



Editora - Belém, 2026

XXIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações - GPs

VII Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional - ENEAP

Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia

Organizadores

**Ricardo Figueiredo Pinto
Victória Baía Pinto**

Ficha catalográfica

XXIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs) e VII Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) / Organização de Ricardo Figueiredo Pinto, Victória Baía Pinto. - Belém: Conhecimento & Ciência, 2026.

ISBN: 9786583424143

DOI: 10.29327/5794827

1. Educação 2. Saúde. 3. Empreendedorismo. 4. Inovação. 5. Tecnologia

Conselho Científico

Armando Alves Júnior, Dr.

Aníbal Neves da Silva, Dr.

Antônio César Matias de Lima, Dr.

Célio Roberto Santos de Souza, Dr.

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco Antônio Barros dos Santos, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.

Apresentação

O VII Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e o XXIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs) consolidam-se como espaços relevantes para a disseminação do conhecimento científico e o fortalecimento da produção acadêmica nas áreas da Educação, Saúde e Empreendedorismo. Realizados pela editora Conhecimento & Ciência, os eventos reúnem pesquisadores, professores, estudantes e profissionais comprometidos com o debate qualificado e com a transformação da realidade educacional e social.

Este e-book, organizado especialmente para esta edição, reúne artigos científicos e projetos apresentados e publicados nos dias 26 a 28 de fevereiro, oferecendo ao leitor um panorama das discussões contemporâneas que atravessam a pesquisa educacional e as ciências da saúde. Os trabalhos apresentados evidenciam o empenho de seus autores na construção de investigações metodologicamente consistentes, socialmente relevantes e alinhadas às demandas atuais.

A obra tem como propósito ampliar o acesso ao conhecimento produzido no âmbito do Simpósio e do Encontro Científico, fortalecendo a interlocução entre teoria e prática. A diversidade temática possibilita a análise de desafios emergentes, diferentes abordagens metodológicas e caminhos inovadores para a qualificação das práticas acadêmicas, educacionais e profissionais.

Mais do que um registro dos trabalhos apresentados, este e-book representa um esforço coletivo pautado pelo rigor científico, pela ética acadêmica e pelo compromisso com o desenvolvimento humano e social. Espera-se que a leitura deste material estimule reflexões, fomente novas pesquisas e fortaleça uma produção científica acessível, crítica e socialmente engajada.

Boa leitura!

Os organizadores

Sumário

DESAFIOS IMPOSTOS AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRANSPOSIÇÃO DOS SABERES ASSOCIADOS AO MANEJO, PRODUÇÃO E PROCESSAMENTO DO AÇAÍ	9
DOI: 10.29327/5794827.1-1.....	9
Ana Maria Leite Ferreira	9
Ricardo Figueiredo Pinto.....	9
YÔGA E CIÊNCIA: INTERFACES ENTRE PRÁTICA TRADICIONAL E REGULAÇÃO PSICOFISIOLÓGICA	27
DOI: 10.29327/5794827.1-2.....	27
Janaína Santana de Melo	27
Ricardo Figueiredo Pinto.....	27
PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	61
DOI: 10.29327/5794827.1-3.....	61
Débora Barbosa Tavares	61
Ricardo Figueiredo Pinto.....	61
PERCEPÇÕES, ATITUDES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS	88
DOI:10.29327/5794827.....	88
Deolanda Pereira de Moraes	88
Ricardo Figueiredo Pinto.....	88
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES	116
DOI: 10.29327/5794827.1-5.....	116
José Raimundo Araújo da Silva.....	116
Ricardo Figueiredo Pinto.....	116
POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONQUISTAS, TENSÕES E DESAFIOS.....	138
DOI: 10.29327/5794827.1-6.....	138
José Raimundo Araújo da Silva	138
Ricardo Figueiredo Pinto.....	138

Sumário

EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOME E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS	169
DOI: 10.29327/5794827.1-7.....	169
José Raimundo Araújo da Silva	169
Ricardo Figueiredo Pinto.....	169
 A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO.....	192
DOI: 10.29327/5794827.1-8.....	192
Lenaide Leal Souza	192
 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A PRESENÇA DE LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO – OBRIGATÓRIAS	204
DOI: 10.29327/5794827.1-9.....	204
Biratan dos Santos Palmeira.....	204
Ricardo Figueiredo Pinto.....	204
 O SILÊNCIO QUE FERE: OMISSÃO PEDAGÓGICA E ENFRENTAMENTO INSUFICIENTE DA HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR	231
DOI: 10.29327/5794827.1-10.....	231
Robson Dantas Alves.....	231
 SEÇÃO DE PROJETOS.....	242

SEÇÃO DE ARTIGOS

**DESAFIOS IMPOSTOS AOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRANSPOSIÇÃO DOS
SABERES ASSOCIADOS AO MANEJO, PRODUÇÃO E
PROCESSAMENTO DO AÇAÍ**

Ana Maria Leite Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-1

DESAFIOS IMPOSTOS AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRANSPOSIÇÃO DOS SABERES ASSOCIADOS AO MANEJO, PRODUÇÃO E PROCESSAMENTO DO AÇAÍ

DOI: 10.29327/5794827.1-1

Ana Maria Leite Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios impostos aos professores da Educação do Campo na transposição dos saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí para a educação básica, destacando sua relevância cultural, ambiental e socioeconômica. A partir de uma revisão da literatura foram discutidos os seus aspectos. Os resultados abordaram os obstáculos enfrentados pelos professores na transposição dos saberes locais para práticas pedagógicas significativas, como integram os saberes tradicionais do açaí ao currículo, e, como transformam os saberes da produção do açaí em sua comunidade local como eixos de aprendizagem interdisciplinar. Assim, concluiu-se a transposição dos saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí para a educação básica nos interiores do Amapá representa um desafio complexo e multifacetado para os professores da Educação do Campo. As análises realizadas mostraram que, embora haja avanços legais e iniciativas comunitárias, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que dificultam a valorização plena desses saberes no currículo escolar.

Palavras chave: Açaí. Conhecimentos tradicionais. Ensino. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the challenges faced by teachers of Rural Education in transferring knowledge related to the management, production, and processing of açaí into basic education, highlighting its cultural, environmental, and socioeconomic relevance. Based on a literature review, its main aspects were discussed. The results addressed the obstacles encountered by teachers in translating local knowledge into meaningful pedagogical practices, how traditional knowledge related to açaí is integrated into the curriculum, and how knowledge derived from açaí production in local communities is transformed into axes of interdisciplinary learning. Thus, it was concluded that the transfer of knowledge associated with the management, production, and processing of açaí into basic education in the rural areas of Amapá represents a complex and multifaceted challenge for Rural Education teachers. The analyses showed that, although there have been legal advances and community initiatives, structural, pedagogical, and training-related obstacles persist, hindering the full appreciation of this knowledge within the school curriculum.

Keywords: Açaí. Traditional knowledge. Teaching. Interdisciplinarity.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos impuestos a los docentes de la Educación del Campo en la transposición de los saberes asociados al manejo, la producción y el procesamiento del açaí hacia la educación básica, destacando su relevancia cultural, ambiental y socioeconómica. A partir de una revisión de la literatura, se discutieron sus principales aspectos. Los resultados abordaron los obstáculos enfrentados por los docentes en la traducción de los saberes locales en prácticas pedagógicas significativas, cómo se integran los saberes tradicionales del açaí en el currículo y cómo se transforman los conocimientos derivados de la producción del

açaí en las comunidades locales en ejes de aprendizaje interdisciplinario. De este modo, se concluyó que la transposición de los saberes asociados al manejo, la producción y el procesamiento del açaí hacia la educación básica en las zonas rurales del estado de Amapá representa un desafío complejo y multifacético para los docentes de la Educación del Campo. Los análisis realizados mostraron que, aunque existen avances legales e iniciativas comunitarias, persisten obstáculos estructurales, pedagógicos y formativos que dificultan la plena valorización de estos saberes en el currículo escolar.

Palabras clave: Açaí. Saberes tradicionales. Enseñanza. Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação no campo foi estabelecida como uma política pública do Estado com o objetivo de assegurar que as comunidades localizadas longe dos centros urbanos e das capitais tivessem acesso à educação básica, sendo representado pelo significativo fluxo migratório das populações em direção aos municípios do interior, tanto das cidades quanto das metrópoles brasileiras.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial na década de 1950, ficou evidente que a Educação no Campo carecia de nova organização e sistemática, para tanto, o governo idealizou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o propósito de criar Centros estruturados para treinar professores com a Educação norte-americana, e promover eventos em que a comunidade escolar envolveria toda a comunidade rural em suas atividades.

As décadas de 1970 e de 1980 testemunharam a inclusão das populações e áreas rurais nas políticas públicas sociais brasileiras. Tais estratégias conferiram à escola rural um novo papel nos municípios do país, uma vez que os currículos passaram a enfatizar a valorização da realidade rural local no ensino, através de calendários diferenciados para essas unidades escolares localizadas em áreas rurais visando transformação social e regional.

A década de 1990 e a entrada nos anos 2000 representou a proteção da educação no campo, com novas políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação (MEC), dentre as quais, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002) que deslocou dotação orçamentária federal para valorizar escolas de áreas não urbanas em seu bojo. Tal perspectiva culminou, em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que aglutinou as políticas de diversidade, dentre as quais, a educação do campo, e que norteou o surgimento em 2006 do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e em 2012 o Programa Nacional de Educação do Campo

(PRONACAMPO), inovando com ações para formação dos professores do campo, materiais didáticos contextualizados e melhora da qualidade da infraestrutura.

No Estado do Amapá, o processo de Educação no Campo tem amparo na sua Constituição Estadual que em seu art. 284 destaca a obrigatoriedade de oferta e a interiorização do direito a educação das comunidades ribeirinhas, tradicionais e do campo (Amapá, 1989), que se consolidou no ideal proclamado pelo Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei nº 1.907, de 29 de junho de 2015 (Amapá, 2015) e pelas metas estabelecidas para o decênio 2015–2025 no Plano Nacional de Educação segundo a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

A interiorização da educação para o campo e, conseqüentemente, a valorização dos saberes locais, passou a ser uma frente que sempre caminhou a passos largos, pois tais políticas pouco mudaram o contexto fático de currículos descontextualizados e pouco relevantes para a realidade do aluno do campo, bem como a formação de seus professores. Por isso, em meio aos obstáculos criados para a chegada dos recursos, algumas iniciativas e movimentos impulsionados por líderes comunitários, educadores e organizações da sociedade civil tornaram possível o acesso à educação de campo de qualidade contextualizada à cultura e às tradições locais.

Nesse sentido, o desafio da educação do campo está em produzir conhecimentos transformadores e emancipatórios, superando o viés urbanocêntrico e adaptando-se às necessidades locais. Hoje, graças aos movimentos citados anteriormente, as escolas nos interiores do Amapá já consideram em seus currículos utilizarem estratégias de ensino e materiais didáticos adaptados ao contexto dos alunos do campo.

Por isso, justifica-se a escolha do tema desse artigo, pois a realidade dos alunos matriculados em escolas do campo amapaenses ainda enfrenta desafios para integrar os saberes tradicionais das comunidades tradicionais ao currículo escolar. E, quanto ao manejo, a produção e o processamento do açaí, seus conhecimentos nessas escolas é importante pois são práticas que estão enraizadas na cultura local, e, para tanto, a transposição pedagógica exige que os professores estejam preparados para valorizá-los sem reduzi-los a conteúdos meramente ilustrativos.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consistiu-se em analisar os desafios impostos aos professores da Educação do Campo na transposição dos saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí para a educação básica, destacando sua relevância cultural, ambiental e socioeconômica.

E em relação aos objetivos específicos, através da revisão de literaturas buscou-se:

- a) Pontuar obstáculos enfrentados pelos professores da Educação do Campo na transposição dos saberes locais para práticas pedagógicas significativas;
- b) Abordar como os docentes integram os saberes tradicionais do açaí ao currículo;
- c) Compreender como os docentes podem transformar os saberes da produção do açaí em sua comunidade local como eixos de aprendizagem interdisciplinar.

DESENVOLVIMENTO

Transposição dos saberes do açaí na educação do campo

As políticas pensadas para a educação no Estado do Amapá têm sido pautadas com base na exploração dos seus recursos naturais, principalmente as atividades agroextrativistas sem levar em conta o modo de vida das populações ribeirinhas e as consequências destas ações no cotidiano destas pessoas, iniciadas em 1987, sobretudo, intensificadas a partir de 1995 com a política de reforma agrária, como resposta às pressões dos movimentos sociais, sindicais e demais organizações que buscavam que o povoamento dos interiores também atendesse outras necessidades fundamentais, dentre as quais, a educação básica (Paixão, 2016; Santos, Brito e Macedo, 2019).

Então, o Estado (considerando governo federal e estadual) passou a promover políticas de educação com os sujeitos do campo, com recursos escassos e com a concepção estratégica de inclusão do homem do campo na escola, e, também criar alternativas para desenvolver o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), de inspiração liberal, apontou para a educação do campo uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente no respeito ao trabalho e vida do campo nas suas múltiplas dimensões, na regionalidade, ao apontar para um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados à base material que dá sustentação à escola do campo é a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo (Chamon, 2016), composto, especificamente, pelos produtores da agricultura familiar, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros (Hage, 2014).

A realidade da Educação do Campo nos interiores do Amapá evidencia como os desafios nacionais se materializam em contextos amazônicos específicos. Apesar de avanços legais as escolas rurais amapaenses ainda enfrentam precariedade estrutural: prédios improvisados, ausência de energia elétrica contínua e acesso limitado à internet, condições que refletem na qualidade do ensino e no estímulo dos professores e alunos, reforçando a desigualdade em relação às escolas urbanas.

Ainda persiste a ausência do suporte institucional às escolas do campo no Amapá, visto que é grande a quantidade de docentes que lecionam em comunidades ribeirinhas e extrativistas sem formação continuada adequada, dependendo de recursos básicos (quadro e giz) para realizar suas aulas, em recursos didáticos mais urbanos do que do campo. Tal limitação compromete a transposição dos saberes locais, como por exemplo, no caso do manejo, produção e processamento do açaí para o currículo escolar (Oliveira, 2025).

Por outro lado, iniciativas comunitárias e movimentos sociais têm buscado preencher essas lacunas. Professores criam parcerias com lideranças locais e estão conseguindo driblar as condicionais do sistema e desenvolvem práticas pedagógicas que integram os saberes do açaí como eixo interdisciplinar (articulando ciência, cultura e economia regional), caso por exemplo dos estudos investigativos de Almeida (2016) e Camelli (2023), que descreveram experiências confirmando ser possível construir uma Educação do Campo contextualizada e emancipatória nos interiores do Amapá.

Tal análise da Educação do Campo nos interiores do Amapá, permitiu compreender que as estratégias de ensino nessas escolas não podem estar distantes da dinâmica socioeconômica do açaí, haja vista que sua produção faz parte da vida e do dia a dia das comunidades amazônicas. Então, a transposição dos saberes associados a esse manejo e processamento do fruto para o ambiente escolar pode ser considerado como a forma de aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos do campo, não como atividade agrícola, mas como eixo estruturante da economia regional e da identidade cultural (Silva, 2023).

Entretanto, os professores enfrentam obstáculos significativos para realizar essa integração. A precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de recursos tecnológicos e a falta de formação continuada dificultam a construção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais (Silva, 2023).

A cadeia produtiva do açaí exige conhecimentos técnicos e científicos que, muitas vezes, não encontram espaço nos currículos tradicionais das escolas do campo.

Essa lacuna reforça a necessidade de políticas públicas que apoiem os docentes que lecionam no campo na elaboração de metodologias interdisciplinares capazes de articular ciência, cultura e economia local (Silva, 2023).

Assim, a Educação do Campo nos interiores do Amapá, quando articulada aos saberes do açaí, revela-se como um espaço de resistência e inovação pedagógica, capaz de transformar desafios em oportunidades de emancipação. Professores que se engajam em projetos escolares voltados para o açaí conseguem transformar o manejo e a produção em eixos de aprendizagem que envolvem matemática, ciências naturais e estudos sociais (Silva, 2023).

Cameli (2023) explica que a partir de uma leitura geoeconômica e territorial, a pesquisa também aponta que a bioeconomia do açaí representa uma oportunidade singular para promover sinergias entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental, sobretudo quando articulada com políticas que incentivem a inovação, agregação de valor e inclusão social de extrativistas tradicionais. Essa abordagem amplia a compreensão do açaí não apenas como produto agrícola, mas como elemento central de estratégias de sustentabilidade regional e geopolítica econômica, onde a integração de cadeias produtivas, investimentos em tecnologia e a participação comunitária são determinantes para consolidar uma atuação mais competitiva e equitativa no cenário nacional e global.

A Educação do Campo nos interiores do Amapá deve ser compreendida também a partir da perspectiva cultural das comunidades ribeirinhas amazônicas. Conforme Santos (2016), a cultura ribeirinha é marcada por práticas de subsistência, como pesca, agricultura familiar e extrativismo, que estruturam não apenas a economia local, mas também os modos de vida e de aprendizagem. O currículo da escola do campo precisa ser planejado para dialogar com esses saberes, incorporando-os visando a formação integral dos estudantes.

A relação intrínseca entre os saberes locais ribeirinhos e os processos de escolarização formal no contexto amazônico destacam quão esperada é a integração entre currículo oficial e saberes locais para uma educação que esteja presente no campo e seja interessante para os alunos das escolas do campo. Os saberes tradicionais foram construídos historicamente a partir das práticas de convivência com o rio, a floresta e as formas de vida comunitária, por isso, não podem apenas ser vistos como conteúdos a serem transpostos para a sala de aula, é preciso valorizá-los, até tornar compreensível

que constituem a base cultural que molda identidades e percepções de mundo dos alunos (Oliveira, 2025).

Os professores de escolas do campo, segundo Oliveira (2025) constatou em sua pesquisa, sabem a importância de articular conteúdos curriculares com as vivências locais, mas, sabem que por em prática uma concepção, uma ideia nesse sentido, é enfrentar uma série de desafios pedagógicos e estruturais que dificultam esse alinhamento, como por exemplo a formação docente insuficiente para trabalhar com currículos contextualizados e ainda, a hegemonia de uma educação escolar tradicional que frequentemente marginaliza saberes não hegemônicos.

Sob a perspectiva de uma educação crítica e intercultural, Oliveira (2025) afirma que a valorização dos saberes locais ribeirinhos é uma condição indispensável para a promoção de uma aprendizagem que respeita e amplia as experiências socioculturais dos alunos do campo. Essa orientação dialógica entre escola e comunidade não apenas favorece a qualidade do ensino, mas pode qualificar o modo como os alunos perpetuarão na comunidade a preservação de tradições culturais e práticas educativas que, no cotidiano ribeirinho, funcionam como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento.

A integração dos saberes tradicionais do açaí ao currículo escolar: o papel dos professores

Para Barreiros (2025) a integração dos saberes tradicionais do açaí ao currículo escolar é tarefa complexa e requer que os professores consigam entender a função social e educativa da escola no contexto amazônico, em que os conhecimentos ancestrais sobre o fruto transcendem dimensões biológicas e ambientais para articularem identidades culturais e práticas comunitárias. Para essa autora, relacionar conteúdos escolares com os saberes que emergem da realidade dos alunos do campo favorece a escolarização que não se dissocia das vivências locais e reconheça a Amazônia como espaço de produção de conhecimento e experiência sociocultural.

No campo curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para a necessidade de valorizar contextos regionais e de articular os conteúdos formais com a realidade dos alunos, perspectiva que se alinha à proposta de inclusão dos saberes tradicionais do açaí como elemento educativo. Os professores, nesse cenário, assumem papel de mediadores entre o conhecimento escolar institucionalizado e os saberes tradicionais que circulam no cotidiano das comunidades amazônicas. Sua atuação exige

sensibilidade pedagógica e epistemológica para articular saberes vivenciais e acadêmicos (Brasil, 2018).

Considerando que a inserção de conteúdos sobre o açaí deve ultrapassar a simples menção factual, alcançando um diálogo profundo com as tradições locais e as experiências dos educandos, essa mediação docente implica um redesenho das práticas pedagógicas, na medida em que os professores precisam desenvolver estratégias didáticas capazes de integrar narrativas, práticas ecológicas e conhecimentos práticos sobre o açaí aos objetivos de aprendizagem previstos nos documentos curriculares oficiais (Barreiros, 2025).

Ao favorecer essa aproximação, o professor contribui para que os estudantes não percebam o saber escolar como algo distante de sua cultura e de sua realidade vivida. Reconhecer tais saberes é garantir as relações entre a natureza e a cultura, o que pode enriquecer aprendizagens nas áreas de Ciências, Geografia e Educação Ambiental (Barreiros, 2025).

Também, importante destacar que a inclusão dos saberes do açaí pode acontecer ao currículo através da construção de materiais didáticos e recursos pedagógicos que valorizem a oralidade, as tradições populares e as formas de conhecimento não hegemônicas, conferindo espaço ao relato, à memória e às práticas comunitárias como fontes legítimas de aprendizagem. Os professores, ao engajarem essas fontes, fortalecem laços entre a escola e as comunidades tradicionais, contribuindo para a construção de um currículo mais (Barreiros, 2025).

O reconhecimento dos saberes relacionados ao açaí, enquanto patrimônio cultural e ecológico, pode estimular nos alunos do campo o seu papel no território e sua responsabilidade enquanto cidadãos ambientalmente conscientes e culturalmente enraizados. Tal integração exige do professor uma postura reflexiva, ética e comprometida com a diversidade epistemológica que caracteriza o contexto amazônico (Barreiros, 2025).

Tal perspectiva teórica foi também defendida por Custódio (2022), ao reconhecer tais saberes no currículo mínimo das escolas do campo, certamente, estará legitimando as práticas sociais locais como fontes válidas de aprendizagem e, em consequência, da profissionalização. O autor confirma que esses saberes, construídos a partir da vivência cotidiana com o manejo e a produção do açaí, carregam dimensões culturais, ambientais e cognitivas que ultrapassam a lógica do conhecimento escolar fragmentado.

No espaço escolar, o açaí não deve ser compreendido apenas como um produto econômico ou alimentar, mas como um elemento da identidade cultural ribeirinha e dos conhecimentos dos alunos e da comunidade. Por isso, Custódio (2022) entendeu que o manejo do açaí envolve conhecimentos complexos, como estimativas, medições e cálculos, os quais podem ser incorporados ao currículo de forma interdisciplinar.

A incorporação dos saberes do açaí ao currículo também favorece a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente em áreas como Matemática, Ciências e Geografia. Os conhecimentos etnomatemáticos presentes no manejo do açaí, por exemplo, possibilitam ao professor trabalhar conteúdos abstratos a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos. Essa abordagem contribui para reduzir a distância entre o conhecimento escolar e a realidade social dos estudantes (Custódio, 2022).

O papel do professor, nesse contexto, vai além da transmissão de conteúdos, exigindo uma postura investigativa e reflexiva. É necessário que o docente conheça as práticas culturais locais, dialogue com a comunidade e transforme essas experiências em recursos pedagógicos. Essa aproximação contribui para a construção de um currículo vivo, sensível às realidades amazônicas e comprometido com a diversidade cultural local (Custódio, 2022).

O professor ocupa posição central nesse processo de integração, pois é ele quem transforma os saberes tradicionais em experiências pedagógicas significativas. Sua atuação exige sensibilidade cultural e abertura epistemológica para reconhecer que o conhecimento dos estudantes, oriundo de suas práticas comunitárias, também é produtor de ciência e reflexão.

A integração dos saberes do açaí ao currículo também se configura como uma prática de educação ambiental crítica, ao evidenciar a relação sustentável entre as comunidades ribeirinhas e a natureza. O manejo tradicional do açaí ensina princípios de preservação, equilíbrio ecológico e respeito ao meio ambiente, que podem ser trabalhados pedagogicamente de forma contextualizada.

Sob esse enfoque, o currículo escolar deixa de ser um instrumento homogêneo e passa a refletir as especificidades culturais do território amazônico. A atuação docente torna-se fundamental para garantir que essa integração não seja superficial, mas construída de forma crítica e articulada aos objetivos educacionais. Custódio (2022) evidencia que o diálogo entre escola e comunidade é essencial para consolidar esse processo.

Por fim, a integração dos saberes tradicionais do açaí ao currículo escolar, mediada pelo trabalho dos professores, representa um avanço na construção de uma educação mais justa, contextualizada e humanizada. Ao reconhecer os conhecimentos ribeirinhos como parte do processo educativo, a escola contribui para a valorização cultural, o fortalecimento das identidades locais e a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade social e ambiental (Custódio, 2022).

A transposição dos saberes do açaí como eixo interdisciplinar de aprendizagem na educação do campo

A pesquisa realizada por Alves (2024), abordou os princípios norteadores dos saberes culturais na formação de professores da Educação do Campo, considerando na interdisciplinaridade que a transposição dos saberes do açaí é um dos seus eixos por se articular com ciência, cultura e economia local. Essa proposta pode ser articulada no currículo por ser inspirada nos saberes tradicionais, como os vinculados ao açaí, e responde às demandas por uma educação contextualizada no território amazônico, favorecendo o diálogo entre currículo formal e práticas socioculturais enraizadas na vida do povo do campo.

Os projetos escolares que tomam o açaí como objeto de estudo possibilitam ser interdisciplinares por integrarem diferentes áreas, como Ciências da Natureza, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa. Como o exemplo descrito por Alves (2024), o manejo e os ciclos de produção do açaí permitem explorar conceitos ecológicos sobre flora da várzea e cadeias alimentares; enquanto a atividade de comercialização possibilita cálculos de renda familiar e análises econômicas básicas, articulando saberes científicos e econômicos com experiências locais. Esse tipo de abordagem, ancorada nos saberes culturais dos alunos, amplia a compreensão de conteúdos formais de maneira significativa e contextualizada.

Ao articular esses saberes ao currículo escolar, o projeto educativo passa a valorizar identidades, histórias e práticas comunitárias em paralelo à construção de conhecimento científico sistematizado. Assim, o açaí deixa de ser apenas um recurso alimentar ou econômico e converte-se em um tema integrador capaz de fomentar reflexões sobre sustentabilidade, biodiversidade e relações sociais no campo (Alves, 2024).

Alves (2024) ao analisar estudos sobre a cadeia produtiva do açaí, destacou que mesmo em contextos distintos (por exemplo, alimentação escolar ou mercados

urbanos), estes apontaram que essa atividade produtiva pode ser incorporada aos projetos escolares, para construir a visão crítica sobre o trabalho comunitário, a circulação de renda e a autonomia econômica das famílias do campo, de modo a ultrapassar muros da escola e articular práticas educativas mais democráticas.

O açaí, enquanto elemento cultural e simbólico, contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade territorial dos estudantes que pode contribuir para a formação de sujeitos preocupados com desafios locais e regionais. A transposição dos saberes do açaí para o currículo escolar, portanto, inaugura uma via pedagógica que fortalece a aprendizagem significativa, valoriza as tradições locais e contribui para uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada no campo amazônico (Alves, 2024).

Ao instituir projetos pedagógicos que articulam ciência, cultura e economia local a partir do açaí, os professores atuam como mediadores de conhecimento interdisciplinar e intercultural. Essa atuação requer formação docente que transcenda saberes disciplinares isolados, incorporando perspectivas de pedagogia crítica, contextualização e respeito às epistemologias camponesas (Alves, 2024).

Custódio (2022), ao abordar pesquisas sobre a transposição dos saberes do açaí como eixo interdisciplinar de aprendizagem na Educação do Campo, destacou que essa prática pedagógica visa contextualizar e valorizar os territórios camponeses. Assim, a escola do campo passa a articular conhecimentos do cotidiano, promovendo aprendizagens ancoradas na realidade local. Nesse sentido, tais projetos interdisciplinares integram conteúdos de Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Ambiental, os quais, podem ser visualizados na abordagem da observação dos ciclos naturais, o cálculo da produção, a leitura do território e a oralidade presente nas narrativas comunitárias.

Ainda conforme explicado por Custódio (2022), a dimensão cultural do açaí também está profundamente ligado às práticas simbólicas, aos modos de vida e às relações comunitárias das populações ribeirinhas e camponesas. Ao incorporar essas dimensões ao currículo, a escola contribui para a preservação da memória coletiva e para o fortalecimento da identidade cultural dos educandos.

Do ponto de vista científico, os projetos interdisciplinares permitem que os alunos compreendam conceitos relacionados à botânica, ecologia e sustentabilidade a partir do manejo do açaí. O conhecimento empírico das comunidades, quando dialoga com o saber científico, amplia a compreensão dos fenômenos naturais e favorece uma aprendizagem crítica. A referida articulação contribui para uma educação ambiental

contextualizada, fundamentada nas práticas sustentáveis já existentes nas comunidades do campo (Custódio, 2022).

A economia local também se insere como elemento educativo relevante, uma vez que o açaí representa importante fonte de subsistência e renda para muitas famílias camponesas. Projetos escolares que abordam a cadeia produtiva do açaí possibilitam reflexões sobre trabalho, economia solidária e desenvolvimento local. De acordo com Custódio (2022), essa abordagem amplia a percepção dos estudantes sobre o papel social e econômico de sua comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola e território.

De acordo com Custódio (2022), a transposição dos saberes do açaí como eixo interdisciplinar na Educação do Campo revela-se como uma estratégia pedagógica potente para a construção de uma educação crítica, humanizada e socialmente referenciada. Ao articular ciência, cultura e economia local, a escola do campo reafirma sua função social de formar sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de intervir de forma responsável em seu contexto. Essa prática valoriza os saberes tradicionais e a construção de currículos mais justos e significativos.

Conforme destacado por Santos (2019), a abordagem temática do açaí no contexto educacional contribui para a valorização do território e das identidades camponesas, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. É uma proposta de transposição que torna os saberes do açaí como eixo interdisciplinar de aprendizagem na Educação do Campo. Ao reconhece-lo como elemento central da vida cotidiana, da alimentação e da organização produtiva local, a escola passa a atuar como espaço de diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, favorecendo uma aprendizagem socialmente referenciada.

Nesse sentido, os projetos escolares que utilizam o açaí como eixo integrador possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo práticas interdisciplinares que superam a fragmentação curricular. O estudo do ciclo produtivo do açaí, por exemplo, permite trabalhar conteúdos das Ciências Naturais relacionados à botânica e à ecologia, ao mesmo tempo em que favorece reflexões geográficas sobre o uso do território e as relações socioambientais (Santos, 2019).

A dimensão cultural do açaí assume papel fundamental nesse processo educativo, uma vez que o fruto está diretamente associado às tradições, saberes ancestrais e modos de vida das populações do campo. Ao incorporar essas práticas ao currículo, a escola contribui para o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos

transmitidos entre gerações, promovendo o respeito à diversidade cultural e epistemológica (Santos, 2019).

Além do aspecto cultural, a economia local relacionada ao açaí constitui um campo fértil para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas. Projetos pedagógicos que abordam a comercialização, o cooperativismo e a geração de renda a partir do açaí possibilitam aos estudantes compreender noções básicas de economia solidária, sustentabilidade e organização comunitária. A cadeia produtiva do açaí como conteúdo interdisciplinar torna possível aos alunos desenvolverem uma leitura crítica da realidade socioeconômica local, relacionando os conteúdos escolares às práticas de trabalho e subsistência de suas famílias (Santos, 2019).

O papel do professor é central na efetivação dessa proposta interdisciplinar, uma vez que cabe a ele mediar o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico sistematizado. A atuação docente, nesse contexto, exige planejamento pedagógico sensível às especificidades da Educação do Campo, bem como disposição para reconhecer os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento. O educador torna-se um articulador de saberes, promovendo práticas pedagógicas que valorizam o território como espaço educativo (Santos, 2019).

Por fim, a transposição dos saberes do açaí como eixo interdisciplinar reafirma o compromisso da Educação do Campo com uma formação integral, crítica e emancipatória. Ao articular ciência, cultura e economia local em projetos escolares, a escola contribui para a construção de conhecimentos que dialogam com a realidade dos estudantes e fortalecem sua participação social. Essa perspectiva pedagógica, conforme Santos (2019), consolida uma educação contextualizada, comprometida com a valorização dos saberes locais e com o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

CONCLUSÃO

Os objetivos deste artigo foram alcançados. Confirmou-se a hipótese e foi respondida a problemática proposta. Dessa forma, quanto ao objetivo geral, conseguiu-se, através da revisão de literatura, analisar os desafios impostos aos professores da Educação do Campo na transposição dos saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí para a educação básica. As análises realizadas demonstraram que tais saberes constituem como parte fundamental da identidade amazônica, contudo, sua incorporação ao currículo escolar exige práticas pedagógicas críticas e contextualizadas,

capazes de superar currículos urbanocêntricos e promover aprendizagens significativas que dialoguem com a realidade das comunidades ribeirinhas e extrativistas.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, através da revisão realizada constatou-se que os professores enfrentam obstáculos estruturais e pedagógicos que dificultam a transposição dos saberes locais para práticas educativas consistentes. A precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de recursos tecnológicos e a insuficiência de formação continuada podem comprometer o trabalho docente. Os fatores identificados caracterizam lacunas entre as políticas públicas e a realidade vivida pelos docentes, o que reforça a necessidade de maior investimento e valorização da prática pedagógica rural.

O segundo objetivo específico evidenciou que, mesmo diante das dificuldades, consta nos estudos analisados que os professores do campo têm buscado integrar os saberes tradicionais do açaí ao currículo escolar. Essa integração tem ocorrido por meio de práticas pedagógicas que valorizam a cultura e o meio ambiente, o fruto açaí, e os saberes tradicionais em todas as suas formas e variedades, articulando-os a conteúdos de Ciências, Geografia e Matemática. Ao assumir esse papel de mediadores, os docentes aproximam o conhecimento escolar das vivências comunitárias, fortalecendo a identidade amazônica e promovendo aprendizagens contextualizadas.

Quanto ao terceiro objetivo específico, através da revisão conseguiu-se demonstrar que os professores podem transformar os saberes da produção do açaí em eixos de aprendizagem interdisciplinar. Essa abordagem amplia o alcance da educação básica no campo, permitindo que ciência, cultura e economia local sejam trabalhadas de forma integrada. Projetos escolares que utilizam o açaí como tema central possibilitam reflexões sobre sustentabilidade, cidadania e desenvolvimento comunitário, reafirmando o papel da Educação do Campo como espaço de resistência e inovação pedagógica.

Enfim, conclui-se que a transposição dos saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí para a educação básica nos interiores do Amapá representa um desafio complexo e multifacetado para os professores da Educação do Campo. As análises realizadas mostraram que, embora haja avanços legais e iniciativas comunitárias, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que dificultam a valorização plena desses saberes no currículo escolar.

Ao mesmo tempo, verificou-se que os docentes desempenham papel central na integração dos conhecimentos tradicionais, sendo capazes de transformar práticas culturais em eixos de aprendizagem interdisciplinar que articulam ciência, cultura e

economia local. Assim, a Educação do Campo, quando mediada por professores comprometidos com a realidade amazônica, revela-se como espaço de resistência e inovação pedagógica, capaz de promover uma educação crítica, contextualizada e emancipatória, fortalecendo a identidade cultural e socioambiental das comunidades ribeirinhas e extrativistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Ecologia de saberes**: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí. 2016. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1560>. Acesso em: 6 fev. 2026.

ALVES, Flávia Pinto. **Formação continuada distrital de professores ribeirinhos**: princípios norteadores dos saberes culturais para a formação de professores. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

AMAPÁ. **Constituição do Estado do Amapá**. Macapá: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 1989.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE para o decênio 2015–2025. Diário Oficial do Estado do Amapá, Macapá, 2015.

BARREIROS, Stephany Corrêa. Amazônia e escolarização: integrando saberes tradicionais ao currículo escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 11., 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola da Terra**. Brasília: MEC, 2012.

CAMELI, Maria Raylene Félix. **Planejamento regional e geoeconomia: a rede produtiva do açaí na Amazônia Sul-Occidental**. 2023. 84 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Acre, Rio Branco-AC, 2023. Disponível em: <https://posgeoufac.com/wp-content/uploads/2023/11/1-planejamento-e-geoeconomia-do-acai-para-defesa-times-new.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2026.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Conhecimento etnomatemático aplicado no manejo do açaí em comunidade ribeirinha. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 8., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 1–19. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID17913_TB4682_28102022183232.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ediléa Moraes de. **Cultura ribeirinha na Amazônia amapaense e escolarização: abordagens sobre os saberes locais e as práticas pedagógicas em uma escola na ilha de Santana-AP**. 2025. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/items/e52f1ada-acdb-40a4-b2ea-99c658260070>. Acesso em: 05/02/2026.

PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. Questões Socioambientais da Cidade de Laranjal do Jari/Ap: Reflexões na Perspectiva da Educação Popular. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 2, p. 80–103, 2016.

PRAZERES, Maria Soeli Corrêa. dos. Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 357-371, 19 nov. 2013.

SANTOS, Maria do Socorro. **Cultura ribeirinha na Amazônia: educação, identidade e modos de vida**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: http://200.139.21.55/bitstream/123456789/1719/1/-Dissertacao_CulturaRibeirinhaAmazonia.pdf. Acesso em: 08 fev. 2026.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; BRITO, Jefferson Almeida; MACEDO, Pedro Clei. Políticas públicas de educação do campo na Amazônia: a experiência do PRONERA nos assentamentos rurais do Amapá. **Revista Debates Insubmissos**, v. 2, n. 5, p. 1-19, 2019.

SILVA, José Aldemir de Oliveira. **Planejamento e geoeconomia do açaí para defesa.** Rio Branco: Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023. Disponível em: <<https://posgeoufac.com/wp-content/uploads/2023/11/1-planejamento-e-geoeconomia-do-acai-para-defesa-times-new.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2026.

**YÔGA E CIÊNCIA: INTERFACES ENTRE PRÁTICA
TRADICIONAL E REGULAÇÃO PSICOFISIOLÓGICA**

Janaína Santana de Melo

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-2

YÔGA E CIÊNCIA: INTERFACES ENTRE PRÁTICA TRADICIONAL E REGULAÇÃO PSICOFISIOLÓGICA

DOI: [10.29327/5794827.1-2](https://doi.org/10.29327/5794827.1-2)

Janaína Santana de Melo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo analisa os fundamentos anatômicos, fisiológicos e neurofuncionais do Yôga, com ênfase nos pránáyámas, na modulação do sistema nervoso autônomo e na biomecânica dos ásanas. Trata-se de uma pesquisa teórico-descritiva, fundamentada em revisão narrativa da literatura e na sistematização dos conteúdos tradicionais do Yôga à luz da anatomia e da neurociência contemporânea. Evidências científicas indicam que técnicas de respiração lenta promovem ativação parassimpática, aumento do tônus vagal, redução de cortisol e melhora do controle emocional. Os ásanas contribuem para estabilidade postural, consciência corporal e regulação psicofisiológica, influenciando estruturas musculoesqueléticas, viscerais e neuroendócrinas. Conclui-se que o Yôga apresenta bases neurofisiológicas consistentes, configurando-se como estratégia integrada de promoção da homeostase e da saúde integral.

Palavras-chave: Yôga; Pránáyáma; Sistema Nervoso Autônomo; Nervo Vago; Biomecânica; Homeostase.

ABSTRACT

This study analyzes the anatomical, physiological, and neurofunctional foundations of Yoga, with emphasis on pranayama, autonomic nervous system modulation, and the biomechanics of asanas. This is a theoretical-descriptive study based on a narrative literature review and the systematization of traditional Yoga concepts in light of contemporary anatomy and neuroscience. Scientific evidence indicates that slow breathing techniques promote parasympathetic activation, increased vagal tone, cortisol reduction, and improved emotional regulation. Asanas contribute to postural stability, body awareness, and psychophysiological regulation, influencing musculoskeletal, visceral, and neuroendocrine structures. It is concluded that Yoga presents consistent neurophysiological foundations, constituting an integrated strategy for homeostasis and holistic health promotion.

Keywords: Yoga; Pranayama; Autonomic Nervous System; Vagus Nerve; Biomechanics; Homeostasis.

RESUMEN

El presente estudio analiza los fundamentos anatómicos, fisiológicos y neurofuncionales del Yoga, con énfasis en los pranayamas, la modulación del sistema nervioso autónomo y la biomecánica de las asanas. Se trata de una investigación teórico-descriptiva basada en una revisión narrativa de la literatura y en la sistematización de los contenidos tradicionales del Yoga a la luz de la anatomía y la neurociencia contemporánea. Evidencias científicas indican que las técnicas de respiración lenta promueven la

ativación parasimpática, el aumento del tono vagal, la reducción del cortisol y la mejora del control emocional. Las asanas contribuyen a la estabilidad postural, la conciencia corporal y la regulación psicofisiológica, influyendo en estructuras musculoesqueléticas, viscerales y neuroendocrinas. Se concluye que el Yoga presenta bases neurofisiológicas consistentes, configurándose como una estrategia integrada para la promoción de la homeostasis y la salud integral.

Palabras clave: Yoga; Pranayama; Sistema Nervioso Autónomo; Nervio Vago; Biomecánica; Homeostasis.

INTRODUÇÃO

O Yôga, tradicionalmente compreendido como uma ciência milenar de autorrealização, apresenta fundamentos que dialogam de forma consistente com a anatomia, a fisiologia e a neurociência contemporânea. A prática de pránáyámas, ásanas e técnicas meditativas envolve mecanismos diretamente relacionados ao sistema respiratório, ao sistema nervoso autônomo e à regulação homeostática do organismo.

A literatura recente tem demonstrado que técnicas de respiração lenta, como aquelas utilizadas nos pránáyámas, promovem ativação parassimpática, melhora da variabilidade da frequência cardíaca e maior flexibilidade psicofisiológica. Estudos como a revisão sistemática conduzida por Zaccaro et al. (2018), da Universidade de Pisa, evidenciam que a respiração controlada (≤ 10 ciclos por minuto) está associada à modulação do córtex pré-frontal, redução de cortisol e aprimoramento do controle emocional.

No campo da neurofisiologia, destaca-se o papel do nervo vago como principal mediador da comunicação entre cérebro e vísceras, influenciando processos digestivos, cardiovasculares e emocionais. A prática respiratória consciente favorece o aumento do tônus vagal, contribuindo para a regulação do estresse e para a manutenção da homeostase.

Sob a perspectiva biomecânica, os ásanas não se restringem a posturas corporais, mas configuram estratégias psicofísicas que integram propriocepção, controle motor, estabilidade articular e consciência corporal. A organização postural, a ativação muscular e o alinhamento articular influenciam não apenas estruturas osteomioarticulares, mas também sistemas viscerais e neuroendócrinos.

Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar os fundamentos anatômicos, fisiológicos e neurofuncionais a luz do Yôga, com ênfase nos mecanismos respiratórios, na modulação do sistema nervoso autônomo e na biomecânica dos ásanas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza teórico-descritiva, fundamentado em revisão narrativa da literatura e análise sistematizada do conteúdo tradicional do Yôga à luz da anatomia, fisiologia e neurociência contemporânea.

Foram considerados:

- Estudos científicos sobre respiração lenta e sistema nervoso autônomo;
- Evidências acerca do papel do nervo vago na regulação psicofisiológica;
- Fundamentos anatômicos do sistema respiratório e motor;
- Princípios biomecânicos aplicados à prática dos ásanas;
- Conceitos tradicionais do Yôga relacionados a pránáyáma, bandhas, koshas e nadis.

A análise buscou integrar conhecimentos clássicos do Yôga com explicações fisiológicas baseadas em evidências atuais, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

DESENVOLVIMENTO

Sistema respiratório e os Pranayamas

Durante a execução de movimentos corporais, os músculos necessitam constantemente de energia. Esse processo envolve não apenas a musculatura esquelética, responsável pelos movimentos voluntários, mas também a musculatura cardíaca e a musculatura lisa, presente em órgãos como estômago, intestinos, bexiga e útero.

Para assegurar adequada absorção de oxigênio, é fundamental uma exalação eficiente, com esvaziamento completo dos pulmões. O fortalecimento da parede abdominal favorece uma exalação prolongada, preparando o organismo para uma inspiração mais profunda, o que contribui para a melhora da capacidade respiratória e da captação de oxigênio.

A produção de energia destinada à atividade muscular depende da síntese contínua de adenosina trifosfato (ATP), molécula considerada combustível celular. A síntese de ATP requer oxigênio e glicose, sendo a molécula responsável por abastecer as reações químicas do metabolismo. O oxigênio é obtido pela respiração pulmonar e

transportado pelo sangue até os tecidos corporais. Esse sangue, enriquecido em oxigênio e nutrientes provenientes da alimentação, nutre as células e fornece a energia necessária para seu funcionamento.

Nesse percurso, o sangue recolhe resíduos metabólicos das células, entre eles o dióxido de carbono, que é eliminado pelo processo de exalação, contribuindo para a manutenção do pH sanguíneo. Após a eliminação do dióxido de carbono nos pulmões, o sangue é novamente oxigenado e, em seguida, bombeado para os demais tecidos corporais.

A respiração consciente, com foco na exalação eficiente e no fortalecimento da musculatura abdominal, permite aprimorar a capacidade respiratória e a captação de oxigênio.

O sistema respiratório localiza-se anatomicamente na face, no pescoço e no tórax, e inclui o diafragma, músculo que separa o tórax do abdômen e participa diretamente da mecânica respiratória. Esse sistema é composto por duas regiões funcionais: a zona de condução e a zona respiratória.

A zona de condução é responsável pelo transporte do ar para dentro e para fora dos pulmões, realizando sua purificação, umidificação e aquecimento. Essa zona compreende as vias aéreas superiores (nariz, faringe e laringe) e as vias aéreas inferiores (traqueia, brônquios e bronquíolos). Durante o trajeto, o ar é filtrado por cílios e células secretoras de muco, responsáveis por remover partículas e impurezas.

A zona respiratória é o local onde ocorrem as trocas gasosas entre o ar inspirado e o sangue, sendo composta por bronquíolos respiratórios, ductos alveolares e alvéolos pulmonares. Nas paredes dos alvéolos encontra-se uma extensa rede de capilares sanguíneos, que permite a difusão de oxigênio para o sangue e a eliminação do dióxido de carbono para o ar a ser expirado.

Essas duas regiões atuam de forma integrada para garantir a função vital da respiração, fornecendo oxigênio às células e removendo o dióxido de carbono produzido como subproduto do metabolismo celular.

Mecânica respiratória

A mecânica respiratória se refere aos movimentos que o corpo realiza para trazer o ar para dentro e leva-lo para fora do corpo. E a respiração refere-se ao ato de inspirar e expirar. Na linguagem científica a ventilação pulmonar é o movimento de entrada e saída de ar dos pulmões.

Inspiração

A respiração se inicia quando o sistema nervoso envia um sinal para o músculo diafragma se contrair, aí ele se abaixa em direção a cavidade abdominal ampliando o tórax em dois eixos: verticalmente (aumentando a altura dos pulmões) e horizontalmente (aumentando a área base dos pulmões).

Os pulmões apoiados e colados pela pleura sobre o diafragma, começam a absorver o ar atmosférico devido essa variação em sua extensão, inflando e aumentando o seu volume. Assim, o ar é sugado do meio de maior pressão (ambiente externo) para o de menor pressão (meio interno).

A absorção do ar atmosférico ocorre até que a capacidade de complacência do pulmão, do tórax e o musculo transverso do abdômen indiquem um sinal de estiramento, o que determina ao sistema nervoso fazer o diafragma relaxar, resultando em uma exalação passiva e natural.

Expiração

A expiração passiva ocorre pela retração torácica e pulmonar, e quando o tórax se expande até o limite de sua elasticidade, e ele retorna passivamente ao equilíbrio, e assim, quando se esvazia totalmente e relaxa, retorna naturalmente ao equilíbrio. Na exalação ocorre o recolhimento elástico e a diminuição do volume, resultando em um aumento da pressão e, esvaziamento, a expiração.

Nas aulas de Yôga pratica-se tanto inspirações profundas, quanto exalações compridas, ativando e massageando muitos órgãos. Nas inspirações forçadas praticadas no Yôga, e nas expirações como tosse, espirro e a uijayi, utiliza-se outros músculos acessórios para ajudar no esvaziamento dos pulmões, como os músculos intercostais internos e músculos abdominais.

Destacamos que durante a inspiração, quando o diafragma desce, ele empurra os órgãos internos inferiores em direção à cavidade abdominal, distendendo-se até chegar ao limite de sua complacência. Durante a exalação forçada as fibras dos músculos abdominais começam a ser contrair, empurrando o conteúdo abdominal em direção a coluna vertebral e para cima.

A respiração nasal do Yôga

A ciência comprova que a respiração é uma via de acesso para regular o sistema nervoso. No Yôga a respiração é na maioria das vezes totalmente nasal, por este motivo apresentamos alguns benefícios da respiração nasal:

- a) Filtrar o ar – os pelos e muco do nariz são repletos de anticorpos que destroem e neutralizam substâncias estranhas;
- b) Aquecer e umidificar o ar – a respiração torna-se mais confortável e fácil para os tecidos respiratórios;
- c) Reduzir a boca seca e o mau hálito;
- d) Aumentar os níveis de óxido nítrico -sendo liberada nas vias nasais e nos seios da face atuando como vasodilatadora, ocasionando um relaxamento, melhor circulação e transporte de oxigênio;
- e) Aumentar a absorção de oxigênio- em torno de 10% a 20%;
- f) Reduzir a pressão arterial- estimulando a reposta do sistema nervoso parassimpático, e melhora da variabilidade da frequência cardíaca;
- g) Melhorar o foco e a concentração.

Pránáyáma

Prána designa bioenergia e ayáma significa expansão. Ressaltamos que os pránáyámas foram elaborados pelos mestres como instrumento para despertar da kundaliní. As características da respiração no Yôga são: exclusivamente nasal, lenta, profunda, completa, silenciosa e consciente.

A respiração completa utiliza-se a totalidade dos pulmões, sendo a execução da inspiração projetando primeiro o abdômen, expandindo para os lados na área das costelas, e terminado a inspiração alargando o peito. A expiração inicia-se com a saída do ar da parte superior dos pulmões, passando pela região das costelas, e terminando exalando e esvaziando a parte baixa dos pulmões, retraindo o abdômen.

Para as práticas de pránáyáma o jñānamudrá é o mais utilizado, objetivando manter o prána circulando dentro do corpo para que se possa manipular a energia captada pelos respiratórios.

