminho promissor para ampliar o engajamento, a permanência e o impacto formativo de cursinhos populares vinculados à extensão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Matemática para Todos” evidenciou, ao longo de sua execução, tanto o potencial transformador quanto os limites estruturais das iniciativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. A experiência analisada demonstra que a oferta de um cursinho pré-vestibular solidário, ainda que centrada em uma única disciplina, constitui uma ação relevante de enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente no que se refere às defasagens históricas em Matemática apresentadas por estudantes da rede pública.

Os resultados obtidos a partir dos testes diagnósticos e da análise da frequência indicam que o projeto cumpriu seu papel formativo para os estudantes que conseguiram manter vínculo com as atividades, evidenciando avanços no desempenho e maior familiaridade com o formato das provas do ENEM. Contudo, a elevada evasão observada ao longo do ano reforça que o acesso gratuito, por si só, não garante a permanência, sendo esta fortemente condicionada por fatores socioeconômicos, logísticos e institucionais, como mobilidade urbana, acesso à internet e adequação do calendário.

Nesse sentido, a experiência aponta para a necessidade de repensar a organização de cursinhos populares vinculados à universidade, de modo a aproximá-los ainda mais da realidade concreta do público atendido. A descentralização do local das aulas, a articulação com escolas de ensino médio, a flexibilização metodológica e o alinhamento com o calendário escolar emergem como estratégias fundamentais para ampliar o alcance e a efetividade de projetos futuros.

Do ponto de vista institucional, o projeto reafirma o papel da extensão universitária como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, contribuindo não apenas para a formação acadêmica dos estudantes atendidos, mas também para a formação humanística e cidadã dos extensionistas. A atuação docente em contextos socialmente vulneráveis possibilita a construção de saberes pedagógicos, sociais e éticos que extrapolam a formação técnica, especialmente em cursos das áreas tecnológicas.

Por fim, destaca-se que iniciativas como o “Matemática para Todos” produzem impactos que vão além dos resultados mensuráveis em avaliações diagnósticas. Ao permitir que estudantes da educação básica ocupem o espaço universitário, o projeto contribui para a construção de pertencimento, para o fortalecimento de expectativas educacionais e para a ressignificação da universidade pública como espaço possível e acessível. Assim, mesmo diante de seus limites, o projeto consolida-se como uma experiência relevante no âmbito das políticas de inclusão educacional e reforça a importância de ações extensionistas contínuas e socialmente comprometidas.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Fundação Araucária, pelo financiamento da bolsa de extensão.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, F. A. M.; OLIVINDO, C. M. S. **Extensão Universitária: Diálogos, Práticas e Perspectivas**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2025. DOI 10.29327/5534753
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 120 p. ISBN 978-85-308-0410-4.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVEIRA, L. C. T. Widening access to higher education for low-income students: a Brazilian case study (1990s-2016). **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, 2018,.
- SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**. v. 26, n. 01, p. 149-174, jun. 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Walmir Fernandes Pereira

Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de L'Homme et de L'Environnement de Paris, França (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Professor universitário (Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) e da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Gestor Escolar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro. Tem formação como: Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo e Musicoterapeuta. Especializações (Lato Sensu) nas áreas da Educação, Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução, Saúde e Gestão. Possui graduação em Letras, em Pedagogia, em Artes Visuais, em Educação Especial, em História e também em Filosofia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

Flávio Aparecido de Almeida

Graduado em Psicologia (UNIFAMINAS), História (UEMG), Pedagogia (FINOM), Educação Especial (UNIFAVENI), Sociologia (UNIFAVENI), Filosofia (FAERP - UNIETEP) e Ciências da Religião (UNICV). Especialista em: Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (UCAM), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCAM), Gestão em Saúde Mental (UCAM), Ensino Religioso (FINOM), Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar (UEMG), Psicologia Social (INTERVALE), Psicologia Comportamental e Cognitiva (FAVENI), Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI), Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica (FANENI), AEE - Atendimento Educacional Especializado (IBRA), Ética, Filosofia e Sociologia (IBRA), ABA - Análise do Comportamento Aplicada (IBRA), Autismo (FCE), Psicologia Clínica (IBRA), Neuropsicologia (UCAM), História do Brasil (UCAM), Psicomotricidade Aplicada à Educação Especial (IBRA), Ética e Filosofia Política (INTERVALE), Docência do Ensino Superior (UCAM), Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) (FAVENI), Antropologia (FAVENI) e Neuropsicopedagogia (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões (UNIDA) e Doutor em Ciências da Educação (UML). Como psicólogo clínico atua com terapias focadas em crianças autistas, com Deficiência Intelectual, Transtornos de Aprendizagens e Psicoterapia com adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento: 50, 53, 99

Aluno com Surdez: 142

Arduino: 16, 17, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 30, 32, 33

Arduíno: 9, 19, 20, 22, 26, 27, 31

C

Computação: 9, 10, 13, 15, 16, 19, 20, 24, 32

Comunicação: 25, 27, 44, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 116, 127, 138, 143, 145, 149, 150, 151, 152

Conselho Municipal de Educação: 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Controle Social: 85, 86, 88, 92, 93

Currículo: 37, 64, 65, 67, 68, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 156

D

Decolonialidade: 64, 81

Deficiências da Audição: 95

E

Educabilidade: 50, 51, 53, 60, 61

Educação Especial: 106, 107, 108, 109, 117, 120, 155

Educação Matemática Crítica: 64, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 81, 83

Ensino: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 44, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 71, 73, 75, 78, 79, 81, 87, 97, 107, 119, 120, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Ensino Superior: 107, 119, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Epistemologias do Sul: 64, 75, 81, 82

Equidade Educacional: 50

Estágio Supervisionado: 18, 34, 35, 36, 38, 44, 47, 48, 73, 79

F

Física: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 86, 87

Formação Docente: 9, 48, 63, 64, 65, 66, 67, 68,

69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82

G

Gestão Democrática: 86, 87, 88, 93

I

Impercepção Botânica: 35, 37, 38

Inclusão: 20, 59, 69, 75, 78, 79, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 120, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Inclusão-Exclusão: 142

Inovação Tecnológica: 9, 22

L

Licenciatura: 9, 10, 11, 12, 18, 35, 36, 38, 65, 80, 142, 152

Licenciaturas: 8, 9, 11, 12, 32, 35, 82

Ligas Camponesas: 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 140

M

Mística: 123, 124, 138, 139, 140

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: 123, 124, 135, 136, 137, 138, 140

P

Pesquisa Qualitativa: 69, 70, 83, 107, 108, 109, 112, 117, 120, 121, 122

Políticas Públicas: 54, 61, 62, 65, 80, 86, 87, 89, 91, 93, 98, 102, 104, 152

Práticas Discentes: 9, 11, 19

Profissionais da Saúde: 95, 96, 99, 100

S

Softwares de Análise: 106, 107, 112

T

Tecnologias Digitais: 107



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