Bandhas

Os bandhas são contrações ou compressões de plexos e glândulas. Muitos pránáyámas e ásanas utilizam bandhas como fatores de potencialização. Os principais bandhas são:

Múla Bandha

Forte contração dos esfíncteres do ânus e da uretra. Se repetido muitas vezes, é chamado de aswiní bandha (em algumas escolas é denominado aswinímudrá). Para os homens, aumenta bastante a potência sexual e auxilia o controle da ejaculação precoce. Para as mulheres desenvolve o domínio da musculatura vaginal. São também técnicas tântricas para amplificar o prazer no sexo.

Uddiyana Bandha

Retração do abdome até que o contorno das vértebras se desenhe na pele abdominal. Existe a variedade estática, *tamas uddiyana bandha*, e a dinâmica, *rajas uddiyana bandha*.

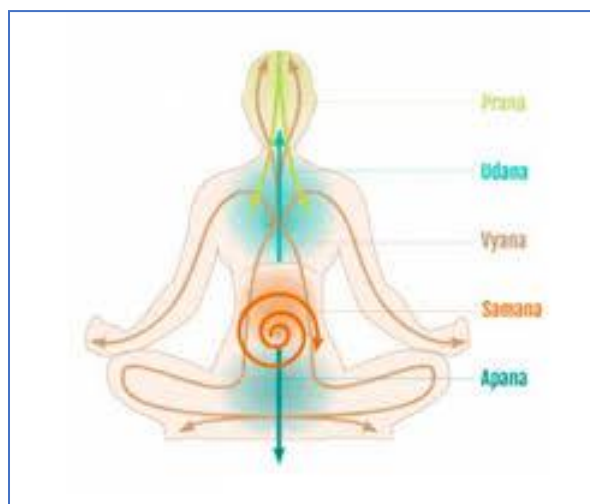
Jalándhara Bandha

A contração e a distensão alternadas da tireoide auxiliam na execução do kumbhaka e contribuem para o controle do peso corporal. A técnica denominada jīhva bandha consiste na compressão da língua contra o palato mole, localizada na região posterior do céu da boca, gerando estímulo da glândula pineal por meio da propagação da pressão intracraniana. Entre os mudrás empregados em exercícios respiratórios, destacam-se o jñāna mudrá, indicado para praticantes iniciantes, e o átman mudrá, utilizado por praticantes avançados.

Os āsanas considerados ideais para a execução de técnicas respiratórias são os posturais sentados, com a coluna naturalmente ereta, pertencentes à categoria denominada dhyānāsanas, também reconhecidos como adequados à consecução do dhyāna (meditação). Entre as principais posições encontram-se samānāsana, siddhāsana, padmāsana, swastikāsana, vajrāsana, virāsana e bhadrásana.

Prana é compreendido como a soma de todas as energias que se manifestam no Universo e que sustentam diversos aspectos da constituição humana. Representa as forças da Natureza, expressas sob as formas de calor, luz, eletricidade e magnetismo. Suas fontes incluem o Sol, a terra, a água, o ar e o alimento. Prana corresponde a tudo aquilo que promove movimento e vitalidade, sendo considerado o princípio que gera a força vital.

Figura 1 - Tipos de movimentação do Prana



Fonte: Portal Mirra Mãe

- a) Prana: governa a circulação de oxigênio e energia vital por todo o corpo, mantendo a vitalidade e o bem-estar geral. É a energia que entra para nutrir (sol, comida, ar). Para equilibrar o prana vayu: praticar Ujjayi Breath e Nadi Shodhana;
- b) Udana: circula na região acima do coração e governa todos os funcionamentos dos outros pranas, garantindo que o sistema permaneça em harmonia. Manter um fluxo equilibrado de udana vayu é crucial para uma comunicação eficaz e para aumentar os níveis de energia;
- c) Apana: funciona na região pélvica do corpo e é responsável pelas funções de eliminação, como micção, evacuações e menstruação. Também podemos atribuir suor e bocejos à energia apana. Para equilibrar o apana vayu: praticar Kapalabhati, também conhecida como Respiração Brilhante do Crânio, que é uma técnica de Yôga eficaz para limpar a passagem nasal e eliminar oxigênio estagnado. Comer alimentos terrosos como arroz, abóbora e batata-doce também pode aumentar e equilibrar essa energia vital;
- d) Samana: é a força vital localizada no Chakra do Plexo Solar, logo acima do umbigo. Essa energia vital é responsável por facilitar a digestão e o metabolismo, e distribuir nutrientes por todo o corpo. Para equilibrar:

Pranayama e asanas dinâmicos que melhoram a digestão podem aumentar samana vayu.

- e) Vyana: é uma força vital que facilita os sistemas de distribuição no corpo, incluindo o movimento de energia através dos nadis. Isso significa que quando vyana vayu está desequilibrado ou esgotado, as outras quatro energias vitais também estão. Essa força circulatória também controla a circulação sanguínea, a drenagem linfática e os movimentos regulares, como caminhar. Para equilibrar: Beber água pode estimular e aumentar a energia vyana. Ásanas em pé que expandem a energia nos membros também melhoraram a distribuição dessa força vital.

A força de uma emoção e de um pensamento pode produzir tanta energia quanto a de uma ação física, influenciando diretamente o estado psicofisiológico do indivíduo.

A camada mental (manomaya kosha) corresponde ao domínio da mente ordinária. Nesse nível, distinguem-se dois componentes fundamentais. O primeiro é manas, compreendido como a mente que pensa, questiona e opera diante dos estímulos externos. O segundo é chitta, associado ao subconsciente, responsável pelo armazenamento de memórias e impressões. Chitta constitui o aspecto mais grosseiro da mente, englobando sentimentos e estados como apego, depressão, desilusão, raiva e desejos.

A camada intelectual (vignanamaya kosha) corresponde ao domínio do intelecto. Nessa camada situam-se buddhi e ahamkara. Buddhi refere-se ao intelecto propriamente dito, responsável pela análise e pela determinação da verdadeira natureza dos fenômenos. Ahamkara, por sua vez, corresponde ao ego, identificado como o senso de individualidade associado ao corpo físico. Esse nível compreende o discernimento e a tomada de decisão consciente.

Bloqueios energéticos nos nadis

Quando ocorrem bloqueios energéticos nos nadis, observa-se energia mal direcionada, percepções equivocadas e apegos que originam crenças limitantes, dor nos corpos físico ou mental e desequilíbrios nos corpos sutis.

O pranayama conduz a energia de forma suave ao longo dos nadis, criando espaço para a liberação e dissipação energética no ambiente. Quando esse processo ocorre, ocorre a liberação dos vínculos e limitações provenientes das próprias interpretações equivocadas do praticante.

Para purificar os corpos sutis

- a) Organizar e harmonizar a vida interior e exterior por meio de condutas éticas e morais (yamas e niyamas). Os yamas abrangem a não violência (ahimsa), a verdade (satya), a integridade e o não furto (asteya), a correta conservação e direcionamento da energia (brahmacharya) e o desapego ou não posse (aparigraha). Os niyamas incluem a purificação e limpeza de dentro para fora (saucha), o contentamento consigo e com o mundo (santosha), o esforço e a determinação para a autossuperação (tapas), o autoconhecimento e a compreensão de si (svadhyaya) e a entrega dos resultados das ações ao Ser (Ishvara pranidhana).
- b) Mantras.
- c) Meditação.
- d) Autoestudo.
- e) Devoção à força criadora.
- f) Serviço voluntário.
- g) Pranayamas: ao se trabalhar com a respiração, acalma-se o sistema nervoso, a mente e seus padrões de pensamento. A respiração constitui o meio pelo qual percebemos a nós mesmos, o mundo que nos circunda e o lugar que ocupamos nele. Quando a mente se encontra clara, manifesta-se um senso de pertencimento. Quando não está, instala-se o sofrimento. Aquilo que se manifesta no corpo físico tem origem nos corpos sutis, uma vez que dificuldades, limitações, doenças e desequilíbrios derivam de atitudes não saudáveis realizadas no passado.

Homeostase, estresse e o nervo vago

Homeostase é a capacidade do organismo de adaptar-se e manter a constância interna, de modo que suas funções e reações químicas essenciais não sejam afetadas e permaneçam dentro dos limites adequados à manutenção da vida. A respiração exerce grande influência sobre o sistema nervoso, estrutura responsável pela regulação do equilíbrio interno e pelos mecanismos de autocorreção do organismo.

Fortalecer o sistema nervoso é, portanto, fundamental para a saúde física e mental. Entre as funções relacionadas à homeostase, destacam-se a manutenção da pressão sanguínea, da temperatura corporal, da troca gasosa e do pH sanguíneo, sempre em interação com as demandas do ambiente externo.

O organismo consome energia metabólica considerável para preservar o equilíbrio interno e sustentar a homeostase. Cabe ao indivíduo a responsabilidade de cuidar do corpo, que constitui o seu primeiro habitat. Para tal, é necessário mantê-lo limpo interna e externamente, em bom funcionamento e com capacidade de resiliência, entendida como a habilidade de recuperar-se diante dos desafios cotidianos, tais como fadiga, doenças, estresse emocional e traumas.

O estresse pode ser definido como a resposta fisiológica a estímulos que provoquem desequilíbrio no organismo. Tais estímulos incluem, entre outros, pensamentos, demandas de trabalho, fatores alimentares, relações sociais e familiares, forças gravitacionais, acidentes e traumas.

- a) Eustress: reação positiva ao estresse que gera o desejo de alcançar e superar um desafio.
- b) Distress: reação negativa ao estresse causado por um trauma, acidente ou quando o desconforto se torna crônico.

O córtex pré-frontal é a área do cérebro responsável pelo processamento de informações, pela tomada de decisões, pelo planejamento em longo prazo e pela geração de comportamentos associados à compaixão, ao engajamento e à empatia nas relações sociais. Em situações de estresse, essa região torna-se sobrecarregada devido ao aumento da liberação de cortisol, hormônio associado ao estado de alerta. O excesso de cortisol interfere na clareza cognitiva e na capacidade de tomada de decisão, podendo desencadear irritabilidade, insônia, confusão mental, cansaço e fadiga.

Nessas circunstâncias, o tempo de recuperação orgânica torna-se mais lento, sendo necessária uma pausa para que o organismo restabeleça energia suficiente para retornar ao seu funcionamento natural.

Pranayama, ásanas e exercícios físicos auxiliam na redução dos níveis de cortisol no sistema nervoso, deslocando-o do córtex pré-frontal e favorecendo a restauração da clareza mental.

O nervo vago

O nervo vago constitui o principal sistema de comunicação corporal fora do cérebro. Trata-se do décimo par de nervos cranianos, sendo o mais longo e disseminado do sistema nervoso autônomo. Ele transmite informações sensoriais e motoras do tronco encefálico para diversos órgãos, incluindo orelhas, boca, garganta, pregas vocais, pulmões, coração, estômago, fígado, baço, pâncreas e intestinos, além de intermediar aspectos da comunicação com o ambiente externo.

As mensagens transmitidas pelo nervo vago relacionam-se a funções corporais essenciais à manutenção da vida, como a regulação da frequência cardíaca, da frequência respiratória, da pressão arterial, da digestão, da secreção glandular, da resposta imune, da modulação do humor e das respostas emocionais, bem como da reação ao estresse. Quando o nervo vago não apresenta adequado tônus, sua capacidade de regular essas funções é comprometida, e o organismo tende a compensar suas falhas por outros mecanismos.

O tônus vagal reduzido está associado a níveis elevados de inflamação sistêmica e pode contribuir para desequilíbrios fisiológicos, como hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, artrite reumatoide, epilepsia, disfunções digestivas, além de transtornos relacionados ao humor e à ansiedade, incluindo quadros depressivos.

Para aumentar o tônus vagal, destaca-se entre as estratégias a prática de pranayama e de ásanas com atenção plena. O Yôga ensina que corpo e mente são interdependentes e que, para corrigir desequilíbrios, é necessário iniciar pela respiração. Ao incorporar o pranayama como prática fundamental na vida cotidiana, fortalece-se a conexão entre corpo e mente, abrindo-se possibilidades de autorregulação e cura. Esse processo favorece o relaxamento, o equilíbrio emocional, a melhora da digestão e da eliminação, o alívio do estresse e da ansiedade, bem como o equilíbrio funcional do organismo e do cérebro, promovendo saúde e longevidade.

Alguns Pranayamas

1) Dhama pránáyáma – respiração abdominal sem ritmo.

- Inspirar projetando o abdômen para fora.
- Reter o ar por alguns segundos, sem contagem rítmica.
- Expirar retraindo o abdômen, procurando esvaziar os pulmões tanto quanto possível, com ênfase na região basal.

2) Adhama kúmbhaka – respiração abdominal com ritmo (1-2-1).

- Inspirar projetando o abdômen para fora, contando um tempo.
- Reter o ar nos pulmões, contando dois tempos.
- Expirar retraindo o abdômen, contando um tempo.

3) Bandha adhama pránáyáma – respiração abdominal sem ritmo e com bandhas.

- Inspirar projetando o abdômen para fora, elevando o queixo e distendendo a região da tireoide.
- Reter o ar, executando jîhva bandha (compressão da língua contra o palato, na região mais macia).

c) Expirar retraindo o abdômen enquanto se baixa a cabeça, comprimindo o queixo contra o peito (jalándhara bandha), puxando o abdômen para dentro, para trás e para cima (uddiyana bandha) e contraindo os esfíncteres anal e uretral (múla bandha).

4) Rāja pránáyáma – respiração completa, sem ritmo e sem bandhas.

- a) Inspirar projetando o abdômen para fora, em seguida expandir as costelas lateralmente e, por fim, dilatar a região superior do tórax, sem contar ritmo.
- b) Reter o ar nos pulmões por alguns segundos, sem contagem rítmica.
- c) Expirar liberando o ar primeiramente da porção superior, depois da média e, por fim, da inferior dos pulmões.

5) Bandha pránáyáma – respiração completa, sem ritmo, com bandhas.

- a) Inspirar projetando o abdômen para fora, expandindo laterolateralmente as costelas e dilatando a região superior do tórax em uma única inspiração, sem ritmo; simultaneamente elevar o queixo, distendendo a região da tireoide.
- b) Reter o ar por alguns segundos, com a cabeça voltada para trás e sem ritmo.
- c) Expirar tombando a cabeça para frente, liberando o ar inicialmente da porção superior, seguida da média e, por fim, da inferior dos pulmões; simultaneamente comprimir o queixo contra o peito (jalándhara bandha), realizar uddiyana bandha (abdômen para dentro, para trás e para cima) e contração simultânea dos esfíncteres anal e uretral (múla bandha).

6) Manasika pránáyáma – respiração completa com mentalização.

a) Inspirar lentamente, imaginando com nitidez uma forte luz dourada penetrando pelas narinas.

b) Reter o ar nos pulmões, visualizando essa energia sendo absorvida pelos alvéolos, penetrando na corrente sanguínea e sendo distribuída pelas células, revitalizando-as.

c) Ao expirar, mentalizar o corpo irradiante como o sol.

d) Podem-se acrescentar bandhas e ritmo, assim como empregar outras cores de acordo com o interesse do praticante no momento.

7) Manasika nádí shôdhana – respiração alternada executada mentalmente.

a) Respirar de forma ampla, consciente e profunda pelas duas narinas.

b) Imaginar uma intensa luminosidade penetrando pela narina direita.

c) Reter o ar nos pulmões, visualizando essa energia impregnando todo o organismo.

d) Durante a expiração, mentalizar a energia saindo pela narina esquerda.

e) Na inspiração seguinte, imaginar forte luminosidade penetrando pela narina esquerda.

f) Reter o ar, assimilando a energia.

g) Na expiração, imaginar a energia saindo pela narina direita.

h) Executar vários ciclos.

Obs.: Podem-se utilizar cores recomendadas para práticas de mentalização.

8) Súrya pránáyáma – respiração pela narina positiva ou solar.

a) Colocar as mãos em jñána mudrá.

b) Obstruir a narina negativa (esquerda para homens e direita para mulheres) com o dedo médio de qualquer mão.

c) Inspirar e expirar, sem retenção, sempre pela narina positiva (direita para homens e esquerda para mulheres).

Obs.: Existe uma variação que comporta a expiração pela boca.

9) Manasika súrya pránáyáma – respiração solar executada mentalmente.

a) Respirar de forma completa, suave e profunda pelas duas narinas.

b) Visualizar uma luminosidade de cor alaranjada entrando pela narina solar (direita para homens e esquerda para mulheres) durante a inspiração e saindo pela mesma narina durante a expiração.

10) Chandra pránáyáma – respiração pela narina negativa ou lunar.

Executar o súrya pránáyáma, utilizando-se da narina oposta.

Obs.: Existe uma variação que comporta a expiração pela boca.

11) Manasika chandra pránáyáma – respiração lunar executada mentalmente.

a) Manter a respiração completa, suave e profunda pelas duas narinas.

b) Imaginar uma luz intensa de cor azul celeste penetrando pela narina lunar (esquerda para homens e direita para mulheres) durante a inspiração e saindo pela mesma narina durante a expiração.

12) Súryabhêda pránáyáma – respiração alternada com inspiração solar sem ritmo.

a) Manter as mãos em jñána mudrá.

b) Obstruir a narina negativa (esquerda para homens ou direita para mulheres) com o dedo médio da mão direita.

c) Inspirar pela narina positiva (direita para homens e esquerda para mulheres).

d) Reter o ar, executando jalándhara bandha e deglutindo a saliva.

e) Desfazer o jalándhara bandha e expirar pela outra narina.

f) Repetir todo o processo, inspirando sempre pela narina solar ou positiva e expirando sempre pela narina lunar ou negativa, diferenciando-se de técnicas como vamaḥ krama ou sukha pūrvaka, nas quais a alternância é contínua.

13) Bhastriká – respiração do sopro rápido. Em algumas escolas, o termo bhastriká é utilizado no lugar de kapālabhati e vice-versa.

a) Inspirar e expirar rapidamente pelas duas narinas, produzindo ruído intenso semelhante ao de um fole.

b) O ritmo ideal consiste em inspirar e expirar em um segundo.

c) Iniciantes devem executar mais lentamente para manter o ritmo; praticantes avançados realizam mais rápido, com maior intensidade e utilizando a respiração completa. Quando isso não for possível, recomenda-se iniciar com a respiração abdominal.

d) Ao final, permanecer em shūnyaka e bandha traya.

14) Súrya bhastriká – respiração do sopro rápido pela narina solar. Executar o mesmo prānāyāma anterior, utilizando apenas a narina positiva (direita para homens e esquerda para mulheres), sem alternância.

15) Chandra bhastriká – respiração do sopro rápido pela narina lunar. Executar o mesmo prānāyāma anterior, utilizando apenas a narina negativa.

Os prānāyāmas podem ser realizados sentados, deitados ou em pé, sendo que apenas excepcionalmente podem ser praticados em posturas invertidas. Existem āsanas específicos considerados ideais para exercícios respiratórios: posições neutras, sentadas, com a coluna ereta e, em geral, com as pernas cruzadas. Para iniciantes, recomenda-se fechar os olhos a fim de minimizar a desconcentração; praticantes avançados não necessitam desse recurso.

Durante a prática dos prānāyāmas no contexto do Yôga, é relevante compreender os lados direito e esquerdo do cérebro. Cada metade corporal é controlada pelo hemisfério cerebral contralateral, de modo que o braço esquerdo é controlado pelo hemisfério direito e vice-versa. Isso também se aplica às narinas, resultando em implicações fisiológicas: a predominância respiratória pela narina direita tende a aumentar levemente a atividade do sistema nervoso simpático, enquanto a respiração predominante pela narina esquerda favorece a atividade do sistema nervoso parassimpático.

Respiração e sistema nervoso autônomo

A relação entre a respiração e o sistema nervoso autônomo é estreita e complexa. O SNA regula várias funções automáticas do corpo, incluindo a respiração, a digestão e o sistema hormonal. O SNA é dividido em Sistema nervoso simpático e sistema nervoso parassimpático.

O sistema nervoso simpático é ativado em situações de estresse, medo ou excitação. Quando ocorre essa ativação, ocorre uma resposta de lutar ou fugir. Nesse estado, a respiração se torna mais rápida e superficial para fornecer oxigênio aos músculos e órgãos, preparando o corpo para responder a situação de estresse.

Por outro lado, o sistema nervoso parassimpático está associado ao relaxamento e ao repouso. Ele é ativado em momentos de calma e descanso. Quando o sistema nervoso parassimpático é dominante, a respiração, se torna mais lenta e profunda, promovendo uma sensação de relaxamento e permitindo que o corpo se recupere.

Técnicas de respiração consciente, como a respiração profunda, lenta e controlada, podem estimular o sistema nervoso parassimpático, promovendo um estado de relaxamento e redução de estresse.

Em resumo, a relação entre a respiração e o sistema nervoso autônomo é bidirecional. O sistema nervoso regula a respiração de acordo com as necessidades do corpo, enquanto a respiração consciente pode influenciar o sistema nervoso autônomo, permitindo o controle e o ajuste das respostas fisiológicas.

No Yôga podemos trabalhar estas respirações durante as aulas, gerenciando nossa mente e emoções.

Sistema nervoso simpático

Responsável pela resposta de luta/fuga, nos leva a agir/reagir, e permite que nos defendamos de fatores ambientais e sociais. Atualmente vivemos em um desequilíbrio desse sistema, que permanece sempre ativo, em decorrência das inúmeras questões externas com as quais lidamos, bem como em razão do uso excessivo de telas, pois mesmo você achando que está parado sem fazer nada, seu organismo gasta energia de acordo com toda e qualquer sensação que você experimente, ao ouvir ou ao ler mensagens. Assim, ficar mais tempo em silêncio torna-se cada vez mais raro.

Sistema nervoso parassimpático

Responsável pelo reequilíbrio do organismo após a descarga simpática e, pelo redirecionamento do sangue para a região abdominal após as refeições. Permite o

relaxamento profundo ao anoitecer, quando colocamos em posição e situação de repouso. Ele está associado ao relaxamento e ao repouso, é ativado em momentos de calma, e descanso. Quando este sistema nervoso é dominante, a respiração se torna mais lenta e profunda, promovendo uma sensação de relaxamento, permitindo que o corpo se recupere.

Técnicas de respiração consciente, como a respiração profunda, lenta e controlada, podem estimular o sistema nervoso parassimpático, promovendo um estado de relaxamento e reduzindo a resposta ao estresse.

Ao colocar a consciência intencional em torno da respiração, criamos uma conexão consciente entre as mentes inconsciente e consciente. O sistema nervoso autônomo é amplamente considerado a parte "inconsciente" do sistema nervoso, e o sistema nervoso somático é amplamente considerado o sistema nervoso consciente. Assim, podemos usar o sistema nervoso somático para nos comunicar com o autônomo através da consciência do feedback sensorial que recebemos devido a estímulos ambientais. Essa consciência se torna intencional quando usamos conscientemente a respiração para regular o corpo.

Várias revisões analisaram as evidências disponíveis sobre a respiração lenta para entender melhor seus efeitos psicológicos e fisiológicos. As revisões em geral concordam com as respirações PRANAYAMAS das aulas de Yôga, ativam um efeito parassimpático ou calmante nos praticantes.

Uma revisão sistemática de 2018 da Universidade de Pisa, analisou toda a literatura sobre a respiração lenta, com os efeitos desta respiração (10 respirações por minuto ou menos) em pessoas saudáveis e os possíveis mecanismos psicofisiológicos por trás desses efeitos. No artigo “How breath-control can change your life” (como o controle da respiração pode mudar sua vida), Zaccaro e seus colegas citaram evidências de que as técnicas de respiração lenta aumentam a flexibilidade mental e fisiológica, a atividade parassimpática e as atividades do sistema nervoso central relacionadas com o controle emocional e o bem-estar psicológico.

Sistema motor: consciência corporal no Yôga com os Ásanas

Assim como nas grandes vias motoras, o Yôga envolve uma conexão profunda entre o cérebro e o corpo. No Yôga a consciência corporal se aperfeiçoa ao longo do tempo de prática. Assim como mencionado nas grandes vias motoras, no início, os movimentos podem exigir atenção consciente. À medida que avançamos na prática, nosso cérebro forma programas motores que nos permitem realizar as posturas e os

movimentos de forma mais fluida. O Yôga nos ensina a ouvir nosso corpo e entender o que ele precisa em um nível profundo e da mesma forma podemos direcioná-lo de acordo com a nossa vontade. A ação consciente que treinamos na prática de ásanas se desenvolve e se estende para além do tapetinho, na vida real.

O Yôga se concentra em aspectos como o alinhamento, o ângulo das articulações e a força necessária para cada postura. A propriocepção, que é a percepção do nosso corpo no espaço, é uma parte fundamental da prática do Yôga. Ela nos ajuda a entender nossa postura e a fazer os ajustes necessários para encontrar o equilíbrio adequado.

O Yôga permite um aperfeiçoamento da ligação entre a mente e os músculos esqueléticos. Cada postura e movimento são executados com foco e controle conscientes, permitindo que nossos comandos mentais se transformem em ações físicas.

Em resumo, o Yôga é muito mais do que uma série de posturas, é uma dança entre a mente e o corpo, uma exploração da consciência corporal e da conexão profunda que existe entre eles. As grandes vias motoras nos mostram como essa conexão é fundamental para nosso funcionamento, e o Yôga nos dá as ferramentas para explorá-la e aprimorá-la em nossa busca por equilíbrio, saúde e bem-estar.

Quando falamos em anatomia no Yôga, logo pensamos nos ásanas. Os ásanas não são simples posturas, são posturas psicofísicas, puras geométricas energéticas que trazem influência a todos os nossos corpos, não apenas ao corpo físico denso. Postura estável e confortável.

- a) Estável não é rígida
- b) Confortável não é relaxada
- c) É aquela equanimidade (manter a calma diante de situações desafiadoras).

Do ponto de vista biomecânico, a prática de ásanas envolve a busca por estabilidade postural e pela redução do gasto energético necessário para a manutenção de determinada posição. Embora os efeitos físicos sejam expressivos, incluindo alongamento, fortalecimento muscular, estímulos aos órgãos internos e aprimoramento da respiração, o ásana não se limita a propósitos estritamente corporais. A prática orienta-se também por objetivos imateriais, como o autoconhecimento, a expansão da consciência, a meditação e, em níveis mais elevados, a iluminação. À medida que o praticante avança com disciplina e não violência, torna-se possível acessar sua verdade interior e ampliar seu senso de plenitude.

O objetivo essencial dos ásanas é preparar o corpo para permanecer sentado de forma estável e confortável para a meditação. Não se trata de performance ou execução de posturas esteticamente elaboradas ou acrobáticas, mas de cultivar um corpo funcionalmente apto à quietude física e mental.

O corpo humano constitui um sistema complexo e eficiente, dotado de uma base de sustentação formada pelo esqueleto. Além disso, é composto por pele, músculos, articulações, órgãos internos, órgãos dos sentidos, vasos e nervos, os quais atuam de forma integrada para manter a homeostase, entendida como a capacidade do organismo de preservar um ambiente interno estável e equilibrado, mesmo diante de variações externas.

- a) Ossos – 206
- b) Coluna vertebral
- c) Cervical – 07 vertebrae
- d) Torácica – 12 vertebrae
- e) Lombar – 05 vertebrae
- f) Sacro – 05 vertebrae fundidas
- g) Cóccix – 04 pequenas vertebrae fundidas

Ligamentos

Ligamentos unem os ossos entre si nas articulações. São responsáveis pela conexão estrutural e pela estabilidade do esqueleto. Por serem estruturas rígidas e não contráteis, quando estirados dificilmente retornam ao comprimento original. Possuem receptores de propriocepção denominados mecanorreceptores, responsáveis por informar ao sistema nervoso o posicionamento exato da articulação, tanto em imobilidade quanto durante mudanças posturais, como ocorre na execução dos ásanas.

Considerações sobre frouxidão ligamentar

Praticantes com frouxidão ligamentar ou hipermobilidade requerem maior atenção durante a prática.

Exemplo: em uttanásana recomenda-se destravar a articulação do joelho, permitindo o alongamento dos músculos posteriores da coxa e da perna, evitando sensação de queimação nos ligamentos do joelho.

Articulações

Articulações correspondem aos pontos de movimento do corpo, promovendo a união entre dois ou mais ossos. Trabalham de forma integrada com os sistemas ósseo, ligamentar e muscular, tornando possível a locomoção e os movimentos humanos.

a) Grandes articulações: ombros, cotovelos, punhos, quadris, joelhos e tornozelos.

b) Pequenas articulações: articulações interfalângicas, articulações entre ossos do carpo, articulações intervertebrais e suturas cranianas.

Movimentos articulares

a) Flexão, extensão, inclinação lateral e rotação da cabeça.

b) Flexão e extensão do tronco, flexão lateral e rotação da coluna.

c) Retroversão e anteversão da pelve.

d) Inversão, eversão e dorsiflexão dos pés.

Músculos

Os músculos permitem ao ser humano a locomoção, além de viabilizarem funções orgânicas essenciais.

Alongamento muscular

O músculo possui capacidade de aumento de comprimento, podendo ocorrer voluntariamente durante os ásanas. A prática regular promove adaptação muscular, tornando as fibras mais elásticas e permitindo maior amplitude de movimento. Recomenda-se tempo de permanência superior a 30 segundos para ganho de flexibilidade. Permanências menores auxiliam na manutenção, aquecimento e prevenção de lesões.

Sequência recomendada

A prática deve iniciar com exercícios de aquecimento (solturas), seguidos de ásanas de alongamento profundo, como paschimottanásana e variações.

Considerações fisiológicas

O alongamento deve associar-se à respiração, principalmente à exalação, favorecendo o relaxamento por meio da ativação do sistema nervoso parassimpático.

O termo flexibilidade refere-se à amplitude de movimento em uma articulação.

Frouxidão ligamentar

Define-se frouxidão ligamentar como a capacidade de uma articulação apresentar amplitude superior à média, decorrente de alterações no tecido conjuntivo, podendo ser genética, gestacional ou adquirida. Podem surgir dor, lesões, luxações e distensões. O fortalecimento muscular é recomendado para suporte articular e prevenção de amplitudes excessivas.

Cuidados na prática de Yôga

A prática de ásanas é segura quando orientada pelos princípios de ahimsa (não violência) e tapas (autoesforço, persistência e disciplina). Essa compreensão previne lesões, especialmente em práticas vigorosas, contribuindo para o desenvolvimento físico e mental.

Prevenção de lesões no Yôga

- a) Aquecimento inicial.
- b) Respeito aos limites das amplitudes articulares.
- c) Proteção dos joelhos e cotovelos.
- d) Elevação adequada dos braços.
- e) Respiração consciente.
- f) Alinhamento do quadril.
- g) Tempo de permanência adequado.
- h) Transições suaves.
- i) Alinhamento das articulações.
- j) Apoio no hálux (dedo do pé).
- k) Alimentação e hidratação.
- l) Condições de saúde.
- m) Gestantes e condições especiais.
- n) Relaxamento final adequado.

Cuidados com a coluna vertebral

- a) Aquecimento da coluna.
- b) Movimentos necessários para mobilidade.
- c) Alinhamento da pelve.
- d) Fortalecimento do abdômen.
- e) Curvatura torácica fisiológica.
- f) Evitar flexão excessiva do tronco.
- g) Utilização de ásanas de compensação.

h) Finalização apropriada da prática.

Ásanas de flexão

Figura 2 - Paschimottanasana (postura da pinça) – ajustes



Fonte: Aatoria própria (2025)

Benefícios

- a) Alongamento da região posterior das coxas e pernas – flexibilidade MMII;
- b) Alongamento posterior da coluna, relaxando os tecidos profundos articulares das vértebras – mobilidade;
- c) Favorecem a exalação, importante para os ansiedade;
- d) Promovem o massageamento profundo dos órgãos internos, favorecendo a irrigação sanguínea por cantinhos onde geralmente o sangue chega com pouca força ou intensidade;
- e) Relaxam as tensões da região posterior do tronco (sede do SNS – cadeias paravertebrais);
- f) Liberam espaço entre as vértebras, relaxando os ligamentos que as unem e dando espaço para os discos intervertebrais e suas respectivas raízes nervosas;
- g) Proporcionam flexibilidade na articulação do quadril, interferindo na flexibilidade da coluna lombar.

Cuidados

- a) Evitar forçar os joelhos em extensão ou curvar muito a coluna;
- b) Manter os joelhos ligeiramente destravados ou até mesmo flexionados, se necessário, de acordo com a flexibilidade geral do corpo;

- c) Começar os asanas de flexão a partir da flexão da articulação coxofemoral, pois dessa forma ocorre uma melhor congruência articular, uma vez que o peso é distribuído de maneira uniforme sobre toda a face articular;
- d) Se houver problemas na coluna ou muita rigidez nas pernas, voltar um pouco, reorganizar a postura e encontrar um lugar onde não sente esta dor;
- e) Respeitar os limites do corpo e não fazer movimentos exagerados para evitar lesões.

Biomecânica do movimento

Movimento principal

Flexão anterior do tronco e do quadril, levando o abdômen em direção às coxas e não a testa aos joelhos.

Músculos alongados

Músculos posteriores da coluna, músculos posteriores da coxa (isquiotibiais), panturrilhas, glúteos e piriforme.

Músculos contraídos

Ilipsoas, músculos abdominais e músculos anteriores da coxa (quadríceps, sartório, pectíneo e adutores curto e longo).

Estruturas viscerais comprimidas

Estômago, fígado, intestinos e órgãos pélvicos.

Estruturas viscerais descomprimidas

Rins, baço, pâncreas e porção superior dos pulmões.

Ásanas de extensão

Figura 3 - Salamba bhujangasana (postura da esfinge) – ajustes



Fonte: Autoria própria (2025)

Benefícios

- a) Fortalecimento dos músculos posteriores da coluna, quadril e membros inferiores.
- b) Alongamento da musculatura anterior do tronco e dos membros inferiores.
- c) Estímulo da flexibilidade da articulação do quadril e de toda a coluna vertebral.
- d) Ativação das glândulas suprarrenais, influenciando o organismo por meio da estimulação do sistema nervoso simpático.

Cuidados

- a) Evitar forçar a extensão da coluna. Em bhujangásana, orientar a elevação apenas até o limite confortável. Em ustrásana, buscar a postura gradualmente, por tratar-se de posição potencialmente insegura, especialmente em indivíduos com hiperlordose lombar.
- b) Evitar orientar o aluno a hiperestender a cervical olhando excessivamente para cima e para trás, pois essa ação pode comprimir a base do crânio, região onde emergem estruturas vasculares e nervosas relevantes para a vascularização e inervação intracraniana.
- c) Indivíduos com labirintite podem apresentar desconforto em hiperextensões cervicais devido às alterações na vascularização e nos eixos vestibulares.

Biomecânica do movimento

Movimento principal

Extensão da coluna vertebral e da articulação do quadril. O tórax projeta-se posteriormente e superiormente, a pelve desloca-se anteriormente com tendência à anteversão e o apoio dos pés transfere-se para a região anterior.

Músculos alongados

Músculos da região anterior do tronco, ilípticas, pectíneo e reto femoral.

Músculos contraídos

Músculos extensores da coluna (erectores da coluna, esplênios, trapézio) e glúteos.

Estruturas viscerais comprimidas

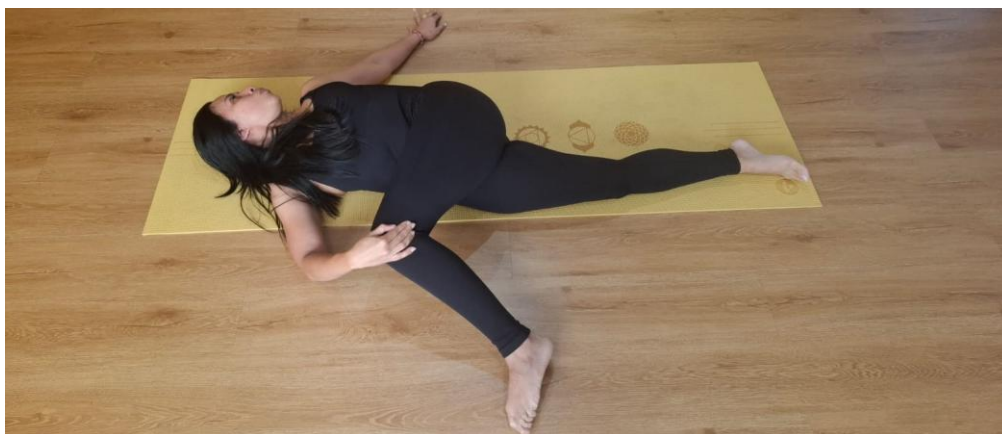
Rins, baço, pâncreas e porção posterior dos pulmões.

Estruturas viscerais descomprimidas

Estômago, fígado, intestinos e órgãos pélvicos.

Ásanas de torção

Figura 4 - Supta matsyendrasana (torção deitada) - ajustes



Fonte: Autoria própria (2025)

Benefícios

a) Contribuem para o aquecimento da coluna antes da prática, realinhando-a em relação às cinturas escapular e pélvica.

b) Favorecem a flexibilidade de toda a coluna vertebral, recrutando musculatura profunda do tronco, responsável pelas rotações vertebrais e pela manutenção postural em posições sem apoio do tronco (como em ortostatismo ou sedestação).

c) Melhoram a irrigação dos discos intervertebrais, favorecendo sua mecânica e nutrição.

d) Alongam a musculatura extrínseca ocular, facilitando sua irrigação e influenciando o sentido da visão.

e) Estimulam a glândula hipófise, favorecendo a liberação hormonal na circulação sanguínea intracraniana.

Cuidados

a) Evitar ultrapassar o limite de flexibilidade na torção. Movimentos leves de rotação já produzem benefícios e podem prevenir torção costal dolorosa.

b) Orientar o praticante a realizar pequena tração axial antes da rotação do tronco, reduzindo a sobrecarga nos discos intervertebrais. Essa ação consiste na ativação do dorso e do abdômen, elevando o corpo como se projetasse o topo da cabeça em direção ao teto.

c) Manter as costas eretas e evitar sobrecarga cervical, prevenindo elevação dos ombros em direção aos ouvidos. A região cervical abriga estruturas vasculares e nervosas relevantes, que necessitam de espaço para fluxo adequado.

d) Evitar inspiração profunda durante a torção, uma vez que a tensão costal diminui a expansão torácica. A exalação é facilitada pelo mesmo mecanismo, aproximando as costelas e favorecendo o movimento. Recomenda-se inspirar suavemente e exalar amplamente.

e) Indivíduos com refluxo gastroesofágico ou hérnia de hiato podem apresentar desconforto, como sensação de queimação epigástrica ou refluxo do conteúdo gástrico.

Biomecânica do movimento

Movimento principal

Rotação do tronco em direção à perna e ao joelho flexionado.

Músculos alongados

Músculos do tronco (dorsal largo, quadrado lombar, músculos abdominais) e musculatura lateral da coxa.

Músculos contraídos

Músculos abdominais e musculatura do tronco responsável pela rotação e estabilização.

Estruturas viscerais comprimidas

Todas as vísceras abdominais.

Estruturas viscerais descomprimidas

Todas as vísceras abdominais, alternando-se em sincronia com o sentido da torção.

Ásanas de lateralidade

Figura 5 - Parivrtta trikonasana (triângulo torcido)



Fonte: Autoria própria (2025)

Benefícios

- a) Permitem que a coluna vertebral execute um movimento fisiológico, pouco presente nos hábitos cotidianos.
- b) Favorecem a liberação de ligamentos profundos que permanecem sob tensão prolongada, especialmente devido ao posicionamento anteriorizado da cabeça durante o uso de dispositivos eletrônicos e atividades laborais.
- c) Estimulam a articulação do quadril a partir do recrutamento de musculatura profunda, como o psoas, contribuindo para a regulação do sistema nervoso visceral profundo.

Cuidados

a) Observar a relação entre a cintura escapular e a cintura pélvica para regular a torção associada ao movimento. A flexão lateral está biomecanicamente acompanhada de rotação passiva da coluna para o lado oposto ao da inclinação.

b) É praticamente inviável alinhar perfeitamente as duas cinturas durante a execução de ásanas que envolvam flexão lateral, em razão da própria biomecânica da coluna.

c) Exagerar na amplitude, especialmente quando favorecido pela gravidade, pode ocasionar alongamento excessivo dos ligamentos profundos e gerar instabilidade articular.

Ásanas de equilíbrio

Figura 6 - Vrksasana (postura da árvore)



Fonte: Autoria própria (2025)

Ásanas invertidos

Figura 7 - Sarvangasana (postura da vela)



Fonte: Autoria própria (2025)

Benefícios

- a) Promovem sensação de rejuvenescimento global do organismo.
- b) Favorecem a vascularização craniana, influenciando estruturas cerebrais como córtex, glândulas endócrinas e órgãos dos sentidos.
- c) Estimulam a função respiratória ao sobrecarregar moderadamente o diafragma.
- d) Fortalecem músculos eretores da coluna e extensores do quadril.
- e) Contribuem para a regulação do estresse mediante mobilização de estruturas associadas ao eixo neuroendócrino.

Cuidados

- a) Indivíduos com doenças cardíacas devem apresentar avaliação médica prévia, especialmente para execução de invertidas.
- b) Praticantes com dor cervical devem adotar cautela durante a realização desses ásanas.
- c) Iniciantes devem ser conduzidos gradualmente, pois não estão habituados ao aumento do fluxo sanguíneo intracraniano, podendo ocorrer vertigem ou síncope durante a prática.
- d) Professores devem evitar virar a cabeça para observar os alunos durante a orientação de invertidas, a fim de não sobrecarregar a região cervical.

Biomecânica do movimento

Movimento principal

Inversão do corpo com apoio sobre ombros e pernas estendidas verticalmente.

Músculos alongados

Músculos posteriores da cervical e peitorais.

Músculos contraídos

Músculos abdominais, eretores da coluna, extensores do quadril, músculos anteriores da coxa e músculos posteriores da perna. Dependendo da variante, ocorre contração de músculos responsáveis pela flexão plantar (sola do pé) ou dorsiflexão (dorso do pé).

Estruturas viscerais comprimidas

Glândula tireoide, pulmões, coração, diafragma e vísceras abdominais superiores (fígado, rins, baço e pâncreas).

Estruturas viscerais descomprimidas

Útero, ovários, próstata, bexiga e intestinos.

Figura 8 - Sirsasana (postura invertida sobre a cabeça)



Fonte: Autoria própria (2025)

Biomecânica específica: apoio cefálico

- a) Movimento principal / posição: Equilíbrio sobre a cabeça e cotovelos, com o corpo ereto sustentado pela região cervical.
- b) Músculos alongados: Não há alongamentos significativos nesta posição.
- c) Músculos contraídos: Músculos abdominais, músculos posteriores do tronco, músculos posteriores das pernas, deltoides, tríceps e músculos estabilizadores da escápula e do ombro.
- d) Estruturas viscerais comprimidas: Estruturas intracranianas, órgãos torácicos e abdominais.
- e) Estruturas viscerais descomprimidas: Órgãos pélvicos.

Ásanas para meditação

Figura 9 - Padmasana – postura de lótus



Fonte: Autoria própria (2025)

Benefícios

- a) Permitem o treinamento de uma aptidão inata do ser humano relacionada à postura sentada.
- b) Fortalecem a musculatura das pernas, abdominal e pélvica, contribuindo para o rejuvenescimento funcional do sistema geniturinário.
- c) Possibilitam ao praticante adotar postura confortável para descanso e meditação em diferentes contextos.
- d) Mantêm sushumnā alinhado, favorecendo a elevação da kuṇḍalinī segundo a tradição do Yôga.

Cuidados

- a) Exigem flexibilidade adequada das articulações do quadril e dos joelhos.
- b) Podem representar risco para a articulação coxofemoral quando mantidas por longos períodos, sendo lesões relativamente comuns em professores e praticantes frequentes de Yôga.

Biomecânica do movimento

Movimento principal / posição

Sedestação com pernas cruzadas, com um ou dois pés apoiados nas coxas opostas ou posicionados frontalmente. As coxas mantêm-se predominantemente em rotação externa na articulação do quadril.

Músculos alongados

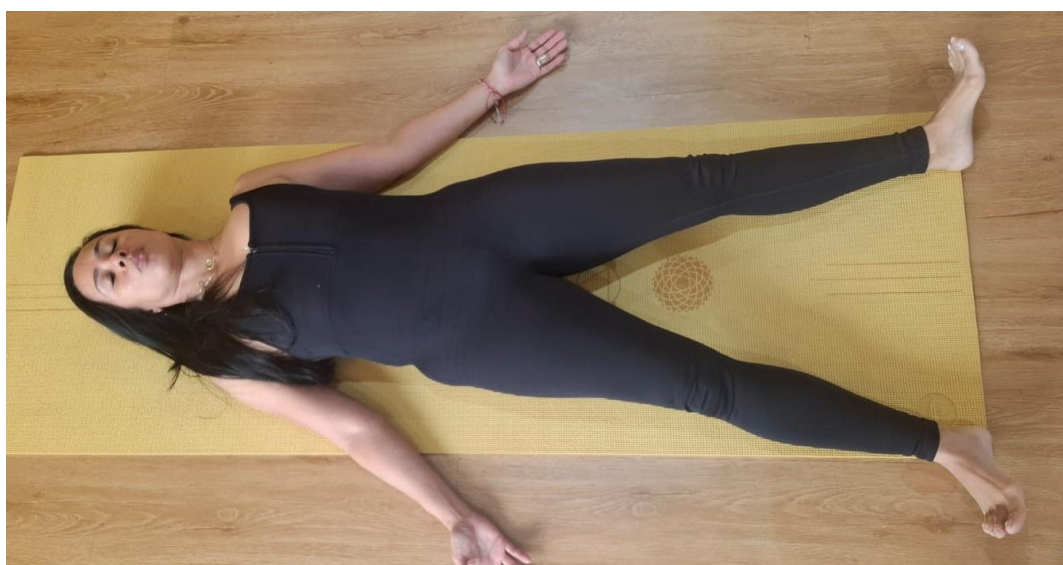
Músculos adutores da coxa.

Músculos contraídos

Músculos posteriores do tronco e abdominais.

Ásanas de relaxamento

Figura 101 - Savasana – postura do cadáver



Fonte: Autoria própria (2023)

Benefícios

- a) Favorecem a recuperação do esforço decorrente da prática física.
- b) Relaxam as vísceras adjacentes ao diafragma, permitindo seu movimento livre e auxiliando na regulação da frequência respiratória, a qual influencia a frequência cardíaca.
- c) Contribuem para a regulação do equilíbrio ácido-base, auxiliando a homeostase.
- d) Informam o sistema nervoso central para reduzir a atividade simpática, favorecendo a redistribuição do sangue da periferia (membros e musculatura ativa) para coração, órgãos internos e cérebro.

Cuidados

a) Orientar o praticante a manter braços e pernas soltos, com rotação externa dos ombros e dos quadris. Tal posição favorece o retorno venoso dos membros após o esforço, permitindo que o sangue seja redirecionado ao coração e, subsequentemente, ao cérebro e órgãos internos, contribuindo para o descanso global do organismo.

Biomecânica do movimento

Movimento principal / posição

Decúbito dorsal sobre o tapete, em postura de relaxamento global.

Músculos alongados

Todos os grupos musculares devem permanecer relaxados, sem alongamento ativo.

Músculos contraídos

Não deve haver contração muscular intencional.

CONCLUSÃO

Os fundamentos anatômicos e fisiológicos do Yôga evidenciam que sua prática transcende o âmbito meramente corporal, configurando-se como uma estratégia integrada de autorregulação psicofisiológica.

Os pránáyámas demonstram influência direta sobre o sistema nervoso autônomo, favorecendo o aumento do tônus vagal, a redução da atividade simpática e o controle do estresse. A modulação respiratória atua como ponte entre os sistemas somático e autônomo, permitindo que processos involuntários sejam regulados por meio da consciência.

A biomecânica dos ásanas, por sua vez, promove equilíbrio muscular, estabilidade articular, mobilidade funcional e estimulação visceral, contribuindo para a manutenção da homeostase. A integração entre respiração, postura e atenção plena fortalece a conexão corpo-mente, ampliando a consciência corporal e favorecendo estados de equilíbrio emocional.

Assim, o Yôga configura-se como prática baseada em fundamentos neurofisiológicos consistentes, apresentando potencial terapêutico relevante para a promoção da saúde integral.

**PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS**

COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Débora Barbosa Tavares

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-3

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

DOI: [10.29327/5794827.1-3](https://doi.org/10.29327/5794827.1-3)

Débora Barbosa Tavares

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo analisa a importância da parceria entre escola e família na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz dos fundamentos dos direitos humanos e da legislação educacional brasileira. Trata-se de pesquisa teórico-analítica, baseada em revisão narrativa da literatura e em documentos normativos nacionais e internacionais. A inclusão escolar é compreendida como direito humano fundamental, que assegura acesso, permanência e sucesso acadêmico. Estudos indicam que o envolvimento familiar impacta positivamente o desempenho, a adaptação e o bem-estar emocional dos estudantes com TEA. A colaboração dialógica entre pais e professores favorece o planejamento pedagógico individualizado, reduz barreiras à aprendizagem e fortalece a construção de ambientes escolares mais equitativos. Conclui-se que a atuação conjunta entre escola e família constitui elemento estruturante para a efetivação da educação inclusiva e para a promoção de uma sociedade democrática e humanizada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Transtorno do Espectro Autista; Parceria Escola-Família; Equidade; Cidadania.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of the partnership between school and family in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on human rights principles and Brazilian educational legislation. It is a theoretical-analytical study grounded in a narrative literature review and national and international normative documents. Inclusive education is understood as a fundamental human right that ensures access, permanence, and academic success. Studies indicate that family involvement positively impacts academic performance, adaptation, and emotional well-being of students with ASD. Collaborative dialogue between parents and teachers promotes individualized pedagogical planning, reduces learning barriers, and strengthens the development of more equitable school environments. It is concluded that joint action between school and family constitutes a structural element for the effectiveness of inclusive education and the promotion of a democratic and humanized society.

Keywords: Inclusive Education; Human Rights; Autism Spectrum Disorder; School-Family Partnership; Equity; Citizenship.

RESUMEN

El presente estudio analiza la importancia de la alianza entre escuela y familia en la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a la luz de los fundamentos de los derechos humanos y de la legislación educativa brasileña. Se trata de una investigación teórico-analítica basada en una revisión narrativa de la literatura y en documentos normativos nacionales e internacionales. La educación inclusiva se comprende como un derecho humano fundamental que garantiza el acceso, la permanencia y el éxito académico. Estudios indican que la participación familiar impacta positivamente el rendimiento, la adaptación y el bienestar emocional de los estudiantes con TEA. El diálogo colaborativo entre padres y docentes favorece la planificación pedagógica individualizada, reduce barreras al aprendizaje y fortalece la construcción de entornos escolares más equitativos. Se concluye que la actuación

conjunta entre escuela y familia constituye un elemento estructural para la efectividad de la educación inclusiva y la promoción de una sociedad democrática y humanizada.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Derechos Humanos; Trastorno del Espectro Autista; Asociación Escuela-Familia; Equidad; Ciudadanía.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como expressão concreta do direito humano à educação, fundamentada nos princípios da dignidade, igualdade e equidade. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito universal e dever compartilhado entre Estado e família, devendo assegurar acesso, permanência e sucesso escolar.

Autores como Bobbio (2019) situam os direitos sociais — entre eles a educação — como conquistas históricas voltadas à promoção do bem-estar e da justiça social. Nessa perspectiva, a inclusão escolar de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), integra o movimento de universalização do ensino (Mantoan, 2020; Ainscow, 2019), superando modelos segregacionistas.

O TEA caracteriza-se como condição do neurodesenvolvimento marcada por especificidades na comunicação, interação social e comportamento (APA, 2022), exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e planejamento individualizado. Nesse contexto, a parceria entre escola e família torna-se elemento estruturante do processo inclusivo, pois a família constitui o primeiro espaço de socialização e detém informações fundamentais sobre o estudante (Giddens, 2022; Villa; Thousand, 2020).

Estudos apontam que o envolvimento familiar impacta positivamente o desempenho acadêmico, o comportamento e a adaptação escolar (Jeynes, 2019; Epstein, 2021; Barbosa; Rossetti-Ferreira, 2020). Assim, a colaboração dialógica entre pais, professores e equipe pedagógica configura-se como estratégia essencial para a efetivação da educação inclusiva como direito humano.

Diante disso, o presente artigo objetiva analisar a importância da parceria entre escola e família no processo de inclusão de estudantes com TEA, à luz dos fundamentos jurídicos dos direitos humanos e das contribuições pedagógicas contemporâneas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-analítica, desenvolvida a partir de revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa. A investigação fundamentou-se na análise de referenciais jurídicos, educacionais e psicológicos que tratam da educação inclusiva, dos direitos humanos e da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram examinados documentos normativos nacionais e internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; atualização de 2023) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), com o objetivo de compreender os fundamentos legais que asseguram o direito à educação inclusiva.

Paralelamente, foram analisadas produções acadêmicas que discutem a relação entre educação, equidade e direitos humanos, bem como estudos específicos sobre o envolvimento familiar no processo educacional de estudantes com TEA. A seleção das obras considerou autores de referência na área da inclusão escolar e da educação em direitos humanos, além de pesquisas empíricas que evidenciam a relevância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. A análise dos materiais ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas, fundamentos normativos e evidências científicas que sustentam a importância da atuação colaborativa entre pais, professores e equipe pedagógica. Dessa forma, o estudo propõe uma articulação entre o campo jurídico e o campo pedagógico, evidenciando a parceria escola-família como eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA.

DESENVOLVIMENTO

Educação inclusiva como direito humano

Historicamente, os direitos dos seres humanos são produtos da civilização humana. Assim, sofreram transformações e ampliações. Sobre isso, Bobbio (2019) referenda que esses direitos passaram por três fases: Direitos de liberdade - são os direitos que impõem restrições à atuação do Estado, pois busca assegurar ao indivíduo um espaço próprio de autonomia, no qual suas liberdades sejam preservadas e

protegidas contra interferências excessivas do poder estatal. Direitos políticos – resultaram na participação e autonomia com ampliação progressiva generalizada e frequente, tornando sua atuação no poder político mais efetiva e abrangente. Direitos sociais - visavam o bem-estar social e igualdade por meio de intervenção estatal, destacando-se o reconhecimento da educação como uma necessidade essencial para o desenvolvimento político e econômico de uma sociedade (Bobbio, 2019).

Por esse viés, é possível dizer que a educação que fora efetivada no sistema de ensino regular excluiu por vários anos as pessoas com deficiência nas salas de aula, por serem consideradas como ineducáveis e/ou anormais (Mendes, 2019). Todavia, a partir do ano de 1990, surgiu uma nova concepção acerca da construção da perspectiva inclusiva que apontou para a necessidade de mudar o foco de interesse sobre os obstáculos dos estudantes, para então concordar e introduzir mudanças no funcionamento e organização das unidades escolares, bem como a metodologia de ensino. O que conseqüentemente, as escolas perceberam as diferenças como reforço do aprendizado e, a partir dessa visão, afastaram-se do modelo que visa reparar as problemáticas dos estudantes (Ainscow, 2019).

Em linhas gerais, é possível dizer que a educação é um direito humano porque implica em um núcleo da proteção da dignidade da pessoa, assumindo posição de realce na sociedade (Macena; Justino; Capellini, 2018, p. 85). Dito isso, ela se materializa no que concerne à proteção, ao Estado, que deve promovê-la para todos sem discriminação (Tavares, 2019).

Considerando o que foi exposto, está legalmente regulamentado que cabe ao Poder Público o dever de aplicar efetivamente e com eficácia, a execução das políticas educacionais (Sarlet, 2019), que refletem no entendimento da acessibilidade, da permanência dos alunos no interior das escolas e no sucesso no processo de aprendizagem.

Dessa forma, entende-se, assim, a relevância do papel da educação na sociedade contemporânea, no âmbito das discussões nacionais e internacionais de direitos humanos, que foi inaugurado em 10 de dezembro de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo um dos primeiros atos da Assembleia Geral das Nações Unidas, quando se implantou um novo período para a contenda acerca da educação em escala mundial.

Seguindo essa lógica, é possível analisar e dizer foi um acontecimento histórico de cunho relevante, ao instituir, pela primeira vez em escala planetária, o papel dos

direitos humanos na convivência coletiva (ONU, 1948), sendo considerado um evento de magnitude de vida internacional.

Sendo assim, na luta pela educação inclusiva, a normativa citada é o principal guia na criação de acordos, leis e políticas públicas educacionais, no Brasil e no mundo, para promover um ensino de qualidade que não deixe ninguém de fora. Dessa forma, vários documentos normativos foram criados visibilizando e referendando o direito à educação inclusiva no país, a exemplo da Constituição de 1988, estabelecendo preâmbulos contra a segregação, discriminação, além dos pactos e tratados internacionais que o país faz parte (Bobbio, 2019).

Tal prerrogativa significa que “educar a partir da perspectiva dos direitos humanos significa capacitar as pessoas para que participem ativamente da vida coletiva, exercendo sua autonomia e responsabilidade social, com vistas à consolidação de uma sociedade democrática, equitativa e comprometida com a justiça social (Candau, 2019).

No domínio do corpo jurídico, em primeiro lugar, se encontra legitimado o direito universal de usufruir dos mesmos recursos e oportunidades, na educação básica, da educação infantil até o ensino médio, com acesso, permanência e continuidade à educação (UNESCO, 2021).

Para se ter um entendimento melhor, o primeiro direito a ser outorgado é a entrada ao conhecimento básico e formações, que devem ser ofertadas de forma regular e organizada, política essa que possibilita a continuidade do ensino nos níveis mais elevados (Tavares, 2019).

O segundo direito educacional, destaca-se o direito à permanência na escola, que se refere a oferta de condições tangíveis que incluem recursos materiais, pedagógicas e sociais que garantam não apenas o ingresso, mas a continuidade dos estudantes, no sistema educacional, que é terceiro, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade (Dourado, 2020).

Entende-se, portanto, que o Estado deve ser o articulador de realizações com incentivos à promoção humanística, científica e tecnológica, para fins de se alcançar a inclusão social na educação, uma vez que algumas dessas articulações se encontram registradas nas políticas públicas educacionais. Isto porque é cediço que as instituições de ensino no século XXI estão ressignificando conceitos a fim de realizarem transformações com o objetivo de acolher e oferecer serviços educacionais a todas as pessoas (Bobbio, 2019).

Neste sentido, a inclusão educacional das pessoas com deficiências no contexto escolar, integra-se aos limites e possibilidades reais para efetivação deste direito social para todos, denominado de movimento de universalização da educação, que deve ser reconhecida como um direito humano e instrumento de potencialização do exercício da cidadania (Mantoan, 2020).

Nessa perspectiva, segundo Gohn (2020), para tornar mais duradouro e consistente o movimento de inclusão como um direito humano, o elemento chave que deve constar nos textos é a equidade, pois incita o reconhecimento do princípio das diferenças, pelo fato de que cada indivíduo é único e diverso, possuidor de direitos e livre (Valente, 2020), sendo respeitados, para então, garantir a igualdade e a equiparação de oportunidade (Santos, 2020).

Sob esse ponto de vista, para Valente (2019), a palavra equidade é um dos princípios dos direitos humanos que demanda comunicação mútua, a interlocução dialógica, levando em conta as diferenças de cada um em ser falante e ouvinte. De acordo com Skinner (2015), a principal diferença entre eles é que no primeiro, o falante, as consequências são mediados por outras pessoas, já o segundo, ouvinte é a pessoa que atua como mediadora das consequências do comportamento verbal do falante, isto é, do indivíduo que produz a resposta verbal.

Ainda dissertando sobre equidade, segundo Rawls (2023), essa teoria possui dois aspectos que se complementam na busca por um tratamento justo: formal e material. A diferença entre ambas é que a primeira se concentra nos dispositivos, artigos, das normas da legislação, ou seja, o tratamento que a lei institui para todos de forma igual. Enquanto, a segunda é a própria prática, o que é concreto para que a justiça social se manifeste de forma igual para todos.

No entanto, para Barbosa (2019), a igualdade não se deve aplicar somente nesses critérios, mas considerar as diferenças existentes entre as pessoas e atendê-las, consoante as particularidades e condições. Ao agir contrariamente ao que as leis da inclusão estabelecem, tratar da mesma forma indivíduos que vivenciam realidades distintas, resulta na injustiça social, afastando-se do verdadeiro sentido de igualdade. Assim, a equidade é primordial na construção de relações democráticas, na promoção do reconhecimento da diferença.

Em outras palavras, é possível dizer que o nivelamento educacional de alunos, sem reconhecer suas diferenças, será discriminatória, desigual e injusta, pois com essa concepção não responde às necessidades e particularidades individuais, destoando dos

diplomas legais que normatizaram a inclusão, que começa com a convicção de que a educação é um direito inalienável e universal de todas as pessoas, garantido pela CF/88 e a DUDH/1948.

Por conta da afirmação, a inclusão envolve articulação ampla de valores, de práticas inclusivas adaptativas a serem adotadas nas escolas. Sobre os valores formam a base de todo o planejamento pedagógico, do conjunto de aplicação dos conhecimentos no interior das instituições escolares, bem como dos planos, diretrizes, programas e ações, componentes da formação da prática. Logo, a conjugação desses elementos viabiliza os argumentos que defendem a equiparação de oportunidades (Mendes, 2019).

Como já fora escrito no texto, a essência de educação como um direito fundamental e universal de natureza social, encontra-se, portanto, positivado como um direito constitucional assegurado a todos os indivíduos, que premente, maximizar as qualidades, aprimorar as competências, desde que praticado.

Em uma visão macro, no conjunto de normas, leis, Decretos, Portarias, Deliberações e Resoluções, que regulamentam a educação nacional, a educação foi sancionada como direito fundamental, a partir da construção conceitual, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida e incentivada com a participação da sociedade. Tal prerrogativa tem como finalidade assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), atingindo um patamar de valor inegociável para os direitos humanos.

No contexto formal, a educação é operacionalizada dentro da escola, intermediado por um currículo previamente definido com a finalidade de se possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e culturais construídos pelos seres humanos, porém, é necessário perceber a educação em seu sentido filosófico que coloca o ser humano no centro das atenções, adentrando, portanto, no processo de humanização (Andrade, 2019).

Sobre isso, Freire (2015) referenda que o ser humano vai se construindo ao longo de um processo educativo contínuo, na qual se realiza por meio da educação, concebida como um direito fundamental da pessoa humana, constitui um elemento essencial para a promoção da dignidade, do desenvolvimento integral e da participação consciente dos sujeitos na vida social, que possibilita ao indivíduo desenvolver-se plenamente. Nesse sentido, os seres humanos aprendem a partir das relações e

interações socioculturais, em detrimento de ser inacabado, atributo que caracteriza a existência humana e ao permanente chamado para o processo de humanização coletiva.

A educação, compreendida como um processo voltado ao desenvolvimento da socialização e da humanização, deve fundamentar-se no princípio de que todos os seres humanos possuem valor intrínseco e inquestionável, devendo, portanto, orientar suas práticas pelo respeito à dignidade, à igualdade e à valorização de cada pessoa. Logo, é um dos maiores processos de valor moral pela sua amplitude, de maestria de conquista da dignidade pelos seres humanos, permanente, continuada e global (Andrade, 2019).

E, ainda, para ilustrar que a educação é, sobretudo, um direito humano, mencionado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da seguinte forma:

Artigo XXVI 1.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Tendo como suporte o artigo supracitado, depreende-se que os direitos humanos são inerentes à pessoa humana, e indispensáveis para a vida com dignidade, por limitar os poderes das autoridades, garantindo, assim, o bem-estar social através da igualdade, fraternidade e da proibição de qualquer espécie de discriminação. Por conseguinte, são universais, pela forte ligação à natureza humana, absolutamente à parte de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes entre si e indivisíveis, não podem ser separados.

Esse argumento serve de alavanca no avanço da discussão entre educação e cidadania, pois são duas premissas centrais no processo de formação humana, uma vez que ambas se constroem de forma interdependente. A educação não se restringe à transmissão de conteúdos escolares, mas se estende à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social, exercer direitos e assumir responsabilidades coletivas. A cidadania, por sua vez, se fortalece quando a escola promove práticas pedagógicas que incentivam a participação, o diálogo, o respeito à diversidade e a justiça social.

Ainda, a educação é um instrumento fundamental para o fortalecimento da democracia, pois possibilita aos indivíduos desenvolverem autonomia intelectual e consciência política. Segundo Libâneo (2022), a função social da escola está diretamente ligada à formação cidadã, uma vez que o espaço educativo deve contribuir para que os estudantes compreendam seu papel na sociedade e atuem de maneira ética e transformadora. De forma semelhante, a UNESCO (2021) destaca que a educação para a cidadania mundial é essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como as desigualdades sociais, a exclusão e a negação de direitos.

Além disso, Saviani (2021) aponta que a educação, ao articular conhecimento científico e realidade social, favorece a construção de sujeitos capazes de intervir criticamente no contexto em que vivem. Assim, discutir educação e cidadania implica reconhecer que o processo formativo vai além da escolarização formal, envolvendo a construção de valores, atitudes e competências necessárias para a convivência democrática. Dessa forma, a educação se consolida como um direito fundamental e como um caminho indispensável para a efetivação plena da cidadania.

Ao tratar do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, há o reconhecimento de que a tríade educação, direitos humanos e cidadania encontram-se instituídos nos dispositivos legais que conferem esse direito. Por conta dessa afirmação, admite-se que os textos introdutórios alusivos acerca da proposta de inclusão não se delimitam somente do acesso a instituição escolar, mas se estende as possibilidades de participação e de aprendizagem a esses alunos (Ainscow, 2019). Isso se justifica por causa dos fundamentos da inclusão escolar nos quais advogam o acesso, permanência e continuidade dos estudos com sucesso acadêmico.

E para respaldar ainda mais a afirmação acima, comenta-se que a educação é baseada e resguardada por um conjunto normativo composto de responsabilidade dos atores que a efetivam no que concerne o desenvolvimento das pessoas com base nas suas diversidades, da comunidade e da sociedade, com possibilidades de preparação para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (Nozu; Bruno; Cabral, 2019).

Neste sentido, busca-se refletir sobre essas diferenças, cuja definição perpassa pelo reconhecimento de que cada ser humano possui suas especificidades, manifestadas pelas características, potencialidades, modos de pensar e experiências de vida. daí, que essas particularidades provocam alterações diretamente nos processos de aprendizagem

e na construção de sua identidade, bem como na trajetória formativa, a partir de suas vivências e interações sociais (Candau, 2019).

Nessa perspectiva, a valorização da diversidade constitui um princípio fundamental para práticas educativas inclusivas, ao considerar que aprender e se desenvolver são processos atravessados pela história, pela cultura e pelas relações humanas (Mantoan, 2020; UNESCO, 2021).

Assim sendo, é válido ressaltar que o movimento inclusivo possui um novo olhar paradigmático do conhecimento que, gradativamente, vem emergindo das interfaces entre saberes, da subjetividade humana, do cultural, abrindo um leque de oportunidades e transformação, aliado ao enfrentamento da exclusão escolar. Isso remete dizer que ela traz em seu bojo a concepção de que a educação é possível para todos (Mantoan, 2020) e corroborado por Fávero (2021), ao enfatizar que a educação, sendo um direito humano, fundamental, deve ser colocado à disposição de todos.

Sendo assim, o direito à educação tem seus pressupostos, seus objetivos, que necessitam estar assegurados por meio de movimentos de acesso, permanência e continuidade dos estudos. Segundo Fávero (2021) com relação às crianças e adolescentes o direito a educação estará totalmente alcançado se:

- a) A educação ofertada deve ter como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como sua preparação para o exercício consciente da cidadania, entre outras finalidades formativas;
- b) No caso da educação básica e do ensino superior, o processo educativo deve ocorrer em instituições oficiais de ensino, em conformidade com a legislação educacional vigente no Brasil;
- c) As instituições educacionais não podem promover qualquer forma de segregação entre grupos de pessoas, conforme estabelece a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino.

Nos diplomas normativos, a Educação é um direito oferecido a todas as pessoas com a finalidade de oportunizar o processo formativo em suas múltiplas dimensões, no conhecimento, no compartilhamento de saberes e experiências, materializado por meio das instituições e sistemas de ensino, já citado no estudo. Nessa conjuntura, significa que as pessoas com deficiências são sujeitas desse direito, pois, ao se aludir nessa modalidade de ensino e ao direito do acesso à escola e à sala de aula onde todos possam

aprender, assegura-se a obrigação formal de garantir o direito humano comum: a educação (Silveira, 2020).

E para reforçar mais essa discussão, é pertinente dizer que a educação fundamentada nos Direitos Humanos, é estável, constante e global, direcionada para uma inovação cultural e de valores (Candau, 2019). O que a converter em um instrumento potente na construção de uma cidadania ativa e crítica, na qual os indivíduos sejam capazes de compreender os impactos individuais e coletivos de suas escolhas, agindo com consciência, responsabilidade e compromisso social, ou seja, é o meio efetivo para a plena concretização da dignidade da pessoa humana, haja vista que auxilia o ser humano na tomada de decisões e atitudes que certamente contribuirão para amenizar as mazelas sociais contemporâneas (Sacavino, 2019).

Nessa análise, cabe esclarecer que no espaço escolar, a educação é uma responsabilidade compartilhada, que envolve a atuação conjunta de diferentes agentes que sustenta a convivência social e ativa, como as famílias, os professores, os gestores, as escolas, os governos e as instituições públicas e privadas (Miranda; Galvão Filho, 2022). Além disso, reitera-se que é um processo duradouro e contínuo no contexto educacional, de modo a se estender ao longo do tempo e alcançar o maior número possível de pessoas, contribuindo para a transformação gradual e duradoura da cultura humana (Gorczewski; Martín, 2019).

Para os autores acima, no âmbito do processo educativo, o objetivo central é composto de métodos que possibilitem a educação integral e representar um avanço significativo no paradigma educacional, indo muito além do aprendizado acadêmico convencional. Além disso, desempenha um papel essencial no enfrentamento do individualismo presente na sociedade contemporânea, que frequentemente induz as pessoas a buscarem apenas a satisfação de interesses e necessidades pessoais.

Diante desse cenário, a finalidade última da educação deve fundamentar-se na construção de uma proposta educativa de caráter humanista, voltada à valorização do ser humano, ao cuidado com o outro e ao fortalecimento do compromisso coletivo com a promoção e a defesa dos direitos humanos (Teixeira, 2021)

Assim sendo, as escolas orientadas pelos princípios dos Direitos Humanos e da Democracia, vão dinamizar todo um conjunto de compromissos que se caracterizam pela participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo a convivência baseada no respeito mútuo, no cumprimento de normas e na valorização de princípios éticos e humanos. Nessa perspectiva, ambos se configuram como processos

vivenciados no cotidiano escolar, construídos por meio das práticas e das relações estabelecidas. Conforme destaca Bobbio (2019), a democracia pode ser compreendida como um conjunto de regras fundamentais que definem quem está legitimado a tomar decisões coletivas e quais procedimentos devem ser utilizados para tal finalidade.

Deste modo, as escolas democráticas têm como estratégia educacional, a participação na tomada de decisões, o respeito mútuo, inclusão e valorização da diversidade de saberes. Além de ser um espaço propício de conhecimentos sobre determinados assuntos que encaminham os estudantes a se desenvolver como cidadão e nas tomadas de decisões (Candau, 2019)

Na perspectiva da educação dos Direitos Humanos e na Educação para a Democracia, pontua-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta novas práticas de ensino, com o propósito de atender as especificidades dos alunos que compõem seu público-alvo e, e assegurar, de forma equitativa, o direito à educação para todos. Em outras palavras, sinaliza a necessidade de se realizar transformações na supremacia de uma cultura escolar segregadora para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares (Brasil, 2008)

Nesse cenário, encontram-se as pessoas com deficiências a serem incluídas no espaço escolar, valorizadas as suas diferenças e necessidades específicas para a aquisição da aprendizagem. Portanto, é função da escola, segundo Teixeira (2021), acolher todos os sujeitos que buscam a efetivação de suas necessidades educacionais, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Para além disso, essa instituição deve pautar suas práticas no respeito às diferenças, garantindo o direito à formação integral do educando enquanto ser humano

Falar em Direitos Humanos de forma geral, implica na premissa do reconhecimento e proteção da dignidade de todos os indivíduos, isto é, cada cidadão deve ser consciente de seus direitos e deveres, tendo como ponto de partida as relações que constroem com o mundo. A partir dessa concepção, entende-se que todas as pessoas têm dignidade e liberdade, o que pressupõe o acesso às condições favoráveis para uma vida digna (Reale, 2022). Isso leva a pensar que as organizações escolares comecem a ser repensadas sob uma nova perspectiva, com o intuito de que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com as suas particularidades.

Discutindo ainda sobre Direito Humanos, convém apresentar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, e tem como meta principal suprimir o desrespeito aos direitos da pessoa humana, bem como beneficiar a ampliação aos direitos e liberdades elementares.

Deste modo, o artigo 1º diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 3). Neste sentido, todas os indivíduos são possuidores de direitos, sujeitos importantes no contexto social, que devem ser tratados com fraternidade e respeito às diferenças.

Nesse diapasão, a educação inclusiva é uma questão de Direito Humano, na qual se encontra um rol de medidas que visam assegurar o ingresso e a permanência de pessoas que enfrentam qualquer tipo de impedimento no espaço escolar, em relação à aprendizagem e, cabe aos estabelecimentos de ensino promoverem o acesso para todos, independente de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais e que deve ser garantida a permanência e a continuidade dos estudos (Brasil, 2015).

Nas circunstâncias apresentadas, entende-se que a inclusão mobiliza contextos adequados à reflexão, compartilhamento de ideias e a escolha de decisões, em sua totalidade, flexíveis na realização e renovação, na realidade concreta, com o intuito de retirar e/ou minimizar as barreiras, arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais e de comunicação ou informacional⁴ - que se impõem ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Lima; Tavares, 2020)

Nessa direção, considerar que a educação inclusiva compõe um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, uma vez que, relaciona-se a díade igualdade e diferença, como princípios que não se opõem, mas se complementam, reconhecendo que ambos devem coexistir de forma indissociável. Ao ultrapassar a noção restrita de equidade apenas formal, passa a considerar as condições históricas, sociais e culturais que produzem e mantêm processos de exclusão, tanto no interior da escola quanto nos demais espaços sociais, possibilitando a construção de práticas educacionais mais justas e sensíveis às realidades dos sujeitos (Brasil, 2008).

Neste viés de pensamento da educação inclusiva, o trabalho pedagógico com alunos com deficiência demanda ações intencionais, planejadas, com a utilização criteriosa de métodos, técnicas e ferramentas que permitam não apenas atender as necessidades, como também ir além do que se espera ou projeta. Assim, o planejamento deve contemplar as tecnologias assistivas, a partir das diferenças, respeitando-as, onde o

professor precisa ter um olhar mais atento sobre a heterogeneidade (Bersch.; Schirmer, 2020).

Portanto, a educação inclusiva é compreendida como o processo de inclusão e, tendo todo um referencial legislativo em seu favor, somente ela poderá fomentar educação de qualidade e desenvolvimento social para as pessoas com deficiência, com a garantia de universalidade e não discriminação no direito à educação (Brasil, 2001).

E para ilustrar o estudo, a Convenção de Guatemala identifica que as pessoas com deficiência pertencem ao grupo da diversidade humana, as concebem com valiosas contribuições e existem potenciais diversos e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e sua plena participação na sociedade, terá consequências na consolidação no entendimento de fazer parte e estar ligado à sociedade e na evolução do desenvolvimento humano, social e econômico, bem como na erradicação da pobreza (Madruga, 2021).

Dessa forma, bem explicita Candau et al. (2019), que educar na perspectiva dos direitos humanos vai além da simples inclusão de um novo conteúdo nas práticas formativas e educativas. Trata-se da construção de uma nova identidade profissional, a de educador comprometidos com os Direitos Humanos, o que se revela fundamental quando se busca uma educação voltada ao exercício pleno da cidadania e à consolidação de uma sociedade orientada pelo respeito, pela justiça e pela dignidade de toda pessoa humana.

Com base no exposto, é pertinente explicar que a escola é articuladora do conhecimento, representada por seus docentes, responsáveis por mediar o processo educativo e promover práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes, e demais agentes envolvidos, exercício de conscientização para a cidadania, educar a examinar com reflexão, trabalhar para uma vivência em direitos humanos, em uma cultura presente pela diversidade e heterogeneidade (Bobbio, 2019).

Enfim, ao reportar o exposto acima, percebe-se que a inclusão vem sendo debatida amplamente por pesquisadores, reconhecendo que a sociedade, bem como as instituições de ensino devem abordar o ponto inclusivo, para responder as múltiplas heterogeneidades existentes. Isso significa a mudança da escola para um contexto inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço, sentem-se acolhidos e respeitados (Mantoan, 2020).

Entretanto, ensinar a conviver na diversidade, não é algo fácil, é complexo, é tarefa desafiadora que não se limita à orientação sobre as ações que devem ser

realizadas. em relação aos direitos, mas perpassa pelo exemplo cotidiano. Assim, uma escola com esse perfil, certamente efetivará os direitos desse público-alvo, com respeito e vivências, pois tratar dos direitos das pessoas com deficiência segue a mesma lógica da defesa dos direitos de outros grupos historicamente discriminados, reafirmando o princípio da igualdade, do respeito à diversidade e da garantia de direitos para todos (Estevão, 2019).

Envolvimento familiar no processo escolar inclusivo

A família constitui o primeiro espaço de convivência social do indivíduo e que promove o desenvolvimento e a formação social dos indivíduos. É considerada a base dessa formação, pois é absolutamente vital para a evolução do ser humano. Sobre isso, Giddens (2022), afirma que a família pode ser compreendida como um conjunto de pessoas unidas por vínculos afetivos, sociais e jurídicos, no qual os adultos assumem o compromisso de proteger, educar e garantir o desenvolvimento das crianças.

São nos ambientes familiares que os vínculos sociais se agregam e se constroem, no qual o indivíduo, obtém suas primeiras experiências de interação, aprendizagem e socialização, fundamentais para a construção da identidade, da cidadania e das relações que desenvolverá ao longo da vida. Representa um espaço fundamental de convivência, cuidado e transmissão de valores, desempenhando papel central na formação emocional, social e cultural de seus integrantes (Prado, 2021).

A estrutura familiar há séculos compõe a sociedade, e é o pilar básico e universal das sociedades, uma vez que transmite um agrupamento de regras culturais, valores fundamentais, princípios e padrões de conduta que orientam cada indivíduo no processo de desenvolvimento e socialização (Áries, 2019).

Atualmente, depara-se com profundas transformações que influenciam a funcionalidade familiar, caminhando para uma nova concepção. A partir de uma sociedade altamente tecnológica. Dias (2019), aponta que o desenvolvimento industrial, a urbanização, as correntes migratórias, as alterações na divisão sexual do trabalho e o surgimento de uma nova ordem moral seriam os segmentos responsáveis por essas mudanças.

Hodiernamente, apesar das profundas transformações sociais e a quebra de conjunto de regras, a família não pode se eximir de seu papel enquanto instituição social, pois é responsável por mediar as primeiras relações do indivíduo com o mundo,

promovendo a transmissão de valores, normas e práticas culturais essenciais à vida em sociedade. Ao cumprir essa função, contribui de maneira significativa para a formação ética, social e cidadã de seus membros. Assim, a participação e apoio familiar é vital, quando os alunos com TEA iniciam seu processo de escolarização e socialização escolar (Gentile, 2020).

Desse modo, observa-se que a escolarização inclusiva de estudantes com autismo, é um tema que vem sendo discutido expressivamente nas últimas décadas, pois existem muitos percalços a serem vencidos, mesmo com o avanço nas políticas educacionais e sociais que visam assegurar a todos os estudantes o acesso a uma educação de qualidade, livre de qualquer forma de discriminação e pautada no respeito às diferenças (Brasil, 2015).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento, marcada por particularidades no comportamento, na comunicação e na interação social, que se manifestam de forma diversa em cada indivíduo, que pode impactar a comunicação, padrões de comportamento e as interações sociais, manifestando-se de forma única em cada indivíduo, o que faz com que o ambiente escolar se apresente como um contexto desafiador, tanto para os estudantes quanto para os educadores, exigindo adaptações, estratégias pedagógicas inclusivas e apoio contínuo (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

Por isso, segundo Donzelot (2020), o envolvimento e a participação contínua e consciente da família no processo educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é parte constituinte na efetivação da educação inclusiva, pois desempenha uma função indispensável no desenvolvimento da criança e se constitui o primeiro espaço de socialização. É responsável por mediar as experiências iniciais e influencia diretamente a comunicação, interação social e autonomia.

Conforme enfatiza a LDB, Lei 9394/96, Art. 2º:5, que diz:

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

Sendo assim, as informações compartilhadas pelos familiares sobre comportamentos, interesses, rotinas e estratégias que funcionam no ambiente doméstico são fundamentais para que a escola planeje intervenções pedagógicas mais eficazes e consistentes, respeitando o ritmo e as particularidades do estudante.

A comunicação contínua e colaborativa entre escola e família é fundamental no processo inclusivo de alunos com TEA, visto que o apoio pode facilitar a adaptação destes ao espaço escolar, que se configura como um ambiente social de formação, no qual se promovem aprendizagens, interações e vivências fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, e efetivar experiências mais inclusivas e menos estressantes (Mantoan; Prieto, 2023).

O diálogo contínuo e aberto proporciona que as expectativas sejam coadunadas, as dificuldades passam a ser enfrentadas de forma coletiva e as soluções são construídas de maneira colaborativa, constituindo uma rede de apoio que favorece não apenas o estudante, mas também os profissionais que participam do processo educativo (Silva; Menezes, 2022), por meio de reuniões sistemáticas, registros pedagógicos, planos educacionais individualizados e canais permanentes de diálogo, são elementos que permitem o acompanhamento do progresso do aluno e mudanças das estratégias utilizadas nos diferentes contextos. Essa troca de informações contribui para a identificação antecipada de dificuldades, possibilitando intervenções oportunas e mais eficazes no processo educativo. (Cury, 2020).

Mediante as prerrogativas, fica evidente que esses pré-requisitos, a família está inclusa, pois é por meio dela que é construído o alicerce sólido para uma vida plena, e desta forma, compreende-se que a escola e família devem realizar uma relação dialética, pois sabe-se que não é possível separá-las em dois conjuntos distintos, já que cada uma interfere no processo do outro e ambas interagindo desempenham um papel de maior relevância na vida social do ser humano.

Santos (2020) reforça que a família é também beneficiária do trabalho da escola, pois são os pais que tem a tutela sobre os filhos menores de idade, que decidem enviar seus filhos à escola e, quando há opções, a uma escola determinada, os pais contribuem de diversas maneiras e com diferente intensidade, para que o processo educativo renda os frutos que eles esperam da escola. Deles depende, em grande parte, que os alunos com TEA compareçam à escola, que cheguem pontualmente, que tenham tudo o que necessitam para poderem aprender, que recebam o apoio extraescolar indispensável para que se atinjam, adequadamente, os objetivos educativos.

Por conta do exposto, evidencia-se, assim, a relevância da família no desenvolvimento de um processo educacional verdadeiramente inclusivo, marcado pela cooperação, pelo diálogo e pelo apoio às necessidades dos estudantes, no auxílio e na efetivação de práticas que se concentrem nas potencialidades e não nas limitações, bem

como respeitar as especificidades do autismo. Para isso, elaboração e implementação de rotinas adaptadas, a utilização de recursos visuais e tecnológicos, bem como a adoção de estratégias de reforço positivo, são métodos de apoio pedagógico importantes nesse processo.

Por conta disso, a cooperação mútua é importante o ambiente escolar, uma vez que as alterações sensoriais e sociais dos alunos com autismo, têm impacto direto no bem-estar e na funcionalidade, logo, um ambiente comum para a maioria pode ser altamente desafiador para alguém com sensibilidade sensorial, que demandam ajustes e adequações para que se sintam acolhidos, seguros e efetivamente incluídos no contexto educacional (Carvalho; Shaw, 2021).

De acordo com Epstein (2021), a relação entre escola-família, a participação ativa, voluntária e engajada dos pais, são elementos resolutos cruciais ao sucesso acadêmico dos estudantes. Esse comprometimento na escola concorre para o objetivo de fortalecer o suporte emocional e social, além de fornecer dados e informações significativas acerca do desenvolvimento do estudante.

Sobre isso, Jeynes (2019), destaca que esse envolvimento no processo está positivamente relacionado ao desempenho e ao comportamento dos alunos com TEA, porque vai fortalecer a sua autoestima, autonomia e competências sociais e o ajudará na adaptação e na integração dos conhecimentos escolares.

Ainda dissertando sobre o assunto, reitera-se que essa união entre professor, família e escola, é o meio de alcançar e criar com eficácia um ambiente de aprendizagem que seja mais acolhedor, agradável e que possa atender as necessidades dos alunos autistas, além de fortalecer a conexão entre os conteúdos e valores trabalhados no contexto escolar e aqueles vivenciados no ambiente familiar e articular os esforços educativos destas instituições (Mantoan; Prieto, 2023).

Nesse íterim, essa conjugação, promove uma Educação Inclusiva com mais empatia, que extrapola os muros da escola, pois a colaboração e os conteúdos fornecidos pelos docentes e outros profissionais, são ferramentas para se conseguir a participação e aprendizado dos alunos com autismo, incentivando o processo de aprimorar e adquirir capacidades, conhecimentos e competências, e convertendo a educação um direito universal. Florian (2021) concorda e enfatiza que a atuação entrelaça entre esses atores torna possível compreender amplamente as habilidades, interesses e dificuldades dos estudantes, incidindo em práticas pedagógicas mais adequadas e personalizadas.

É sabido que a família, possui informações valiosas sobre a história do aluno, de suas características individuais, necessidades e potencialidades (Villa; Thousand, 2020). Então, a probabilidade do compromisso e responsabilidade compartilhados permeados por uma abordagem mais holística e integrada, vai favorecer a reelaboração e replanejamentos educacionais individualizados.

A pesquisa de Barbosa e Rossetti-Ferreira (2020), analisou o envolvimento da família e escola no contexto da inclusão educacional, e os resultados demonstraram que a participação ativa, dialógica, o compartilhamento de informações e o trabalho em equipe, abre um leque de possibilidades de entender os desafios dos alunos, bem como facilita a escolha de estratégias pedagógicas adequadas. Depreende-se que esse estudo, corrobora acerca da adoção de práticas pedagógicas adequadas para fortalecer o ambiente educacional inclusivo, garantindo o acesso igualitário, a participação ativa e o sucesso educacional de todos os alunos. O estudo acima, também ressaltou sobre o impacto positivo na autoestima e no bem-estar emocional do aluno autista.

Sendo assim, constata-se que o apoio permanente e a participação ativa dos pais contribuem para a construção de um ambiente de segurança e incentivo, no qual o estudante se percebe valorizado, acolhido e compreendido. Essa postura fortalece a relevância da educação e reconhece o valor das conquistas do estudante, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude mais positiva e engajada diante do aprendizado e da vivência escolar (Lima; Silva; Thedório, 2020).

Mudanças e progressos são percebidos e constatados mediante essa participação conjunta descritas acima, além de ser estratégias cruciais para assegurar o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos com TEA. A articulação amplia as possibilidades de intervenção e suporte, favorece a inclusão escolar de forma integrada. E consolida-se como um dos eixos basilares do processo inclusivo de estudantes com TEA, promovendo condições mais equitativas, significativas e humanizadas de aprendizagem, haja vista que a educação Inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual cada indivíduo é reconhecido, respeitado e valorizado em sua singularidade.

Em síntese, a colaboração familiar oferece inúmeros resultados positivos, facilita a adaptação das estratégias pedagógicas, promove a consistência da aprendizagem entre escola e casa, identifica e resolve dificuldades dos alunos. Portanto, a atuação conjunta e participativa não só favorece o êxito educacional do estudante, como também fortalece

a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, acolhedora e sensível às diferenças (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

Importância da colaboração entre professores e pais/ responsáveis para o sucesso do processo inclusivo

Inicialmente, destaca-se que a Declaração de Salamanca, promulgada pela UNESCO em 1994, consolida princípios fundamentais para a efetivação da educação inclusiva ao defender que os sistemas educacionais devem organizar-se de modo a acolher todas as crianças em espaços comuns de aprendizagem, respeitando a diversidade e reconhecendo as singularidades de cada sujeito. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a escola deve adaptar-se aos estudantes, e não o contrário, promovendo práticas pedagógicas equitativas e acessíveis (UNESCO, 1994).

Já na legislação educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), dispõe sobre a responsabilidade das instituições de ensino garantir tanto a inclusão quanto a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades. Isso denota um novo olhar sobre a promoção da inclusão de estudantes com TEA, no qual requer mais atenção às demandas particulares de cada sujeito, evidenciando, portanto, a relevância da atuação colaborativa da família nesse processo.

A importância dos pais e/ou responsáveis na escola é indispensável pelo fato de estarem diretamente envolvidos no cotidiano dos filhos, e possuem conhecimento privilegiado acerca de suas dificuldades e capacidades. Esse fato esclarece e instrumentaliza os docentes na adaptação do planejamento curricular (Ainscow (2019). Dada essa informação, o entrelaçamento entre família e escola favorece a coerência das intervenções pedagógicas e comportamentais, reduzindo barreiras à aprendizagem e ampliando as oportunidades de participação ativa no contexto escolar (Mantoan, 2020; Cunha, 2022).

Outro ponto relevante refere-se à participação dos pais e/ou responsáveis na elaboração e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um documento que visa assegurar uma aprendizagem de qualidade, além de atenuar as disparidades no acesso e sucesso educacional de estudantes com deficiência, em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

Essas medidas recentes, voltadas às políticas públicas de inclusão escolar, contribuem nesse processo inclusivo e potencializa a adequação das metas de ensino diante das necessidades reais do estudante, também promove maior funcionalidade e significado às aprendizagens propostas. Essa atuação conjugada fortalece o sentimento de pertencimento dos pais à comunidade escolar e contribui para a continuidade das estratégias educativas nos diferentes contextos de vida do aluno (Brasil, 2023; APA, 2022).

Nesse raciocínio, importa dizer que o apoio mútuo entre pais e/ou responsáveis e escola, articulado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), efetiva-se como um dos requisitos basilares da educação inclusiva (Brasil, 2018), sobretudo, acerca do respeito às especificidades dos estudantes e a valorização dos saberes familiares, são componentes que subscrevem para a efetivação de práticas pedagógicas adaptativas, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento social dos alunos. Assim, a inclusão cessa a condição de a escola ser a única responsável e passa a constituir um compromisso coletivo, fundamentado na cooperação entre pais, escola e sociedade.

Essa relação entre conjugada é um fator preponderante para caminhar-se em busca de uma educação para uma sociedade mais capacitada, com autonomia para resolver os problemas vivenciados e poder viver como verdadeiros cidadãos dentro da sociedade, podendo exercer sua cidadania e agir da melhor forma possível.

Segundo Gentile (2019), escola e família tem os mesmos objetivos: estimular o aluno a se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. Como a escola e os pais não têm objetivos diferentes, são os mesmos a serem alcançados no desenvolvimento do estudante com TEA. Logo, as escolas que conseguirem ter as famílias como parceiras, sempre podem contar com as mesmas no que se refere ao ensino, melhorar o processo de educação inclusiva de forma significativa.

Como afirma o parágrafo único do capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), “É direito dos pais ou responsáveis ter informações do processo de escolarização, bem como participar ativamente da elaboração das propostas educacionais” (Brasil, 1990). Esse dispositivo, fomenta a participação das famílias para o convívio escolar, porém, na prática, existe uma lacuna para se concretizar, cabendo a escola e professores pensarem de forma organizada, em metodologias cabíveis para promover essa relação.

Dessa forma, o acompanhamento em conjunto no percurso de escolarização do aluno com TEA, deve ser reconhecida como uma conexão sólida e imprescindível rumo ao sucesso da inclusão escolar, pois ambos oferecem suporte no alcance das propostas curriculares previstas no planejamento, nas políticas públicas, desde que contextualizadas e adaptadas às necessidades do estudante. O diálogo constante entre professores, equipe pedagógica e familiares possibilita o alinhamento de expectativas, o compartilhamento de informações relevantes e a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade do aluno (Carvalho; Shaw, 2021).

Em síntese, o envolvimento familiar, aliado a práticas pedagógicas inclusivas e ao trabalho colaborativo, consolida-se, assim, como um aspecto fundamental para a concretização da inclusão escolar de estudantes com TEA. (UNESCO, 2021; Cunha, 2022).

CONCLUSÃO

A inclusão escolar de estudantes com TEA não se limita ao acesso físico à escola, mas exige a garantia de permanência, participação ativa e aprendizagem significativa. Fundamentada nos direitos humanos e na legislação educacional brasileira, a educação inclusiva demanda práticas equitativas que reconheçam as singularidades dos sujeitos.

A parceria entre escola e família emerge como eixo estruturante desse processo. A atuação colaborativa favorece a construção de estratégias pedagógicas individualizadas, fortalece a autoestima do estudante, amplia sua autonomia e reduz barreiras atitudinais e metodológicas.

Além disso, o diálogo contínuo entre pais e educadores contribui para o alinhamento de expectativas, para o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI) e para a consolidação de uma rede de apoio que ultrapassa os muros escolares.

Conclui-se que a colaboração entre escola e família constitui condição essencial para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA, consolidando-se como prática democrática, humanista e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, p. 11-24, setembro de 2019.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê?. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: Ed. DP et al., 2019. p. 52-62.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ÁRIES, Philipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BARBOSA, Rui. Parecer: Ciências físicas e naturais; bacharelado e liberdade científica. Programas. Duração do curso. Exames; Parecer: Imperial Liceu Pedro II. In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**, v. IX, 1882 - Tomo I. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, pp. 33-42, 48-53, 147-192; 2019.

BARBOSA, D. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Parceria entre professor, família e escola na promoção da inclusão educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 388-406, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13i1.9277>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. IN.: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**: 1 ed. Brasília:MEC, SEESP, 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Campos, Elsevier, 2019.

BRASIL, **Constituição Federal Brasileira**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990**, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF, 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> >. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília; MEC; SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 15 dez. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: diretrizes atualizadas. Brasília: MEC, 2023.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021.

CANDAU, V.M. et al. **Educação em direitos humanos e a formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, Ana Maria; SHAW, Nágila Aparecida Silva. A colaboração da família no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Pública**, v. 27, n. 10, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão escolar**: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

DIAS, M. L. **Vivendo em família**: relações de afeto e conflito. 9 ed. São Paulo: Moderna, 2019.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e020023, 2020.

EPSTEIN, J. L. **School/family/community partnerships**: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 9, p. 701-712, 2021.

ESTEVÃO, C. V. Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.M. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2019.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito à diferença na igualdade de direitos. In: MANTOAN, Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FLORIAN, L. Special education and school reform in the United States and Britain. **International Journal of Inclusive Education**, Abingdon, v. 12, n. 4, p. 373-385, July

2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603110802086567>. Acesso em: 15 dez. 2025.

GENTILE, P. **Cuidados Sociais dirigidos à família e segmentos sociais vulneráveis**. Brasília: UNB, 2020.

GORCZEWSKI, Clóvis. MARTIN, Nuria Belloso **Educar para os direitos humanos: Considerações, Obstáculos, Propostas**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

JEYNES, W. H. **Parental involvement and student achievement: A meta-analysis. Educational Psychologist**, v. 34, n. 3, p. 3-14, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1. Acesso em: 16 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2022.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE, 2020.

LIMA, M. T.; SILVA, M. S. G.; THEDÓRIO, D. P. Inclusão escolar da criança com autismo e seu contexto familiar: revisão integrativa. **Revista Científica UMC**, 2020

MACENA, J. de O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov. 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos: Ótica da Diferença e Ações Afirmativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2020.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8º ed. São Paulo: Editora Summus, 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2019.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2022.

NOZU, W. C. S., BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22(spe), 105-113, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://bit.ly.2vNPge1>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PRADO, Danda. **O que é Família**. 50. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2021. 112 p.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares do Direito**. 27 Edição. São Paulo: Saraiva, 2022.

SACAVINO, Susana (org.). Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas - Rio de Janeiro: DP&Alli, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. Algumas considerações em torno do conteúdo, eficácia e efetividade do direito fundamental à saúde na [Constituição](#) de 1988. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**. N.11, Salvador, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, A. L. B.; MENEZES, A. M. C. O Papel da Família do Aluno Autistano Processo de Inclusão Escolar. Id on Line **Rev. Psic.** V.16, N. 64, p. 227-240, 2022.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – (Abordagens Sobre Educação Inclusiva; v. 1). 26 p.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. 10. Ed. (A. L. Neri, Trad.). Campinas, SP: Papyrus. 2015. (Trabalho original publicado em 2009)

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 11. Ed. Rev. E atual. – São Paulo: Saraiva, 2019.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto Teixeira. Escolas para os Direitos Humanos e a Democracia. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, Tamara da Silveira. Da inclusão do direito ao direito à inclusão. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (orgs.). **Educação em direitos humanos**: qual o sentido?. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 169-201, 2019.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2020.

**PERCEPÇÕES, ATITUDES DOCENTES E PRÁTICAS
INCLUSIVAS**

Deolanda Pereira de Moraes

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-4

PERCEPÇÕES, ATITUDES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS**DOI: 10.29327/5794827.1-4****Deolanda Pereira de Moraes****Ricardo Figueiredo Pinto****RESUMO**

O presente estudo analisa as percepções e atitudes docentes e sua influência na adoção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação contemporânea. Trata-se de uma pesquisa teórico-analítica, fundamentada em revisão narrativa da literatura e na análise de documentos normativos brasileiros relacionados à educação inclusiva e à formação docente. O estudo discute a educação inclusiva como paradigma educacional voltado à equidade, à valorização da diversidade e à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Evidencia-se que as concepções dos professores sobre deficiência, currículo e avaliação impactam diretamente a implementação de práticas pedagógicas adaptativas. Destaca-se ainda a importância da formação continuada, do uso de metodologias ativas, da avaliação formativa e do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégias que favorecem a inclusão. Conclui-se que a consolidação da escola inclusiva depende da transformação cultural das instituições e do fortalecimento das políticas de formação docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Práticas Pedagógicas Adaptativas; Percepções Docentes; Currículo; Avaliação Formativa.

ABSTRACT

This study analyzes teachers' perceptions and attitudes and their influence on the adoption of inclusive pedagogical practices in contemporary education. It is a theoretical-analytical study based on a narrative literature review and the analysis of Brazilian normative documents related to inclusive education and teacher training. Inclusive education is discussed as an educational paradigm focused on equity, diversity appreciation, and the guarantee of the right to learning for all students. The findings indicate that teachers' conceptions about disability, curriculum, and assessment directly impact the implementation of adaptive pedagogical practices. The importance of continuing teacher education, active methodologies, formative assessment, and Universal Design for Learning is highlighted as strategies that promote inclusion. It is concluded that the consolidation of inclusive schools depends on cultural transformation within institutions and the strengthening of teacher education policies.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Education; Adaptive Pedagogical Practices; Teacher Perceptions; Curriculum; Formative Assessment.

RESUMEN

El presente estudio analiza las percepciones y actitudes docentes y su influencia en la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto de la educación contemporánea. Se trata de una investigación teórico-analítica basada en una revisión narrativa de la literatura y en el análisis de documentos normativos brasileños relacionados con la educación inclusiva y la formación docente. La educación inclusiva se comprende como un paradigma orientado a la equidad, la valoración de la diversidad y la garantía del derecho al aprendizaje de todos los estudiantes. Se evidencia que las concepciones de los docentes sobre discapacidad, currículo y evaluación impactan directamente en la implementación de prácticas pedagógicas adaptativas. Se destaca la importancia de la formación continua, el uso de metodologías activas, la evaluación formativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategias que favorecen la inclusión. Se concluye que la consolidación de la escuela inclusiva depende de la

transformación cultural de las instituciones y del fortalecimiento de las políticas de formación docente.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Formación Docente; Prácticas Pedagógicas Adaptativas; Percepciones Docentes; Currículo; Evaluación Formativa.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um paradigma educacional fundamentado no direito universal à educação, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e pela Constituição Federal de 1988. A educação, entendida como instrumento de formação integral e de construção da cidadania, ultrapassa a transmissão de conteúdos acadêmicos e passa a assumir o compromisso com a dignidade humana, a equidade e a justiça social (Machado; Oliveira, 2021; Saviani, 2019).

Autores como Dewey (2019) e Candau (2021) defendem que a escola deve formar sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida social, política e cultural. Nesse sentido, a inclusão escolar emerge como resposta às demandas contemporâneas por igualdade de oportunidades e valorização da diversidade. Para Echeita e Ainscow (2021), a inclusão constitui um processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem, à participação e ao sucesso escolar de todos os estudantes.

No contexto brasileiro, o fortalecimento da educação inclusiva representa a superação de modelos segregacionistas historicamente consolidados (Mantoan, 2020; Mendes, 2020). Contudo, a efetivação desse paradigma depende, de maneira decisiva, das percepções, atitudes e práticas docentes. Tardif (2019) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da formação e da experiência profissional, influenciando diretamente a prática pedagógica. De modo semelhante, Nóvoa (2020) enfatiza que a identidade profissional do professor se constitui na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

A adoção de práticas pedagógicas adaptativas, fundamentadas na flexibilização curricular, na avaliação formativa (Luckesi, 2021) e no uso de metodologias ativas (Bacich; Moran, 2021), configura-se como elemento estruturante da inclusão. Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (Carvalho, 2023) amplia as possibilidades de acesso ao currículo e fortalece a equidade educacional.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções, atitudes docentes e fatores que influenciam a adoção de práticas

pedagógicas inclusivas, bem como discutir a importância da formação continuada para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza teórico-analítica, desenvolvido a partir de revisão narrativa da literatura especializada sobre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas adaptativas. A pesquisa fundamentou-se na análise de referenciais clássicos e contemporâneos da área educacional, incluindo autores que discutem cidadania, currículo, avaliação, formação docente e políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Foram examinados documentos normativos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2020) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025). A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando articular fundamentos teóricos, marcos legais e evidências acadêmicas que explicam como as percepções e atitudes docentes influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

Educação e inclusão na contemporaneidade

A Educação, legitimada como um direito constitucional inerentes a todas as pessoas, sem distinção de raça, etnia, gênero com garantias focadas na dignidade humana, previsto em vários instrumentos legais no mundo (ONU, 1948), como uma fonte de informação que permite transitar na sociedade do conhecimento, exerce influência determinante e crucial tanto na formação integral dos indivíduos em suas dimensões formativas, quanto na consolidação de uma sociedade pautada na justiça social e na igualdade de oportunidades, é um marco da verdadeira cidadania que se busca alcançar na realidade brasileira (Machado; Oliveira, 2021).

Por meio dela, tornam-se possíveis o acesso ao conhecimento, cujos desdobramentos envolvem o desenvolvimento de competências e a participação crítica e consciente na vida social, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da cidadania (Dewey, 2019).

A educação para a cidadania refere-se às dimensões da educação escolar voltadas à formação de sujeitos conscientes dos seus papéis na sociedade, através da construção e disseminação do conhecimento, capazes de participar de forma crítica, responsável e comprometida com a vida coletiva. O objetivo central é garantir que os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam intervir de maneira consciente na realidade social, política, cultural e ambiental em que estão inseridos (Saviani, 2019).

Nessa perspectiva, a cidadania não se limita à assimilação de conteúdos curriculares, mas envolve a construção de valores democráticos, do respeito à diversidade e da responsabilidade social para responder aos desafios de uma sociedade em constante mutação, caracterizada pelo aumento exponencial da informação e por contínuas mudanças do ponto de vista tecnológico, econômico e social (Candau, 2021).

Essa afirmação remete dizer que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento e o fortalecimento da personalidade, uma vez que não deve se delimitar somente à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também impulsionar o crescimento emocional, social e ético dos indivíduos (Jhoner, 2017).

Assim, a formação integral sinaliza uma orientação com a intenção de preparar cidadãos críticos e autônomos capazes de raciocinar de maneira independente e de agir com responsabilidade. Nesse sentido, o currículo escolar é um instrumento essencial para a construção da cidadania nos estudantes, pois, além de transmitir conhecimentos técnicos e científicos, é responsável por promover valores, atitudes e práticas sociais que possibilitam uma atuação consciente e ativa na sociedade (Franco et al. 2020).

Por conta disso, essa flexibilidade curricular reconhece e valoriza os direitos e as liberdades humanas que se constituem a base para a formação da cidadania, promovendo e estimulando de forma contínua, sempre que as circunstâncias exigirem, como princípio fundamental da convivência democrática (Carvalho, 2021).

E para ilustrar o estudo, Echeita e Ainscow (2021) estabelecem quatro aspectos fundamentais que devem estar claros antes de qualquer implementação de mudanças na escola ou no sistema educacional como um todo. São eles:

- 1) A inclusão é um processo - deve ser entendida como uma busca constante por formas mais adequadas de atender a todos os alunos, que são diferentes uns dos outros, e que o fator tempo é bastante relevante já que mudanças não se consolidam de uma hora para outra.

2) A inclusão busca a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, refere-se ao acesso igualitário; a participação, permeada pela qualidade das experiências vividas, adoção de estratégias significativas para o melhor rendimento; o sucesso, está ligado à aprendizagem que se estabelece no ambiente de educação formal, que todo e qualquer aluno deve compartilhar (Echeita; Ainscow, 2021).

3) A inclusão determina a identificação e a eliminação de barreiras - aborda a adequação curricular com base nas especificidades dos alunos com deficiências.

4) A inclusão dá ênfase aos grupos de alunos que poderiam estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar - trata-se de assumir a responsabilidade moral de zelar por aqueles que estejam sob maior grau de vulnerabilidade dentro do sistema educacional garantindo seu acesso e permanência na escola e, principalmente, seu sucesso acadêmico (Echeita; Ainscow, 2021)

Para tanto, promover a educação inclusiva é premente reorganizar os sistemas educativos, ou seja, diz respeito a um processo de adaptação de uma cultura e a uma responsabilidade de todos os profissionais da escola, e não cabe somente aos professores todo esse comprometimento, mas que todos gestores, coordenadores, ou qualquer outro profissional da educação, considerem como elemento vital de um projeto coletivo e colaborativo capaz de produzir novos conhecimentos e viabilizar a transformação social e educacional, conforme orientações defendidos pela Unesco (Machado, 2021).

Nesse viés, cabe explicar acerca do papel da equipe escolar, cuja atuação deve ser com coesão e colaboração e um diálogo multidisciplinar, a fim de mobilizar suas próprias necessidades de qualificação profissional, para que o processo de escolarização seja reconhecido como uma meta a ser atingido com sucesso, uma vez que é contínuo e integrado à prática pedagógica diária (Miranda, 2019).

É cediço que na concepção de aprendizagem significativa que se aproxima da realidade do aluno por meio de práticas que incentivem a promoção da colaboração, a criação de novas soluções e a reflexão crítica, se constituem como eixo estruturante de iniciativas que tem o propósito de transformar a educação em um instrumento cada vez mais estimulante, inclusivo e criativo que atenda às complexas demandas da sociedade contemporânea (Mazzota, 2020).

Essa construção no ambiente escolar alicerçada em aspectos que valorizam o aprendizado coletivo e a inovação, pode realizar o atendimento com sucesso às

necessidades de seus alunos com e sem deficiências e suas comunidades, contribuindo para uma educação de qualidade (Cury, 2020).

Sendo assim, a inclusão educacional configura-se como uma nova visão que implica transformações na escola como nos conteúdos, nos enfoques, nas estruturas e nas estratégias utilizadas, fundamentadas na ideia de que todos os alunos são de responsabilidade do sistema educacional regular, pois nesse espaço que devem ser educados. Este pensamento deve ser um processo sistemático de melhoria e inovação da educação para que seja possível assegurar o acesso, o rendimento e a participação de todos os alunos, indistintamente, no ambiente e na cultura escolar nos quais devem ser inseridos (Echeita, 2021)

Nessa afirmação, é possível inferir e dizer sobre a abrangência e integração da inclusão, ao considerar a diversidade de alunos presentes no contexto escolar e suas diferentes características como deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades/superdotação, que cada um desses grupos precisa ser reconhecido, respeitado e valorizado.

Nesse cenário, a atuação do docente torna-se fundamental, pois cabe a ele promover um ambiente educativo que transcenda a simples aceitação das diferenças, estimulando práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem, exigindo uma reinvenção ou reestruturação das práticas pedagógicas empregadas até então (Jhoner, 2017).

Educação inclusiva, portanto, na visão do autor acima, não é apenas uma questão de acesso, e sim de contemplar que todos os alunos, sem exceção, possam aprender e se desenvolver em um contexto que valorize suas singularidades, com a oferta de uma visão de mundo diferenciada. Em outras palavras, significa um novo paradigma do conhecimento que está surgindo advindo das interfaces e das novas conexões entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural (Santos; Oliveira, 2023).

No processo inclusivo, as diferenças não são percebidas como problemas, mas como diversidade, como respeito aos direitos, fatores que enriquecem e ampliam a visão de mundo e, ao mesmo tempo, propiciam oportunidades de convivência com todas as pessoas, sem distinção. Assim, implica em diferentes elementos e dimensões no sentido de se constituir práticas escolares inclusivas (Cury, 2020).

Esse processo está relacionado com o comprometimento de se promover a inclusão social e educacional, assegurando a participação, a aprendizagem e o

pertencimento de todos os estudantes com deficiências no contexto escolar. Dessa forma, essa atuação é vista como uma resolução para um conflito que vem perpetuando a segregação desse público-alvo e cerceando o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, o processo evoluiu com a interação social, com aprendizagem e desenvolvimento, com a criação de novas formas de agir no mundo, ampliando as ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo (Vigotsky, 2019).

A proposta da educação inclusiva no contexto brasileiro, fortalecida nas últimas décadas, representa uma mudança expressiva no modelo educacional tradicional. Até o início do século XXI, predominava a separação entre escolas regulares e instituições especializadas, sustentando a concepção de que estudantes com deficiência deveriam ser educados em espaços distintos. Essa lógica segregadora, restringia as interações sociais entre alunos com e sem deficiência, contribuía para a manutenção de estigmas e preconceitos, além de limitar as possibilidades de convivência e aprendizagem compartilhada (Jhoner, 2017).

A classe regular, que acolhe todos os alunos, deve ser permeada por metodologias e recursos adequados e oferecer suporte pedagógico e recursos adequados àqueles que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem, favorecendo o acesso, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes (Carvalho; Denari, 2021). Dessa forma, a educação inclusiva provoca uma nova feição à escola em um espaço global para todos, contribuindo para a valorização da diversidade, ao reconhecer que todos os estudantes podem apresentar necessidades educacionais específicas em diferentes momentos de sua trajetória escolar.

Diante dessas necessidades no processo de aprendizagem há exigências que podem ser intermediadas pela adoção de práticas educativas específicas pela escola, como o uso de recursos e apoios especializados para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, bem como o aprimoramento e a formação contínua dos educadores (Cury, 2020).

Essas exigências encontram-se regulamentadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), cujo documento norteia a organização do sistema educacional com a definição de metas e propostas inclusivas, que validam a transição de um modelo segregador para um sistema educacional inclusivo, isto é, uma modalidade de ensino inclusiva que perpassa todos os segmentos da escolarização da Educação Básica até o ensino superior. Também determina a realização do atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE, assim como

ênfatiza o seu papel junto aos alunos e seus professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2025).

O Plano Nacional de Educação (PNE) reconhece o direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas condições e características. Reafirma, ainda, que, quando o aluno apresentar necessidades específicas decorrentes dessas condições, poderá demandar recursos diferenciados, sendo reconhecido como pessoa com deficiência para fins de garantia de atendimento educacional adequado.

Assim, com base no Plano, para cada tipo de deficiência, o estudante vai se beneficiar dos recursos de apoio de caráter especializado, a saber:

- a) Nos casos de deficiência visual e auditiva, faz-se necessário o ensino de linguagens, códigos e sistemas específicos de comunicação e sinalização;
- b) Para estudantes com deficiência intelectual, são indicadas ações de mediação pedagógica voltadas ao desenvolvimento de estratégias de pensamento e à ampliação das funções cognitivas;
- c) Em situações de deficiência física, tornam-se imprescindíveis adaptações de materiais e do ambiente escolar, bem como a utilização de estratégias diferenciadas que favoreçam a adaptação e a regulação do comportamento;
- d) Nos casos de transtornos do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação, é fundamental a ampliação dos recursos educacionais, podendo incluir o enriquecimento curricular e/ou a aceleração de conteúdos, de acordo com as necessidades específicas relacionadas à condição apresentada (Brasil, 2025).

Ao incluir esse público-alvo, a escola, como lócus da inclusão, não apenas efetiva os direitos, mas também enriquece o ambiente educacional, promovendo o desenvolvimento, a convivência, a solidariedade e o respeito à diversidade, ou seja, é um lugar privilegiado da ação dos sujeitos sociais, onde todos os estudantes são formados para exercerem sua cidadania com autonomia e para emancipação (Ferreira; Ferreira, 2020).

Vê-se, portanto, que a Educação Inclusiva se dimensiona como uma luta ética, como um desafio contínuo que requer o comprometimento e a responsabilidade compartilhada de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional como gestores, educadores, alunos e famílias, sempre com a atenção voltada com a formação integral do ser humano, valorizando a diversidade como um aspecto positivo e enriquecedor no ambiente escolar (Carvalho; Denari, 2021).

Assim, trabalhar com a estimativa das potencialidades do aluno para tornar a aprendizagem efetiva, exige que os mediadores e as ferramentas estejam organizados e distribuídos em um ambiente adequado e ter atenção sempre no que a criança está aprendendo (Tessaro, 2019).

Como se pode deduzir, o processo do movimento de inclusão ratifica propostas político pedagógicas concretas e inovadoras com a intenção de estimular as diferenças individuais e assegurar a igualdade de oportunidades aos alunos. Essa concepção incentiva a criação de perspectiva de avanço de modo efetivo consubstanciado no planejamento coletivo, a fim de promover o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (Carvalho, 2021).

Não obstante, sob o ponto de vista de Pagni (2019), o docente deve compreender que o processo de escolarização se constrói por meio da troca de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da internalização de valores, a fim de possibilitar e tornar significativa e prazerosa o processo educativo. Todavia, quando surgirem dificuldades e forem sanadas, essas competências não serão plenamente alcançadas, uma vez que podem estar ligadas aos fatores físicos, neurológicos, afetivo-emocionais ou ainda a aspectos pedagógicos, que interferem diretamente no desenvolvimento e no desempenho escolar do estudante.

Diante desse contexto, quanto mais cedo ocorrer a identificação da deficiência, maiores serão as possibilidades de o estudante receber os apoios e intervenções necessárias para a adequação de suas necessidades e para a redução de suas limitações funcionais no ambiente escolar. Contudo, a efetividade do processo de aprendizagem do educando com deficiência está diretamente relacionada ao desenvolvimento de estratégias e metas cognitivas que favoreçam sua autonomia e participação ativa, possibilitando ao aluno:

- planejar e acompanhar seu próprio desempenho escolar;
- regular suas ações, promovendo a conscientização sobre os processos utilizados para aprender e a tomada de decisões adequadas quanto às estratégias mais apropriadas para cada tarefa;
- realizar a autoavaliação de seu desempenho, reformulando as estratégias adotadas sempre que estas não produzirem os resultados esperados (Carvalho, 2021, p. 45).

Portanto, com base na afirmação, percebe-se a importância da presença vigilante e efetiva do professor, por ele ser um orientador, mediador e avaliador no processo de construção do conhecimento sistematizado a ser construído pelo aluno, pois a aprendizagem ocorre por meio de uma relação de troca e interação entre professor e

aluno, superando a concepção do docente como único detentor do conhecimento e do estudante como simples receptor passivo (Freire, 2019).

No entanto, Mazzotta (2020), faz um alerta dizendo que essas intervenções citadas só podem ser aplicadas mediante mobilização, conscientização e compromisso com a inclusão escolar, do contrário, está fadado ao fracasso. Para tanto, a existência de inúmeros recursos que perpassam pela formação e capacitação dos profissionais da educação, bem como pela possibilidade do uso adequado e acesso às ferramentas tecnológicas assistivas (Galvão Filho, 2019).

Reafirmando então, a escola inclusiva é aquela que considera importante tudo o que se refere à aprendizagem, ao sucesso acadêmico, às atitudes e ao bem-estar de todos os studentess. Portanto, a questão da qualidade se evidencia quando o olhar da escola se volta para o rendimento dos educandos e, principalmente, para a disposição de toda a equipe em oferecer novas oportunidades para os alunos que porventura apresentem algum tipo de dificuldade (Ainscow, 2019).

Papel do professor, das percepções e atitudes na inclusão

A finalidade das escolas efetivarem o processo de inclusão, abre um leque de possibilidades educacionais aos estudantes com deficiência, desde a matrícula e atendimentos no ensino regular, conforme previsto na legislação educacional nº 9.394/1996. Em linhas gerais, essa diretriz implica critérios que vão determinar uma revisão dos processos de ensino, com o intuito de responder às demandas individuais de cada aluno, respeitando suas particularidades e diferenças.

Nesse contexto, torna-se fundamental a reorganização e adequação do Currículo Escolar e do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, com a finalidade de contemplar a diversidade presente no espaço escolar, além de promover um equilíbrio entre o desenvolvimento dos conteúdos previstos e a socialização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (Bessa, 2021).

Sabe-se que os professores são promotores da inclusão e que demanda ação, reflexão, motivação, conhecimento, comprometimento, geração de novos valores e crenças para a formação de uma nova cultura dentro da escola, a cultura inclusiva. Por conta disso, o pano de fundo desta discussão se estabelece justamente na formação de professores para atuar no contexto escolar atual (Salles, 2024).

O arcabouço legal preleciona a formação continuada do docente para que a dicotomia entre teoria e prática seja superada, pois a aprendizagem da profissão docente ocorre por meio de situações práticas problemáticas, a serem solucionadas as quais exigem desse professor uma postura reflexiva que leva à modificação de atitudes (Turqueti et al, 2023).

Detendo-se ao âmbito da aprendizagem acadêmica, é função do professor mediador no processo de inclusão, trabalhar com a mediação pedagógica, atribuir significado à informação que o aluno recebe, possibilitar atitudes e um comportamento que se colocam como um facilitador da aprendizagem, incentivar ou motivar a aprendizagem, e colaborar para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (Menezes; Santos, 2020). Aliado disso, também buscar novas posturas que lhe permita compreender e intervir de forma adequada nas diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar, além de contribuir para a construção de uma proposta verdadeiramente inclusiva.

Essa conduta requer mudanças significativas na estrutura escolar, curricular, em concordância com as potencialidades dos estudantes e em uma visão positiva acerca das pessoas com deficiência. Para que os objetivos do processo de inclusão sejam efetivamente atingidos, faz-se necessário transformar as práticas no contexto escolar, por meio de uma reflexão crítica, comprometida e responsável por parte de todos os sujeitos envolvidos, pautadas nas especificidades da realidade inclusiva, como já mencionado (Mantoan, 2020).

Além disso, um currículo expressivamente focado em conhecimentos teóricos e estritamente acadêmicos, aliado a sistemas de avaliação tradicionais de um padrão normativo único para todos, a tendência é produzir o fracasso escolar aos estudantes que apresentam maiores dificuldades para avançar nesses domínios. Em contrapartida, currículos mais equilibrados, que atribuem relevância significativa ao desenvolvimento social e pessoal, bem como processos avaliativos orientados pelo acompanhamento do progresso individual de cada aluno, favorecem a integração, a participação e a aprendizagem de todos no contexto escolar (Minetto, 2018).

A escola, enquanto espaço de apoio à educação inclusiva, estar focada nos problemas reais, gera o estabelecimento de metas realistas e não fantasiosas, no que se concerne ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como também possibilita avaliar o aluno de acordo com suas próprias conquistas. Para tanto, cabe citar acerca da adaptação mais abrangente que deve ser feita pelos sistemas de ensino na esfera federal,

estadual ou municipal, onde envolve políticas públicas, investimentos e estrutura adequada. Em escala menor, as adaptações referem-se as intervenções pedagógicas no espaço escolar, nas quais precisam buscar constantemente recursos, estratégias e formação para ampliar sua qualificação, com o objetivo de promover a inclusão escolar de maneira efetiva, ética e humanizada (Morales, 2021).

Na conjuntura atual da Educação no Brasil, os debates referentes as concepções da educação inclusiva em contextos regulares de educação escolar vêm se transformando cada vez mais apropriado e oportuno (Altet 2021; Mazzotta; D’Antino, 2021). Assim, ao legitimar a inclusão das pessoas com deficiências nesses espaços, também pressupõe-se almejar a necessidade de se ter na prática uma escola que propõe mudanças, por conseguinte, um novo perfil de docentes para efetivar a implementação desse contexto mais conectado, democrático, inclusivo, de reciprocidade e de todos.

Para Ropoli et al. (2020) a educação, de certo modo, tem buscado quebrar com o paradigma excludente e de privação de oportunidades, ou seja, segregador, que foi organizado para perdurar durante muito tempo no espaço educativo, graças ao processo da inclusão, que nas palavras de Mantoan (2020, p. 12), “tem implicado no fortalecimento das mudanças desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”.

Nos estudos de Garcia (2023), Thesing e Costas (2019), consta que nos últimos anos houve um arcabouço legal de medidas, orientações e documentos que visam alcançar objetivos na área da educação escolar inclusiva, com o intuito de propor novos caminhos e possíveis orientações na tentativa de democratizar as escolas inclusivas.

Nesse mesmo pensamento, Chicon, Mendes e Sá (2021) destacam que nessas políticas estão registradas as adequações que devem ocorrer no espaço escolar e na preparação da formação docente para prepará-los a lidar com desafios educacionais com a diversidade. Defendem sobre a importância desses profissionais se qualificarem e se capacitarem para contribuir para o desenvolvimento educacional da sociedade e atender as demandas dessa nova escola que vem se transformando (Brasil, 2001). No entanto, alerta-se que essas modificações vêm sendo aplicadas gradativamente na formação acadêmico-profissional direcionada à Educação Básica, assim como no espaço escolar (Brito; Lima, 2021; Freitas, 2019).

A adoção de práticas inclusivas é primordial porque está se investindo em um futuro em que todos os alunos têm a chance de alcançar seu potencial máximo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e coesa, independente

de suas habilidades, origens ou condições, por meio do acesso a uma educação justa e equitativa que é um direito universal (Mantoan, 2020).

E o papel do professor é crucial na inclusão, para que não seja somente uma meta, mas uma realidade concretizada, ele não só deve adaptar seus conteúdos, mas também promover um ambiente que valorize a diversidade e o envolvimento ativo e a participação de todos os alunos e utilizar estratégias diferenciadas e recursos adequados para promover a aprendizagem efetiva (Mantoan, 2020).

Dessa forma, é papel do professor realizar as adaptações necessárias nas atividades, na utilização do espaço, utilizando-se de recursos que despertem a participação de todo grupo, oferecendo oportunidades que contribuem com a sua formação integral (Mendes, 2020). As aulas devem ser permeadas com ações democráticas com convivência saudável, para servir de suporte na construção de uma nova sociedade, sem segregação, com atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, não abrindo espaço para o preconceito e a exclusão (Charlot et al. 2022).

Para ilustrar ainda mais o estudo, acredita-se que os professores possuem saberes que, tanto para Altet et al (2021) como para Tardif (2019), se constituem de conhecimentos, competências, habilidades e posturas, nos quais esses saberes devem ser aprendidos na Universidade.

Assim sendo, as práticas inclusivas são imprescindíveis na formação de cidadãos críticos e respeitosos com a diversidade. Logo, o papel do docente é de suma importância, pois ele deve ser um agente transformador, capaz de identificar e atender as necessidades de todos os alunos, criando um ambiente de aprendizado acessível e enriquecedor. Então, investir em formação continuada e em adaptações significativas pode fazer uma enorme diferença na vida dos alunos, promovendo uma educação mais justa e igualitária.

Diante desse raciocínio, acrescenta-se ainda que a educação tem como um dos objetivos ajudar no desenvolvimento do indivíduo de forma holística, trabalhando seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Em suma, é responsabilidade fundamental do professor e da escola contribuir com a inclusão como um todo, não só nas aulas, mas também na sociedade (Guimarães, 2019).

A partir do que foi exposto, o papel do professor na inclusão é fundamental para promover um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a diversidade, intermediando novos aprendizados, apresentando aos seus alunos o novo e o

desconhecido, pois diante do desafio, a tendência é assimilar melhor o conhecimento (Mendes, 2020).

Por conseguinte, de modo geral, percebe-se que o educador tem um papel imperativo neste processo, sendo o mentor, a partir de sua prática, em investir em um futuro em que todos os alunos têm a chance de alcançar seu potencial máximo, transformando culturas por meio de suas aulas. Neste cenário, a escola passa a ser o espaço dessa transformação, pois é o ambiente que deve diferenciar uns dos outros e construir o mundo. Os educadores, por sua vez, têm o dever de oportunizar aos alunos com deficiência a inserção em escola regular independentemente dos resultados futuros. Já os pais devem oferecer a confiança e segurança necessária matriculando seus filhos em escola de ensino regular, e ajudando na construção de uma escola inclusiva que é o compromisso de toda a sociedade (Tardif, 2019).

No entanto, a realidade ainda é recheada de desafios, pois os alunos com deficiência ainda sofrem com preconceitos e estigmas, ocasionados por mitos que fomentam o comportamento da sociedade em ter um comportamento equivocado perante a inclusão, formando conceitos, ideias e opiniões sobre este público. E para superar esses preconceitos Mendes (2020), cita a real necessidade de conviver com a pessoa com deficiência, entendê-las e reconhecer que a diversidade é uma realidade, porque viver sem preconceitos vai assinalar um caminho menos injusto, que acolhe as diferenças e as valoriza.

Fatores que influenciam a adoção de práticas pedagógicas adaptativas

A incorporação de práticas pedagógicas adaptativas tem se consolidado no debate educacional contemporâneo, especialmente em contextos marcados pela ampliação do acesso à escola e pela diversidade de trajetórias, ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes. Essas práticas, pressupõem a flexibilização do ensino, o reconhecimento das diferenças individuais como elementos constitutivos do processo de aprendizagem, no qual o ensino não pode ser padronizado, exigindo do professor a reorganização de metodologias, conteúdos e processos avaliativos de modo a atender às especificidades dos alunos. Dessa forma, a adaptação pedagógica passa a ser entendida como um princípio estruturante do trabalho docente, e não como uma ação pontual ou excepcional (Pletsch; Souza, 2022),

. No entanto, a implementação ou sucesso dessas práticas depende de vários fatores como pedagógico, institucional, formativo, filosófico e tecnológico, que podem

dificultar diretamente em sua efetivação no contexto escolar. Logo, a formação inicial e continuada dos professores representa como uma influência decisiva, à medida que, beneficia a evolução de competências pedagógicas voltadas à flexibilização do currículo e à utilização de estratégias de ensino diversificadas, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. De acordo com Mantoan (2020), docentes que entendem a inclusão como um direito constitucional e educacional, tem inclinação a elaborar práticas pedagógicas adaptativas às diferenças, rompendo com paradigmas tradicionais de ensino pautados na homogeneização e no atendimento padronizado dos alunos.

Com relação as concepções pedagógicas que norteiam e fundamentam o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, devem priorizar o estudante a assumir uma postura mais ativa por intermédio da adoção de práticas adaptativas, a fim de resultar em aprendizagem significativa, reconhecendo e legitimando múltiplas possibilidades de participação e de expressão do conhecimento no processo educativo (Moura, 2020).

Nesse sentido, Bacich e Moran (2021) destacam que o uso de metodologias ativas diversifica as possibilidades de personalização do ensino, ao favorecer a construção de percursos formativos mais significativos, flexíveis e ajustadas aos diferentes perfis de aprendizes. Para os autores, uma educação personalizada apresenta-se como uma abordagem histórica e continuamente evolutiva, essencial à promoção de aprendizagens significativas e à equidade educacional.

As condições institucionais e organizacionais também exercem papel decisivo na implementação de práticas pedagógicas adaptativas, desde que flexibilizem o currículo, com o apoio da gestão e a existência de políticas internas que valorizem a inclusão e a inovação pedagógica, nas quais exercem influência direta sobre a adoção de práticas adaptativas, retirando a rigidez curricular (Kenski, 2020).

Nessa assertiva, convém salientar que nos contextos escolares onde ocorre a colaboração entre os profissionais, o planejamento pedagógico coletivo e a reflexão contínua sobre a prática adaptativa docente, demonstram implementação efetiva e maior predisposição para incorporar estratégias flexíveis de ensino. De acordo com Pletsch e Souza (2022), o apoio da gestão escolar, aliado a uma cultura institucional pautada pelos princípios da inclusão, integram elementos essenciais na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de responder à diversidade presente no ambiente educacional.

Além disso, o acesso a recursos didáticos, tecnológicos e de acessibilidade, impactam significativamente esse processo e ampliam as possibilidades de adaptação do ensino. Contudo, como destaca Kenski (2020), a presença desses recursos só se torna efetiva quando articulada a um planejamento pedagógico intencional e alinhado aos objetivos de aprendizagem. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como meio para potencializar a aprendizagem, e não como um fim em si mesma.

Desse modo, a postura e o conhecimento dos educadores em relação à diversidade, retratam princípios norteadores na adoção de práticas pedagógicas adaptativas, pelo fato de reconhecerem as potencialidades dos estudantes e valorizarem as diferenças, o que contribui para a elaboração de propostas pedagógicas promissoras para a melhoria da qualidade da educação (Moura, 2020).

Santos e Oliveira (2023), corroboram ao enfatizarem que ao assumir uma postura ética e comprometida com a inclusão, o docente estabelece condições para a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo, fortalecendo tanto a aprendizagem quanto a convivência democrática no contexto escolar.

Outro aspecto que influencia de forma significativa a adoção de práticas pedagógicas adaptativas refere-se à organização do currículo e à gestão do tempo escolar, pois currículos excessivamente rígidos e orientados por uma lógica conteudista, limitam a possibilidade de flexibilização do ensino e dificultam a personalização das aprendizagens (Kenski, 2020).

Em contrapartida, propostas curriculares mais abertas, que permitem ajustes nos objetivos, nos percursos formativos e nas formas de avaliação, favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Nesse sentido, Carvalho (2023) destaca que a flexibilização curricular não implica a redução das expectativas de aprendizagem, mas a ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento.

O processo de avaliação da aprendizagem também simboliza um elemento dinâmico e decisivo nesse contexto, além de relevante nas práticas pedagógicas adaptativas, de caráter formativo, contínuo e processual, pois permite ao professor acompanhar o passo a passo de desenvolvimento dos alunos, a fim de constatar os progressos de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos bem como o desenvolvimento do aluno e redirecionar suas intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas (Libâneo, 2019).

. Dessa forma, o processo avaliativo vinculado à mensuração de notas, resultados e à padronização, tendem a reforçar práticas excludentes, na medida em que desconsideram os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender dos estudantes. Em contrapartida, conforme afirma Luckesi (2021), a avaliação em uma perspectiva inclusiva deve assumir função diagnóstica e orientadora, ser decorrente da realidade escolar com o propósito de elevar a qualidade educacional, bem como contribuir, tanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas quanto para a promoção da aprendizagem de todos.

Além disso, outro aspecto que influencia na utilização de práticas adaptativas, diz respeito ao quantitativo de estudantes por turma e o grau de heterogeneidade dos grupos, pois impacta diretamente na implementação das ações. No entanto, mesmo com turmas numerosas que representam um desafio constante ao acompanhamento individualizado, estudos recentes evidenciaram que o uso de estratégias de aprendizagem colaborativa e a organização de grupos heterogêneos, podem ser favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Castanheira, 2019).

Em conformidade a esse pensamento Pletsch e Souza (2022), defendem que o uso adequado e planejado dessa estratégia, valorizando a diversidade presente no grupo, constitui um importante recurso pedagógico, ao promover a troca de saberes, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.

As habilidades socioemocionais abrangem variáveis como capacidades cognitivas individuais que se manifestam nos pensamentos, sentimentos e comportamentos, são intrínsecas à atuação docente, visto que podem atuar como fontes de estresse ocupacional e influenciar, ainda que de modo tácito, a prática docente e a visão que os professores têm sobre si mesmos. Logo, implicam significativamente na adoção de práticas pedagógicas adaptativas.

Isso significa que com o entendimento e o comprometimento sobre inclusão por parte do docente, leva à construção de vínculos positivos, fundamentados na empatia, no respeito e na valorização das diferenças, aspectos que contribuem para a criação de um ambiente escolar favorável à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. De acordo com Morin (2020), uma educação comprometida com a complexidade humana deve articular as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, reconhecendo o aluno em sua integralidade.

Ressalta-se ainda que a consolidação das práticas pedagógicas adaptativas implica em oferecer múltiplos caminhos que visam atingir os objetivos educacionais

pelos diferentes sujeitos, de acordo com suas singularidades. Dessa forma, a elaboração de estratégias diversificadas e a criação de recursos pedagógicos adaptados são dimensões que se articulam na busca por uma escola inclusiva (Carvalho, 2021). Ela está atrelada a uma transformação cultural com amplitude nas instituições escolares e nos sistemas educacionais.

Tal mudança pressupõe a concepção do currículo como construção social e cultural que mostra as escolhas ideológicas e relações de poder (Mendes, 2020). Essas adaptações permitem superar concepções homogeneizadoras e perceber o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a inclusão e o investimento permanente na formação e valorização docente. Sobre isso, Mantoan (2020), diz que somente a partir de um compromisso colaborativo da escola será possível ressignificar as práticas pedagógicas e assegurar uma educação pautada na equidade, na participação e na aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Mediante os pressupostos, enfatiza-se que compreender os múltiplos fatores é reorganizar os conteúdos e priorizar as habilidades fundamentais, sempre com a finalidade de garantir o acesso ao currículo comum. Portanto, a adoção de práticas adaptativas fortalece o engajamento e o sentido da aprendizagem, além de viabilizar a construção de uma educação mais equitativa, democrática e responsiva às diferenças. Ao integrar formação docente, políticas educacionais, gestão escolar e práticas pedagógicas reflexivas, a escola consolida sua função social e reafirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem significativa.

Formação docente e a educação inclusiva

No ambiente educacional diversificado e complexo, o processo de formação continuada do docente se constitui como uma das diretrizes essenciais para a organização e efetivação da educação inclusiva, uma vez que é por meio da busca constante de aprimoramento profissional que esses profissionais constroem saberes, experiências, atitudes e competências necessárias para atuar em contextos marcados pela diversidade. Assim, a educação, na atualidade, vem passando por mudanças e adaptações, pois esse dinamismo incita atualização contínua (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2020).

Para Alves (2019) o educador além de mediar os conhecimentos formais da ação educativa com a realidade social, é necessário que tenha características humanas, que

acolham seus alunos de forma responsável, demonstre orgulho de ser professor e acima de tudo que seja ético. E esta realidade social apresenta o grande desafio: viver num mundo de alto desenvolvimento tecnológico, com seres humanos em formação, e o seu papel é o de condutor do processo de aprendizagem.

Segundo Carvalho (2023), a educação inclusiva exige do professor, não apenas a capacidade de dominar os conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também a adoção de uma conduta pautada na ética e política envolvida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, conforme já citado neste estudo.

Diante da complexidade do ambiente educacional contemporâneo, um dos fios condutores são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cujo documento normativo orienta três pilares que direcionam a formação inicial e continuada dos docentes em nível nacional, a saber: conhecimento, prática e engajamento (Brasil, 2020).

No que diz respeito ao conhecimento – versa sobre o domínio dos conteúdos, aliado ao trabalho reflexivo e permanente sobre a prática, conhecer os estudantes e seus processos de aprendizagem, ter um olhar acerca dos diferentes contextos.

Sobre a prática – significa ter um compromisso ético, político e pedagógico, participar da criação do projeto pedagógico da escola e na promoção de valores democráticos e colaborar com colegas, famílias e toda a comunidade escolar

No eixo engajamento – trata do comprometimento e postura investigativa e reflexiva, co-construindo práticas que respondam às necessidades de todos os estudantes, e não apenas de grupos específicos (Brasil, 2020).

Nesse sentido, o processo formativo do docente deve se constituir em práticas reflexivas, que valorizem o seu saber, o apoio mútuo e a aprendizagem colaborativa. Isso pressupõe a construção de currículos, metodologias, modos de avaliação e recursos didáticos concebidos para alcançar as diversas necessidades dos estudantes inseridos no espaço da sala comum, tanto daqueles que são público-alvo da inclusão quanto dos que não são assim considerados (Castro; Bastos; Souza, 2020).

Desse modo, de acordo com as outras, outras premissas da formação docente, está em educar para a emancipação, à medida em que, as bases teóricas e práticas possibilitem ao professor compreender os fundamentos da educação inclusiva, os marcos legais que a regem e sustentam, bem como as estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento das diferentes necessidades educacionais.

Conforme destaca Mantoan (2020), a efetivação da inclusão escolar requer o rompimento com modelos formativos tradicionais, marcados pela homogeneização do ensino, e a incorporação de abordagens que priorizem a flexibilidade curricular, a colaboração entre profissionais e a reflexão crítica sobre a prática docente, que tem um caráter importante na formação educacional dos alunos, haja vista que é o profissional que tem uma convivência diária com estudantes. Nesse contexto, ele é o responsável por mediar a construção do conhecimento dos estudantes, bem como por valorizar e incentivar as relações entre eles, promovendo o respeito às diferenças e a convivência baseada na diversidade

De acordo com a premissa, Castro e Amorim (2021) discutem acerca da principal função do professor no atendimento às diferenças e afirmam com convicção que uma formação contínua focada para a inclusão, torna-se uma ferramenta de superação das fragilidades da formação inicial, haja vista que ele é o sujeito responsável por construir situações que garantam um processo de ensino e aprendizagem efetivo aos estudantes.

Já Oliveira, Santos e Santos (2024), dizem que deve ser dada uma atenção maior tanto na formação inicial quanto na continuada dos docentes, pois precisam aprender a ser autônomos para executar suas habilidades na adaptação do currículo e na sua prática docente, quesitos importantes no atendimento das necessidades dos estudantes. Evidenciam que nestas formações é preciso mostrar a importância da colaboração dos professores com os especialistas e a cooperação com os pais.

Nessa perspectiva, aborda-se ainda que o processo formativo busca tornar a prática pedagógica mais alinhada com a realidade dos estudantes com deficiência e guiada para autonomia deste, pois do contrário, baseada apenas no senso comum, irá dificultar a descoberta dos problemas de aprendizagem dos estudantes.

Sobre isso, Oliveira, Santos e Santos (2024) explicam que a educação inclusiva veio restituir de modo mais complexo e provocante a tarefa dos educadores, além de evidenciar que sua formação nunca está pronta e acabada. É relevante a qualificação para romper com o aprisionamento escolar tradicional para a constante descoberta em aprender novas técnicas nas quais antes não pensavam adequar o ritmo ao de seus alunos, aprender a ouvir por outros meios diferentes de audição, para rever seus conceitos e expectativas, bem como as formas de ensinar, avaliar, aprovar, reprovar (Mantoan, 2020).

A inclusão escolar representa um paradigma educacional, uma vez que sua implementação prática enfrenta diversos desafios, pois impõe mudanças na educação de modo geral, visto que essa modalidade não se baseia somente em um conceito teórico, mas na prática e no compromisso com a diversidade, o que demanda continuamente capacitação, atualização dos educadores com novas metodologias (Mazzota, 2020).

Essa complexidade se reflete em vários aspectos da formação e atuação dos professores. Primeiramente, os educadores devem ter um entendimento mais profundo das diferentes necessidades dos alunos. Isso implica em estudar teorias sobre a inclusão, conhecer mais sobre as diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem, e como estas impactam o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem (Charlot et al. 2022).

Além disso, na visão da autora, as técnicas pedagógicas tradicionais precisam ser reformuladas. Visto que, os educadores são desafiados a criar ambientes de aprendizagem que considerem e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante, já citado. Isso envolve a utilização de tecnologias assistivas, práticas adaptativas diferenciadas e a implementação de estratégias como o ensino colaborativo, onde os alunos trabalham juntos para ajudar uns aos outros (Nóvoa, 2020).

No entanto, a oferta de formação dos professores na área da inclusão, percebe-se que ainda é gradativa, pouco estimulada, o que resulta no desenvolvimento de prática que excluem ao invés de incluir. Em outras palavras, na formação docente o conhecimento é mais teórico, e quando é preciso colocar em prática essa teoria, os profissionais têm maiores dificuldades, devido à falta de situações práticas para poder aprendê-las durante sua formação. Isso não significa que o professor não precisa de teoria, pois os professores não desejam é uma teoria que apenas descreva outras teorias. O verdadeiro desafio é verificar se as ideias dos pesquisadores possuem relevância prática e fazem sentido quando aplicadas ao contexto real da sala de aula (Charlot et al. 2022).

Dessa forma, a relação entre teoria e prática vai configurar o desenvolvimento profissional dos docentes ainda mais positivo, pois os sistemas de educação se tornam mais inclusivos e irá ajudar a superar os desafios que persistem na organização das práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a formação docente deve ir além da simples inclusão de conteúdo ou disciplinas sobre deficiência nos currículos dos cursos, uma vez que não se

trata de um projeto apenas sobreposto ou adicionado às práticas tradicionais (Rodrigues, 2022). Pelo contrário, é fundamental a implementação de políticas públicas educacionais que garantam investimento contínuo na formação dos professores e que indiquem, além de diretrizes e objetivos, os mecanismos de financiamento necessários para a efetivação de uma educação pautada na inclusão e na equidade.

Outro elemento importante na formação docente diz respeito ao conhecimento e à aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que prevê a oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão do aprendizado. Ao adotar os princípios do DUA, o professor amplia as oportunidades de acesso ao currículo, diminui barreiras pedagógicas e estimula a participação plena de todos os estudantes. Conforme Carvalho (2023), a formação de docentes fundamentada nessa abordagem contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, inclusivos e equitativos.

Portanto, investir na formação docente constitui um requisito essencial para a efetivação da educação inclusiva. Professores que recebem formação contínua e suporte adequado estão mais capacitados para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas adaptativas, contribuindo para a construção de uma escola que valoriza a equidade, a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

CONCLUSÃO

A consolidação da educação inclusiva depende da transformação das culturas escolares, das práticas pedagógicas e, sobretudo, das concepções e atitudes docentes. A inclusão não se reduz ao acesso físico à escola, mas exige participação efetiva, aprendizagem significativa e valorização das diferenças.

As percepções do professor sobre deficiência, diversidade e potencialidades dos estudantes influenciam diretamente suas escolhas metodológicas, sua postura avaliativa e sua disposição para flexibilizar o currículo. A formação inicial e continuada emerge como elemento central para romper com paradigmas homogeneizadores e promover práticas pedagógicas adaptativas fundamentadas na equidade.

Além disso, fatores institucionais, curriculares e avaliativos exercem influência significativa na implementação da inclusão. A adoção de avaliações formativas, o uso de metodologias ativas, o planejamento colaborativo e a incorporação do Desenho

Universal para a Aprendizagem fortalecem a construção de uma escola democrática e responsiva às diferenças.

Conclui-se que a inclusão escolar constitui um compromisso ético, político e pedagógico que requer investimento contínuo na formação docente, no fortalecimento de políticas públicas e na transformação das práticas escolares, assegurando o direito de todos à aprendizagem significativa.

REFERENCIAS

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2021.

ALVARADO-PRADA; L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. 2020.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Papirus, 2019.

AINSCOW, M., **Understanding Development of Inclusive Schools** (Versão em espanhol: Desarrollo de Escuelas Inclusivas), Madrid: NARCEA, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2021.

BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/decretod7083.htm Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: DF, 2025.

BRITO, Raull Felipe Almeida.; LIMA, João Franco. Educação física adaptada e inclusão: Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Revista Corpo, Movimento e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 1- 12, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos, democracia e cidadania. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e241234, 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e planejamento escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

CARVALHO, M. P. R.; DENARI, F. E, **Educação especial: diversidade de olhares**. São Carlos: Ed. Pedro & João, 2021.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Formação docente e inclusão: desafios e possibilidades na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. De A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedus**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2021.

CASTRO, A. S. A., BASTOS, E. R. O., and SOUZA, Z. F. J., eds. **Educação inclusiva: formação e experiências** [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, 390 p.

CHARLOT, B. et al. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-22, e-29415, abr./jun. 2022.

CHICON, José Francisco.; MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira Oliveira.; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 185-202, 2021.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2020.

DEWEY. John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2019.

ECHEITA, G. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. In: Jornadas de cooperación con ibero america sobre educación especial e inclusión educativa, n. 7, 2011, **Anais da VII Jornadas M.E./RIINEE. UNESCO/OREALC**. 2021

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, n. 12, p. 26-46, 2021.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES. M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

- FRANCO, S.A.P. et al. Currículo Escolar: Uma Construção Histórica, Teórica e Ideológica. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, p. 1-17, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2019.
- GALVÃO FILHO, Teófilo A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes, 2019. p. 207-235.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2023.
- GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. IN: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2019. p. 43-47.
- JOHNER, Leila Edinéia Arnhold. **Vivendo a diversidade da educação inclusiva nos dias atuais**. IV Seminário Internacional de Educação. Universidade Feevale, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2021.
- MACHADO, R. B. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade (tese). 2016 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2021.
- MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2020.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira.; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Sociedade**, v.20, n.2, p.377-389, 2020.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Sociedade**, v.20, n.2, p.377-389, 2020.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2020.

MENEZES E, SANTOS T. Professor mediador (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora; 2020. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198> Acesso em: 17 dez. 2020.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2018.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. (Organizadora). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar** - Salvador: EDUFBA, 2019. 340 p.

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno - o que é, como se faz**. São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

MOURA, João Paulo. **Tecnologias assistivas na educação especial**. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2020.

OLIVEIRA, S. V. de; SANTOS, L. S. dos. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Campo do saber**, v. 10, n. 1 - Jan/Jun. de 2024

PAGNI, P. **Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escola**. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas colaborativas**. Curitiba: Appris, 2022.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores**. 2022. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7069/1/O-tempo-e-o-espaco.pdf#page=78>. Acesso em: 16 dez. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2020.

SALLES, F. C.. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid/España, v. 33, 2024. Disponível em: <https://rieoei.or>. www Acesso em: 17 dez. 2025.

SANTOS, João L.; OLIVEIRA, Ana Augusta S. **Práticas pedagógicas inclusivas e diversidade na escola**. Curitiba: Appris, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2019.

TESSARO, N.S, **Inclusão escolar**. A educação de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa.; COSTA, Fabiane Adela Toneto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, p. 277-293, 2019.

TURQUETI, A. et al. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, S. E. S. de O., GIROTO, C. R. M., SOUZA, C. B. G. de **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2023, p. 57-70.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectología**. Madri, Espanha: Visor Dist. S. A., 2019.

**EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DO ACESSO E A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES**

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-5

EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES

DOI: 10.29327/5794827.1-5

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo analisa o desenvolvimento histórico da educação brasileira, evidenciando a permanência do binômio elitismo-exclusão como característica estrutural do sistema educacional. Trata-se de pesquisa histórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da historiografia educacional e na análise de documentos legais que marcaram as principais reformas educacionais no país. O estudo demonstra que, desde o período colonial até a contemporaneidade, a educação foi estruturada como instrumento de distinção social, favorecendo a formação das elites dirigentes e restringindo o acesso da maioria da população ao ensino de qualidade. Embora tenha ocorrido expansão quantitativa das matrículas ao longo do século XX, tal crescimento não foi acompanhado por democratização qualitativa. Conclui-se que a superação das desigualdades educacionais depende de mudanças estruturais que garantam educação pública universal, laica e socialmente transformadora.

Palavras-chave: História da Educação; Elitismo; Exclusão Social; Políticas Educacionais; Escola Pública; Democratização do Ensino.

ABSTRACT

This study analyzes the historical development of Brazilian education, highlighting the persistence of elitism and exclusion as structural characteristics of the educational system. It is a historical-analytical study based on a bibliographic review of classical and contemporary authors in educational historiography, as well as the analysis of legal documents that shaped major educational reforms in Brazil. The findings demonstrate that, from the colonial period to contemporary times, education has functioned as an instrument of social distinction, favoring elite formation while restricting access to quality education for the majority of the population. Although there has been quantitative expansion in school enrollment throughout the twentieth century, this growth was not accompanied by qualitative democratization. It is concluded that overcoming educational inequalities requires structural changes that ensure universal, secular, and socially transformative public education.

Keywords: History of Education; Elitism; Social Exclusion; Educational Policies; Public School; Democratization of Education.

RESUMEN

El presente estudio analiza el desarrollo histórico de la educación brasileña, evidenciando la persistencia del binomio elitismo-exclusión como característica estructural del sistema educativo. Se trata de una investigación histórico-analítica basada en una revisión bibliográfica de autores clásicos y contemporáneos de la historiografía educativa y en el análisis de documentos legales que marcaron las principales reformas educativas en el país. El estudio demuestra que, desde el período colonial hasta la contemporaneidad, la educación fue estructurada como un instrumento de distinción social, favoreciendo la formación de las élites dirigentes y restringiendo el acceso de la mayoría de la población a una educación de calidad. Aunque se produjo una expansión cuantitativa de la matrícula escolar a lo largo del siglo XX, este crecimiento no estuvo acompañado de una democratización cualitativa. Se concluye que

la superación de las desigualdades educativas depende de cambios estructurales que garanticen una educación pública universal, laica y socialmente transformadora.

Palabras clave: Historia de la Educación; Elitismo; Exclusión Social; Políticas Educativas; Escuela Pública; Democratización de la Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira revela um percurso marcado por tensões entre democratização e exclusão, expansão quantitativa e restrição qualitativa. Desde o período colonial, o ensino foi estruturado como instrumento de distinção social, inicialmente sob o controle da Companhia de Jesus, cuja atuação catequética e pedagógica moldou os primeiros contornos da escolarização no Brasil (Saviani, 2011; Bittar; Ferreira Jr., 2004).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a implantação das aulas régias por iniciativa do Marquês de Pombal, inaugurou-se uma fase de reorganização do ensino, sem, contudo, romper com sua lógica elitista (Fausto, 2009; Ferreira Jr., 2010). Durante o Império, a criação das Escolas de Primeiras Letras (1827) e dos cursos jurídicos em São Paulo e Recife consolidou um modelo educacional voltado à formação das elites dirigentes, mantendo elevados índices de analfabetismo entre a população (Fausto, 2009).

No período republicano, reformas como a de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (década de 1940) ampliaram a estrutura administrativa do sistema educacional, mas preservaram seu caráter dualista, separando ensino secundário propedêutico e ensino técnico-profissional (Saviani, 2011; Bittar; Bittar, 2012). A expansão ocorrida durante o regime militar (Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71) promoveu crescimento expressivo das matrículas, porém acompanhada de precarização da qualidade e proletarização do magistério (Bittar; Ferreira Jr., 2006; Gentili, 1996).

Autores como Paulo Freire (2003) e Anísio Teixeira (1956) defendem que a educação deve assumir papel transformador, promovendo formação crítica e emancipatória. Contudo, a historiografia aponta que, historicamente, o sistema educacional brasileiro reproduziu a divisão social do trabalho e consolidou privilégios de classe (Althusser, 1980; Buffa, 1979).

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento histórico da educação brasileira, evidenciando a permanência do binômio elitismo-exclusão como traço estruturante do sistema educacional nacional.

DESENVOLVIMENTO

A implantação dos grupos escolares representou um marco na estruturação de um ambiente dedicado especificamente ao funcionamento da educação pública. A importância atribuída ao ensino primário, inserido no projeto modernizador da República, demandava a construção de espaços físicos exclusivos para esse fim. Essa iniciativa visava consolidar uma nova concepção da escola como um local definido, instalado em prédios especialmente projetados para atividades educativas, o que contribuiria para a construção de sua identidade institucional (SOUZA, 1998, p. 122).

Entretanto, com a expansão demográfica nas cidades e a consequente maior demanda por vagas no ensino primário, a trajetória dos grupos escolares sofreu significativas transformações, evoluindo de estruturas imponentes para condições precárias de funcionamento (Faria Filho, 2000). Carvalho (1988) destaca que, a partir de 1948, o Estado de São Paulo adotou medidas de improvisação, erguendo unidades escolares em áreas anexas aos grupos escolares ou em terrenos de propriedade pública e particular.

Para uma análise da educação no contexto colonial, é pertinente estabelecer uma divisão cronológica que facilite a compreensão do processo histórico. Fausto (2009, p. 41) propõe a segmentação do período colonial em três fases distintas: a primeira abrange desde a chegada da expedição de Cabral até a instituição do governo-geral em 1549; a segunda corresponde ao extenso intervalo entre a criação do governo-geral e as décadas finais do século XVIII; e a terceira se estende desse momento até a proclamação da Independência em 1822.

A fase inicial é comumente identificada como um período de preparação do território colonial para o povoamento efetivo. Saviani (2011) ressalta que, embora de forma menos intensa que no período subsequente, já se observavam iniciativas de catequese conduzidas pelos franciscanos. Contudo, foi com a chegada dos missionários jesuítas em 1549 que as atividades pedagógicas e catequéticas adquiriram maior consistência e organização. As chamadas casas de bê-á-bá foram estabelecidas pelos jesuítas nesse mesmo ano, coincidindo com a chegada do padre Manoel da Nóbrega e seus cinco companheiros, entre os quais desembarcou o primeiro educador formal no Brasil: Vicente Rijo (Bittar; Ferreira Jr., 2004, p. 173). Dessa forma, considera-se que o

marco inicial da história da educação brasileira remonta a 1549, com a chegada desse primeiro contingente de jesuítas (Saviani, 2011, p. 26).

No contexto da segunda fase, os jesuítas, já estabelecidos na colônia, dedicaram-se primordialmente à catequização das populações indígenas, com o objetivo de converter esses grupos à fé cristã. Diante do encontro entre culturas radicalmente distintas, a comunicação oral e escrita representava um desafio considerável. É nesse cenário que emerge a figura emblemática do padre José de Anchieta. Dotado de notável capacidade intelectual, Anchieta dedicou-se ao aprendizado da língua tupi e, com base nesse conhecimento, elaborou uma gramática bilíngue para facilitar o ensino do português aos indígenas. A assimilação do tupi pelos religiosos tornou-se uma ferramenta essencial para os jesuítas (Bittar; Ferreira JR., 2004, p. 182), visando não apenas a imposição linguística, mas também a sobreposição cultural.

A ação catequética mostrou-se mais eficaz entre as crianças indígenas (curumins) em comparação com os adultos. Bittar e Ferreira Jr. (2000, p. 454) argumentam que os adultos possuíam costumes já consolidados, enquanto as crianças demonstravam maior receptividade à moldagem proporcionada pela pedagogia catequética. Os métodos empregados pelos jesuítas incluíam o teatro e a música, que se revelaram instrumentos eficazes na conversão, aproveitando a inclinação lúdica característica da cultura indígena (Ferreira Jr.; Saviani, 2010, p. 24; 2011, p. 46). Fausto (2009, p. 49) corrobora essa perspectiva ao destacar que os indígenas dedicavam significativa energia e imaginação às atividades ritualísticas.

Contudo, o trabalho missionário da Companhia de Jesus enfrentou limitações temporais. Ao longo dos anos, as populações indígenas foram drasticamente reduzidas devido a doenças introduzidas pelos europeus e a conflitos com os colonizadores. Fausto (2009, p. 50) registra que os colonos foram responsáveis pelo extermínio de milhares de indígenas. Diante desse cenário, os jesuítas redirecionaram seus esforços educacionais para os filhos dos colonos portugueses. Assim, a partir da segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial transformou-se em um privilégio das elites econômicas, consolidando um sistema marcado pelo elitismo e pela exclusão (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27).

A atuação dos inacianos no cenário educativo do Brasil Colônia prolongou-se até 1759, data que inaugura a terceira fase do período colonial. Dom José I designou Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, para o cargo de primeiro-ministro em 1750. Pombal enxergava nos religiosos da Companhia de Jesus

um impedimento à autoridade da Coroa portuguesa. Estudos históricos apontam que a ordem religiosa havia acumulado tamanha influência na sociedade portuguesa que começava a competir com o poder monárquico (Ferreira Jr.; Fausto, 2010; 2009). No ápice dessas tensões, Pombal decretou a expulsão dos jesuítas de todos os domínios ultramarinos portugueses. Com a saída dos religiosos, Pombal estabeleceu as aulas régias. Segundo análise de pesquisadores, esse conflito político-religioso gerou, como consequência, uma significativa lacuna educacional no Brasil (Fausto; Bittar; Ferreira Jr., 2009; 2002).

Na avaliação de especialistas, as alterações implementadas mostraram-se restritas na prática, pois os conteúdos de ensino mantiveram-se essencialmente os mesmos, com notável predomínio das humanidades em prejuízo das ciências experimentais, estas últimas em franco desenvolvimento nas nações mais progressistas da época (Ferreira Jr., 2010). Desse modo, a instrução permaneceu direcionada a uma limitada elite agrária, que subsequentemente conservaria a hegemonia política familiar. Em outros termos, a educação nessa fase colonial estabelecia-se nitidamente como mecanismo de distinção social e dominação de um segmento reduzido sobre a maioria populacional.

A Independência, em teoria, simbolizaria o evento propulsor de nova orientação para o desenvolvimento nacional. Esperava-se que o vazio educacional decorrente da expulsão dos jesuítas fosse preenchido por uma política nacional articulada de incentivo à instrução. E tudo indicava que tal expectativa se concretizaria. Dom Pedro I, em 1823, instituiu um concurso com a finalidade de estimular a elaboração de um plano educacional destinado a fomentar o aparecimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira (Saviani, 2011). O projeto elaborado por Martin Francisco, entretanto, não foi executado, assim como o próprio concurso não alcançou os objetivos pretendidos. Posteriormente, a Constituição de 1824, em seu artigo 179, restringiu-se a estabelecer a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos.

Em 1827, foi sancionada a primeira legislação educacional do país, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras e adotando o ensino mútuo como metodologia principal. A aplicação desse método almejava a rápida massificação da alfabetização e escolarização básica no território nacional. Considerando o regime do padroado então vigente, o ensino da religião Católica tornava-se obrigatório nas instituições de ensino. A indisciplina estudantil era severamente reprimida pelos educadores, caracterizando o que a historiografia educacional denomina de sadismo

pedagógico, fenômeno analisado por pesquisadores contemporâneos (Bittar, 2009). A legislação previa ainda a instalação de escolas em todas as cidades, vilas e locais populosos do Império (SAVIANI, 2011). Para uma nação que há pouco deixara sua condição colonial, uma normativa como essa sugeria que as transformações rumo ao progresso se encontravam em andamento.

Cumprasse assinalar que, em 1827, o Império criou dois cursos de Direito, situados em São Paulo e Recife. A instituição desses cursos superiores destinava-se à formação da elite escravocrata brasileira. Constituíram-se esses nos únicos cursos jurídicos em todo o período imperial (Ferreira Jr., 2010). Essa modalidade de educação superior contribuiu expressivamente para a perpetuação da hegemonia das classes dominantes e para a preservação da unidade territorial e ideológica do Brasil. A esse respeito, a historiografia contemporânea oferece análise categórica, argumentando que tal homogeneidade decorria principalmente da educação e formação profissional compartilhadas. A maioria dos integrantes da elite possuía instrução de nível superior. Esse fato configurava um elemento crucial de unificação ideológica por três motivos fundamentais. Primeiramente, dado que poucos indivíduos tinham acesso à instrução formal, a elite representava uma ilha de letrados em um oceano de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior concentrava-se nos estudos jurídicos, fornecendo assim um núcleo homogêneo de saberes e competências. Terceiro, porque as faculdades de direito limitavam-se, até a Independência, às instituições de São Paulo e Olinda/Recife (Fausto, 2009).

O cenário educacional brasileiro contrastava intensamente com o de países vizinhos. A produção historiográfica registra que a Espanha estabeleceu na América diversas universidades: a de São Domingos em 1538, e as de São Marcos em Lima, e da Cidade do México em 1551 (Fausto, 2009). Portugal não seguiu a mesma trajetória por temor de que o estímulo aos estudos superiores pudesse fomentar movimentos emancipatórios na Colônia.

Retomando a questão do ensino básico, a abdicação de Dom Pedro I e o início do período regencial provocaram transformações drásticas e súbitas. Em 1834, o Ato Adicional revogou o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, pois o governo central transferiu às províncias a incumbência de financiar a criação de escolas primárias gratuitas para todos os cidadãos (Ferreira Jr., 2010). Essa decisão mostrou-se prejudicial para a educação. Uma vez que cada província dispunha de condições financeiras distintas, a implementação efetiva do ensino básico para a população tornou-

se dependente da realidade econômica de cada região. O ideal seria que todas as províncias avançassem de maneira conjunta e equilibrada, permitindo um desenvolvimento homogêneo do país. Ademais, o Brasil enfrentava severa crise financeira na época, o que impossibilitou que a educação básica se estendesse de fato à maioria da população. A instrução permaneceu, assim, como privilégio de poucos.

O símbolo máximo do elitismo e da exclusão na educação brasileira foi a criação do Colégio Dom Pedro II, sediado no município da Corte. Na contemporaneidade, a certificação do Ensino Médio pode ser obtida por diferentes modalidades. Naquela época, contudo, apenas o Colégio Dom Pedro II detinha a prerrogativa de conferir tal titulação. É fundamental esclarecer que, embora possuísse essa atribuição exclusiva, isso não significava que fosse a única instituição de ensino existente. O Colégio Dom Pedro II caracterizava-se como instituição pública. O Brasil possuía diversas escolas públicas de excelente qualidade. Todavia, a historiografia demonstra que, em nosso contexto, a qualidade educacional esteve frequentemente vinculada a grupos detentores de poder e recursos financeiros.

Além da escola pública oficial imperial, existiam estabelecimentos de ensino privados. A produção acadêmica destaca que o protótipo de iniciativa particular em matéria de instrução durante o Segundo Império materializou-se na figura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas (Saviani, 2011). Além de fundar seus próprios colégios, ele exercia significativo mecenato, distribuindo por todo o país obras de sua autoria ou traduzidas por ele, além de materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos. Evidentemente, além das escolas particulares de Abílio César Borges, coexistiam instituições mantidas por ordens religiosas católicas.

Mas se apenas o Colégio Dom Pedro II podia expedir diplomas, como situavam-se os estudantes residentes longe do município da Corte que frequentavam colégios particulares? A historiografia educacional responde a esse questionamento, explicando que para os jovens das elites agrárias provincianas que almejavam cursar o ensino superior, o processo consistia em primeiro frequentar os escassos liceus e colégios particulares existentes e, posteriormente, deslocar-se para a cidade do Rio de Janeiro para prestar exames parcelados oferecidos pelo Colégio Dom Pedro II, ou seja, uma avaliação para cada disciplina que compunha o currículo do ensino secundário oficial de sete anos (Ferreira Jr., 2010). E, naturalmente, somente podiam ingressar nos cursos de Direito aqueles que possuíssem o diploma de bacharel em ensino médio. A elitização desse colégio não derivava apenas de sua singularidade em todo o Império, mas também

de seu currículo intensamente carregado de disciplinas humanísticas (Ferreira Jr., 2010). Percebe-se que a intenção não era promover o crescimento intelectual amplo, mas sim fomentar o conhecimento jurídico orientado para a dominação legal dos grupos abastados sobre os mais pobres. Mais uma vez, observa-se a educação estruturada de modo a beneficiar minorias, e não o bem coletivo.

Corroborando essa tese, registros históricos indicam que o Brasil possuía aproximadamente 80% de analfabetos entre a população livre (Fausto, 2009). Em linhas gerais, essa foi a configuração da educação durante o Império. A Proclamação da República representou a ruptura da estreita relação entre Estado e Igreja Católica característica do período imperial, conhecida como padroado. A sociedade brasileira começou a adquirir contornos laicos, inaugurando uma era de transformações significativas. Analisemos como a educação se configurou nesse processo histórico.

Uma vez que a educação básica havia sido delegada às províncias pelo Ato Adicional de 1834, cada unidade desenvolveu suas próprias diretrizes educacionais de forma autônoma. Com a Proclamação da República em 1889 e a adoção do regime federativo, a instrução pública permaneceu sob responsabilidade das antigas províncias, então transformadas em estados (Saviani, 2011).

Dentre as experiências estaduais, a iniciativa paulista destacou-se como a mais bem-sucedida. Caetano de Campos e Rangel Pestana lideraram uma reformulação do ensino. A principal inovação dos grupos escolares de São Paulo, conforme documentação da época, consistiu na reunião das quatro séries distintas em um único prédio (Saviani; Ferreira Jr., 2011; 2010). Essa mudança tornou mais evidente o caráter de progressão no ensino, onde a conclusão de uma série permitia o avanço para a seguinte até o término do ciclo. Ademais, em substituição ao método de ensino mútuo utilizado no período monárquico, os reformadores republicanos adotaram o método intuitivo desenvolvido por Pestalozzi, amplamente difundido na Europa durante o século XIX. Especialistas definem essa concepção metodológica como uma modalidade de ensino que necessita partir sempre da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio (Bittar, 2009).

Aparentemente, a inovação implementada por São Paulo obteve sucesso. Nesse sentido, a experiência da escola primária empreendida pelo governo paulista acabou por repercutir em outras unidades federativas (Ferreira Jr., 2010). A produção acadêmica enumera as unidades federativas que adotaram o princípio paulista: Minas Gerais, Rio

Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, São Luís do Maranhão, Bahia e Mato Grosso (Saviani, 2011).

E como as massas populares foram inseridas nesse processo de transformação? Elas foram atendidas? O problema da alfabetização e escolarização básicas para todos foi resolvido? Ou o ensino, apesar das mudanças, permaneceu sob o domínio dos mais poderosos? A historiografia responde a essas questões de maneira contundente: os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos dos ex-escravos e os pobres brancos ficaram excluídos da escolaridade (Ferreira Jr., 2010). Para reforçar essa ideia de elitismo, estudiosos asseveram no mesmo sentido: no fundo, era uma escola eficiente para o objetivo de formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (Saviani, 2011).

Não surpreende que durante a República Velha (1889-1930) a educação tenha permanecido como monopólio das elites. Basta recordar que esse período foi marcado pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas diversas regiões do país. Como o Brasil era predominantemente agrário e a industrialização ainda incipiente, a educação sempre constituiu privilégio dos ricos residentes nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que habitavam distante das cidades. Dados censitários confirmam essas informações: segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura (Fausto, 2009).

Nesse contexto de reformas estaduais, surgiu em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE). Foi a partir dessa organização que emergiram os grandes pensadores educacionais que marcariam o período varguista. O jogo de dominação política exercido por mineiros e paulistas já se encontrava em estado precário. Foi precisamente com o enfraquecimento das bases desse conluio oligárquico que ocorreu a transição para a chamada Era Vargas. Embora o assassinato de João Pessoa tenha sido o estopim para a ação dos revolucionários, análises históricas concordam que a ação revolucionária representou uma amalgama de grupos e interesses diversos (Fausto; Ferreira Jr.; Lopes, 2009; 2010; 1987). É nesse contexto revolucionário e de coalizões heterogêneas que estudaremos a educação.

O Governo Provisório, chefiado por Getúlio Vargas, de inspiração fascista (FAUSTO, 2009), tinha como propósito centralizar o máximo possível nas mãos do Estado. Em outras palavras, Vargas almejava um Estado forte e poderoso. Para

concretizar esse objetivo, via na educação um excelente meio para construir sua hegemonia megalomaniaca. É nesse sentido que em novembro de 1930 ele cria o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos para chefiar a pasta.

Desse modo, o Estado, com base no recém-criado Ministério da Educação, passou a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que ocorria desde o Ato Adicional de 1834. O Governo Vargas tinha interesse em fortalecer o Estado Nacional com aparelhos administrativos e ideológicos (Ferreira Jr., 2010). A teoria política afirma que nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1980). E quais seriam esses aparelhos ideológicos? O próprio autor enumera: religião, escola, família, leis, sindicato, imprensa. A escola, nesse caso, cumpre papel fundamental como propagadora de ideologia, uma vez que o Estado pode valer-se dela para moldar a mentalidade das crianças desde a mais tenra idade. Um exemplo ilustrativo é a vivência de Paulo Freire em sua época escolar, quando relatou que à sua geração foi dito que Marx era um animal, um gambá, que comia gente (Buffa; Nosella, 1991). Vargas, político astuto, consciente do alcance da escola como aparelho ideológico do estado, projetou seus primeiros esforços nessa direção. Embora possamos enxergar dessa forma a política educacional varguista, análises ponderam que Vargas não chegou a ser efetivamente um fascista no campo educacional (Fausto, 2009).

Prosseguindo nessa linha, com a criação do Ministério da Educação e consequente nomeação de Francisco Campos como ministro, a educação brasileira sofreu algumas reformas, popularmente conhecidas como Reforma Francisco Campos. Seis decretos governamentais sustentaram essa reforma. Enumeremos alguns dos pontos alterados por esses decretos.

O ensino secundário, que compreendia sete séries, foi transformado em fundamental, de cinco anos, e complementar, com mais dois anos. Ao completar esses dois ciclos, fundamental e complementar, abria-se caminho para o ensino superior. Não podemos deixar de comentar a estrutura do ciclo complementar. Enquanto o fundamental constituía um bloco único de cinco anos para todos os alunos, o complementar dividia-se em três vertentes: complementar de direito, medicina e arquitetura/engenharia. Assim, estudavam-se nessa fase complementar matérias com forte inclinação teórica para a profissão futura. Documentação da época registra que o Decreto nº 19.890 também equiparava todos os colégios secundários oficiais ao Colégio

Dom Pedro II na prerrogativa de conferir certificação para os egressos que eram candidatos ao ensino superior (Ferreira Jr., 2010).

Talvez o aspecto que tenha gerado maior repercussão seja o reestabelecimento, por meio do Decreto 19.941, do ensino religioso nas escolas e, além disso, a manutenção de subvenções estatais para as escolas confessionais (Ferreira Jr., 2010). Ora, por República entende-se uma instituição que cuida das coisas públicas. Foi precisamente por isso que, com a Proclamação da República, rompeu-se o vínculo Estado/Igreja. O Estado mantém os assuntos públicos, a Igreja os espirituais. Ambas são instituições autônomas, independentes, e como tais devem caminhar por si mesmas sem interferência mútua. Esse decreto violou esse princípio republicano de separação total entre as esferas pública e religiosa. Fica claro, assim, que num certo ponto a Igreja Católica, que parecia letárgica, ainda detinha certo poder na sociedade brasileira.

Essa vitória eclesiástica no campo da reforma educacional de 1931 não deve ser entendida fora de seu contexto inerente. A Proclamação da República fez com que a Igreja, sem a intromissão estatal, elaborasse estratégias para manter seu poder na sociedade brasileira. Foi no campo educacional que ela vislumbrou esse nicho de ação. É possível compreender que a Igreja tenha escolhido a educação justamente por seu papel de aparelho ideológico, como já mencionamos no caso de Vargas. Desse modo, estudiosos sustentam que os católicos se constituíram no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil (Saviani, 2011). Em outras palavras, a Igreja já mantinha uma militância substancial no campo da educação, fator decisivo para a inclusão do ensino religioso na grade curricular e a manutenção de ajuda financeira estatal.

É essa vitória da Igreja que desencadeou o famoso Manifesto dos Pioneiros de 1932. Esse Manifesto constitui um dos grandes eventos da história da educação no Brasil. A produção acadêmica chama atenção para o caráter inovador e até contraditório do documento. Contraditório em algumas partes, possivelmente por ser um texto assinado por mais de duas dezenas de intelectuais com pontos de vista diferentes. O principal signatário, Fernando de Azevedo, define-se em sua autobiografia como alguém de personalidade complexa e contraditória (Azevedo *apud* Saviani, 2011). Não surpreende tal definição, pois ao mesmo tempo em que se declarava socialista, também saudava a instalação do Estado Novo de Vargas. E inovador, pois, como afirmam pesquisadores, numa sociedade desscolarizada como aquela, foram os defensores da

Escola Nova que reivindicaram no Manifesto de 1932 a educação pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade (Bittar; Ferreira Jr., 2002).

Os pontos que mais se destacam nesse documento são as partes que tratam da questão da escola única e da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. A educação é abordada como algo que deve ter caráter universal (para todos), única (sem divisão particular/público) e laica (sem interferência religiosa). Contudo, recua na ideia de unicidade ao afirmar que, dadas as condições financeiras do país, não havia possibilidade de implementar tal proposta (Azevedo et al, 2006a). De fato, como trataremos adiante, o fim da privatização da educação representa um meio para superar o elitismo e a exclusão inerentes à educação brasileira. De todo modo, embora o Manifesto apresente contradições, fornece pistas e chaves para pensarmos soluções para a educação nacional.

Conforme estudamos, a Igreja deu o tom ao conseguir incluir o ensino religioso na grade curricular. Os Pioneiros da Educação replicaram com o Manifesto, pregando laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. A Igreja respondeu à carta redigida pelos arautos da educação, taxando-os de marxistas e ateus. Além disso, a Igreja não concordou com as bandeiras empunhadas pelos liberais. De acordo com análises da época, a questão da laicidade deve ser rechaçada, uma vez que a família tem primazia sobre o estado para escolher a orientação acadêmica dos filhos; a gratuidade e a obrigatoriedade foram taxadas pelos representantes da Igreja como intromissão indevida e inapropriada do estado na vida dos cidadãos. Com base em que a Igreja afirmava isso? No fato de que o cristão verdadeiro, para ser feliz em plenitude, pode prescindir da alfabetização, pois ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa (Saviani, 2011). A educação, para os católicos, destinava-se apenas àqueles que futuramente comandariam os rumos da sociedade, ou seja, defendiam descaradamente uma educação totalmente voltada para a elite, uma pequena elite que governaria em nome dos iletrados. Em outras palavras, em pleno século XX, a Igreja tentava reestabelecer uma hierarquia feudal num país que já sentia os ventos da industrialização.

A grande pergunta que permanece é: com as mudanças supracitadas pela Reforma Francisco Campos, como ficou o binômio elitismo e exclusão? Ou, perguntando de outro modo, resolveu-se a problemática do acesso à educação de qualidade tanto para ricos quanto, sobretudo, para pobres? Pesquisadores afirmam que a

reforma nada mais fez do que continuar favorecendo os filhos da elite (Bittar; Bittar, 2012). Na mesma direção, estudiosos argumentam que a Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes. Dessa forma, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes (Ferreira Jr., 2010). Reforça essa tese se considerarmos que, segundo dados históricos, em 1940, o Brasil registrava 56,2% de analfabetos em sua população (Fausto, 2009).

Depois de Francisco Campos, o outro ministro da educação que angariou destaque por executar mudanças na educação brasileira foi Gustavo Capanema. Embora Capanema esteja situado no período do governo de Getúlio, optamos por estudar suas reformas no contexto político posterior, da queda de Vargas e do reinício da República no Brasil. A razão desse artifício metodológico baseia-se no pensamento de pesquisadores que afirmam que as reformas levadas a termo pelo ministro Capanema têm caráter duradouro, caráter esse que as outras reformas não obtiveram (Bittar; Bittar, 2012). Por duradouro podemos entender que a referida reforma perpassa o Estado Novo e vai até o período ditatorial.

Antes de abordarmos as questões educacionais, urge contextualizar brevemente o período para um entendimento mais amplo. Tanto a 1ª Guerra Mundial quanto a 2ª influenciaram o sistema produtivo no Brasil. Essas guerras e também o colapso financeiro mundial de 1929, segundo análises históricas, forçosamente obrigaram o país a desenvolver seus próprios produtos básicos, gerando uma cadeia produtiva sem precedentes (Lopes; Fausto, 1987; 2009). Nesse sentido, é sobretudo durante a gestão de Vargas que a questão da priorização da nacionalização da indústria ganha força nos debates econômicos internos. Especialistas afirmam que, em geral, com a industrialização ocorre uma diminuição da taxa de analfabetismo e uma aceleração do crescimento no nível de educação imediatamente superior (Fausto, 2009). Mas, em seguida, emenda sem rodeios: esse modelo de crescimento não se aplica ao Brasil (Fausto, 2009). Anteriormente, dissemos que em 1940 contávamos com 56,2% de analfabetos. Diante de números como esses e da necessidade intrínseca que o capitalismo industrial tem de erradicar o analfabetismo, inexoravelmente, o momento histórico reclamava uma atitude do governo. É nesse contexto que devemos tentar compreender a Reforma perpetrada por Capanema.

Gustavo Capanema lançou um bloco de reformas que abrangeu praticamente todos os níveis de ensino. O ensino primário, além dos quatro anos obrigatórios, passou a ter mais um ano complementar; o ensino secundário foi dividido em 4 anos de ginasial e 3 anos de colegial (com divisão entre clássico e científico). Em paralelo ao ensino colegial, que dava acesso às universidades, criou-se o ramo secundário técnico/profissional. Permanecem aqui os traços do elitismo e exclusão no ensino brasileiro. A produção acadêmica ratifica essa ideia com as seguintes palavras: O conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado: dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (Saviani, 2011).

Em outras palavras, essa reforma foi realizada pelos burgueses dominantes justamente para que a grande camada popular pudesse sonhar com acesso à educação, não uma educação transformadora social, mas sim uma educação para o trabalho proletário, para o encaixe social já predeterminado pelas elites. As elites, ao contrário, continuavam com acesso aos cursos superiores e assim poderiam perpetuar o domínio social já praticado hereditariamente por seus ancestrais, que certamente no passado eram grandes fazendeiros. Como se percebe em nosso país, os anos podem passar, mas as mãos dominantes são sempre as mesmas. E é através da negação da educação de qualidade que esse monopólio encontra pleno êxito.

Merece destaque o decreto-lei nº 8.529 (Brasil, 1946) que regulamenta o ensino primário, sobretudo os artigos 39 até o 44. Essa parte do documento trata Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Afirma o texto que as crianças de sete a doze anos são obrigadas a frequentar a escola primária e caso isso não ocorra os pais podem responder penalmente por isso. A impressão que passa é justamente a preocupação do governo com a erradicação do analfabetismo e, por assim dizer, um forte compromisso com a educação dos desfavorecidos. O simples passar dos anos mostra que essa lei não deve ter surtido muito efeito, pois, como afirma a pesquisa histórica, o Brasil chegou à década de 60 do século XX com quase 40% de analfabetismo, o que evidencia a ineficiência das reformas (Bittar; Bittar, 2012). A história do nosso país mostra-nos que uma coisa é a lei sancionada, outra é se essa lei realmente entrará em pleno vigor.

Os ingleses já experimentaram as consequências de medidas brasileiras quando o Império promulgou a Lei de 7 de novembro de 1831. Esse dispositivo legal, em seu artigo 1º (Brasil, 1831), estabelece: Todos os escravos, que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres. Qualquer estudante sabe que a escravidão, na prática, somente foi realmente abolida muito tempo depois. A relação com a escravidão foi, portanto, estabelecida sobre bases hipócritas. Com a educação, a situação não foi diferente. Isso se alinha ao que escreveram pesquisadores: aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática (Bittar; Bittar, 2012).

O processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve seu marco inicial durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra. Conforme analisa Buffa (1979), a partir das determinações da Constituição de 1946, que conferia à União a competência para legislar sobre matérias educacionais, o governo encaminhou ao Congresso Nacional, em outubro de 1948, uma proposta de lei para regular o setor. Esse ato desencadeou um prolongado período de debates que, segundo Ferreira Jr. (2010), se estendeu por treze anos, caracterizando uma segunda fase de intensa disputa entre proponentes de um ensino laico e defensores das instituições privadas e confessionais.

Nesse contexto, inspirados pela tradição de mobilização da Era Vargas, educadores comprometidos com o ensino público organizaram-se e emitiram o "Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados". Uma análise comparativa entre este documento de 1959 e o manifesto pioneiro de 1932 revela significativas diferenças de orientação, incluindo um perceptível recuo na perspectiva ideológica do segundo. Conforme demonstram Azevedo et al (2006b), as reivindicações dos setores privatistas concentravam-se em três eixos principais: a primazia do ensino particular sobre o público, a ausência de fiscalização estatal sobre as instituições privadas e o financiamento público destas escolas.

A resposta dos defensores da escola pública fundamentou-se em experiência internacional, especificamente no modelo italiano, onde se adotava um sistema de liberdade educacional regulada pelo Estado. Esta posição representava uma concessão significativa em relação às propostas originais dos pioneiros da educação, que no manifesto de 1932 haviam contemplado a possibilidade de monopólio estatal do ensino, ainda que reconhecessem a inviabilidade financeira imediata de tal projeto, conforme observam Azevedo et al (2006a). Salfelice (2007) caracteriza esse segundo manifesto

como adequado ao seu tempo histórico, porém destituído de caráter revolucionário ou transformador da ordem capitalista.

Apesar das limitações do documento, intelectuais como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes mantiveram-se firmes na defesa do ensino público. O desfecho desse extenso debate foi a promulgação da Lei nº 4.024/1961. A análise de Buffa (1979) sobre os vetos presidenciais de Jânio Quadros demonstra que, em aspectos fundamentais - especialmente no que concerne ao financiamento das escolas privadas - os interesses privatistas prevaleceram. Buffa e Nosella (1991) são categóricos ao afirmar que a primeira LDB representou uma vitória das forças conservadoras, ao institucionalizar a transferência de recursos públicos para o setor privado, abrindo caminho para o processo de privatização do ensino.

Paralelamente a esses debates, Paulo Freire (2003) desenvolvia sua crítica à herança colonial e à ausência de tradição democrática na sociedade brasileira, apontando a educação como instrumento fundamental para a construção de uma mentalidade democrática. Nessa perspectiva, a observação de Roque Spencer, citada por Buffa e Nosella (1991), sobre o valor democrático dos debates em torno da LDB, adquire especial relevância, sugerindo que tais discussões poderiam representar o início do exercício democrático cuja ausência Freire tanto lamentava.

O período subsequente foi marcado por significativa instabilidade política. A renúncia de Jânio Quadros permitiu a ascensão de João Goulart à presidência, que enfrentou forte oposição das elites econômicas devido à sua vinculação política com Getúlio Vargas. Uma manobra política transitória transformou o sistema de governo em parlamentarismo, posteriormente revertido através de plebiscito em 1963. Conforme descrevem Fausto e Lopes (2009; 1987), o agravamento da crise econômica, somado ao caráter populista do governo e a propostas reformistas, culminou no golpe militar de 1964.

O regime militar implementou reformas educacionais profundas, que Bittar e Bittar (2012) analisam sob a paradoxal perspectiva da expansão escolar sob um governo autoritário. As autoras explicam que a lógica do regime exigia elevar os níveis de escolarização para projetar o Brasil como potência internacional. As Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 reorganizaram respectivamente o ensino superior e a educação básica, unificando o ensino primário em oito anos obrigatórios e estabelecendo o ensino médio em três anos não obrigatórios. Saviani (2011) observa que essas reformas romperam

com a elitização do acesso ao ensino superior, permitindo o ingresso universitário inclusive de egressos da educação profissional.

Apesar do crescimento quantitativo das matrículas – Bittar; Bittar (2012) registram que o acesso escolar saltou de 36,2% em 1950 para 88% em 1990 - a expansão ocorreu de forma desordenada. A construção de escolas foi precária e a formação docente acelerada, processo que Gentile (1996) caracterizou como "McDonaldização" do ensino, seguido por política de desvalorização salarial. Bittar e Ferreira Jr. (2006) identificam nesse período a proletarização do magistério, com a equiparação dos professores a trabalhadores industriais e a diluição do prestígio social anteriormente associado à carreira docente.

Conforme analisam Bittar; Bittar (2012), a expansão do acesso educacional ocorreu paralelamente ao rebaixamento da qualidade do ensino público. As elites mantiveram seu acesso privilegiado às escolas particulares, agora oficialmente chanceladas pelo Estado, enquanto a população em geral recebia uma educação empobrecida. Esse processo, caracterizado por Joel Martins como "alfabetização vazia" e por Ferreira Jr. (2010) como exclusão do conhecimento clássico, aprofundou o binômio elitismo-exclusão na educação brasileira.

O colapso econômico durante o regime militar, conforme análise de Lopes (1987), motivou que setores da classe média que haviam apoiado o golpe passassem a articular a redemocratização. A transição política, no entanto, manteve as estruturas de poder, com eleições indiretas em 1985 e a posse de José Sarney, demonstrando a permanência da hegemonia das elites tradicionais.

Na educação contemporânea, embora os indicadores quantitativos mostrem avanços significativos no acesso e na redução do analfabetismo, a qualidade do ensino público permanece como desafio central. A ausência de escolas públicas entre as melhores classificadas no ENEM 2015 evidencia a persistência das desigualdades educacionais. A educação de qualidade transformou-se em commodity de alto custo, acessível principalmente às elites, enquanto a escola pública cumpre funções restritas de formação para o mercado de trabalho.

A desvalorização docente, com remunerações que contrastam com os valores cobrados por escolas privadas, reflete a falta de prioridade efetiva com a educação pública. A crise da escola pública atinge sua essência, transformando muitas instituições em simulacros de sua função educativa. Nesse contexto, a previsão de Fernando Henrique Cardoso durante os debates da LDB revela-se profética: a existência de

algumas escolas excelentes sustentada pela indigência cultural da maioria da população, conforme registrado por Buffa (1979), materializa-se como triste realidade do sistema educacional brasileiro.

Em uma ironia histórica, durante seu mandato presidencial, a implementação de uma política de cunho neoliberal por parte de Fernando Henrique Cardoso acabou por agravar a própria indigência cultural que ele havia previsto. A realidade que se constata é a de uma escola pública que produz "indigentes culturais", um cenário que parece ter sido metodicamente planejado ao longo da história do país.

Para concluir, a análise da história educacional brasileira revela que ela é marcada por um monopólio do ensino, controlado por uma elite dominante movida pela acumulação de capital. Apesar da sucessão de diferentes regimes políticos e da circulação de diversas ideologias pelo mundo, o acesso ao nosso sistema educacional sempre se manteve, historicamente, confinado a um grupo minoritário. Nos poucos períodos em que a escola pública alcançou um patamar de qualidade, este acesso foi negado às parcelas mais vulneráveis da sociedade. O processo de democratização do ensino que se seguiu teve como contrapartida a migração da qualidade educacional para o setor privado. Dessa forma, embora tenha sido concedido ao pobre o direito de acesso à escola, foi simultaneamente negado a ele o direito a uma educação de excelência e com poder de transformação social.

Deste modo, a educação, em sua estrutura atual, “não trabalha por uma ordem mais humana, democrática, mais justa, mais ética, mas é um instrumento de conservação do status quo” (Barros apud Buffa, 1979, p. 52). Nesse panorama, a função do sistema de ensino se restringe a reproduzir em seu interior a divisão social do trabalho. De acordo com a perspectiva de Freire (2003, p. 34, 46, 87), a incumbência da escola transcende em muito a mera alfabetização. É preciso que a instituição escolar transforme o indivíduo em um ser verdadeiramente crítico, capaz de fazer a transição de uma postura intransitiva para uma atitude transitiva perante o mundo. Ela tem a obrigação de provocar uma inquietação no homem, erradicando de sua consciência o conformismo. O ser humano precisa, urgentemente, cultivar a vontade de ter vontade. E essa conquista só será viabilizada se a escola desempenhar com eficácia o seu papel de agente de transformação e propagação do saber.

A proposta para atingirmos esse ideal de escola formadora nos é apresentada por Anísio Teixeira. Em seu livro "A escola pública, universal e gratuita", encontramos concepções que esboçam, com perspicácia, caminhos para resolver essa dicotomia

histórica entre elitismo e exclusão. Não existe outro caminho para se oferecer uma educação verdadeiramente igualitária a todos – ricos e pobres – que não seja a criação de uma escola comum a todos, uma vez que “se a educação for difundida por igual [...] ela é grande equalizadora das condições entre os homens. [...] Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres[sic]” (Mann *apud* Teixeira, 1956, p. 2). Efetivamente, seguindo o pensamento de Teixeira (1956, p. 10-11), é crucial a existência de uma educação majoritariamente pública, pois é nessa escola única que as diversas classes sociais terão a oportunidade de convergir. Portanto, a verdadeira democratização do ensino só se concretizará com a adoção de uma educação unificada para todos.

Para além da questão da unidade escolar, a missão da educação, segundo Bittar e Ferreira Jr. (2008), é a de educar o ser humano de maneira integral e omnilateral. Isto é, uma formação que contemple tanto a teoria quanto a prática. Seguindo o ensinamento de Bittar e Ferreira Jr. (2015), Lênin, ao conduzir a reforma educacional na União Soviética, acreditava que uma revolução só se sustentaria se o sistema escolar fosse capaz de fazer com que os alunos compreendessem a realidade em que estavam imersos. Em outras palavras, a função da educação não se esgota na preparação para o mercado de trabalho. Sua tarefa primordial, acima de tudo, é a de formar indivíduos com uma base sólida para os desafios da vida real. Enquanto a dicotomia entre ensino público e privado persistir, a educação continuará sendo um mecanismo de injustiça e exclusão, e a escola não será mais do que um instrumento de perpetuação da secular divisão social. Seria uma ingenuidade acreditar que um modelo de escola única tão abrangente pudesse ser bem-sucedido em uma sociedade capitalista inerentemente seletiva, cruel e elitista. A transformação da educação é uma condição prévia para a transformação da sociedade. Compreendemos, assim, que a raiz do problema é estruturalmente mais complexa.

CONCLUSÃO

A trajetória histórica da educação brasileira demonstra que, embora tenham ocorrido reformas estruturais e ampliação do acesso escolar, a lógica de exclusão social e privilégio de classe permaneceu como elemento estruturante do sistema educacional.

Desde a catequese jesuítica até as reformas republicanas e militares, o ensino foi utilizado como mecanismo de formação das elites dirigentes e de reprodução da ordem social. A expansão quantitativa das matrículas no século XX não foi acompanhada de

democratização qualitativa, resultando na dualidade entre escolas públicas precarizadas e instituições privadas de excelência.

A análise histórica evidencia que o problema educacional brasileiro não se restringe à ausência de acesso, mas à desigualdade estrutural na oferta de ensino de qualidade. Como defendem Anísio Teixeira e Paulo Freire, a educação deve ser instrumento de emancipação e transformação social. Contudo, enquanto persistir a divisão entre ensino público fragilizado e ensino privado elitizado, a escola continuará reproduzindo desigualdades.

Conclui-se que a superação do binômio elitismo-exclusão exige não apenas reformas administrativas, mas mudanças estruturais que garantam uma educação pública, universal, laica e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980.
- AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006a.
- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (Janeiro de 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205–220, ago. 2006b.
- BITTAR, Marisa. *História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.
- BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159–1179, set./dez. 2006.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157–168, jul./dez. 2012.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472–482, set./dez. 1999.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452–463, set./dez. 2000.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarilio. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171–195, abr. 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Lei nº S/N, de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Rio de Janeiro, 1831.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA Jr., Amarilio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

LOPES, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3–27, out./dez. 1956.

**POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO BRASIL: CONQUISTAS, TENSÕES E
DESAFIOS**

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-6

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONQUISTAS, TENSÕES E DESAFIOS

DOI: [10.29327/5794827.1-6](https://doi.org/10.29327/5794827.1-6)

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo analisa a trajetória das políticas públicas e da legislação da Educação do Campo no Brasil, evidenciando suas conquistas, disputas e desafios estruturais. Trata-se de pesquisa histórico-analítica e jurídico-documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, os Planos Nacionais de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008) e o Decreto nº 7.352/2010. O estudo demonstra que a Educação do Campo emerge da mobilização dos movimentos sociais e consolida-se como política pública orientada pela valorização dos territórios rurais e pela defesa do direito à educação com identidade cultural. Contudo, persistem desafios relacionados ao financiamento, à implementação e à descontinuidade política. Conclui-se que a efetivação da Educação do Campo depende da articulação entre Estado e sociedade civil, do fortalecimento da gestão democrática e da institucionalização permanente das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Legislação Educacional; Movimentos Sociais; Direito à Educação; Territorialidade.

ABSTRACT

This study analyzes the trajectory of public policies and legislation related to Rural Education in Brazil, highlighting achievements, disputes, and structural challenges. It is a historical-analytical and legal-documentary study based on a bibliographic review and analysis of normative frameworks such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB nº 9.394/1996), the National Education Plans, the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (Resolutions CNE/CEB nº 1/2002 and nº 2/2008), and Decree nº 7.352/2010. The study demonstrates that Rural Education emerged from social movements' mobilization and became a public policy oriented toward valuing rural territories and ensuring the right to culturally grounded education. However, challenges remain regarding funding, implementation, and political discontinuity. It is concluded that the effectiveness of Rural Education depends on the articulation between State and civil society, the strengthening of democratic governance, and the permanent institutionalization of educational policies.

Keywords: Rural Education; Public Policies; Educational Legislation; Social Movements; Right to Education; Territoriality.

RESUMEN

El presente estudio analiza la trayectoria de las políticas públicas y de la legislación de la Educación del Campo en Brasil, evidenciando sus conquistas, disputas y desafíos estructurales. Se trata de una investigación histórico-analítica y jurídico-documental basada en revisión bibliográfica y análisis de marcos normativos como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB nº 9.394/1996), los Planes Nacionales de Educación, las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Resoluciones CNE/CEB nº 1/2002 y nº 2/2008) y el Decreto nº 7.352/2010. El estudio demuestra que la Educación del Campo

surge de la movilización de los movimientos sociales y se consolida como política pública orientada a la valorización de los territorios rurales y a la garantía del derecho a una educación con identidad cultural. No obstante, persisten desafíos relacionados con el financiamiento, la implementación y la discontinuidad política. Se concluye que la efectividad de la Educación del Campo depende de la articulación entre Estado y sociedad civil, del fortalecimiento de la gestión democrática y de la institucionalización permanente de las políticas educativas.

Palabras clave: Educación del Campo; Políticas Públicas; Legislación Educativa; Movimientos Sociales; Derecho a la Educación; Territorialidad.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como resultado de um processo histórico de mobilização social, disputas institucionais e construção normativa orientada pela defesa do direito à educação com identidade territorial. Conforme argumenta Caldart (2004; 2008), a Educação do Campo ultrapassa a noção tradicional de educação rural ao afirmar o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e projeto político. Nesse sentido, não se trata de mera adaptação do modelo urbano, mas da construção de uma proposta educativa vinculada às demandas históricas das populações camponesas.

Desde a década de 1990, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) passaram a reivindicar políticas públicas específicas, questionando a invisibilidade histórica do campo nas agendas governamentais (Fernandes, 2000; Arroyo, 2011). Esse processo resultou na formulação de programas estruturantes, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e na consolidação de marcos normativos fundamentais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

A legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), criou bases jurídicas para a construção de políticas específicas para o meio rural. Contudo, como apontam Molina e Hage (2015), a institucionalização da Educação do Campo como política de Estado ainda enfrenta desafios relacionados à descontinuidade governamental, ao financiamento e à fragilidade da articulação federativa.

Diante desse cenário, o presente artigo objetiva analisar a trajetória das políticas públicas e da legislação da Educação do Campo no Brasil, evidenciando conquistas normativas, disputas institucionais e desafios estruturais para sua efetivação.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza histórico-analítica e jurídico-documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de marcos normativos relacionados à Educação do Campo no Brasil. Foram examinados documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, os Planos Nacionais de Educação (2001–2010 e 2014–2024), as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, o Decreto nº 7.352/2010, além de programas como o Pronera e o Pronacampo. A análise dialogou com referenciais teóricos de autores que investigam políticas públicas, movimentos sociais e educação do campo, buscando compreender a articulação entre lutas sociais, institucionalização normativa e implementação das políticas educacionais. A abordagem qualitativa permitiu identificar avanços, contradições e limites presentes na consolidação da Educação do Campo como política pública permanente.

DESENVOLVIMENTO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como um campo político, social e pedagógico que emerge da intersecção entre movimentos sociais, Estado e comunidades rurais. Muito além da simples oferta de escola nas zonas rurais, a Educação do Campo representa um projeto de sociedade que reivindica o direito à educação como prática de liberdade e afirmação cultural. A trajetória das políticas públicas para a educação rural revela uma disputa histórica entre modelos assistencialistas e propostas emancipadoras, refletindo tensões estruturais da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento desigual entre campo e cidade. Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo não se limita a uma adaptação do sistema escolar para áreas rurais, mas afirma uma concepção política que reconhece o campo como espaço de vida, produção, cultura e resistência.

As políticas públicas voltadas ao campo começam a ganhar visibilidade a partir da década de 1990, quando movimentos sociais rurais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, passaram a pressionar o Estado por ações específicas. O MST, junto a organizações como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), desempenhou papel fundamental ao denunciar a histórica invisibilidade das populações rurais e a inadequação da escola rural tradicional. Como afirma Fernandes (2000), a mobilização social foi determinante para ressignificar a educação rural, transformando-a em Educação do Campo, termo que expressa um

posicionamento político vinculado às lutas pela terra, pela reforma agrária e pela justiça social.

Nesse contexto, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado oficialmente em 1998, mas articulado desde 1997. O Pronera representa uma das primeiras políticas públicas estruturantes voltadas à educação rural em perspectiva emancipadora. O programa articula universidades públicas, movimentos sociais do campo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), oferecendo formação que vai da alfabetização à pós-graduação. Para Molina e Sá (2012), o Pronera configurou-se como política inovadora porque rompeu com a lógica vertical de formulação estatal e incorporou a participação ativa das comunidades beneficiárias. A proposta de alternância, o reconhecimento dos saberes do campo e a articulação entre educação e desenvolvimento territorial foram pilares que influenciaram posteriormente outras políticas voltadas ao meio rural.

Paralelamente ao Pronera, outro eixo fundamental das políticas para o campo diz respeito à formação de professores. A carência de docentes preparados para atuar nas zonas rurais sempre foi um dos principais obstáculos à qualidade da educação no campo. Historicamente, a formação de professores no Brasil foi pensada a partir e para contextos urbanos, deixando a realidade do campo marginalizada. Diante desse problema, o governo federal criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007.

O programa ofereceu licenciaturas específicas para educação do campo, estruturadas com a pedagogia da alternância e pensadas para atender professores e futuros professores das áreas rurais. De acordo com Arroyo (2012), o Procampo significou um avanço porque reconheceu que a formação docente para o campo exige metodologias próprias, articulação entre saberes locais e científicos e compreensão da diversidade territorial.

Embora iniciativas anteriores já apontassem avanços significativos, é com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído em 2012, que ocorre uma tentativa mais ampla de organização sistêmica das ações educacionais destinadas às populações rurais. O Pronacampo reuniu propostas relacionadas à gestão escolar, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e infraestrutura. Em análise feita por Silva (2015), o Pronacampo representou uma política pública abrangente, concebida para dar coesão às ações isoladas que vinham sendo implementadas desde os anos 1990. Entretanto, os desafios relacionados à

continuidade política e ao financiamento persistiram, revelando a fragilidade das políticas educacionais dependentes de conjunturas governamentais.

Apesar dos avanços conquistados, a implementação das políticas públicas de Educação do Campo enfrenta obstáculos estruturais. Um deles refere-se às desigualdades territoriais históricas. Pesquisas mostram que a precarização das escolas rurais ainda é uma realidade, seja pela falta de infraestrutura adequada, seja pela ausência de transporte escolar eficiente ou pela dificuldade de fixar professores nas comunidades rurais. Para Wanderley (2009), essas desigualdades educacionais refletem um padrão de desenvolvimento que sempre marginalizou o campo, destinando-lhe políticas paliativas e emergenciais em vez de ações estruturantes. Assim, ainda que programas como Pronera, Procampo e Pronacampo tenham contribuído para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação do campo, eles coexistem com déficits históricos que limitam a efetividade desses programas.

Outro desafio fundamental é a formação e valorização docente. Se, por um lado, o Procampo ampliou significativamente a oferta de formação específica, por outro, muitos educadores continuam enfrentando dificuldades para conciliar a formação teórica com as condições reais de trabalho no campo. Souza (2021) destaca que grande parte das licenciaturas ainda não contempla de forma adequada as especificidades culturais e territoriais rurais, e que a formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino é frequentemente insuficiente ou desconectada das demandas reais. Assim, mesmo com avanços na formação inicial, persiste a lacuna formativa que impede a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras.

A questão da permanência dos professores no campo também é apontada como um entrave histórico. A falta de incentivos financeiros, as longas distâncias percorridas diariamente e a baixa infraestrutura das escolas rurais dificultam a fixação de docentes. Como argumenta Hage (2011), a rotatividade docente nas escolas do campo compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e enfraquece os vínculos entre escola e comunidade, prejudicando a construção de uma educação que valorize os saberes locais e promova o desenvolvimento territorial.

Além da formação docente, a oferta de materiais didáticos contextualizados constitui outra dimensão problemática. O campo brasileiro é diverso: inclui comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, assentamentos da reforma agrária e pequenos agricultores familiares. Entretanto, durante décadas, os materiais utilizados nas escolas rurais eram produzidos exclusivamente com base em

parâmetros urbanos e desconsideravam essa diversidade. O Pronacampo, ao prever a produção de materiais específicos para o campo, buscou enfrentar esse problema. Porém, como enfatiza Carvalho (2016), o desafio permanece, pois a construção de materiais didáticos contextualizados requer ampla participação das comunidades e dos professores, além de investimento contínuo por parte do Estado.

Outro aspecto essencial das políticas de Educação do Campo é a articulação intersetorial. A educação rural não pode ser tratada isoladamente, pois está profundamente vinculada às políticas agrárias, de saúde, transporte, assistência social e desenvolvimento territorial. No entanto, estudos apontam que essa articulação é frequentemente frágil. Segundo Saviani (2018), uma política pública só se materializa plenamente quando há coerência entre diferentes setores do Estado e quando as ações convergem para objetivos comuns. No caso da educação do campo, a fragmentação das políticas afeta diretamente a capacidade das escolas de oferecer condições dignas de ensino e aprendizagem.

A participação social é outro componente central das políticas de Educação do Campo. A gênese dessas políticas está exatamente na força dos movimentos sociais, o que implica que sua implementação deve ser marcada pelo diálogo entre Estado e sociedade. Para Molina (2017), a consolidação da Educação do Campo como política de Estado depende da manutenção de espaços de participação popular, como fóruns, conselhos e conferências. Entretanto, períodos de retração democrática impactam negativamente esses espaços, comprometendo a continuidade e a coerência das políticas.

Do ponto de vista conceitual, a Educação do Campo representa uma ruptura com visões tradicionais de educação rural. Em vez de compreender o campo como espaço atrasado ou carente de modernização, a Educação do Campo propõe uma abordagem que valoriza suas identidades, saberes e formas de organização social. Como destaca Caldart (2008), trata-se de um projeto pedagógico que desafia a lógica homogeneizadora da educação urbana e busca construir currículos que dialoguem com a vida concreta das comunidades rurais. Nessa perspectiva, a educação torna-se instrumento de fortalecimento dos projetos de vida no campo, articulando escola, território e produção.

As políticas públicas voltadas ao campo, portanto, carregam uma dimensão política profunda. Elas afirmam que o acesso à educação de qualidade é direito universal e que esse direito deve ser garantido de forma justa, considerando as

desigualdades presentes entre campo e cidade. A afirmação da Educação do Campo como política pública é, em si, um gesto de democratização social e territorial. Como observa Arroyo (2011), o campo brasileiro sempre foi tratado como periferia do desenvolvimento, e a educação rural refletiu essa marginalização. As políticas contemporâneas tentam corrigir essa injustiça histórica, ainda que enfrentem resistências, disputas e obstáculos estruturais.

Do ponto de vista pedagógico, as políticas de Educação do Campo também introduziram inovações importantes, especialmente no uso da alternância pedagógica. Inspirada em experiências internacionais, como os Centros Familiares de Formação por alternância, essa metodologia organiza o tempo pedagógico entre momentos na escola e momentos na comunidade, permitindo que a prática social dos estudantes se torne objeto de reflexão e aprendizado. Para Pires (2010), a alternância representa uma prática emancipadora, pois rompe com padrões escolares urbanos e conectados à sala de aula, permitindo aprendizagens contextualizadas e significativas.

A consolidação da Educação do Campo enfrenta também o desafio da descontinuidade política. Mudanças de governo frequentemente resultam em alterações no financiamento, na prioridade e nas estruturas institucionais responsáveis pelas políticas rurais. Como alertam Molina e Hage (2015), a institucionalização da Educação do Campo como política de Estado — e não apenas de governo — é condição necessária para sua continuidade e efetividade. Sem essa institucionalização, conquistas importantes ficam vulneráveis às mudanças políticas.

Apesar dos inúmeros desafios, a trajetória da Educação do Campo demonstra que é possível construir políticas públicas transformadoras a partir do diálogo entre Estado e sociedade civil organizada. Os avanços obtidos nas últimas décadas — mesmo que insuficientes — indicam a potência de uma educação que respeita os saberes locais, valoriza a cultura rural e reconhece o campo como espaço de produção de conhecimento. A escola do campo, quando alinhada às demandas das comunidades rurais, torna-se espaço de resistência, afirmação identitária e construção de futuros possíveis.

Compreender as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, portanto, implica reconhecer tanto as conquistas quanto os limites dessas ações. Se, por um lado, programas como Pronera, Procampo e Pronacampo ampliaram o acesso, promoveram formação docente e fortaleceram a participação social, por outro lado, as desigualdades territoriais, a rotatividade docente, a falta de financiamento contínuo, a fragilidade

intersectorial e a descontinuidade política ainda impedem a plena realização de uma educação verdadeiramente emancipadora. Contudo, como afirmam Souza e Molina (2020), a luta pela Educação do Campo permanece viva porque está enraizada nas experiências e resistências das populações rurais, que continuam reivindicando não apenas escolas, mas o direito de existir e de produzir conhecimento a partir de seus territórios.

A primeira década do século XXI caracteriza-se pela intensidade de fatos e acontecimentos relacionados à Educação do Campo. Embora a militância de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado anteriormente, na segunda metade da década de 1990, é neste período que os sujeitos coletivos do campo consolidam um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro.

As organizações e movimentos sociais do campo, com o apoio de setores universitários significativos, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, definições e políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. Observa-se que as disputas em torno desses diferentes projetos manifestam-se principalmente na dimensão da estrutura do Estado, onde se pode identificar, por um lado, a forte presença residual da perspectiva neoliberal que permeou as políticas educacionais do período anterior; e, por outro lado, a influência de acordos internacionais sobre educação como direito humano e defesa da diversidade étnico-cultural, que facilitaram os argumentos dos defensores de um projeto inovador de educação rural, materializado na concepção de Educação do Campo.

Essa disputa conceptual no âmago do Estado brasileiro torna-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 –, que se estendeu até 31 de dezembro de 2010. De maneira explícita ou implícita, é contra esse PNE que se direcionaram, ao longo de todo o período, as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo.

De fato, tomando-se por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se afirmar que o Estado brasileiro naquele período implementou uma espécie de antipolítica de Educação do Campo. Tal entendimento, embora já em forma de denúncia e mesmo podendo conter uma dose de retórica, é expresso, inclusive, em discurso oficial do Ministério da Educação (MEC), em meados da década, ao afirmar que:

[...] embora [o PNE] estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. (Henriques et al., 2007, p. 17 – grifo meu).

O resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa “antipolítica” – que, de certa forma, resumiria todos os demais –, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Tal resultado é considerado mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado.

De fato, por toda a década passada e ainda hoje, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Esses governantes estaduais e municipais entendem que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, adicionalmente, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana representaria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras.

Esse PNE constitui um dos últimos atos de um período de muitas reformas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc. – baseadas em consenso imposto pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, aos países de capitalismo dependente como o Brasil. E as prescrições desses organismos orientavam-se, antes de tudo, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista. De outro lado, mesmo sob os efeitos dessas reformas, instituem-se, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), normas que apontam a perspectiva conceptual da Educação do Campo.

Assim, pois, no que se refere ao aparelho de Estado diretamente encarregado das questões da Educação também para o meio rural, teve-se uma década de contradições ou de oposição entre o instituído na Lei do PNE e as práticas de gestão local desterritorializantes daí decorrentes e o instituído nas resoluções do CNE. Ora, nessa disputa, no plano imediato, não é difícil perceber que o chão da escola do campo aparece como o grande perdedor. Mas também fica evidente que o não cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), no âmbito dos municípios e dos Estados, não decorre apenas de seus jeitos locais de governar. Em vez disso, todo o quadro institucional, que abrange os três sistemas de ensino, é condicionado por essas determinações mais poderosas do contexto ampliado acima referido.

Nas marchas e contramarchas das disputas no interior do Estado, para ilustrar, convém evidenciar um fato ocorrido no âmbito do MEC. Em 2005, o governo federal deixou passar a oportunidade de revisão do PNE, previsto na própria lei que o instituiu. Diga-se ainda, que, no âmbito de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais especificamente de sua Coordenação-Geral de Educação do Campo, chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado.

Essa proposta, construída com a participação das organizações e movimentos sociais do campo, continha em sua estrutura conceitos, diretrizes e metas resultantes das experiências e dos debates desses movimentos e organizações sociais, que ensejavam nitidamente uma luta contra hegemônica no campo da educação.

Em vez da revisão do PNE, em 2005, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas e ações governamentais importantes, mas que não acena para uma mudança radical na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital – antes, trata-se de um conjunto de proposições que compõem a essência do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista – e também não possui políticas diferenciadas de Educação do Campo capazes de implicar mudanças nas estruturas dos sistemas estaduais e municipais de educação. Alguns programas importantes são instituídos nesse sentido, mas ficam longe de exercer um poder de induzir a mudanças compulsórias nas instâncias infra do Estado.

Ademais, se não bastasse a ação negativa do PNE, vicejando diretamente dentro do Ministério da Educação contrariamente à Educação do Campo, juntam-se a isso

forças existentes em outros espaços do Estado e que são igualmente contrárias à emergência e à consolidação desse arcabouço de projeto de desenvolvimento educacional alternativo aos povos do campo. Refiro-me, por exemplo, à ação dos órgãos de controle de Estado, que inibem o desenvolvimento de programas complementares como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em que pese a histórica e hegemônica vertente anticampo do Estado brasileiro e seu PNE, percebemos dois conjuntos de ações que se relacionam e são determinantes de uma nova prática iniciada na última década, ensejando, enfim, políticas públicas de Educação do Campo que apontam para um projeto anti-hegemônico. Significa dizer que, embora muito lentamente e contrariado de forma explícita pelos efeitos do PNE, o próprio Estado vem passando por mudanças estruturais que sinalizam uma inflexão.

Um primeiro conjunto de ações que denotam essa inflexão identifica-se justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Como não é possível analisar o novo PNE em confrontação ao que se encerra, por não estar ainda elaborado, proponho uma incursão sobre as Diretrizes Operacionais e, principalmente, sobre o Decreto nº 7.352/2010, no sentido de se evidenciar as conquistas políticas da Educação do Campo no âmbito da estrutura do Estado. Ademais, a aposta é que essas normativas serão absorvidas no espírito e no conteúdo do PNE que está por vir.

O Decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera. Ou seja, de um lado, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivo – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto do processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte

para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais.

Ao mesmo tempo, e comprovando a primeira observação, ao dispor sobre o Pronera como parte de seu conteúdo essencial, o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária. Nesse sentido, para além da referência à reforma agrária, o Decreto significa também um reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa.

Duas observações de ordem geral dizem respeito, uma, ao espírito estruturante do Decreto e, a outra, à sua efetivação em práticas educativas. Conforme previsto em seu art. 1º, as ações decorrentes de sua determinação serão desenvolvidas de acordo com as disposições do próprio Decreto e com as diretrizes e metas estabelecidas no PNE. Já o art. 9º, inciso I, do Decreto nº 7.352/2010, prevê que o ente federado local, para demandar apoios técnico e financeiro suplementares junto à União, entre outras condições, “[...] no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo”

O conteúdo analisado permite afirmar que o Decreto apresenta um caráter indutor de políticas e possui uma natureza estruturante. Isto significa que, caso os recursos técnicos e financeiros disponíveis se mostrem significativos, qualquer gestor local deverá sentir-se encorajado a elaborar o “respectivo plano” e/ou a enriquecê-lo com diretrizes e metas específicas para a Educação do Campo.

No que se refere à sua implementação, o Decreto é publicado precisamente em um momento de transição entre um PNE que se encerra – cujas diretrizes e metas representam a política de educação anteriormente referida no texto como a “antipolítica” de Educação do Campo – e um novo Plano Nacional de Educação, cujas diretrizes e metas são definidas no âmbito da esfera superior do Estado brasileiro para, a partir daí, serem traduzidas em diretrizes e metas consolidadas nas estruturas inferiores deste Estado.

O caput do art. 9º estabelece, ademais, que o MEC “disciplinará os quesitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares.” Dessa maneira, constata-se que o período de transição se traduz em uma situação de relativa indefinição ou de movimentos de adaptação, para a qual as autoridades do MEC, em especial, devem

atentar para pelo menos dois aspectos. O primeiro aspecto é que o Decreto passará a produzir seu efeito mais significativo somente com a vigência do novo PNE; e é a partir desse marco que tais diretrizes e metas deverão ser incorporadas, com as devidas adaptações, nos respectivos planos estaduais e municipais.

Contudo, para que essas incorporações possam ser efetivadas nos planos estaduais e municipais, os respectivos governos necessitarão de um prazo, pois terão de elaborar ou reelaborar seus planos de educação à luz do Plano Nacional. Além disso, mais do que um prazo, esses governos locais deverão ser exortados, por meio de campanhas de informação e de convencimento, acerca das determinações do referido Decreto sobre a Educação do Campo.

Eles precisam ser alertados, por exemplo, sobre os “quesitos e procedimentos para apresentação (...) de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares”. Enquanto não se cumprir o início da vigência do novo PNE e dos respectivos planos locais de educação, por consequência, os quesitos e procedimentos não estarão estabelecidos para que os entes locais possam ter direito a apoio técnico e financeiro suplementares.

Eis, então, o outro aspecto que demanda a atenção do MEC: alguns programas do governo federal já operam dessa forma em relação às escolas classificadas como rurais por localização – um exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que designa um adicional de 50% para a escola rural em comparação com a escola urbana. Ora, entende-se que deva ser, obviamente, uma condição absoluta que uma escola situada no perímetro urbano, ainda que seja possível declarar-se do campo, cumpra, antes de tudo, todos os quesitos; da mesma forma, é preciso que se defina um prazo que vá além do início da vigência do novo PNE para que todas as escolas situadas no meio rural cumpram tais quesitos. No entanto, não seria plausível que os benefícios já conquistados por essas escolas fossem suspensos durante o tempo de transição de uma situação para outra.

Por fim, além da consolidação daquilo que já dispunham as resoluções do CNE anteriormente referidas, destaca-se como novidade, entre outras presentes no Decreto nº 7.352/2010, a que se refere à ampliação do direito à educação superior e, principalmente, ao conceito de escola do campo: a) Educação superior – consta do caput do art. 1º que “a política de educação do campo se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (grifo meu). Certamente, essa referência à educação superior significa um avanço substantivo, na medida em que

possibilita suporte legal para a instituição de eventuais ações governamentais diferenciadas. Entretanto, há que se supor que a ampliação da oferta não diminuirá o compromisso do Estado já firmado na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que garante a

Universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”. b) Conceito de escola do campo – está definido no art. 1º, § 1º, inciso II: [é] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Não restam dúvidas de que a maior novidade e a efetiva conquista da Educação do Campo neste Decreto residem na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais importante de todos, que é o financiamento público da educação escolar.

Com efeito, na medida em que uma escola situada no perímetro urbano for declarada escola do campo, fará jus aos recursos financeiros suplementares referentes a cada aluno matriculado. Dentre esses recursos, destaca-se o decorrente do fator de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, para o ano de 2010, por exemplo, se traduz em um adicional médio *per capita* de 15% em comparação a cada aluno matriculado em escola urbana.

Convém aqui fazer a ressalva de que, para que esse benefício não acabe por gerar distorções indesejadas no âmbito das administrações das escolas e dos entes estatais locais, o Decreto prevê condições e critérios a serem obrigatoriamente seguidos. Dessa forma, ao cumpri-los, os gestores justificam com folga a necessidade real de mais recursos financeiros por aluno/ano matriculado também naquela escola situada no perímetro urbano e declarada do campo e, adicionalmente, respondem afirmativamente ao espírito indutivo do Decreto a ações em favor da Educação do Campo.

A perspectiva gramsciana de Estado ampliado, aqui adotada, supõe a presença da sociedade civil como lócus ou momento definidor nesse processo de disputa. Nessa perspectiva, convém evidenciar que um conjunto de ações na área específica se conforma no ventre da sociedade civil, para formar uma espécie de “questão da

Educação do Campo”. Refere-se a um espaço próprio das organizações e movimentos sociais do campo e seus parceiros diversos, onde realizam experiências e procedem a elaborações temáticas sobre questões da educação dos povos que vivem no e do campo. Evidenciam-se a seguir, de forma resumida, três ações estratégicas e articuladas entre si, consideradas das mais marcantes nesse caminho contra hegemônico das organizações e movimentos sociais do campo.

Ao longo desta década, não cessou o exercício de práticas educativas genuínas e independentes dos sistemas oficiais por parte de diversos movimentos e organizações sociais do campo que se capilarizam por todas as regiões do Brasil. Essas ações, ainda que, em geral, de educação não formal, e que visam formar a própria base social e/ou seus próprios quadros dirigentes, sustentam um importante processo de práxis, cujos resultados servem de referências concretas ao conjunto dessas organizações.

Do mesmo modo, embora de forma limitada, não cessou a influência direta de parte dessas organizações e movimentos sociais do campo sobre os sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, pode-se afirmar que a maior presença do Estado, mormente do governo federal, nessa área e nesse período não inibiu – ao contrário, estimulou, inclusive com financiamento direto –, a ação, em especial na Educação de Jovens e Adultos e na formação de professores das escolas do campo.

Dentre tantas, merecem destaque especial experiências como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), das entidades que gravitam em torno da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e dela própria, da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (Resab) e do conjunto de Centros de Formação por Alternância (Cefas).

Cada uma dessas experiências traz marcas próprias, forjadas em contextos e com suportes teóricos próprios. É precisamente o conjunto de ações dessas organizações e movimentos sociais que se inter-relacionam que vem constituindo o que se pode chamar, com a ajuda de Thompson (1987), de experiência de classe no ou a partir do campo específico da educação. Em outros termos, a relação que se estabelece, contraditória, mas sob mediações teóricas e políticas, entre essas diferentes experiências pedagógicas e político-pedagógicas faz por conservar vivo um processo nuclear de construção de um projeto histórico de Educação do Campo com toda a marca de classe social que essas organizações e movimentos sociais lhe querem imprimir, diante das constantes ameaças de desnaturação ou de desvirtuação que esse projeto sofre.

Na mesma perspectiva de experiência de constituição de classe aludida acima, destaca-se a articulação política dessas entidades ao longo da década em foco, a começar por um marcante último momento dessa trajetória: a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no dia 16 de agosto de 2010, em Brasília. Por autoconvocação, um grupo inicial de 26 representações institucionais, de todas as regiões do País, do movimento social camponês, do movimento sindical, de organizações não governamentais e de universidades públicas, que de alguma forma trabalham com educação do campo, constitui o Fórum, assinando sua “Carta de Criação”.

É firmado, nessa carta, como objetivo principal o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (Fonec, 2010).

Três particularidades desse “momento” da ação coletiva articulada em torno dessa temática devem ser evidenciadas: a) seu caráter eminentemente político, e deliberadamente assim definido; b) seu âmbito de abrangência nacional, também assim deliberadamente construído; e c) o momento histórico de sua ocorrência concernente à política nacional – final do governo Lula e momentos antes da definição de quem viria a sucedê-lo. Há que se observar que, de alguma maneira, o medo da perda do já conquistado durante um período de condições favoráveis no que se refere ao governo da União motiva a mobilização daquelas entidades com vistas a assegurar o futuro que se apresentava incerto.

De outro lado, marca o início dessa experiência histórica a chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que existiu desde a organização e realização da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, até a realização da Segunda Conferência, em 2004. Com raízes inicialmente na mobilização por educação na reforma agrária, algumas poucas organizações, capitaneadas basicamente pelo MST, com apoio de instituições como Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), constituíram uma rede que desempenhou importante papel principalmente na elaboração das bases conceituais daquilo que viria a ser chamado de Educação do Campo. Na segunda metade desse “momento inicial”, a Contag desempenhou função relevante,

especialmente imprimindo ao Movimento por uma Educação do Campo o caráter de luta por políticas públicas.

Muito ativa durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso e o início do governo Lula, de alguma maneira, na medida em que o MEC, já no governo Lula, abre espaço e responde a demandas do Movimento por uma Educação do Campo, essa Articulação Nacional se desfaz. Importa aqui observar que o interregno transcorrido entre o fim da Articulação Nacional e a criação do Fonec foi profícuo no desenvolvimento de experiências aparentemente particulares de educação do campo. Verifica-se que ações ocorreram a partir tanto do fomento a projetos pelo Pronex quanto do fomento a projetos por parte da Secad no âmbito dos sistemas educacionais estaduais, envolvendo, em ambos os casos, importantes setores de universidades públicas distribuídas ao longo de todo o País.

3.2.1 Políticas e Legislação da Educação do Campo

A trajetória das políticas e da legislação voltadas para a Educação do Campo no Brasil expressa, ao mesmo tempo, tensões históricas, reivindicações sociais e disputas por projetos de sociedade. A institucionalização desse campo de políticas não nasce de decisões estatais isoladas, mas de um amplo processo de mobilização social, protagonizado por movimentos camponeses, sindicatos, universidades e organizações comunitárias que, desde a década de 1980, questionavam a ausência de políticas públicas adequadas às populações rurais e denunciavam a histórica marginalização educacional do campo (Fernandes, 2008). Esse processo contribuiu para deslocar a educação rural — tradicionalmente marcada por perspectivas assistencialistas e urbanocêntricas — em direção ao paradigma da Educação do Campo, fundamentado na valorização dos sujeitos rurais, de seus modos de vida, saberes e territorialidades.

A Constituição Federal de 1988 é um marco fundamental desse percurso ao reconhecer a educação como direito social e ao estabelecer que o ensino deve adequar-se às necessidades dos educandos, respeitando suas especificidades culturais e regionais. Embora não mencione diretamente a Educação do Campo, a Carta Magna abre espaço para políticas específicas ao reafirmar que o acesso e a permanência na escola são direitos universais, inclusive para populações que historicamente enfrentaram condições adversas para a escolarização no meio rural (Brasil, 1988). A partir desse marco

constitucional, a legislação subsequente passou a construir bases normativas mais diretamente voltadas às populações camponesas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 — consolida esse movimento ao incluir, em seu artigo 28, a determinação de que a educação oferecida às populações do campo deve adaptar-se às peculiaridades da vida rural, garantindo conteúdos, metodologias e formas de organização compatíveis com sua realidade (Brasil, 1996). Para muitos autores, esse artigo representa o primeiro reconhecimento formal do Estado brasileiro sobre a necessidade de um modelo educacional próprio para o campo, rompendo com a ideia de que bastava “transplantar” o currículo urbano para as escolas rurais (Caldart, 2012). Assim, a LDB dá sustentação jurídica para experiências que vinham ganhando visibilidade desde os anos 1990, como as escolas comunitárias, a pedagogia da alternância e os projetos educativos vinculados aos movimentos sociais.

Outra legislação central é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010, que pela primeira vez dedica metas específicas à Educação do Campo, indicando a necessidade de expansão da escolarização rural, melhoria da infraestrutura das escolas do campo e desenvolvimento de programas de formação docente voltados às realidades rurais (Brasil, 2001). Entretanto, vários pesquisadores apontam que, apesar de prever diretrizes importantes, o primeiro PNE não avançou de forma significativa na efetivação dessas metas, especialmente pela ausência de mecanismos robustos de financiamento e pela permanência do fechamento de escolas rurais em diversos estados (Molina, 2015).

No início dos anos 2000, o Governo Federal instituiu políticas mais específicas, entre as quais se destaca o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 e fortalecido nos anos seguintes. O PRONERA buscou ampliar o acesso à educação em assentamentos da reforma agrária, articulando alfabetização, escolarização básica e cursos superiores para jovens e adultos do campo (Silva, 2013). Sua grande inovação foi reconhecer a participação dos movimentos sociais na elaboração e execução das propostas pedagógicas, incorporando o princípio da gestão participativa e da pedagogia vinculada ao território. Para autores que analisam esse período, o PRONERA se consolidou como uma das maiores políticas públicas voltadas à Educação do Campo já desenvolvidas no país, ainda que tenha enfrentado instabilidades e disputas políticas (Molina; Sá, 2012).

No ano de 2002, um marco decisivo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Conselho Nacional de

Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002. As Diretrizes estruturam, pela primeira vez, uma concepção oficial de Educação do Campo, enfatizando o respeito às identidades culturais e aos modos de vida rurais, a defesa da escola como espaço de construção da cidadania e a necessidade de políticas de permanência que garantam o direito à educação com qualidade social (Brasil, 2002).

Para além de orientações curriculares, as Diretrizes reconhecem a importância da participação comunitária, da adequação do calendário escolar aos ciclos produtivos e da oferta da educação infantil ao ensino médio no próprio território. Pesquisadores destacam que essas Diretrizes representam uma conquista histórica dos movimentos sociais, pois incorporam demandas que vinham sendo defendidas desde os anos 1980 (Caldart, 2009).

Outra norma importante é a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares para a Educação do Campo, reforçando a necessidade de políticas de financiamento, oferta de transporte escolar adequado, ampliação do ensino médio rural e formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2008). Essa resolução também reforça a articulação entre políticas educacionais e políticas de desenvolvimento rural, evidenciando que a escolarização no campo não pode ser desvinculada das condições socioeconômicas que afetam a vida das famílias rurais.

Os anos seguintes trouxeram novos avanços. Em 2010, foi instituída a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que buscou coordenar ações federais e articular estados e municípios em torno de diretrizes comuns para a formação de professores, produção de materiais didáticos contextualizados e fortalecimento das escolas do campo. Para muitos analistas, a PNEC representou um esforço de consolidar um aparato institucional capaz de dar coerência nacional às políticas existentes, ainda que sua implementação tenha sido desigual e sujeita a retrocessos (Arroyo, 2011).

No âmbito do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, a Educação do Campo aparece novamente como eixo estratégico. O PNE estabelece metas relacionadas à universalização da educação básica, à valorização dos profissionais, ao combate ao fechamento de escolas rurais e à ampliação do acesso ao ensino médio e à educação infantil no campo (Brasil, 2014). A meta 8, por exemplo, aponta para a superação das desigualdades educacionais entre campo e cidade, enquanto a meta 18 trata da formação docente e da garantia de carreira específica que considere as condições de trabalho no meio rural. Para estudiosos do tema, o PNE 2014–2024 aprofunda o compromisso jurídico com a Educação do Campo, embora sua execução

tenha sido limitada por contingenciamentos financeiros e mudanças políticas posteriores (Molina, 2017).

Outro elemento essencial no campo normativo é a legislação referente à formação docente. Diversos programas, como o PROCAMPO e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), foram instituídos a partir de 2007 com o objetivo de qualificar professores para atuar em escolas do campo com metodologias específicas, formação por área e vínculo com territórios e movimentos sociais (Antunes-Rocha; Martins, 2012). A criação da LEDOC representa, para muitos autores, um marco no reconhecimento da docência do campo como área legítima de formação acadêmica, superando a lógica de improvisação que marcou historicamente a composição das equipes escolares rurais.

Além das normas federais, diversos estados e municípios têm desenvolvido legislações e resoluções próprias, adequando-se às especificidades locais. Em alguns contextos, foram criadas políticas que valorizam a organização das escolas multisseriadas, a pedagogia da alternância e arranjos curriculares voltados à especificidade de comunidades ribeirinhas, extrativistas, quilombolas e indígenas (Santos, 2019). Essa multiplicidade normativa reflete a diversidade territorial do país, indicando que a Educação do Campo não se restringe às áreas agrícolas tradicionais, mas abrange um conjunto amplo de grupos sociais que vivem e produzem em diferentes ecossistemas brasileiros.

Apesar desses avanços, a literatura aponta que o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para garantir que a legislação se converta em políticas efetivas. Entre os problemas recorrentes estão o fechamento contínuo de escolas rurais, a precarização das condições de trabalho docente, a falta de transporte escolar adequado e a dificuldade de acesso a materiais pedagógicos contextualizados (Fernandes, 2017). Há também retrocessos políticos que ameaçam a continuidade de programas importantes, como o PRONERA, demonstrando que a Educação do Campo permanece como campo de disputas.

Paralelamente, movimentos sociais do campo continuam desempenhando papel central na defesa da legislação já conquistada e na proposição de novos marcos normativos. Autores como Arroyo (2017) enfatizam que a Educação do Campo é, antes de tudo, um projeto político de afirmação dos sujeitos rurais, e que sua legislação não pode ser entendida apenas como resultado de políticas estatais, mas como expressão de lutas sociais que reivindicam cidadania, direitos e reconhecimento.

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade. (Documento Final, 2004).

Consequentemente, se por um lado a educação do campo superou sua fase embrionária, por outro, ela permanece em um estado de indefinição, por ainda não ter se estabelecido como uma "política pública" plenamente consolidada. Desse modo, existem conflitos e consensos, obstáculos e potencialidades, limitações e progressos, características inerentes a qualquer processo educativo que é construído de maneira coletiva. A institucionalização é uma demanda dos movimentos sociais do campo e compreende-se que estes estão cientes do risco de se descaracterizar a identidade da educação do campo. No entanto, o discurso de seus agentes orgânicos ressalta a necessidade de o Estado brasileiro sanar sua dívida histórica para com as populações rurais.

Por esse motivo, a educação no campo e do campo permanece um desafio significativo para o governo e para a sociedade brasileira. Há alguns anos, os dados estatísticos apontavam que, da população de 15 a 17 anos residente no campo (que totaliza 2,2 milhões de pessoas), apenas 32% frequentavam a escola e, destes, somente 12% estavam cursando o ensino médio (Brasil, 2004). Além disso, uma educação com um perfil mais camponês ainda se limita a comunidades vinculadas a movimentos populares, não alcançando um contingente maior.

É sabido que, a partir da década de 1990, a educação do campo tornou-se um eixo central dos debates promovidos pelos movimentos sociais e populares do campo, o que permitiu que a discussão penetrasse nas universidades e, posteriormente, em órgãos normativos como o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação. Esses avanços culminaram na aprovação, em 04 de dezembro de 2001, do Parecer nº 36/2001, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹³⁴, tendo como relatora Edla de Araújo Lira Soares. O Parecer do Relatório está fundamentado na

própria LDB, especificamente em seu Art. 28, que trata exclusivamente das escolas rurais, determinando:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural." (CURY, 2002: p. 93).

O Parecer da Relatora objetivou organizar diretrizes que viabilizassem o cumprimento do Art. 28 da LDB, que até então carecia de rumos definidos, bem como a adequação da escola à realidade da vida no campo. Nesta mesma direção, percebe-se que o debate sobre a educação do campo amplia-se em relação ao que está disposto na LDB, que trata a questão como educação rural. Para a relatora do Parecer, a educação do campo abrange um vasto espectro de possibilidades, conforme expõe:

"A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana." (CNE, 2001: p. 01).

Em 03 de abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, aprovou a Resolução 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As instituições de ensino e os sistemas de educação deveriam observar a Resolução a partir da data de sua aprovação, conforme determina o Art. 1º. Mas como a legislação define a escola do campo? Qual seria a sua identidade?

Art. 2º, Parágrafo Único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE, 2002).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cabe ao poder público a função de universalizar o acesso a uma educação que possibilite direcionar o ensino para a formação da cidadania e para a inserção dos sujeitos do campo no mundo do trabalho, o que permitiria a ampliação do desenvolvimento social e de uma economia justa, tendo como eixo norteador uma sociedade ecologicamente sustentável.

Para a Resolução, também é fundamental que os projetos pedagógicos das escolas do campo incorporem o respeito às diferenças existentes entre as diversas realidades do meio rural brasileiro, assim como o direito à igualdade e à diversidade no campo, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, etários, de etnia e de gênero. As instituições de ensino possuem autonomia para construir seus respectivos projetos políticos pedagógicos, com base no estabelecido na legislação educacional vigente.

Outro ponto relevante e significativo contido nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo é a garantia de acesso à educação infantil e ao ensino fundamental, o que viabilizaria que os sujeitos do campo dessem continuidade aos seus estudos no Ensino Médio e, sobretudo, na Educação Profissional de Nível Técnico, conforme prevê o Art. 6º da Resolução. Ademais, a responsabilidade pela oferta da educação básica nas escolas do campo é de exclusiva competência do poder público, como se depreende do texto da Resolução.

Art. 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem." (CNE, 2002).

O Art. 9º estabelece que os movimentos sociais podem contribuir com subsídios para a estruturação de componentes das políticas educacionais, desde que respeitado o direito à educação escolar e observada a legalidade educacional, em especial, a gestão

democrática, que estabelece um vínculo dialógico entre escola, comunidade local, movimentos sociais, órgãos normativos dos sistemas de ensino, e outros setores da sociedade civil e política.

Uma preocupação constante quando se discute as escolas do campo refere-se à política de formação dos professores que atuam ou que irão atuar na educação básica. Cabe aos sistemas de ensino desenvolver políticas nessa direção, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada daqueles que já possuem curso superior. Contudo, para o exercício da docência nas escolas do campo, outros componentes são urgentes e necessários, conforme preconiza o Art. 13 desta Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais das escolas do campo, a saber:

- Art. 13 – Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
- I – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
 - II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (CNE, 2002).

A consolidação das políticas e legislações voltadas à Educação do Campo no Brasil exige compreender que sua efetividade depende da articulação entre diretrizes normativas, condições concretas de implementação e a construção de sentidos sociopolíticos compartilhados entre Estado, escolas e comunidades rurais. Embora a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 represente um marco fundamental ao assegurar princípios que orientam o atendimento educacional diferenciado, ela não opera isoladamente. Sua eficácia está diretamente vinculada à capacidade dos sistemas de ensino de traduzirem essas diretrizes em práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade dos territórios rurais (Caldart, 2010).

O desafio central reside na passagem do texto legal para a prática cotidiana. A literatura aponta que o campo brasileiro é atravessado por desigualdades estruturais que incidem diretamente sobre a oferta educacional, como precariedade de infraestrutura, distâncias geográficas significativas, insuficiência de transporte escolar e falta de materiais pedagógicos adequados (Arroyo, 2011). Nesse sentido, a legislação precisa ser

acompanhada de investimentos públicos contínuos, capazes de criar condições reais para o cumprimento das determinações normativas. A própria Resolução destaca a necessidade de múltiplos espaços pedagógicos, reconhecendo que a aprendizagem na escola do campo não pode se restringir à sala de aula tradicional, mas deve dialogar com os ritmos da vida rural e com os saberes comunitários.

A previsão legal de flexibilização do calendário escolar, por exemplo, representa um avanço importante, pois reconhece a especificidade das atividades produtivas e culturais das comunidades rurais (Silva, 2015). No entanto, pesquisadores apontam que muitos sistemas de ensino ainda reproduzem calendários padronizados, pouco sensíveis às demandas locais, evidenciando um hiato entre a legislação e sua implementação (Molina, 2019). A autonomia das escolas para construir seus Projetos Políticos-Pedagógicos, embora assegurada em lei, depende de condições de gestão, formação e participação comunitária que nem sempre estão presentes no cotidiano das unidades escolares.

Outro aspecto fundamental diz respeito à obrigatoriedade do poder público na oferta da educação básica no campo. A responsabilização estatal, prevista nas diretrizes, busca enfrentar um histórico de omissões e negligências que marcaram a trajetória da educação rural brasileira, muitas vezes relegada a iniciativas improvisadas, temporárias ou assistencialistas (Fernandes, 2009). No entanto, como observam estudos críticos, essa responsabilidade estatal continua tensionada por políticas de descentralização e municipalização que, sem o devido financiamento, acabam ampliando desigualdades (Santos, 2014). Assim, a legislação aponta o caminho, mas seu cumprimento requer um pacto federativo robusto e políticas permanentes de financiamento específico.

A participação dos movimentos sociais na formulação das políticas educacionais do campo representa outra inovação normativa relevante. O Art. 9º da Resolução de 2002 reconhece explicitamente o papel das organizações populares como sujeitos portadores de saberes, propostas e demandas. Esse reconhecimento decorre de um longo processo de lutas protagonizadas por movimentos como MST, Contag e organizações de comunidades tradicionais, que pautaram a superação de uma educação rural tutelada e a construção de uma Educação do Campo vinculada aos projetos de vida dos povos que habitam esse território (Caldart, 2004). Tal participação constitui não apenas um princípio democrático, mas também um mecanismo de tensionamento crítico capaz de impedir retrocessos e promover a continuidade das políticas.

Entretanto, o diálogo entre Estado e movimentos sociais nem sempre se efetiva de maneira equilibrada. Em muitos contextos, a inclusão dos movimentos ocorre de modo protocolar, sem que suas contribuições sejam realmente consideradas nas decisões finais (Stedile, 2012). Esse limite indica a necessidade de aprofundamento da gestão democrática prevista na legislação, fortalecendo conselhos, fóruns e espaços de diálogo que assegurem uma construção coletiva das políticas públicas. O campo brasileiro é plural e heterogêneo, e as políticas educacionais precisam refletir essa diversidade, evitando modelos homogêneos que desconsiderem as especificidades das comunidades.

A formação docente é outro eixo central na legislação da Educação do Campo. O Art. 13 aponta para a necessidade de que professores tenham preparo não apenas pedagógico e disciplinar, mas também sociocultural, político e territorial. A literatura acadêmica enfatiza que a atuação nas escolas do campo requer competências próprias, que envolvem desde o conhecimento dos ciclos produtivos até a compreensão das relações comunitárias, dos conflitos agrários e das identidades tradicionais (Gomes, 2017).

No entanto, a formação inicial das licenciaturas, predominantemente urbana e teórica, raramente contempla essas dimensões (Oliveira, 2020). Isso faz com que muitos docentes cheguem às escolas do campo sem um repertório adequado para enfrentar os desafios específicos do contexto.

A formação continuada, embora prevista em todas as legislações educacionais, também enfrenta obstáculos estruturais, como cursos impossibilitados pela distância, cronogramas incompatíveis com a vida rural e propostas formativas descoladas da realidade dos docentes (Molina; Hage, 2015). Assim, a implementação do que determina o Art. 13 depende de programas planejados de modo colaborativo com as escolas e territórios, valorizando saberes locais e experiências pedagógicas já consolidadas.

Outro ponto da legislação que merece aprofundamento é a previsão de que as escolas do campo possam organizar suas atividades em diferentes espaços pedagógicos, indo além da sala de aula tradicional. Essa diretriz dialoga com as metodologias da Pedagogia da Alternância, presente em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que conciliam tempos-escola e tempos-comunidade (Neder, 2018). Embora não seja obrigatório adotar esse modelo, a legislação reconhece a legitimidade de práticas que integrem escola e território,

ampliando a compreensão de que a aprendizagem no campo deve dialogar com o trabalho, a cultura e as práticas sociais locais. Para muitos autores, esse reconhecimento representa um dos mais importantes avanços das políticas educacionais do campo (Souza, 2019).

Ainda assim, há o desafio da institucionalização. A legislação garante a possibilidade de diversidade pedagógica, mas os sistemas de ensino tendem a padronizar práticas, restringindo a autonomia das escolas (Hage, 2011). Isso demonstra que a efetivação das políticas depende mais de uma mudança de paradigma do que apenas da existência de normas.

Além das diretrizes de 2002, outras normativas contribuíram diretamente para o fortalecimento da Educação do Campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas em 2013, reafirmam a necessidade de que o currículo seja contextualizado e culturalmente referenciado, reconhecendo explicitamente a Educação do Campo como modalidade com direitos próprios (Brasil, 2013). Essa inclusão repercute nas políticas curriculares estaduais e municipais, que passaram a incorporar, ainda que de forma desigual, conteúdos relacionados à agricultura familiar, aos povos tradicionais e aos processos históricos do meio rural.

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituída em 2013, que buscou articular ações de infraestrutura, formação docente, recursos didáticos e desenvolvimento curricular (MEC, 2013). Embora tenha representado um avanço significativo na ampliação de escolas, no acesso à internet e no fortalecimento da educação indígena e quilombola, o programa enfrentou limites de financiamento e, posteriormente, foi descontinuado em razão de mudanças de governo. Essa descontinuidade evidencia como as políticas do campo ainda são vulneráveis à instabilidade política, mostrando que avanços legais não eliminam riscos de retrocesso (Leite, 2018).

Outro campo de tensão refere-se ao fechamento de escolas do campo, fenômeno que tem crescido nas últimas décadas. Mesmo havendo legislações que tratam da obrigatoriedade de estudos de impacto e participação comunitária antes do fechamento, milhares de escolas rurais foram encerradas, prejudicando comunidades inteiras e ampliando a distância entre estudantes e instituições escolares (Santos; Galiza, 2020). Essa prática contraria diretamente os princípios da Resolução de 2002, que busca assegurar o direito à educação nos territórios rurais sem a necessidade de deslocamentos impossíveis ou desgastantes.

Além disso, é importante destacar que a Educação do Campo dialoga com legislações voltadas a populações específicas, como a educação quilombola, a educação indígena e a educação para povos e comunidades tradicionais. Ainda que possuam normativas próprias, essas modalidades compartilham princípios de territorialidade, identidade cultural e autonomia comunitária que convergem com a Educação do Campo (Brandão, 2010). A articulação dessas políticas exige uma visão intersetorial, que vá além da educação e inclua direitos territoriais, políticas agrárias e ações de desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, diversos autores defendem que a Educação do Campo deve ser compreendida como parte de um projeto de sociedade que valoriza a agricultura familiar, a soberania alimentar e as economias locais (Fernandes; Molina, 2014). Assim, a legislação não trata apenas da organização da escola, mas também de questões mais amplas relacionadas ao modelo de desenvolvimento rural. Essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de resistência cultural e de formação política, sobretudo em territórios marcados por conflitos agrários e disputas econômicas.

Outro aspecto relevante é a incorporação das tecnologias digitais. Embora não esteja de forma aprofundada nas primeiras legislações, autores recentes apontam que a inclusão digital no campo é uma necessidade contemporânea, essencial para assegurar equidade de oportunidades educacionais (Alves, 2021). No entanto, muitos estudos mostram que a conectividade no campo permanece limitada e desigual, comprometendo a implementação de políticas como a BNCC, que pressupõe o acesso à tecnologia como componente curricular.

Também merece destaque o papel dos sistemas estaduais e municipais de ensino no processo de implementação das políticas. A legislação nacional estabelece diretrizes, mas são os entes federados que operacionalizam currículos, calendários, formações e estruturas escolares. Por isso, a Educação do Campo depende fortemente de iniciativas locais que reconheçam a diversidade dos territórios (Nery, 2018). Essa descentralização pode produzir avanços importantes, como experiências inovadoras em escolas multisseriadas, mas também pode gerar desigualdades quando os sistemas de ensino carecem de recursos ou de prioridade política para a educação rural.

Por fim, é importante ressaltar que a legislação da Educação do Campo constitui um campo em permanente construção. As mudanças sociais, econômicas e ambientais que atravessam o campo brasileiro, como o avanço do agronegócio, os conflitos fundiários, a migração juvenil e as transformações climáticas, exigem atualizações

constantes nas normativas, de modo a garantir que a escola continue atendendo às necessidades e direitos das populações rurais (Carvalho, 2022). Assim, a continuidade do debate legislativo é fundamental para assegurar que a Educação do Campo permaneça alinhada às demandas históricas e contemporâneas dos sujeitos que a constituem.

CONCLUSÃO

A trajetória das políticas públicas e da legislação da Educação do Campo no Brasil revela um processo marcado por conquistas importantes e permanentes tensões estruturais. A consolidação de marcos normativos, como as Diretrizes Operacionais de 2002 e o Decreto nº 7.352/2010, representa resultado direto da mobilização dos movimentos sociais do campo e da incorporação de suas demandas pelo Estado.

Entretanto, a distância entre legislação e implementação permanece como desafio central. O fechamento de escolas rurais, a precarização da infraestrutura, a rotatividade docente e a fragilidade do financiamento evidenciam que a institucionalização formal não garante, por si só, a efetividade das políticas. A Educação do Campo depende de articulação intersetorial, financiamento adequado e fortalecimento da gestão democrática.

Conclui-se que a consolidação da Educação do Campo como política de Estado requer continuidade normativa, compromisso federativo e participação ativa da sociedade civil. Mais do que garantir acesso escolar, trata-se de assegurar uma educação territorializada, culturalmente referenciada e socialmente emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares para a Educação do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOME E FORMAÇÃO
DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS**

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-7

EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOME E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS

DOI: [10.29327/5794827.1-7](https://doi.org/10.29327/5794827.1-7)

José Raimundo Araújo da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este artigo analisa a Educação do Campo no Amapá a partir da implementação do Sistema Modular de Ensino (SOME), problematizando suas bases conceituais, sua operacionalização e os desafios da formação docente. Fundamentado em abordagem qualitativa, o estudo articula revisão bibliográfica sobre Educação do Campo, pedagogia da alternância e políticas educacionais, com análise histórica da organização educacional amapaense e reflexão metodológica baseada na história oral e na memória docente. Os resultados indicam que o SOME representa avanço na interiorização do ensino médio e na inclusão educacional de populações rurais, mas enfrenta limitações estruturais, curriculares e formativas que tensionam seus fundamentos emancipatórios. As narrativas docentes evidenciam estratégias de mediação entre políticas oficiais e realidades locais, revelando a centralidade da experiência profissional na consolidação da Educação do Campo. Conclui-se que o fortalecimento da política requer investimento consistente na formação docente contextualizada e valorização dos saberes territoriais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Sistema Modular de Ensino; Formação Docente; Políticas Educacionais; Memória Docente; Amapá.

ABSTRACT

This article analyzes Rural Education in the state of Amapá through the implementation of the Modular Teaching System (SOME), discussing its conceptual foundations, operational structure, and challenges related to teacher education. Based on a qualitative approach, the study combines a bibliographic review on Rural Education, pedagogy of alternation, and educational policies with a historical analysis of Amapá's educational organization, grounded in oral history and teachers' memory as methodological perspectives. The findings indicate that SOME represents an important advancement in the expansion of secondary education in rural areas, promoting educational inclusion. However, structural, curricular, and teacher training limitations challenge its emancipatory principles. Teachers' narratives reveal mediation strategies between official policies and local realities, highlighting the central role of professional experience in consolidating Rural Education. The study concludes that strengthening this policy requires consistent investment in contextualized teacher education and recognition of territorial knowledge.

Keywords: Rural Education; Modular Teaching System; Teacher Education; Educational Policies; Teacher Memory; Amapá.

RESUMEN

Este artículo analiza la Educación del Campo en el estado de Amapá a partir de la implementación del Sistema Modular de Enseñanza (SOME), problematizando sus fundamentos conceptuales, su operacionalización y los desafíos relacionados con la formación docente. Con un enfoque cualitativo, el estudio articula revisión bibliográfica sobre Educación del Campo, pedagogía de la alternancia y políticas educativas, con un análisis histórico de la organización educativa de Amapá, utilizando la historia oral y la memoria docente como perspectiva metodológica. Los resultados indican que el SOME representa un avance en la expansión de la educación secundaria en zonas rurales,

promoviendo la inclusión educativa. Sin embargo, enfrenta limitaciones estructurales, curriculares y formativas que tensionan sus principios emancipadores. Las narrativas docentes evidencian estrategias de mediación entre políticas oficiales y realidades locales, destacando el papel central de la experiencia profesional en la consolidación de la Educación del Campo. Se concluye que el fortalecimiento de esta política requiere inversión sostenida en formación docente contextualizada y valorización de los saberes territoriales.

Palabras clave: Educación del Campo; Sistema Modular de Enseñanza; Formación Docente; Políticas Educativas; Memoria Docente; Amapá.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto construção histórica e política, emerge no Brasil como resultado das lutas sociais protagonizadas por movimentos camponeses que reivindicaram não apenas o acesso à escola, mas o direito a uma educação vinculada às especificidades culturais, territoriais e produtivas dos povos do campo. Conforme argumenta Caldart (2000), trata-se de um projeto formativo que rompe com a tradição assistencialista da escola rural e afirma o campo como espaço de produção de saberes e de construção de autonomia.

A consolidação desse paradigma foi impulsionada por marcos legais como a LDB (1996) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que reconheceram oficialmente a especificidade da Educação do Campo (Soares, s.d.). Contudo, como demonstram Amaral e Mateus (2022), persiste uma tensão entre os fundamentos teóricos emancipatórios e sua materialização concreta nas redes de ensino.

Nesse cenário, o Sistema Modular de Ensino (SOME) configura-se como experiência singular de operacionalização da Educação do Campo na região amazônica. Surgido no Pará na década de 1990 (Pereira, 2017; Rodrigues & Silva, 2018), o sistema foi implementado no Amapá como estratégia de interiorização do ensino médio, buscando superar desafios geográficos e demográficos.

Entretanto, sua implementação revela contradições estruturais relacionadas à formação docente, às condições materiais e às tensões entre currículo oficial e saberes locais (Alves & Almeida, 2024; Silvério & Isobe, s.d.). Nesse contexto, a memória e a experiência docente emergem como categorias analíticas fundamentais para compreender como as políticas educacionais são reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano escolar (Leite & Cassab, 2004; Matos, 2025).

O presente artigo tem como objetivo analisar a Educação do Campo no Amapá a partir da implementação do SOME, problematizando suas bases conceituais, sua operacionalização e os desafios da formação docente, com ênfase na memória e na

experiência dos professores como fontes privilegiadas de compreensão das políticas educacionais.

METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, articulada à perspectiva da história oral enquanto referencial teórico-metodológico.

Inicialmente, realizou-se levantamento e análise crítica da literatura sobre Educação do Campo, pedagogia da alternância, formação docente e políticas educacionais no Amapá, dialogando com autores como Caldart (2000), Alencar (2015), Amaral e Mateus (2022), Pereira (2017), Rodrigues e Silva (2018), Silvério e Isobe (s.d.), entre outros.

A análise das políticas educacionais amapaenses fundamentou-se em estudos históricos e documentos oficiais que tratam da organização da educação no território (Dias et al., 2014; Custódio, 2013; 2024).

Adotou-se, ainda, a história oral como perspectiva metodológica, conforme Leite e Cassab (2004), compreendendo as narrativas docentes como construções significativas que revelam tanto práticas pedagógicas quanto processos de mediação entre políticas públicas e realidades locais. A memória docente foi tomada como fonte histórica capaz de evidenciar as tensões entre prescrição normativa e prática cotidiana (Matos, 2025).

A análise ocorreu por meio de interpretação temática, buscando identificar categorias como: formação docente, alternância pedagógica, territorialidade, identidade profissional e condições de trabalho no SOME.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil reflete, de maneira significativa, as transformações mais amplas nas relações entre Estado e sociedade rural ao longo do século XX e início do século XXI. Suas origens remontam a um modelo claramente assistencialista, onde a educação destinada às populações rurais era concebida principalmente como instrumento de adaptação às condições de pobreza e de fornecimento de mão de obra básica para atividades agrícolas.

Nessa perspectiva, que predominou até meados do século XX, a escola rural caracterizava-se pela precariedade material, currículos descontextualizados e metodologias de ensino que ignoravam completamente os saberes e as culturas locais. Como bem observa Caldart (2000), essa educação "era pensada a partir de fora e de

cima para o campo, como uma concessão, um favor, uma ajuda para 'minorar' os sofrimentos da população rural", nunca como um direito fundamental ou como espaço de construção de autonomia.

O movimento de transição desse paradigma assistencialista para uma concepção emancipatória ganhou força substantiva a partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionado pela reorganização dos movimentos sociais do campo no contexto da redemocratização brasileira. A emergência de entidades como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e diversas organizações de povos e comunidades tradicionais trouxe para o centro do debate educacional a reivindicação por uma escola que não apenas estivesse no campo, mas que fosse efetivamente do campo.

Essa distinção semântica carrega profundo significado político: enquanto a primeira expressão refere-se meramente à localização geográfica, a segunda implica um projeto pedagógico intrinsecamente vinculado aos projetos de vida, às culturas e aos modos de produção das populações rurais.

A consolidação teórica desse novo paradigma deve muito aos trabalhos de educadores como Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti, que, dialogando com as demandas dos movimentos sociais, construíram os alicerces conceituais da Educação do Campo como projeto contra hegemônico. Caldart (2000) argumenta que a educação do campo deve ser compreendida como "processo formativo que tem como sujeitos os povos do campo e como referência suas lutas, sua cultura, seus saberes, seu trabalho e sua história". Essa concepção representa uma ruptura radical com a visão que entendia o rural como espaço do atraso em contraposição ao urbano como locus do progresso, propondo em seu lugar o reconhecimento da diversidade e da validade dos múltiplos modos de vida no campo.

Os marcos legais desempenharam papel crucial na institucionalização dessa nova concepção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 28, estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade de adaptações curriculares e metodológicas para adequar o ensino às peculiaridades da vida rural. Contudo, foi com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que se estabeleceram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento fundamental que reconheceu oficialmente a especificidade da educação nas áreas rurais e determinou que os sistemas de ensino deveriam assegurar uma oferta educacional adequada a essas realidades.

Como analisa Soares (s.d.), esta resolução representou "um marco na conquista do direito à educação diferenciada para as populações do campo", ao estabelecer princípios como a gestão democrática, a pedagogia da alternância, a multiculturalidade e a sustentabilidade socioambiental como eixos norteadores.

A Política de Educação do Campo, conforme sintetizada pelo MEC (s.d.), organiza-se em torno de quatro eixos principais: gestão e financiamento; formação de professores; educação de jovens e adultos; e material didático e práticas pedagógicas. Essa estrutura reflete a compreensão de que a garantia do direito à educação no campo exige intervenções em múltiplas frentes, superando a visão fragmentada que caracterizou as políticas educacionais para o rural durante décadas.

No entanto, como alertam Amaral e Mateus (2022) em sua revisão sistemática de literatura sobre concepções de Educação do Campo, há ainda uma significativa distância entre a concepção teórica desses princípios e sua materialização nas práticas escolares cotidianas. Os autores identificam que as concepções sobre o que é Educação do Campo variam amplamente entre os atores educacionais, desde visões que restringem à oferta de escolarização em locais remotos até compreensões mais profundas que a vinculam a um projeto de sociedade contra hegemônico.

A pedagogia da alternância emerge como uma das contribuições mais originais e significativas da Educação do Campo ao pensamento educacional brasileiro. Originária de experiências europeias, particularmente da França e Itália, essa metodologia foi apropriada e ressignificada pelos movimentos sociais do campo brasileiro, transformando-se em potente ferramenta pedagógica para conciliar os tempos escolares com os tempos de trabalho e vida familiar dos estudantes.

Como explica Tenório-Moraes (s.d.), a alternância "pressupõe uma relação dialética entre o tempo na escola e o tempo na comunidade, entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saber tradicional". Essa abordagem representa uma crítica contundente ao modelo seriado tradicional, que fragmenta o conhecimento e dissocia a aprendizagem da vida concreta dos educandos.

Os princípios pedagógicos da Educação do Campo, conforme elaborados por Alencar (2015), incluem: a vinculação entre educação e projeto de desenvolvimento territorial; o reconhecimento da diversidade cultural dos povos do campo; a gestão democrática e o controle social; a organicidade entre educação e movimentos sociais; e a indissociabilidade entre teoria e prática. Estes princípios, quando efetivamente incorporados à prática educativa, permitem a construção de uma escola que não apenas

respeita, mas valoriza e se alimenta das especificidades culturais, sociais e econômicas do mundo rural. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos substantivos, incluindo a resistência de gestores educacionais formados na tradição urbano cêntrica, a carência de materiais didáticos contextualizados e a dificuldade de conciliar as diretrizes curriculares nacionais com as demandas locais.

A Educação do Campo constitui-se, portanto, como um campo em constante construção e disputa. Se por um lado avançou significativamente em seu reconhecimento legal e na produção teórica que a fundamenta, por outro enfrenta permanentes desafios para garantir sua efetiva implementação nas redes de ensino. Sua trajetória exemplifica a complexa relação entre movimentos sociais e Estado na construção de políticas públicas, demonstrando tanto as possibilidades de transformação quanto os limites impostos pelas estruturas educacionais historicamente consolidadas. Como sintetiza Caldart (s.d.), "a Educação do Campo não é um presente do Estado, é uma conquista dos movimentos sociais", o que explica tanto sua força inovadora quanto sua permanente vulnerabilidade frente a mudanças na correlação de forças políticas.

O Sistema Modular de Ensino (SOME) representa uma das experiências mais originais e significativas na operacionalização dos princípios da Educação do Campo no contexto amazônico. Sua gênese está intrinsecamente ligada aos desafios logísticos e geográficos de oferecer ensino médio em localidades onde a instalação de escolas regulares com turmas seriadas se mostra inviável devido à dispersão populacional, às dificuldades de acesso e à baixa densidade demográfica. Conforme detalham Pereira (2017) e Rodrigues e Silva (2018), o sistema surgiu inicialmente no estado do Pará na década de 1990 como solução pragmática para o problema da exclusão educacional de jovens e adultos do campo, sendo posteriormente adotado por outros estados da região Norte, incluindo o Amapá, objeto central desta investigação.

A estrutura organizacional do SOME baseia-se na divisão do currículo do ensino médio em módulos concentrados, organizados por áreas de conhecimento ou componentes curriculares específicos. Estes módulos são ministrados em períodos intensivos que variam geralmente entre uma e três semanas, intercalados com intervalos de estudo dirigido ou atividades comunitárias. Como explicam Silva e Oliveira (s.d.), essa organização temporal constitui uma adaptação da pedagogia da alternância às particularidades do ensino médio, buscando conciliar os tempos escolares com os ciclos produtivos e as dinâmicas familiares dos estudantes, majoritariamente oriundos de

comunidades rurais cuja economia e cultura estão profundamente ligadas às atividades agrícolas, extrativistas e pesqueiras.

A operacionalização do SOME ocorre através de polos ou centros educacionais estrategicamente localizados para congregar estudantes de diversas comunidades vizinhas. A escolha desses polos obedece a critérios de acessibilidade relativa e capacidade de infraestrutura, ainda que frequentemente apresentem limitações significativas nesse aspecto. Os professores, por sua vez, deslocam-se até esses polos para ministrar os módulos, característica que impõe uma dinâmica relacional e pedagógica singular, marcada pela intensidade do contato durante os períodos presenciais e pelo distanciamento físico nos intervalos. Como observam Araújo, Damacena e Rocha (s.d.), essa "nômade educacional" representa um dos traços mais distintivos do sistema, com implicações profundas tanto para a prática docente quanto para o processo de aprendizagem dos estudantes.

A metodologia modular exige um planejamento pedagógico rigoroso e a condensação de conteúdos, o que pode representar tanto um desafio, pelo risco de superficialidade no tratamento dos conhecimentos, quanto uma oportunidade, pela possibilidade de um trabalho interdisciplinar e contextualizado. Tenório-Moraes (s.d.), ao estudar a territorialização da alternância pedagógica no nordeste paraense, destaca que o êxito do SOME depende criticamente da capacidade de adaptar o currículo oficial à realidade local, integrando os saberes científicos aos saberes tradicionais das comunidades. No entanto, Alves e Almeida (2024) alertam para o que "some" nesse processo: as pressões por cumprimento de currículos padronizados e a carência de recursos didáticos específicos podem, paradoxalmente, apagar as particularidades culturais que a Educação do Campo se propõe a valorizar.

O perfil dos estudantes do SOME merece atenção particular na análise do sistema. Como demonstram Rodrigues e Silva (2018) em pesquisa com egressos no município de Breves (PA), a maioria dos estudantes são jovens e adultos trabalhadores rurais, muitos dos quais interromperam seus estudos na infância ou adolescência e retornam à escola anos depois movidos pela necessidade de certificação para acesso a direitos sociais e melhores oportunidades de trabalho. Essa trajetória educacional fragmentada representa um desafio adicional para os professores, que precisam lidar com turmas marcadas pela heterogeneidade de idades, experiências de vida e níveis de conhecimento.

As condições materiais de funcionamento do SOME constituem outro aspecto crucial para compreender sua operacionalização. Pesquisas como as de Pereira (2017) e Araújo, Damacena e Rocha (s.d.) apontam para a precariedade da infraestrutura física de muitos polos, caracterizada por instalações improvisadas, carência de bibliotecas, laboratórios e equipamentos tecnológicos, e condições inadequadas de saneamento básico. Essas limitações materiais impactam diretamente a qualidade do processo educativo e impõem sobrecarga adicional aos professores, que frequentemente precisam improvisar soluções para viabilizar o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

A avaliação da aprendizagem no SOME apresenta particularidades que merecem análise detalhada. Dada a natureza concentrada dos módulos, os instrumentos avaliativos tendem a ser aplicados em curto espaço de tempo, com limitadas oportunidades para acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Essa característica exige dos professores grande capacidade de planejamento e criatividade na elaboração de estratégias avaliativas que possam captar efetivamente a aprendizagem em condições tão singulares. Como observam Alves e Almeida (2024), há um risco substantivo de que a avaliação se reduza à verificação de conteúdos factualmente reproduzidos, em detrimento de uma avaliação formativa que considere os processos de construção do conhecimento ao longo do tempo.

O SOME, em sua complexidade e contradições, representa um campo fértil para a análise das tensões entre a teoria da Educação do Campo e sua implementação concreta. Por um lado, o sistema configura-se como política de inclusão educacional que viabilizou o acesso ao ensino médio para milhares de jovens e adultos que antes tinham esse direito negado. Por outro lado, como evidenciam as pesquisas citadas, sua operacionalização enfrenta desafios estruturais que limitam sua capacidade de oferecer uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória. Essa dualidade perpassa todas as dimensões do sistema, desde sua organização curricular até suas condições materiais de funcionamento, constituindo-se como eixo central para compreender tanto seus avanços quanto suas limitações.

A análise do SOME não pode, portanto, restringir-se a uma descrição de sua estrutura e funcionamento, mas deve situá-lo no contexto mais amplo das políticas educacionais para o campo na Amazônia brasileira. Como experiência singular de adaptação da pedagogia da alternância ao ensino médio, o SOME oferece valiosas lições sobre as possibilidades e os limites da oferta educacional em regiões de baixa densidade populacional e grandes distâncias geográficas. Sua trajetória histórica,

marcada por avanços e retrocessos, espelha em muitos aspectos a própria trajetória da Educação do Campo como campo em construção permanente, tensionado entre as demandas dos movimentos sociais e as limitações impostas pelas estruturas estatais.

A formação de professores emerge como eixo problematizador de primeira grandeza na análise da Educação do Campo e, particularmente, na implementação do Sistema Modular de Ensino. O professor que atua nesse contexto não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador cultural que opera na complexa interface entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais, entre as diretrizes curriculares nacionais e as demandas específicas das comunidades rurais. Sua atuação exige um repertório de competências que vai além da formação inicial convencional, demandando habilidades específicas para o trabalho em contextos de multisseriação, para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para o estabelecimento de vínculos significativos com a comunidade em um tempo pedagógico condensado e fragmentado.

A literatura sobre formação docente para a Educação do Campo aponta para uma carência histórica de políticas públicas específicas nessa área. Como destacam Silvério e Isobe (s.d.), a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil continua orientada por uma lógica urbano cêntrica, preparando professores para atuar em escolas situadas em contextos urbanos, com turmas seriadas e infraestrutura relativamente adequada. Essa formação mostra-se profundamente inadequada para preparar profissionais para os desafios específicos do SOME, onde as condições de trabalho, as características dos estudantes e as demandas pedagógicas diferem radicalmente da realidade para a qual foram formados.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra, conforme elaborada por Caldart (2000, s.d.) e discutida por Fonseca (s.d.), oferece contribuições fundamentais para se repensar a formação docente nesse contexto. Mais do que um método ou conjunto de técnicas, trata-se de uma concepção de educação que entende a escola como parte orgânica de um projeto maior de transformação social. Seus princípios – como a organicidade (a educação a serviço do projeto coletivo), a territorialidade (o vínculo com o espaço de vida e luta) e a coletividade (o trabalho colaborativo) – são extremamente pertinentes para se repensar a atuação no SOME. Um professor formado por essa ótica compreende que seu trabalho não se encerra na sala de aula modular, mas se estende para a construção de uma escola que efetivamente dialogue e contribua para o fortalecimento do território.

No entanto, a transposição desses princípios para a realidade do SOME, que muitas vezes não está diretamente vinculado a um movimento social organizado, apresenta seus próprios desafios e exigências de mediação. Como observa Souza (2021) em sua pesquisa sobre formação de professores para turmas multisseriadas, muitos educadores chegam ao SOME sem qualquer preparo específico para atuar nesse contexto, sentindo-se despreparados para os desafios que encontram. Essa defasagem formativa pode levar a uma prática pedagógica que, mesmo bem-intencionada, reproduz lógicas urbanocêntricas e descontextualizadas, esvaziando o potencial emancipatório da Educação do Campo.

A formação continuada constitui-se como espaço privilegiado para superação dessas limitações, ainda que enfrente obstáculos substantivos em sua implementação. Como argumentam Silvério e Isobe (s.d.), os programas de formação continuada para professores do campo frequentemente pecam pela descontinuidade, pelo descolamento da realidade local e pela incapacidade de criar espaços genuínos de troca de experiências e construção coletiva de conhecimento. A natureza itinerante do trabalho docente no SOME acrescenta camadas adicionais de complexidade a essa questão, uma vez que os professores, distribuídos por diferentes polos e com agendas de trabalho intensivas, têm limitadas oportunidades de encontro e formação coletiva.

A questão identitária do professor do SOME merece atenção particular nesta análise. Como demonstram Alves e Almeida (2024), muitos desses profissionais desenvolvem fortes vínculos afetivos e compromissos políticos com as comunidades onde atuam, ainda que sua condição de "professor visitante" os situe em posição ambígua entre o pertencimento e a exterioridade. Essa dupla condição – de alguém que partilha intensamente da vida comunitária durante os períodos presenciais, mas retorna a seu local de origem nos intervalos – configura uma experiência profissional singular, marcada por desafios logísticos, emocionais e pedagógicos específicos.

As condições de trabalho desses professores representam outro aspecto crucial na análise da formação docente. A precariedade das instalações físicas, a carência de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho decorrente da necessidade de preparar módulos condensados e a dificuldade de conciliar a vida pessoal com os deslocamentos frequentes criam um contexto profissional desafiador que impacta diretamente a prática pedagógica. Como observam Rodrigues e Silva (2018), muitos professores do SOME desenvolvem estratégias criativas para superar essas limitações, construindo materiais didáticos adaptados, estabelecendo parcerias com lideranças comunitárias e

reinventando constantemente sua prática a partir das condições concretas que encontram.

A interdisciplinaridade emerge como competência fundamental para atuação no SOME, ainda que encontre obstáculos significativos em sua implementação. A organização modular por áreas de conhecimento poderia, em tese, favorecer o trabalho interdisciplinar, ainda que na prática a tendência seja de manutenção do tratamento fragmentado dos componentes curriculares. Como argumenta Tenório-Moraes (s.d.), a construção de uma prática verdadeiramente interdisciplinar exigiria não apenas formação específica, mas também mudanças profundas na organização curricular e na cultura escolar predominante.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) apresentam potencial significativo para superar alguns dos desafios do SOME, particularmente no que se refere ao acompanhamento dos estudantes nos intervalos entre módulos e à criação de redes de colaboração entre professores. No entanto, como observam Araújo, Damacena e Rocha (s.d.), a precária infraestrutura de conectividade na maioria das comunidades rurais amazônicas limita drasticamente o potencial dessas ferramentas, criando mais uma barreira a ser enfrentada pelos professores em seu cotidiano profissional.

A valorização dos saberes locais constitui-se como eixo central na formação docente para o SOME. Como bem sintetiza Caldart (2000), a educação do campo deve estabelecer um "diálogo de saberes" entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos tradicionais das comunidades. Essa perspectiva exige do professor não apenas competências técnicas, mas principalmente uma postura epistemológica aberta ao reconhecimento da validade e da legitimidade dos saberes construídos historicamente pelas populações rurais. Como demonstram Alves e Almeida (2024), quando esse diálogo se estabelece, ele pode gerar experiências pedagógicas profundamente enriquecedoras, que transformam a sala de aula em espaço de produção coletiva de conhecimento.

O SOME, em sua complexidade e singularidade, representa um campo privilegiado para observar as tensões entre teoria e prática na Educação do Campo. Por um lado, o sistema incorpora princípios fundamentais como a pedagogia da alternância, a contextualização curricular e o vínculo com a comunidade. Por outro lado, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais que limitam sua capacidade de realizar plenamente esses princípios. Essa dualidade não invalida a experiência, mas antes a

situa no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras, marcadas pela distância entre as intenções declaradas e as condições reais de implementação.

A formação docente emerge como eixo estratégico para superação dessas limitações. A construção de uma prática pedagógica alinhada com os princípios da Educação do Campo no contexto do SOME exige não apenas competências técnicas específicas, mas principalmente uma postura epistemológica e política comprometida com o diálogo de saberes e com a transformação social. A carência histórica de políticas de formação adequadas a esse contexto representa um dos principais entraves à consolidação do SOME como experiência educativa verdadeiramente inovadora e emancipatória.

As experiências analisadas ao longo deste capítulo – tanto as relacionadas à conceituação da Educação do Campo quanto às particularidades do SOME e aos desafios da formação docente – evidenciam a riqueza e a complexidade do campo educacional nas áreas rurais da Amazônia. Longe de constituir um espaço homogêneo ou periférico, a educação no campo revela-se como território fértil de inovação pedagógica e resistência cultural, onde se gestam respostas criativas aos desafios históricos da oferta educacional em contextos de grande diversidade e especificidade.

O diálogo entre os referenciais teóricos da Educação do Campo, as análises sobre a implementação do SOME e as reflexões sobre formação docente permite vislumbrar caminhos para a superação dos limites atuais e a potencialização das experiências em curso. Esses caminhos passam necessariamente pelo fortalecimento do diálogo entre universidade, sistemas de ensino e comunidades, pela valorização profissional dos professores que atuam nesse contexto e pelo reconhecimento da legitimidade epistemológica dos saberes construídos historicamente pelas populações do campo.

A compreensão aprofundada dessas dimensões – conceitual, operacional e formativa – constitui base indispensável para a análise das narrativas e experiências dos professores de História que atuam no SOME no Amapá, objeto central da investigação que se desenvolve a seguir. São esses professores, em sua prática cotidiana, que negociam permanentemente as tensões aqui analisadas, construindo no chão da escola modular as possibilidades e os limites concretos de uma educação do campo verdadeiramente transformadora.

3.4 Políticas Educacionais, Memória e Experiência Docente no Amapá

A história da educação no Amapá está intrinsecamente ligada à própria história de sua formação territorial e política. Criado como Território Federal em 1943, durante o Estado Novo, o Amapá herdou uma estrutura educacional incipiente e marcada pelo abandono, reflexo da condição periférica que sempre caracterizou a região no contexto nacional. Como demonstram Dias et al. (2014) em sua tese sobre a organização da educação no território, os primeiros anos foram marcados por uma profunda dicotomia entre o "ideal" educativo propagado pelo governo central e a realidade precária das poucas escolas existentes, concentradas basicamente na capital Macapá e em alguns poucos núcleos urbanos. A educação, nesse contexto, servia principalmente aos interesses da administração federal e das empresas que exploravam os recursos naturais da região, notadamente a extração de castanha e a mineração.

O período territorial (1943-1988) foi caracterizado por uma forte centralização administrativa e por uma educação que, como analisa Lobato (2018), estava profundamente vinculada aos projetos de desenvolvimento e integração nacional. As escolas funcionavam como instrumentos de "civilização" e nacionalização de uma população extremamente diversa, composta por indígenas, caboclos, migrantes nordestinos e comunidades tradicionais. A pesquisa de Custódio (2013) sobre políticas públicas e diversidade cultural evidencia como o sistema educacional desse período ignorou sistematicamente as especificidades culturais locais, impondo um currículo uniforme e descontextualizado que pouco dialogava com a realidade amazônica.

A criação da Escola Técnica de Comércio (ETCA) em 1949, estudada por Lobo (2022), representou um marco importante na educação profissional do território, ainda que seu alcance fosse limitado à formação de quadros administrativos para a incipiente estrutura estatal e comercial. Como demonstra a pesquisa, a ETCA refletia a visão desenvolvimentista da época, orientada para atender às demandas do mercado formal que se estruturava em torno da capital Macapá, deixando completamente à margem as populações do interior e suas economias baseadas na agricultura familiar e no extrativismo.

A transição para estado federado em 1988 trouxe novas esperanças e desafios para a educação amapaense. Conforme analisa Custódio (2024), a nova condição política permitiu maior autonomia na gestão educacional, mas também revelou as profundas carências acumuladas durante décadas de administração federal. O estado

herdou um sistema educacional profundamente desigual, com indicadores alarmantes de evasão, repetência e analfabetismo, especialmente nas áreas rurais e nas periferias urbanas. A pesquisa de Figueiredo, Custódio e Foster (2018) sobre a qualificação de professores para a diversidade evidencia como essas carências históricas se refletiam na formação docente, com profissionais mal preparados para lidar com a complexidade cultural e social do estado.

O SOME emerge nesse contexto como uma resposta às específicas condições geográficas e demográficas do Amapá. Implementado a partir de experiências bem-sucedidas no Pará, o sistema adaptou-se às particularidades do estado, onde comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas estão dispersas por um vasto território cortado por rios e coberto por floresta densa. A dissertação do PPGDAS (2024) sobre a interiorização da educação básica no Amapá demonstra como o SOME representou uma tentativa de superar os históricos desafios de acesso à educação no interior, onde a instalação de escolas convencionais se mostrava inviável tanto por questões logísticas quanto demográficas.

A implementação do SOME no Amapá, contudo, não seguiu um caminho linear ou isento de contradições. Como analisa Rodrigues, Custódio e Foster (2016) em seu estudo sobre políticas educacionais e ações afirmativas, o sistema foi sendo gradualmente incorporado à estrutura estadual de ensino, mas enfrentou obstáculos relacionados à precária infraestrutura, à carência de professores qualificados e às dificuldades de transporte e comunicação no interior. A pesquisa evidencia como essas limitações materiais comprometiam a qualidade do ensino oferecido, reproduzindo em novo formato as históricas desigualdades educacionais entre capital e interior.

A história da educação profissional no Amapá, estudada por Silva e Bastos (2022) e pelo IFAP e UFRRJ (2024), oferece um contraponto interessante para compreender as diferentes trajetórias das políticas educacionais no estado. Enquanto o SOME se destinava à educação básica nas áreas rurais, a educação profissional desenvolveu-se principalmente em Macapá e em alguns municípios polo, refletindo uma lógica desenvolvimentista que privilegiava a formação para o mercado formal urbano. Essa dualidade entre educação do campo e educação urbana profissionalizante espelha, em muitos aspectos, as profundas divisões socioespaciais que caracterizam o estado.

O estudo de Bentes (s.d.) sobre memórias de mulheres marabaixas em Macapá oferece uma perspectiva valiosa sobre como as políticas educacionais foram vivenciadas pela população local. Sua pesquisa demonstra como a educação formal

convivia, e muitas vezes entrava em conflito, com os saberes tradicionais e as práticas culturais locais, revelando as complexas negociações que caracterizam a recepção das políticas educacionais pelas comunidades.

Em síntese, a trajetória da educação no Amapá, da condição periférica de território federal à implementação do SOME como política específica para o interior, revela um processo complexo de construção de um sistema educacional que tenta, com sucesso variado, responder às especificidades locais. Como demonstra a coletânea organizada pela ANPAE e PPGED-UNIFAP (2021), essa trajetória é marcada por avanços significativos, mas também por persistentes desafios relacionados à desigualdade, à diversidade cultural e às limitações materiais e financeiras do estado.

A utilização da memória e das narrativas como fontes para a pesquisa em educação representa uma significativa ampliação epistemológica no campo, permitindo capturar dimensões da experiência educacional que escapam aos documentos oficiais e às estatísticas. Como demonstra Matos (2025) em seu estudo sobre memórias docentes, as fontes orais possibilitam acessar o cotidiano da escola, as práticas pedagógicas efetivamente realizadas, os conflitos, as resistências e as adaptações que caracterizam o trabalho educativo em contextos específicos. No caso do Amapá, onde a documentação sobre a história da educação é escassa e fragmentada, especialmente para o interior do estado, a história oral constitui-se como ferramenta metodológica essencial para reconstituir processos e experiências que de outra forma permaneceriam invisíveis.

A metodologia de história oral, conforme elaborada por Leite e Cassab (2004), baseia-se no pressuposto de que as narrativas dos sujeitos não são meros relatos factuais, mas construções significativas que revelam tanto sobre o contexto social e histórico em que se inserem quanto sobre as subjetividades de quem narra. Essa perspectiva é particularmente relevante para o estudo da educação no Amapá, onde as políticas educacionais foram frequentemente implementadas de maneira top-down, com limitada participação dos professores e comunidades locais no processo de decisão. As narrativas docentes, nesse sentido, permitem compreender como essas políticas foram recebidas, interpretadas e, em muitos casos, ressignificadas no cotidiano escolar.

O estudo de Pacheco (2017) sobre o ensino da ditadura civil-militar no Amapá exemplifica o potencial das fontes orais para revelar as complexas relações entre currículo oficial e memória local. Sua pesquisa demonstra como os professores negociaram o ensino desse período histórico, mediando entre as diretrizes curriculares nacionais e as memórias vivas da comunidade sobre a repressão política no território.

Essas negociações, capturadas através de entrevistas, revelam um processo educativo muito mais complexo e contraditório do que aquele prescrito nos documentos oficiais.

As memórias das mulheres marabaixeras estudadas por Bentes (s.d.) oferecem outra perspectiva valiosa sobre as potencialidades da história oral na pesquisa educacional. Sua pesquisa demonstra como as práticas educativas informais, transmitidas através de gerações, constituem um importante repositório de saberes sobre o território, a cultura e a história local. Esses saberes, frequentemente ignorados pelo sistema educacional formal, representam formas alternativas de conhecimento que desafiam a hierarquia tradicional entre saber científico e saber popular.

A metodologia de história oral apresenta, contudo, desafios específicos que devem ser cuidadosamente considerados. Como alertam Leite e Cassab (2004), as narrativas são construídas no presente e refletem tanto as experiências passadas quanto as preocupações e identidades atuais dos narradores. No caso dos professores do SOME no Amapá, é fundamental considerar como suas narrativas sobre a implementação do sistema são mediadas por suas trajetórias profissionais posteriores, por suas relações com a administração educacional e por suas autoimagens como educadores.

A pesquisa com fontes orais exige, ainda, uma reflexão ética profunda sobre a relação entre pesquisador e narrador. No contexto amapaense, onde muitas comunidades do interior têm histórias de exploração e invisibilidade, é essencial construir relações de confiança e garantir que a pesquisa contribua para o fortalecimento dessas comunidades, e não para sua further objectificação. Como demonstra o estudo de Bentes (s.d.), a pesquisa com fontes orais pode ser um instrumento de empoderamento quando os narradores são reconhecidos como produtores de conhecimento e quando seus saberes são valorizados em sua especificidade e legitimidade.

As narrativas docentes coletadas no âmbito desta pesquisa representam, portanto, muito mais do que simples relatos sobre a implementação do SOME. Elas constituem documentos preciosos sobre as formas como os professores vivenciaram as transformações educacionais no Amapá, como negociaram as contradições entre as políticas nacionais e as realidades locais, e como construíram, no cotidiano de seu trabalho, respostas criativas aos desafios específicos do contexto amazônico. Como demonstra Matos (2025), essas narrativas permitem acessar a "caixa-preta" da prática docente, revelando os processos de tomada de decisão, as estratégias pedagógicas e os valores educativos que orientam o trabalho dos professores em contextos desafiadores.

A experiência docente constitui uma fonte histórica de valor inestimável para a compreensão das políticas educacionais, particularmente em contextos periféricos como o Amapá, onde a distância entre a formulação das políticas e sua implementação é frequentemente ampliada pelas especificidades locais. Como demonstra a pesquisa de Custódio (2024) sobre as políticas educacionais no Amapá, os professores atuam como mediadores fundamentais entre as diretrizes emanadas do centro e as realidades das escolas, especialmente no interior do estado, onde as condições materiais, culturais e logísticas impõem constantes adaptações e ressignificações.

No caso específico do SOME, a experiência docente revela-se particularmente elucidativa para compreender as tensões entre a teoria da Educação do Campo e sua operacionalização concreta. Como evidenciam as pesquisas de Figueiredo, Custódio e Foster (2018) e Rodrigues, Custódio e Foster (2016), os professores que atuam no sistema modular desenvolvem um conjunto complexo de estratégias para lidar com desafios como a condensação curricular, a heterogeneidade das turmas, a precariedade da infraestrutura e a dificuldade de estabelecer vínculos duradouros com os estudantes em um sistema baseado em períodos concentrados.

Essas estratégias, capturadas através das narrativas docentes, constituem um importante repositório de saberes pedagógicos construídos na prática, que frequentemente escapam às prescrições oficiais e aos manuais de metodologia. Como demonstra Matos (2025), a experiência docente no SOME inclui desde adaptações curriculares para incorporar os saberes locais até o desenvolvimento de métodos avaliativos alternativos que considerem as especificidades do sistema modular. Esses saberes práticos, quando sistematizados e socializados, podem contribuir significativamente para o aprimoramento não apenas do SOME, mas das políticas de Educação do Campo de maneira mais ampla.

A experiência docente também revela as complexas negociações identitárias que caracterizam o trabalho educativo no SOME. Como evidenciam as pesquisas realizadas no Amapá, muitos professores desenvolvem uma dupla identidade profissional: por um lado, são servidores do estado, vinculados às diretrizes oficiais e aos currículos nacionais; por outro, são mediadores culturais que precisam dialogar com os saberes e as demandas específicas das comunidades onde atuam. Essa dupla identidade gera tensões criativas que se refletem na prática pedagógica, conformando um estilo de ensino peculiar que combina elementos do modelo tradicional com inovações nascidas da necessidade de adaptação ao contexto.

O estudo de Pacheco (2017) sobre o ensino da ditadura civil-militar no Amapá oferece um exemplo elucidativo dessas negociações. Sua pesquisa demonstra como os professores de História do estado desenvolveram estratégias específicas para abordar esse período histórico, mediando entre as diretrizes curriculares nacionais e as memórias locais sobre a repressão política no território. Essas estratégias, construídas na experiência cotidiana do ensino, revelam como os professores atuam como intérpretes críticos das políticas curriculares, adaptando-as às especificidades de seu contexto de atuação.

As experiências docentes com o SOME no Amapá também iluminam as complexas relações entre tempo, espaço e processo educativo. Como demonstram as pesquisas sobre o sistema modular, a condensação do tempo pedagógico e a fragmentação do espaço escolar (com professores se deslocando entre diferentes polos) impõem reconfigurações profundas na prática docente. Essas reconfigurações, capturadas através das narrativas dos professores, permitem compreender como o trabalho educativo se adapta (ou resiste) às transformações nas temporalidades e espacialidades escolares, um aspecto particularmente relevante em um momento de aceleradas mudanças nas tecnologias educacionais.

A experiência docente constitui, ainda, uma fonte privilegiada para compreender os impactos das políticas educacionais na subjetividade dos professores. Como evidenciam as pesquisas realizadas no Amapá, a implementação do SOME gerou transformações significativas nas identidades profissionais, nas carreiras e nas condições de trabalho dos professores, com implicações profundas para sua motivação, seu bem-estar e sua eficácia pedagógica. Essas dimensões subjetivas, frequentemente negligenciadas nas avaliações convencionais de políticas educacionais, são essenciais para compreender tanto os sucessos quanto os fracassos das reformas educativas.

CONCLUSÃO

A análise evidencia que a Educação do Campo no Amapá, especialmente por meio do SOME, representa um avanço significativo na interiorização do ensino médio e na garantia do direito à educação às populações rurais. Contudo, sua implementação revela profundas contradições entre os princípios emancipatórios que fundamentam a Educação do Campo e as condições concretas de operacionalização da política.

O SOME constitui-se como estratégia de inclusão educacional, mas enfrenta limitações estruturais relacionadas à precariedade de infraestrutura, à fragmentação

curricular e à insuficiente formação específica dos docentes. A formação inicial urbano-cêntrica mostra-se inadequada às especificidades do contexto amazônico, reforçando a necessidade de políticas consistentes de formação continuada.

As narrativas docentes revelam-se fundamentais para compreender as múltiplas mediações realizadas pelos professores no cotidiano escolar. São eles que negociam as tensões entre currículo oficial e saberes locais, entre prescrição e realidade, entre política pública e território.

Conclui-se que o fortalecimento do SOME e da Educação do Campo no Amapá passa necessariamente pelo investimento na formação docente contextualizada, pela valorização profissional e pelo reconhecimento da legitimidade epistemológica dos saberes das comunidades rurais. A experiência amapaense demonstra que a efetivação de uma educação verdadeiramente transformadora depende da articulação entre política pública, território e memória docente.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. dos S. *Princípios pedagógicos da Educação do Campo*. CIC – Center for Intercultural Communication (Fundaj), 2015. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567/1573>. Acesso em: 12 out. 2023.
- ALVES, J. P. C.; ALMEIDA, R. F. O que permanece, revela e SOME (n)o Ensino Médio modular do campo na Amazônia paraense. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, v. 26, 2024, id 5182. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5182. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5182>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. O. Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12925. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12925>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- ANPAE; PPGED – UNIFAP (Org.). *Política e Gestão da Educação Amapaense*. Coleção Estado e Política Educacional, 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/wp-content/uploads/2024/07/0122A-PoliticaGestaoDaEducacao.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ARAÚJO, A. S.; DAMACENA, F. A. F.; ROCHA, C. G. S. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], (s.d.). DOI: 10.20873/uft.rbec.e11877. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11877>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BENTES, S. N. S. ‘Cada senhora dez dedos, cada dedo é uma memória’: uma narrativa da história e memórias de mulheres marabaixas e a cidade de Macapá-AP. *Kwanissa*, [S. l.], [s.d.]. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/14480>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política de Educação do Campo*. Brasília: MEC, (s.d.). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave educativa do MST*. GEPEC / UFSCAR, (s.d.). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CUSTÓDIO, E. S. As políticas educacionais no Amapá e suas interfaces no cenário político-social-cultural. *Revista Eletrônica PesquisEduca*, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1651. Disponível em: <https://doi.org/10.58422/repesq.2024.e1651>. Acesso em: 22 out. 2024.

CUSTÓDIO, E. S. Políticas públicas e diversidade cultural na educação escolar no Amapá. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, n. 6, p. 165–178, dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/906/591/2745>. Acesso em: 5 nov. 2023.

DIAS, A. O. S.; SILVA, C. H. de; RIBEIRO, B. de O.; ARAÚJO, J. C. S. A organização da educação no território federal do Amapá: do ‘ideal’ ao real, do liberal ao conservador (1943-1958). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17559/1/OrganizacaoEducacaoTerritorio.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

FIGUEIREDO, E. das N.; CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. *Rele-Gens – Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 116–135, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/download/62800/37591/254549>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FONSECA, L. N. A pedagogia do Movimento Sem Terra e as contribuições do pensamento de Pistrak na educação do MST. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], (s.d.). Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/18589>. Acesso em: 10 set. 2023.

IFAP; UFRRJ. História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas do processo de implantação e expansão do Instituto Federal do Amapá. *Revista Labor*, v. 2, n. 24. DOI: 10.29148/labor.v2i24.60156. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i24.60156>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LEITE, S. L. A.; CASSAB, L. A. A metodologia de pesquisa da história oral. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO (CIC), 2004. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/56594>. Acesso em: 19 jan. 2024.

LOBATO, S. da S. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230069.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

LOBO, G. dos A. A história da educação profissional e tecnológica no território do Amapá: a Escola Técnica de Comércio – ETCA (1949–1961). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Macapá, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/handle/prefix/669>. Acesso em: 10 set. 2024.

MATOS, F. de. Memórias docentes e práticas de ensino: história oral como ferramenta pedagógica e formativa. *Revista Delos*, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/5758>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PACHECO, D. M. da S. O ensino da ditadura civil-militar no Amapá: entre o currículo e a memória. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 29., 2017. Anais [...]. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/download/1600227643_ARQUIVO_AL2DA_NILO.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.

PEREIRA, R. C. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 10, n. 14, 2017. DOI: 10.18542/rmi.v10i14.4257. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4257>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PPGDAS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Jacyguara (...): Interiorização da Educação Básica no Amapá. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppgdas/files/2024/10/Jacyguara_dissertacao_PPGDAS_homologacaoassinado_1assinadoassinado-1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

RODRIGUES, E. N. B.; CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. Políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá: o Programa Amapá Afro. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 20, p.

185–202, 2016. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/download/16/13/32>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RODRIGUES, J. M. P.; SILVA, G. P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 3, n. 1, p. 260–286, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.

Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/download/4541/13031>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SILVA, J. M.; BASTOS, A. M. History of Professional Education in Amapá. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 10, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32761.

Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32761>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, M. P.; OLIVEIRA, J. M. O SOME-PA e a questão da educação do campo. *29 de Abril: Revista de História*, v. 3, n. 5. DOI: 10.4025/29a.v3i5.67522. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/29a.v3i5.67522>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], (s.d.). DOI: 10.20873/uft.rbec.e6894.

Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/6894>.

Acesso em: 14 jun. 2024.

SOARES, E. A. L. Educação do Campo: marcos normativos. Pronacampo / MEC, (s.d.).

Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf.

Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, L. P. A educação do campo: discussões sobre formação de professores e metodologias de ensino em turmas multisseriadas. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.12008. Disponível em:

<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12008>. Acesso em: 25 mai. 2024.

TENÓRIO-MORAES, R. C. A territorialização da alternância pedagógica na educação básica do campo no nordeste paraense. *Revista UFG*, [S. l.], (s.d.). DOI:

10.5216/revufg.v24.80334. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v24.80334>.

Acesso em: 7 abr. 2024.

A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO

Lenaide Leal Souza

DOI: 10.29327/5794827.1-8

A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO

DOI: 10.29327/5794827.1-8

Lenaide Leal Souza

RESUMO

As tecnologias da informação (TICs) podem ser utilizadas em vários setores da vida humana. Também a educação pode ser beneficiada por este recurso, desde que seu uso seja feito de forma cuidadosa e relacionado ao interesse de contribuir para a formação dos sujeitos que dela participam. No contexto de pandemia causada pelo COVID-19, elas representaram uma forma de prosseguimento das atividades educacionais em razão da necessidade do isolamento social. Esse artigo trata desse tema, destacando aspectos a ele inerentes, como o fato de que os recursos tecnológicos não substituem a atividade desempenhada pelo docente.

Palavras-chave: Atividade educacional. Educação. Tecnologias da informação.

ABSTRACT

Information technologies (ICTs) can be used in various sectors of human life. Education can also benefit from this resource, as long as its use is made carefully and related to the interest of contributing to the training of the subjects who participate in it. In the context of the pandemic caused by COVID-19, they represented a way of continuing educational activities due to the need for social isolation. This article deals with this theme, highlighting aspects inherent to it, such as the fact that technological resources do not replace the activity performed by the teacher.

Keywords: Educational activity. Education. Information technologies.

RESUMEN

Las tecnologías de la información (TIC) se pueden utilizar en varios sectores de la vida humana. La educación también puede beneficiarse de este recurso, siempre que su uso se haga con cuidado y en relación con el interés de contribuir a la formación de los sujetos quienes participan en ella participan. En el contexto de una pandemia causada por COVID-19, ellos representaron una forma de continuar las actividades educativas debido a la necesidad de aislamiento social. Este artículo aborda este tema, destacando aspectos inherentes al mismo, como el hecho de que los recursos tecnológicos no reemplazan la actividad que realiza el docente.

Palabras clave: Actividad educativa. Educación. Tecnologías de la información.

INTRODUÇÃO

O processo educacional não ocorre dissociado das transformações verificadas na sociedade e nas instituições a ela relacionadas. Entre as mudanças mais significativas da contemporaneidade, destaca-se a crescente presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano, influenciando formas de interação, acesso à informação e produção de conhecimentos. No campo educacional, essas tecnologias vêm sendo incorporadas de maneira progressiva, provocando alterações nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A importância do debate sobre o uso das TICs na educação torna-se ainda mais evidente diante de contextos que exigem novas formas de organização do ensino. A

necessidade de distanciamento social vivenciada em períodos recentes evidenciou o papel das tecnologias digitais como meios de possibilitar a continuidade das atividades escolares, ao mesmo tempo em que revelou desafios relacionados ao seu uso, à formação docente e às condições de acesso por parte dos estudantes. Esse cenário reforça a relevância de refletir sobre a utilização pedagógica dessas ferramentas e seus impactos no processo educativo.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo discutir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo educacional, considerando suas contribuições para a aprendizagem discente e sua função como suporte à continuidade das atividades pedagógicas em situações que demandam o ensino mediado por tecnologias. Busca-se, assim, analisar as potencialidades e limites desses recursos no contexto escolar.

Parte-se da ideia central de que as TICs podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e tornar as aulas mais dinâmicas, desde que utilizadas de forma consciente e articuladas aos objetivos pedagógicos. Defende-se, portanto, que os recursos tecnológicos não substituem a atuação do docente, mas funcionam como instrumentos de apoio que dependem da mediação pedagógica para contribuir efetivamente para a formação dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A partir das considerações apresentadas na introdução, torna-se necessário examinar de forma mais detalhada como as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm sendo incorporadas ao contexto educacional. Para isso, discutem-se inicialmente aspectos gerais relacionados à presença das TICs na sociedade e na educação, seguidos da análise de seus impactos na prática pedagógica, dos desafios observados em sua adoção e, por fim, dos benefícios que podem proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem quando utilizadas de maneira crítica e planejada.

As tecnologias da informação e comunicação e o uso de suas ferramentas com fins educacionais

No cenário atual, há uma grande difusão no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em vários âmbitos da vida humana. Ele decorre da significativa evolução ocorrida nesse setor que, dentre outras mudanças, impactou sobre as interações na sociedade. Progressivamente, as pessoas utilizam mais dispositivos

eletrônicos em contatos com outras e o ambiente em que se encontram. Em meio a diversas comodidades, também surgiram impasses diversos (PASSERO *et al*, 2014).

Na esfera da educação, este uso mostra-se compatível com as necessidades que advêm do novo cenário econômico do mundo. As novas tecnologias – que são nomeadas por alguns como tecnologias da informação e da comunicação (ALMENARA, 1996) – produzem mudanças na atualidade em inúmeras facetas (social, política, econômica, jurídica e do trabalho).

No processo de ensino e aprendizagem, o aprender é de imensa importância, bem como o aprendizado pela prática. Nesse cenário, as pedagogias mais atuais cuidam de temas como a aprendizagem ativa, do trabalho coletivamente organizado, a participação, e a pesquisa relacionada à gênese de conhecimentos (AMARAL, 2004).

Com a evolução das TICs, muitas pessoas podem acessar a informação e, diversas mudanças incidem sobre vários âmbitos do saber. É algo muito comum nos meios acadêmicos, nos quais é usual a discussão e produção de conhecimentos.

Por isso, é necessário desenvolver uma educação dirigida para formar os alunos para atuar na sociedade do conhecimento, por meio do exercício do pensamento crítico e com autonomia. Além disso, devem ser capacitados pela aquisição de habilidades que possibilitem resolver problemas e facilitem a comunicação, bem como promova o desenvolvimento da percepção do outro e de suas características, de forma que possa atuar e utilizar as TICs de modo colaborativo (SANCHO, 2006).

O uso das TICs favorece as pessoas de grande maneira porque proporciona estímulo à criatividade, incentivando-a por meio das chances de contatar com muitas manifestações culturais diferentes e por permitir que se acesse o que é produzido em outras partes do mundo, determinando possibilidades de que possam ser conhecidas várias novidades, por exemplo, por meio de simulações virtuais, ou a alteração de obras de maneira célere, enriquecendo o potencial de imaginação e a gênese de ideias novas (LOVELESS, 2007). Outra vantagem reside no fato de que, por ser possível de que as criações sejam veiculadas de maneira rápida, podem ser avaliadas por outros usuários que também têm a oportunidade de opinar a respeito.

No entanto, esse uso de tecnologias pode não ser visto como panaceia infalível para resolver questões ligadas à criatividade. Por meio das ferramentas de busca através da Internet, mesmo que se tenha uma possibilidade de acessar rapidamente diversos conhecimentos, há que se considerar a possibilidade de que algumas pessoas

manifestem adesão àqueles que gozam da preferência por parte da maioria, o que pode limitar a expansão da criatividade (BURKHARDT e LUBART, 2010).

Sobre o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, Paulo Freire na obra “A máquina está a serviço de quem?” (FREIRE, 1984) indaga a respeito e menciona ser necessário considerar sobre a necessidade de compreender a que interesses a adoção desse recurso visa atender. Para ele, é uma questão de natureza política, que requer uma resposta dessa natureza porque não contesta a validade do computador, mas considera como questão saber para qual finalidade ele se destina.

As mudanças produzidas pelo desenvolvimento tecnológico mostram a necessidade de uma formação docente mais qualificada. Esse profissional se depara com grandes imposições em sua atividade, visto que lhe são exigidas várias incumbências e se impõe a constante inovação. A proposta em favor de alterações pedagógicas por parte dos professores envolve o abandono do apego a práticas costumeiras, por vezes ultrapassadas e a tomada de consciência relativamente aos vínculos e relações estabelecidos, mas não se resume a, simplesmente, trocar métodos.

É preciso adotar alterações a partir de uma prática em que se compreenda a complexidade das funções do magistério, sem descuidar da compreensão quanto à necessidade de grandes conhecimentos a ela relativos, bem como em relação aos direitos e deveres que delas decorrem (SACRISTÁN, 2000).

Em um contexto recente, em virtude da ocorrência da pandemia causada pelo Coronavírus, as pessoas se encontravam sob o impacto decorrente da necessidade do isolamento social como medida para conter a propagação do vírus e, no âmbito educacional, as atividades nas instituições de ensino encontravam-se suspensas devido às grandes chances de contaminação que nelas existiam (CORADINI, 2020).

O complexo de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, sob essa conjuntura, passou a ser realizado à distância. Enquanto algumas instituições confeccionavam atividades impressas, levadas pelos pais para os filhos de forma semanal, em outras se verificava-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), a exemplo do e-mail, WhatsApp, Google Classroom, Google Meet, Zoom, BigBlueButton e AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) (Costa, 2020; GOOGLE, 2020a; GOOGLE, 2020b; MOODLE.ORG, 2020; Sponchiato, 2020; ZOOM VIDEO COMMUNICATIONS, 2020) *apud* Silveira *et al*, 2020).

Houve a imposição a docentes de diversos setores do conhecimento de que adotassem, sem a oportunidade de preparação prévia, a utilização das TICs em suas

atividades, de modo que foram impelidos a assimilar o uso destes instrumentos com o objetivo de que possa haver o desenvolvimento de seus papéis remotamente sem acarretar prejuízos ao ano letivo, haja vista que as atividades presenciais foram suspensas (SILVEIRA *et al*, 2020).

A esse respeito, O CNE (Conselho Nacional de Educação), por meio do Parecer nº 11/2020, continha orientações sobre a realização de aulas e atividades presenciais e não presenciais para todos os níveis de ensino durante a pandemia (CNE, 2020).

O CNE reconhecia, no parecer, que vários fatores poderiam interferir no processo de aprendizagem desenvolvido remotamente durante o isolamento social. A abordagem a respeito de alguns desses pontos será apresentada na próxima seção.

Problemas relacionados à adoção das tic's no âmbito escolar

A inclusão digital é um processo que desperta a atenção por parte do governo brasileiro. Em um percentual de 80,6% das escolas públicas, constatou-se a adoção de laboratórios de informática, mas esse fato não ocorreu sem que sobreviessem questões vinculadas ao recurso às TICs na realização de práticas pedagógicas (SANTALLA, 2010).

Agravos complexos à saúde podem ser causados em pessoas que permanecem expostas a TICs, com relevo para as que se encontram na etapa do desenvolvimento que precede à adolescência. Por isso, ao se utilizar laboratórios de informática no ensino fundamental, mostra-se necessário usar de prudência (SELTZER, 2014; CARR, 2011).

Devido a essa potencialidade nociva atrelada às TICs e a ocorrência da expansão de seu uso na seara educacional, é preciso perquirir acerca de como pode ocorrer a utilização com segurança e, assim, ocorrer a geração dos benefícios que elas produzem.

Outro ponto de destaque concerne à desvantagem proveniente de um problema muito comum na prática educativa, a primazia conferida à técnica. Trata-se da possibilidade de que as pessoas ressaltem mais o uso do recurso tecnológico e não destaquem a inteireza do processo educativo, de modo a esvaziar a sua potencialidade para auxiliar na formação e conscientização dos sujeitos.

Considerando-se o contexto em que o mundo se encontrava diante da necessidade de combate à pandemia causada pelo Coronavírus, o CNE, no Parecer Nº

11/2020, atentava para o fato de que vários aspectos poderiam interferir na aprendizagem remota durante o período de isolamento social. Entre eles, referia-se à disparidades quanto ao aprendizado (considerando-se docentes que contam com apoio familiar), aos empecilhos nas interações entre redes e as instituições escolares no apoio remoto aos discentes; às especificidades verificadas entre alunos de uma mesma instituição quanto a fatores como adaptação, estímulo e habilidades para o aprendizado autônomo, seja na modalidade online ou offline; às possibilidades distintas dos sistemas de ensino quanto à implementação de soluções educativas com eficácia e, além disso, às diferenças entre os discentes que dispunham de acesso à internet e os que não o tinham.

Para o CNE, a totalidade desses fatores poderia determinar o agravamento das diferenças educacionais que já existiam, mesmo porque a pandemia no cenário brasileiro encontrou um contexto já marcado pela crise na aprendizagem e, por isso, as diferenças já verificadas poderiam ser objeto de agravamento. Assim, o retorno demandaria imenso empenho (CNE, 2020).

Entretanto, desde que os professores soubessem fazer o uso adequado das TICs no meio escolar, o ensino e a aprendizagem poderiam ser muito favorecidos em razão das inúmeras potencialidades nelas existentes, que serão objeto da abordagem na seção seguinte desse artigo.

Benefícios proporcionados pelo uso das tics no meio escolar

As TICs possuem um grande potencial para incrementar o ensino e a aprendizagem com mais facilidade e recursos atrativos, de maneira a produzir benefícios não somente para a prática docente, mas também para os alunos, estimulando a participação e a criatividade nestes sujeitos.

Em um trabalho efetuado junto a alunos do ensino referido por Barak, Ashkar e Dori (2011), foi examinado o efeito desempenhado por filmes de animação com objetivo motivacional e para estimular a aprendizagem. Dividiram-se os em dois grupos. Foi demonstrado melhor entendimento relativamente aos conceitos de ciência entre os 926 que assistiram aos filmes. A aferição deu-se por meio de questionários de motivação contendo parâmetros vinculados mensurados melhora à auto eficácia; ao interesse; à satisfação; à interação com a vida diária e à importância do saber para o futuro, comparando-os aos 409 componentes do grupo escolhido para controle.

Os autores citados creditam ao uso da multimídia o incentivo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de escolha, organização e integração. Além disso, foram estimuladas as percepções visuais e auditivas, de forma a estabelecer maior proximidade para com a vida prática dos discentes.

Jackson *et al* (2012) realizaram uma investigação da qual participaram 491 alunos do ensino fundamental para estudo da relação entre criatividade e TIC. Estas foram representadas por computadores, internet, videogames e celulares).

Houve preenchimento de um questionário com questões inerentes à espécie tecnológica e a frequência de sua utilização. Escolheram-se dois subtestes entre os que compõem a bateria de Testes Torrance de Pensamento Criativo. Os resultados alcançados evidenciaram maiores escores em todos aspectos relacionados à criatividade entre os estudantes que, durante o processo educativo, utilizavam as TIC's de maneira mais frequente, com realce para os videogames.

Todavia, é preciso evidenciar que o uso isolado de recursos tecnológicos às tarefas pedagógicas não tem o condão de promover as mudanças esperadas. É indispensável a capacitação docente a fim de que possa estimular o uso crítico e com criatividade das ferramentas que lhes sejam disponibilizadas (COLL & MONEREO, 2010; SILVA, JOLY, & RUEDA, 2012; KENSKI, 2011; VALENTE, 2005 *apud* BORGES e FLEITH, 2018).

Deve-se ter atenção para a necessidade desse cuidado pelo fato de que há muitas questões de ordem individual, social ou cultural com potencial para influenciar no que se refere à motivação e às atividades de estímulo à criatividade (AMABILE, 1996).

A atribuição de qualidade ao ensino por meio da adoção das TICs depende, como condições necessárias, para a elaboração e uso, por parte do professor, de que os dispositivos estejam presentes; da ocorrência de disposição para empreender um trabalho conjunto, a fim de que possa haver a geração e a prática do projeto pedagógico da instituição, assim como preparar-se para fazer uso das tecnologias em prol da prática educativa. É indispensável o cuidado com a formação continuada e o compromisso com a participação em processos de aprendizagem, individual e coletivamente estruturados (PERRENOUD, 2000).

O professor se depara também com a demanda por uma aptidão para analisar situações complicadas. Para tanto, deve efetuar uma leitura que alcance inúmeras ordens de elementos, bem como ter competência para escolher as estratégias pertinentes aos objetivos estabelecidos e as necessidades de ordem ética; conhecer

quanto a técnicas e instrumentos a serem utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a organizá-los conforme padrões estabelecidos e adaptando-os a seus projetos de forma rápida, bem como aprender por meio da realização de procedimentos avaliativos (JUNIOR *et al*, 2011).

Inserir o uso da tecnologia no cotidiano escolar não é sinônimo, contudo, da retirada de docentes de sua atuação: na verdade, representa uma oportunidade de modificar muitas das atribuições por eles desempenhadas (MORAN, 2007).

De acordo com Freire e Shor (1987), a transmissão de saberes pode ocorrer a partir de bancos de dados, bem como também pelo recurso a livros, vídeos ou programas em CD-rom. O papel do professor consistiria em estimular o aprendizado pelo discente, incentivando a curiosidade em relação ao conhecimento, à pesquisa e a procura dos saberes que considerar mais relevantes.

Segundo Valente (1993), o professor deixa o posto de papel de veiculador de conhecimentos e passa a se configurar como o gerador de ambientes favoráveis para a aprendizagem, de modo a atuar como facilitador nos processos voltados para a aquisição de conhecimentos pelos discentes.

Diante de situações caracterizadas pelas sucessivas alterações, em virtude do rápido avanço tecnológico, mostra-se imperioso que o docente não caía na armadilha de considerar-se dotado de saberes suficientes para a sua atuação profissional. Ele deve fazer o reconhecimento de que é preciso se aperfeiçoar e de que o aprimoramento ocorre de maneira contínua.

Para Freire (1984), o professor que atua de forma crítica não se arroja no papel de possuidor de soluções inquestionáveis já elaboradas. Ele se mostra responsável e com predisposição para alterar e compreender as situações diferenciadas com que vier a se deparar. Dessa maneira, sua atividade docente não pode ser simplificada como processos de repetições: é preciso adotar o novo e reinventá-lo segundo as necessidades e o cenário em que se vivencia.

Usar os recursos proporcionados pelas TICs pode, portanto, levar à atribuição de novas feições para a prática educacional, despertando não só o interesse dos discentes, mas também estimulando-os a posturas mais autônomas e emancipadas em seus processos para a aquisição de conhecimentos.

CONCLUSÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação resultaram do progresso tecnológico e, na atualidade, estão presentes em muitos aspectos da vida humana. No cenário educacional, demonstraram potencial para inovar e contribuir para a obtenção de resultados satisfatórios tanto para os professores quanto para os alunos.

Esses recursos auxiliaram na dinamização do ensino, mas sua utilização exigiu um processo contínuo de adaptação e preparo da equipe escolar, em virtude das peculiaridades que os caracterizam, para que seu uso pudesse alcançar as potencialidades possíveis.

Considerando-se o contexto da pandemia decorrente do Coronavírus e a necessidade do isolamento social, as tecnologias mostraram-se fundamentais não apenas para proporcionar maior dinamismo e potencializar a aprendizagem, mas também para possibilitar a continuidade do processo educativo, ainda que à distância.

Entretanto, mesmo diante dessas possibilidades, reafirma-se a ideia central de que a atuação do docente permaneceu indispensável, como elaborador e selecionador dos conteúdos e como mediador do processo de aprendizagem. Não se deve, assim, valorizar apenas a adoção de equipamentos e ferramentas tecnológicas sem a necessária reflexão sobre seu uso consciente e sua real contribuição para a formação dos estudantes.

Dessa forma, o uso das TICs na educação demanda planejamento, intencionalidade pedagógica e formação contínua dos professores, para que esses recursos sejam utilizados de modo crítico e responsável. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a integração das tecnologias ao contexto escolar, incentivando práticas pedagógicas que aliem inovação, qualidade e compromisso com a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press. 1996.

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: **XXII ENDIPE, 2004**, Curitiba. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Belo Horizonte: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1, p. 139-150.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020.

BURKHARDT, J., & LUBART, T. Creativity in the age of emerging technology: Some issues and perspectives in 2010. **Creativity and Innovation Management**, 19(2), 160-166. 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00559> >. Acesso em: 20 ago. 2020.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, P. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984. FREIRE, P.; SHOR, I. **A Pedagogy of Liberation: Dialogues for Transforming Education**. Boston: Bergin and Garvey, 1987.

JUNIOR, J. V. A.; CARMO, P. T. E. S.; TRAVASSOS, L. C. P. Como o bom entendimento da relação entre motivação e aprendizagem pode ser positivo no processo ensino-aprendizagem. **Revista Tecer**, v. 2, n. 3, 2011.

LOVELESS, A. **Literature review in creativity, new technologies and learning**. 2007. Recuperado de < <http://archive.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/literature-reviews/Literature-Review382> >. Acesso em: 13 ago. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PASSERO, Guilherme. ENGSTER, Nélia Elaine Wahlbrink. DAZZI, Rudimar Luís Scaranto Dazzi. Uma revisão sobre o uso das tics na educação da geração Z. **Novas tecnologias na educação**: UFRGS: 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANCHO, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In J. M. Sancho & F. Hernández (Eds.). **Tecnologias para transformar a educação** (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP—Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, vol. II, nº 1, 2010.

SETZER, Valdemar W. **Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos**, 2014. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativosmeios.html>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVEIRA, Sidnei Renato. BERTOLINI, Cristiano. PARREIRA, Fábio José. **O uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem durante o período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19.** Observatórios Sócio-Econômico da COVID-19. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. FAPERGS.2020.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na Educação.** Computadores e Conhecimento: repensando a educação, p. 1-23, 1993.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A PRESENÇA DE
LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO - OBRIGATÓRIAS**

Biratan dos Santos Palmeira

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5794827.1-9

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A PRESENÇA DE LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO – OBRIGATÓRIAS

DOI: [10.29327/5794827.1-9](https://doi.org/10.29327/5794827.1-9)

Biratan dos Santos Palmeira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar, por meio das normas sobre o tema, conceitos e referências, sobre currículo de leituras obrigatórias e não obrigatórias no Brasil. Como metodologia, foram utilizadas estratégias da pesquisa bibliográfica e metapesquisa. O trabalho foi organizado em três etapas: revisão sistemática da literatura; análise das normas legais; e análise de referências bibliográficas e palavras-chave de artigos científicos. A análise dos objetos de estudo bibliográfico demonstrou que a produção acadêmica pode ser distribuída em quatro eixos temáticos que dizem respeito tanto ao contexto escolar como ao contexto acadêmico de leituras obrigatórias e não obrigatórias: cursos, disciplinas, políticas e teorias-práticas. Já as redes formadas pelas referências bibliográficas e palavras-chave indicadas nos artigos revelaram que a base epistemológica dessa produção acadêmica está intrinsecamente relacionada às duas principais áreas de pesquisa: história da educação e estudos do currículo. Conclui-se que estudar de forma teórica currículo de leituras obrigatórias e não obrigatórias, não esgotam o tema e sempre há necessidade de visitar o mundo prático, mais estudos são necessários para esclarecer o tema.

Palavras-chave: Currículo. Leituras obrigatórias. Leituras não obrigatórias. Neuroleitura.

ABSTRACT

The objective of this article was to analyze, through the norms on the subject, concepts and references, about the curriculum of mandatory and non-mandatory readings in Brazil. As a methodology, strategies of bibliographic research and meta-research were used. The work was organized in three stages: systematic literature review; analysis of legal norms; and analysis of bibliographic references and keywords of scientific articles. The analysis of the objects of bibliographic study demonstrated that the academic production can be distributed in four thematic axes that concern both the school context and the academic context of mandatory and non-mandatory readings: courses, disciplines, policies and theories-practices. The networks formed by the bibliographic references and keywords indicated in the articles revealed that the epistemological basis of this academic production is intrinsically related to the two main areas of research: history of education and curriculum studies. It is concluded that studying the curriculum of mandatory and non-mandatory readings in a theoretical way does not exhaust the subject and there is always a need to visit the practical world, more studies are needed to clarify the subject.

Keywords: Curriculum. Required readings. Optional readings. Neuroreading.

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue analizar, a través de las normas sobre el tema, conceptos y referencias, acerca del currículo de lecturas obligatorias y no obligatorias en Brasil. Como metodología, se utilizaron estrategias de investigación bibliográfica y metainvestigación. El trabajo se organizó en tres etapas: revisión sistemática de la literatura; análisis de normas legales; y análisis de referencias bibliográficas y palabras clave de artículos científicos. El análisis de los objetos de estudio bibliográfico demostró que la producción académica puede distribuirse en cuatro ejes temáticos que

concernen tanto al contexto escolar como al contexto académico de lecturas obligatorias y no obligatorias: cursos, disciplinas, políticas y teorías-prácticas. Las redes formadas por las referencias bibliográficas y las palabras clave indicadas en los artículos revelaron que la base epistemológica de esta producción académica está intrínsecamente relacionada con las dos principales áreas de investigación: historia de la educación y estudios curriculares. Se concluye que estudiar el currículo de lecturas obligatorias y no obligatorias de forma teórica no agota la materia y siempre es necesario explorar el mundo práctico; se necesitan más estudios para aclarar el tema.

Palabras clave: Currículo. Lecturas obligatorias. Lecturas optativas. Neurolectura.

INTRODUÇÃO

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno.

Sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. No entanto, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

Outro fator que tem dificultado o desenvolvimento curricular é a crônica dificuldade brasileira de concretizar o discurso doutrinário na prática. Gestores, professores e tomadores de decisão recorrem mais frequentemente a conceitos psicológicos do que a conceitos didático pedagógicos. Em outras palavras, é mais fácil colocar-se do ponto de vista de como se aprende do que cuidar do como se deve ensinar aquilo que deve ser aprendido.

Essa distorção está presente no Parecer 853/1971 quando desdobra as matérias em atividades, áreas de estudos e disciplinas; pode também ser percebida pela dissociação entre a teoria declarada, construtivista ou sociointeracionista, por exemplo, e as propostas de procedimentos de gestão de aprendizagem constantes de muitos materiais e recurso didáticos.

O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que abrange a leitura, análise e interpretação de livros e periódicos. Baseado em Gil (2002) as pesquisas bibliográficas têm como principal finalidade desenvolver e conhecer diversos suportes que venham a contribuir para com as investigações de um determinado tema.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44). Cervo e Bervian (2002) discorrem sobre a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. [...] A pesquisa bibliográfica constitui parte da pesquisa descritiva quando é feita com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 65-66).

Portanto, a estruturação desse artigo foi feita por meio de pesquisa bibliográfica a partir das discussões apresentadas por alguns autores e pesquisadores sobre o assunto, tais como: Kleiman (2008; 2013), Freire (1987; 1994), Roger Chartier (1996), dentre outros. O presente artigo é resultante também de uma pesquisa documental, pois analisa o documento oficial indicado anteriormente, a BNCC; além do levantamento bibliográfico de artigos, revistas e sites acadêmicos, por meio de leituras, e dados levantados por retratos da Leitura do Instituto Pró-Livro (2018)/BNCC. A pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Portanto a abordagem escolhida para usar no decorrer dessa pesquisa foi a qualitativa, pois é possível ter um leque de possibilidades enquanto ao seu uso, além de identificar os estudos proposto para melhor compreensão do contexto analisado. Com isso é possível não somente apresentar uma proposta totalmente engessada e única, nos permitiu organizá-la para que melhor atendesse nossos objetivos propondo outros pontos de enfoque.

Por esse motivo acreditamos que esse tipo de análise representa possibilidades únicas e inovadoras, trazendo algumas contribuições de cunho informativo e que serão

importantes para o estudo desse tema. Além disso, os documentos aqui levantados serão importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos.

O desenho dessa pesquisa, entre outros aspectos, tem por seu maior objetivo a imersão do autor nas linhas de raciocínio e estudo criadas no decorrer do artigo, além da sua permanência e interesse em analisar dados e campo. Levantando assim a abrangência da pesquisa qualitativa que requer muitas e possibilidades e estratégias de uso.

Os textos escolhidos contemplaram a base de estudos que é a BNCC e a forma que ela assegura a formação de novos leitores da educação básica. Nossa ferramenta de pesquisa foi o Google Acadêmico, com os filtros “BNCC” e “Leitura”, sendo assim tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Sendo assim, depois de ser pensado e definido o tema principal foi realizado o trabalho de pesquisa, partindo da nossa maior base de estudo, a Base Nacional Comum Curricular, colhendo informações e dados disponibilizados em sua plataforma digital. A partir dela foi possível alinhar e trilhar linhas de pensamentos que seguiram essa pesquisa. Entendemos como rege a BNCC e quais são as partes que privilegiam a leitura como algo fundamental na formação da criança, desde a Educação Infantil até o ensino médio, levantando os dados encontrados e os currículos das escolas de pureza qualitativa encontrados em artigos que trazem a raiz do problema. Sendo assim pretendemos tornar possível a tentativa de responder os objetivos específicos.

Essa pesquisa tem como objetivo reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do determinado tema, sendo possível trabalhar em cima das contribuições fornecidas pelos autores. Severino (2007) ressalta que se utilizam dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos e tipos de currículo

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, buscou-se primeiramente o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico de alguns teóricos curriculistas, tais como: Apple (1998), Moreira (1990), McLaren (2000), Mcneil (2001), Silva (1995) entre outros.

Através do estudo em questão constatou-se que as influências das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e precisamente do currículo teve origem no começo dos tempos modernos, na Europa, ou seja, a escola elementar surgiu para atender, sobretudo, as necessidades da nascente burguesia urbana que se constituía neste momento.

A primeira vertente é a mais antiga e remonta a tempos em que o conhecimento não se separava da crença religiosa. O currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras, das quais o *Trivium* e o *Quadrivium* são os exemplos mais clássicos porque formavam o conjunto das sete artes liberais ensinadas nas universidades da Idade Média.

Os estudos começavam com aquilo que "disciplina" o pensamento: gramática, lógica e retórica, ou seja, ensinar a pensar e a expressar o pensamento de acordo com as regras da gramática. O *Quadrivium* vinha em seguida e era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia. Esta última era o único "estudo das coisas" aceito pela academia medieval.

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.

O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem e o trabalho docente.

O discurso e a construção curricular no Brasil não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, em vários momentos histórico brasileiro. Com esse resumo histórico pode-se perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

Para entendermos melhor, as ideologias e concepções em relação ao currículo fundamentamos ao texto de McNeil (2001a; 2001b; 2001c; 2001d). O autor classifica o currículo em quatro abordagens distintas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista, que foram sendo construídas ao longo do tempo, tendo como parâmetro todos os aspectos já citados anteriormente.

É dentre as várias orientações curriculares, a que possui maior tradição histórica. Para os adeptos da tendência tradicional, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento.

Currículo acadêmico

Nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual – como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes –, se encontra o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino.

Sua abordagem baseia-se, principalmente, na estrutura do conhecimento, como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações. As disciplinas clássicas, verdades consagradas pela ciência, representam ideias e valores que resistiram ao tempo e às mudanças socioculturais. Portanto, são fundamentais à construção do conhecimento.

Para McNeil (2001c) a finalidade da educação, segundo o currículo acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável e principalmente como uma verdade absoluta. À escola, cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

Currículo Humanístico

O currículo humanista tem como base teórica a tendência denominada Escola Nova e esta defende que o currículo necessita levar em consideração a realidade dos alunos.

Na ênfase humanista, segundo McNeil (2001b) a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; e o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e auto-realização.

A autorrealização constitui o centro do currículo humanístico. Para consegui-la, o educando deverá vivenciar situações que lhe possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando. Tais situações ajudam os educandos a integrar emoções, pensamentos e ações.

A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Sua didática é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender, motivo pelo qual ainda predomina em muitas salas de aula. Ao longo da história, o currículo centrado no conhecimento garantiu que o legado das várias gerações fosse assimilado, preservado e transferido para uma nova geração.

A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola. Para as mais radicais, a educação escolar deve ser abolida porque é apenas transmissora de ideologia (Michael Apple, 2004) ou de arbitrários culturais (Bourdieu; Passeron, 2008).

Para os adeptos de teóricos como Cesar Coll (2006) ou Ferreiro e Teberosky (1988), o conhecimento é emancipador se envolver a participação do aluno e se o professor for antes de mais nada um facilitador da reconstrução do conhecimento. Sua didática requer atividade e vínculo do aluno com o saber; em lugar de frontal, é distribuída entre professor e alunos.

Diante da polarização entre a concepção de currículo centrado no conhecimento e a concepção de currículo centrado no aluno, alguns acadêmicos norte americanos como Taba (1962) e Tyler (1969) restringiram o conceito de currículo à organização de

conteúdos a serem ensinados, qualquer que seja a concepção de conhecimento. Criticada como tecnicista, essa vertente perdeu força nas últimas décadas, mas ainda frequenta esporadicamente a cultura pedagógica dos Estados Unidos, motivo pelo qual às vezes parece que, naquele país, currículo é o mesmo que metodologia e recurso de ensino.

Nas últimas décadas do século XX, com a massificação da escola básica e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolidas e uma concepção com potencial de superar a oposição entre as duas vertentes mencionadas acima. Como a primeira, centrada no conhecimento, dá grande importância ao legado científico, cultural e artístico do passado.

Mas essa terceira alternativa aproxima-se também da vertente centrada no aluno porque, como está, atribui ao conhecimento um poder emancipador, com a condição de que seja aprendido não como verdade fixa, mas, sim, como o melhor conhecimento que se construiu até agora, até que novas ideias e evidências o contradigam. O currículo é centrado no conhecimento, mas num conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização.

Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, essa nova perspectiva considera a apropriação sistemática do mesmo, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e aplicá-lo às situações que demandam a intervenção humana. Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a intervenção na realidade.

Antecedentes históricos das decisões curriculares

A educação brasileira começou pelo andar de cima. Quando se transferiu para a colônia com a corte portuguesa em 1808, Dom João VI criou, em 12 anos, 9 instituições de ensino superior além de biblioteca e imprensa reais e, ainda, um jardim para estudo de botânica, um laboratório de química, um observatório e um museu. Essas instituições da cultura letrada foram transplantadas para um país cuja capital tinha 80% de analfabetos no início do século XIX.

Os ideais iluministas que, embora remotamente, inspiraram as guerras de libertação de seus vizinhos sul americanos, não encontraram eco no Brasil. A independência do país veio para preservar o império, colocando no poder o herdeiro do

trono português. Foi a última república a se constituir no continente, em 1889, depois de 67 anos de império e um ano depois da abolição da escravidão.

Ensinar a população a ler e escrever não era prioridade nesse início de transplante da casa real portuguesa para o Brasil. O poder imperial estava mais preocupado em assegurar à sua corte as oportunidades educacionais que perdera ao abandonar a Europa. Quanto aos colonos e indígenas, desde meados do século XVIII o Marquês de Pombal havia expulsado os jesuítas do país, fechando as escolas catequéticas administradas pela ordem de Inácio de Loyola. A iniciativa de se criar escolas para a população ficou por conta das províncias, às quais não se disponibilizaram recursos. Mesmo assim as escolas primárias começaram a surgir de forma descentralizada a partir dos anos 1830.

A primeira escola básica nacional foi o colégio que até hoje leva o nome do Imperador Pedro II, com um curso de 7 a 8 anos a ser iniciado pelos que já dominavam as primeiras letras. Em 1855 o mesmo Imperador fez aprovar o primeiro currículo nacional que indicava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar – em geral de 4 anos de duração – e no nível então chamado “superior” que corresponderia ao que hoje chamamos de ensino fundamental II e ensino médio.

No nível elementar estavam incluídos leitura, escrita, e conteúdos muito básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral. No primeiro nível do “superior” que veio a ser depois chamado de ginásio e ao qual só tinham acesso os aprovados num exame de admissão, esses conteúdos eram divididos em pelo menos 10 disciplinas que incluíam Francês e Latim.

Essa organização pedagógica pouco mudou com a chegada da República ao longo das primeiras décadas do século XX, até as Leis Orgânicas do Ensino dos anos 1940 que fixaram as disciplinas obrigatórias para os currículos de todos os níveis e modalidades da educação básica. Para o ginásio, por exemplo, que corresponderia ao ensino fundamental II, foram listadas 13 disciplinas. Esse número chegava a 16 disciplinas para o ensino colegial, hoje chamado ensino médio. Ao poder federal cabia ainda, em colaboração com os estados, traduzir cada disciplina em programas específicos, que deveriam ser flexíveis, indicando apenas as diretrizes gerais.

Essa colaboração entre União e Estados, cujos termos até hoje não foram claramente

definidos, tem sido desde então motivo de tensão permanente na governança da educação brasileira, como se verá mais adiante.

Os marcos regulatórios fixados pelas leis orgânicas seguiram em vigência até a aprovação da primeira lei geral da educação brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 4024/1961. Prevista na Constituição de 1946, essa primeira LDB teve uma longa e acidentada trajetória no Congresso Nacional (14 anos). Foi mantida a mesma concepção de currículo adotada pelas Leis Orgânicas, centrado no conhecimento, dividido em disciplinas. A inovação introduzida pela primeira LDB foi a classificação das disciplinas em obrigatórias e optativas, uma sistemática nova para a construção curricular brasileira que representava um tímido movimento em direção à descentralização.

Outra inovação importante do novo ordenamento legal de 1961 foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), a quem caberia definir as disciplinas obrigatórias e a criação, em cada estado brasileiro, dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), com poder de indicar quantas e quais disciplinas optativas o Estado iria adotar. Os sistemas de ensino ou as escolas (privadas) escolheriam, obrigatoriamente, um número de disciplinas optativas entre as listadas pelo CEE.

Adicionalmente a lei também introduziu o conceito de práticas educativas para designar conteúdos que não coubessem no formato disciplinar como Educação Física e Artes. Essas práticas educativas também seriam obrigatórias e optativas. Dessa forma a construção curricular no Brasil começa a burocratizar-se num exercício rebuscado envolvendo União e Estado na definição de disciplinas e de práticas educativas, obrigatórias ou optativas. Mas todo esse rebuscamento incidiu sobre o poder de estabelecer o currículo mas não sobre a concepção do mesmo, que continuou centrada nos conteúdos ou conhecimentos divididos em disciplinas com exceção, agora, das práticas educativas.

O governo militar que se iniciou em 1964 revisou os marcos legais da educação brasileira com duas novas leis: a 5540/1968 para o ensino superior e a 5692/1971 para a educação básica. Esta última foi de grande importância para o reordenamento legal e é responsável por muitas das características da gestão educacional no Brasil até hoje, sendo por essa razão considerada uma outra LDB. As disposições curriculares da 5692/1971 até hoje marcam as concepções e práticas curriculares brasileiras.

Três delas merecem destaque: a diferenciação entre atividade, área de estudo e disciplina; a unificação da escola de 8 anos; e a transformação do ensino colegial em profissionalizante.

O modelo curricular da LDB 4024/1961 foi "aperfeiçoado" pela LDB 5692/1971, com mais uma divisão do currículo, agora em núcleo comum e parte diversificada, esta última para atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos. Pela primeira vez o aluno, como pessoa cujas necessidades devem ser levadas em conta, aparece no tratamento das questões curriculares. Foi um começo... O núcleo comum, a ser fixado pela União, deveria indicar os conteúdos obrigatórios; a parte diversificada seria da alçada dos CEEs.

Logo após a promulgação da LDB 5692/1971 o CFE aprovou o Parecer 853/1971(BRASIL) que dá sentido pedagógico e regulamenta a lei, introduzindo o conceito de matéria para designar genericamente o que deve constar no currículo. As matérias, diz o parecer, se apresentam como atividades, áreas de estudos e disciplinas, distribuindo-se nessa ordem ao longo do percurso escolar, de acordo com o desenvolvimento do aluno.

No início da escolaridade predominam as atividades que requerem conhecimentos da experiência, mais intuitivos; as áreas de estudo requerem um maior grau de sistematização, mas ainda integram diversos tipos de saber e devem ser a organização do ensino dos anos finais da escola obrigatória de 08 anos; atividades e áreas de estudo são substituídas no ensino colegial do final da escolaridade por disciplinas sistematizadas de acordo com a divisão científica clássica.

É digno de nota que essa forma de distribuir o conhecimento, embora pudesse estar de acordo com um padrão de desenvolvimento cognitivo, pretendia uma educação democrática num país em que a repetência e a evasão excluía os alunos de baixa renda logo no início da escola obrigatória. Dessa forma apenas os economicamente favorecidos teriam acesso a um conhecimento mais rigoroso e sistemático que supostamente seria aquele organizado em disciplinas.

Outro dispositivo que impactou diretamente o currículo foi a unificação da escola primária, em princípio voltada para todos, com o curso ginásial, que desde tempos imperiais era o primeiro nível da seletiva escola secundária brasileira. Dessa forma a escola primária e obrigatória no Brasil passou a ter 8 anos: quatro do antigo primário e quatro do antigo ginásio. A essa união a lei denominou ensino de primeiro grau, posteriormente chamado de ensino fundamental que, não por acaso, até hoje é diferenciado em ensino fundamental I e ensino fundamental II.

As diretrizes para reorganizar o currículo das 8 séries foram elaboradas no já mencionado Parecer 853/1971 do CFE e deveriam ser implementadas com cuidado,

promovendo uma estruturação orgânica de uma escola obrigatória de 8 anos, cujos conteúdos seriam articulados ao longo do percurso do aluno, primeiramente como atividades, depois como áreas de estudo, preparando o acesso às disciplinas no ensino de segundo grau, hoje chamado médio.

Grande esforço teria de ser aplicado para dar organicidade a essa estrutura dos 8 anos obrigatórios porque envolvia unificar duas culturas escolares muito diferentes. A primeira, destinada a todos, multidisciplinar e uni docente, era o que o Brasil conhecia como escola popular. A segunda, estruturada desde Dom Pedro II em um disciplinarismo rígido, desde então reservada aos poucos que passavam no exame de admissão, obrigatório para entrar no ginásio secundário. Esse esforço deveria ter se estendido também aos cursos superiores que preparavam professores e às instâncias que fixavam os conteúdos curriculares.

Infelizmente essa reorganização curricular nunca foi efetivada pelas políticas educacionais. Até hoje temos no ensino fundamental duas culturas escolares - e curriculares -justapostas. Uma que favorece os vínculos entre professor, aluno e escola. Outra que estabelece padrões e os exige de todos os alunos, desconsiderando sua história escolar anterior.

A fragmentação do currículo aliada ao encurtamento do dia escolar, forçado pela expansão quantitativa desqualificada, faz com que o professor especialista de disciplinas tenha que trabalhar em duas, três escolas, para completar sua carga de trabalho, sem tempo para contato com os alunos.

Essas duas culturas são sustentadas por dois tipos de professores, com *ethos* profissionais distintos: o generalista e o especialista em disciplinas, preparados em cursos de formação superior totalmente isolados: a pedagogia nas Faculdades de Educação e as licenciaturas por disciplinas, em Institutos ou Faculdades, todas elas, tanto as multidisciplinares como as especializadas por disciplinas, totalmente separadas entre si. Sem dúvida, péssimas condições para preparar um time capaz de construir um projeto pedagógico e uma escola efetivamente única.

A revisão da relação entre educação básica e educação profissional foi outro dispositivo importante da 5692/1971. Até então separadas por caminhos escolares totalmente distintos, com o ginásio e o colégio profissional reservado aos de "menores posses", essas duas modalidades de formação foram englobadas numa mesma organização curricular. Para comportar essa nova orientação a lei estabeleceu dois tipos de estudos²: estudos de educação geral e estudos de "formação especial", estes últimos

uma maneira sutil de referir-se à preparação profissional dentro da educação básica, que a boa pedagogia sempre recomendou que fosse generalista.

No início do ensino de primeiro grau a educação geral seria predominante e a "formação especial" seria minoritária. Gradativamente, a "formação especial" aumentaria sua presença no currículo dos anos finais do ensino de primeiro grau, até tornar-se totalmente dominante no segundo grau. Como as matérias dessa "formação especial" seriam as disciplinas específicas de formação profissional, segundo o parecer CFE 853/1971, isso na prática transformava em profissionalizante todo o ensino de segundo grau. Essa profissionalização teve consequências desastrosas tanto para o ensino particular, já então totalmente voltado para o ingresso no nível superior, quanto para as escolas públicas, já então carentes de tempo, espaço e instalações adequadas para a educação geral, quanto mais para a formação profissional.

Nas escolas particulares, cujos alunos não tinham interesse na profissionalização de nível técnico, a obrigatoriedade de ministrar disciplinas específicas de modalidades profissionais de nível técnico, gerou uma série de artifícios para continuar oferecendo conteúdos de formação geral sob rótulos profissionalizantes. Mas foi no ensino público que o desastre foi mais grave. Sem condições financeiras, humanas e logísticas de oferecer formação profissional de qualidade com alguma relevância para a empregabilidade dos alunos, a profissionalização só fez diminuir ainda mais o tempo destinado às disciplinas de formação geral. Isso aumentou ainda mais a desigualdade entre egressos do ensino público e egressos do ensino privado na disputa por vagas no superior público, até chegar na situação presente em que apenas o sistema de quotas consegue atenuar a desigualdade.

De fato pode-se localizar o início da crise que o ensino médio vive até hoje, na profissionalização indiscriminada associada ao crescimento em quantidade e em diversidade dos alunos. E, se atualmente atribui-se grande valor à profissionalização de nível técnico, é importante lembrar dois processos que ocorreram desde então até os dias atuais e que, infelizmente, não poderão ser discutidos em detalhes neste texto. O primeiro tem a ver com o crescimento, a diversificação e a urbanização do país desde os anos 1970 até agora, o que criou uma demanda real de recursos humanos qualificados em diversos níveis e em áreas de trabalho até há pouco inexistentes.

O segundo tem a ver com o crescimento e a diversificação da população escolar que, em 1970, conseguia sobreviver até o ensino médio. Naqueles anos em que os Beatles estavam aparecendo na Inglaterra e a internet era apenas um conceito construído

na segunda guerra, os que sobreviviam até o ensino médio por aqui eram poucos, muito poucos. Os que saíam do primeiro grau público menos ainda, proporcionalmente falando.

Os alpinistas, esses restos das coortes que haviam ingressado na escola no final de 1960 e início dos anos 1970 e que conseguiam chegar ao colegial público de melhor qualidade, em geral nas capitais e cidades grandes do interior, conseguiam competir com os egressos das escolas particulares e entravam no ensino superior público. Muitos deles só conseguiram cursar uma faculdade porque era gratuita e depois vieram a ocupar posições de liderança na sociedade brasileira exatamente porque eram selecionados ao extremo.

Mas aquele ensino médio público tradicional, da Caetano de Campos, do Padre Anchieta, do Colégio Canadá de Santos, do Culto à Ciência de Campinas enfim, dos grandes colégios públicos de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, e outras cidades de médio e grande porte, começou a se descaracterizar como escola de uma minoria altamente selecionada.

Os conteúdos de formação geral foram substituídos, com raras exceções, por conteúdos profissionalizantes improvisados; o tempo e espaço escolar foi sendo retalhado para se desdobrar em mais turnos e receber uma juventude de tipo diferente; os orçamentos, cada vez mais carentes para tanta expansão, nunca tiveram uma rubrica específica para esse nível de ensino até o século XXI; até mesmo os professores do segundo grau foram, durante décadas, pagos com recursos contabilizados no ensino de primeiro grau porque professores especialistas contratados para lecionar disciplinas no primeiro grau II eram os mesmos que lecionavam as disciplinas no segundo grau. Tudo isso fazia deste último uma espécie de passageiro clandestino no navio do ensino de primeiro grau.

Não é demais dizer que os marcos regulatórios do regime militar desqualificaram o ensino médio. Teorias conspiratórias à parte, há literatura (Cunha, 1977) que caracteriza esse processo como um plano do governo autoritário para atingir dois objetivos estratégicos: conter o ingresso da classe média baixa no superior e desqualificar os estudos dos mais pobres que sobreviviam ao massacre no ensino primário e ginásial e, atrevimento histórico, ameaçavam forçar as portas do ensino médio público. E até poderiam aspirar ao ensino superior! Essa teoria ainda não está comprovada. Mas considerando a tradição da educação brasileira iniciada por Dom João VI, também ainda não foi desconfirmada pela boa ciência.

Esse breve histórico leva à conclusão de que o Brasil chegou no limiar do século XXI, com uma regulação curricular complexa e burocratizada. Vários tipos de conteúdos curriculares tinham de ser combinados: obrigatórios e optativos; em nível de atividades, áreas de estudo ou disciplinas conforme a etapa ou ano escolar, sendo que cada uma destas poderia ser obrigatória ou optativa; e além disso tudo, conteúdos de educação geral e de "formação especial" profissionalizante, ambos também obrigatórios ou optativos.

O Brasil e o contexto internacional

A partir dos anos 1980, a revolução tecnológica se impôs ao país ao mesmo tempo que a expansão da educação básica se dava em ritmo acelerado, com a degradação de todos os fatores responsáveis pela qualidade do ensino: desde a infraestrutura física até os recursos docentes, passando pela gestão e pela produção de insumos curriculares e didáticos. O acesso à escola estava se universalizando e se aproximava do ideal defendido desde a Revolução Francesa no século XVIII, e já as demandas do século XXI estavam se instalando no mundo e batendo às portas do Brasil.

A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação dirige-se ao seu núcleo mais duro que é o "o que aprender", o "como ensinar" e o "como avaliar o aprendizado". Em suma, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. Depois da reunião da UNESCO que aconteceu em Jomtien em 1990, toma-se como orientação a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicando os rumos que a inovação educacional deveria tomar nos estados membros e em alguns que, embora não membros, são importantes como o Brasil.

Fica cada vez mais claro que viver, ser criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico, requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, tornam-se objetivos mais valiosos do que o conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado.

Os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como a possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação, se deu o nome de competência (OCDE, 2001). É o fortalecimento da concepção,

examinada na primeira parte deste trabalho, que supera a polarização existente na teoria do currículo desde finais do século XIX, uma concepção que se fortalece na medida em que as condições econômicas e sociais impactam a maneira como o conhecimento é produzido e distribuído.

Também vai se desenhando um consenso sobre a importância de avaliar e prestar contas em sistemas de educação massificados, entre outras razões porque é preciso saber se o direito de aprender está sendo assegurado e porque a massificação requer altos investimentos em dinheiro e capital humano. É crítico que os países definam prioridades e mantenham suas políticas educacionais focalizadas.

Em conclusão, das avaliações internacionais realizadas pela OCDE e do intenso debate que se dá em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação, configura-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular; e na avaliação seu procedimento de gestão mais importante. Com maior ou menor resistência, mais ou menos debates, esse novo paradigma vai sendo adaptado e adotado em diferentes países. Vasta literatura acadêmica, muitos relatórios e estudos sobre política educacional documentam essa nova visão da educação. Para limitar-se apenas à OCDE, além do *Background Paper* citado acima, mencionam-se os relatórios analíticos dos resultados das avaliações internacionais nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências.

As competências como referência do currículo promovem uma verdadeira revolução copernicana na teoria e na prática pedagógica. Os conteúdos disciplinares, tradicionalmente tratados como fins em si mesmos, passam a servir às aprendizagens das competências e habilidades. Tomar os conteúdos como meios para aprender implica numa mudança de cultura muito mais profunda do que os relatórios e documentos sobre esse tema permitem prever, porque coloca o foco da avaliação nos resultados da aprendizagem.

Muitos países ainda se encontram em fase de transição entre o currículo centrado no conhecimento “disciplinarizado” e a organização curricular que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências. Da reforma curricular do governo Thatcher em 1988 na Inglaterra, até a iniciativa dos governadores dos estados norte americanos em 2008/2009, de construir um núcleo curricular nacional de Inglês e Matemática – o *Common Core*; passando por reformas curriculares em Portugal, Espanha, Chile, Argentina, Bélgica, Finlândia e outros; são quase três décadas de

iniciativas curriculares. Com maior ou menor ênfase, essas iniciativas se enquadram na mesma doutrina do currículo por competências e habilidades e da avaliação das competências e habilidades como indicadores de que as necessidades básicas de aprendizagem estão sendo atendidas para todos.

Um novo ordenamento legal

É nesse contexto internacional que o Brasil se insere, principalmente a partir da Constituição de 1988, quando se desencadeia o debate da nova LDB, iniciado nesse mesmo ano com a apresentação do primeiro anteprojeto e concluído 8 anos depois com a promulgação da LDB 9394/1996. As disposições curriculares da nova lei introduzem mudança considerável, sintonizada com o novo momento do país e do mundo e de grande generosidade federativa.

O primeiro comentário a ser feito em relação ao novo ordenamento legal é o de que se desloca o eixo da educação escolar e seu currículo, do ensino para a aprendizagem. Esta se expressa em competências e habilidades bastante próximas do que a literatura descreve como as competências para o século XXI.

Entre elas a lei menciona: capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática. Da LDB 5692/1971, a atual LDB, tal como foi promulgada em 1996, retém a ideia de matéria, evitando referir-se a disciplinas ou rótulos disciplinares, preferindo utilizar expressões como "estudos de" ou "conhecimentos sobre".

É parcimoniosa na determinação do que é obrigatório e não adota as divisões entre obrigatório e optativo ou entre atividade, área de estudo e disciplina, que tanto burocratizaram as decisões curriculares nos marcos legais anteriores. Tampouco distingue o currículo de educação geral e o currículo de formação especial.

Pela nova LDB os municípios são considerados entes federativos com autonomia curricular. Em seu Artigo 9º a lei dispõe que uma das incumbências da União é

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (grifos nossos).

O mencionado Artigo 9º incide sobre o núcleo duro do trabalho pedagógico de professores e alunos. Diretrizes são orientações de valores e princípios que devem nortear todo o processo de definição e implementação curricular. Competências, termo assumido em pleno significado pela lei, referem-se ao que cada um e todos os alunos devem aprender; formação básica comum, para os currículos, no plural, desde logo deixa claro que não haverá um currículo nacional único, mas uma base comum que não é um currículo, mas que terá de ser observada em cada um dos currículos por Estados, Distrito Federal e Municípios.

Esse ponto fica ainda mais claro quando o Artigo 26 da LDB 9394/1996, emprega a expressão base nacional comum. Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam construir currículos próprios sobre essa base nacional comum. Ficariam assim para os entes federados as decisões sobre outros conteúdos a serem introduzidos nos currículos bem como sobre as ações pedagógicas para dar organicidade e estruturação a todo o conjunto, ou seja, aquilo que o Parecer 853/1971 chamou de "amplitude".

Visto nessa perspectiva o Artigo 26 afirma que a palavra final em questões como ordenamento, ritmo e a distribuição temporal dos conteúdos curriculares, a seleção de materiais didáticos, a avaliação interna e o desenvolvimento profissional dos professores, deveriam ser tomadas de acordo com as necessidades e recursos disponíveis em cada esfera de governo, sem prejuízo de parcerias e consórcios que venham a ser viabilizados.

Iniciativas curriculares a partir de meados dos anos 1990

Para entendimento do período é importante registrar as condições políticas dos primeiros anos que se seguiram à promulgação da nova LDB. O país recém reingressara na democracia e já havia enfrentado uma crise política séria quando, depois de quase 30 anos de regime de exceção, o primeiro presidente eleito havia sido deposto. A estabilidade econômica era uma conquista recente e ainda um item prioritário em todas as agendas políticas. Não havia clareza sobre o papel dos Estados, DF e Municípios em muitas questões, inclusive na definição curricular, porque o próprio federalismo do país era mal resolvido em áreas cruciais, e na verdade ainda não se resolveu satisfatoriamente.

Artigo 26. Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (grifo nosso)

Foi nessas condições político institucionais que a Lei 9131/1995 atribuiu ao CNE a missão de fixar diretrizes curriculares para toda a educação básica e que, um ano depois, a LDB promulgou um modelo curricular centrado em competências, cuja construção deveria partir de uma base nacional comum e ser elaborada em colaboração pelas esferas de governo sob coordenação do MEC. O CNE trabalhou, como ainda o faz, na fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são valores e princípios, e não orientações para elaborar currículos específicos.

No âmbito do executivo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram a proposta curricular colocada como recomendação e contribuição para as unidades federadas. Enquanto o processo de elaboração desses parâmetros foi muito articulado com as universidades e setores técnicos da educação, a articulação com as demais esferas de governo, órgãos normativos e organizações da sociedade civil não caracterizou um trabalho de cooperação coordenado pelo MEC.

Houve comunicação, sondagens, discussões, mas não nos termos estabelecidos pelo Artigo 26 da LDB, que teria de levar em conta o princípio federativo e a autonomia e interdependência entre os poderes. Só se fossem elaboradas por procedimentos assim formalizados as regulações curriculares teriam respaldo legal para serem obrigatórias⁶. Dessa forma apenas as DCNs são, até hoje, as únicas normas curriculares obrigatórias do Brasil, além das que existem no texto da própria Lei 9394/1996.

Houve ainda dificuldade de articulação entre as DCNs emanadas do CNE e os PCNs preparados pelo MEC para o ensino fundamental I e II. No ensino médio, para o qual tanto as diretrizes como os parâmetros foram elaborados depois, essas dificuldades fizeram com que houvesse um esforço maior em articulá-las. Por essa razão as DCNs do ensino médio constantes do Parecer CEB-CNE 15/1997, foram preparadas seguindo estritamente o mandado pela Lei 9131/1995, a partir de uma proposta encaminhada pelo Executivo ao CNE em 1996. Entre esse documento e as DCNs elaboradas e homologadas pelo Ministro da Educação, existiu completa sintonia que se estendeu posteriormente aos próprios PCNs para o ensino médio.

As dificuldades e impasses político institucionais não foram os únicos fatores que contribuíram para as dificuldades curriculares do Brasil. Questões ideológicas também imobilizaram não só os debates como as iniciativas nesse tema. Uma delas é a rejeição do paradigma curricular da LDB 9394/1996 que adota o enfoque por competências, como fica claro em seu Artigo 9 transcrito acima. Vários setores da educação afirmam que o enfoque por competências submete a educação à lógica do mercado, o que tem levado a malabarismos semânticos na busca de sinônimos para substituir a palavra "competência". Atualmente os termos mais cotados nas hostes pedagógicas são "expectativas de aprendizagem" para alguns ou, para quem quiser parecer ainda correto politicamente, a expressão "direitos de aprendizagem".

Por trás desse discurso psychologizante encontram-se dois grandes tabus das correntes progressistas em educação. O primeiro tabu conduz ao escrúpulo na definição do que fazer em sala de aula e à consequente rejeição de qualquer proposta pedagógica curricular estruturada, entendida como ofensiva à competência do professor. Tal cuidado para não invadir a autonomia do professor acaba sendo lesivo à aprendizagem dos alunos.

É amplamente reconhecido que a formação do professor no Brasil é o um dos cursos superiores de pior qualidade, para cujo ingresso há mais vagas do que candidatos, atraindo em grande medida os alunos que não conseguem ingressar em cursos superiores mais competitivos. O exercício da autonomia profissional tem como pré-requisito a competência pedagógica e didática que a grande maioria dos professores não tem porque não lhes foi dada oportunidade de aprender.

O segundo tabu refere-se à resistência de aceitar o conhecimento como um bem, e resulta na busca perpétua do significado. Há um princípio científico das teorias de aprendizagem segundo o qual, para que ela ocorra, é preciso que o que está para ser aprendido seja significativo para o sujeito. Isso não significa que só o que é significativo tem valor educativo. A negação do valor do conhecimento faz com que bons professores fiquem presos à indagação *'este currículo faz sentido para meus alunos?'*, em vez de *'quais novos sentidos se abrirão para meus alunos com este currículo?'* ou *'será que este currículo leva meus alunos para além da experiência deles e permite que vislumbrem alternativas com alguma base no mundo real?'* (Michael Young, 2013).

Limitar o valor educativo do conhecimento ao seu significado para quem aprende, é desconsiderar que em todas as áreas ou disciplinas sempre há um corpo de teorias, leis, conceitos, que até aquele momento é o que mais se aproxima da verdade

sobre o mundo e sobre nós: um conhecimento mais confiável. Esse tipo de conhecimento não é estático e se apresenta de tal forma que sempre pode ser contestado. Para usar a expressão de Michael Young (2013), é "poderoso"; e o é não porque seja sagrado, mas porque é falível e possível de ser revisto diante de novas ideias e novas evidências.

Diante do imobilismo ideológico, a transposição do currículo para a prática vem sendo feita pelo mercado editorial, por meio dos livros didáticos. Os livros são adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de modo tão fragmentado quanto a fragmentação curricular existente do 6º ano em diante. Não há preocupação em adquirir livros de acordo com um projeto pedagógico único da escola ou do sistema escolar. A escolha é do professor, de modo que é possível que dois professores de uma mesma disciplina na mesma escola, utilizem livros diferentes.

O processo de licitação também dificulta, por exemplo, que o município que tem um currículo comum para suas escolas adquira um mesmo livro porque isso poderia caracterizar favoritismo de uma determinada editora. Essas distorções no sistema de seleção e aquisição do livro didático estimulou a produção dos "currículos estruturados", conjuntos de materiais articulados com todos os conteúdos de cada ano escolar. Esse tipo de material, originalmente produzido pelas (e para) as escolas particulares, passou a ser adquirido por muitos municípios, determinando na prática o currículo e o projeto pedagógico da municipalidade e da escola.

É também digno de nota que, apesar dessa anomia curricular, o país dispõe de um sistema de avaliação nacional de boa qualidade, com métricas avançadas e excelente calibragem. Estados e alguns municípios, especialmente as capitais, também criaram seus próprios sistemas de avaliação, comprovando que capacidade técnica pode ser desenvolvida se houver motivação e suporte. As matrizes dos descritores que servem de referência para a elaboração das provas também têm sido, na prática, determinantes do currículo, direta ou indiretamente pela influência que exercem sobre a produção de materiais didáticos. Essa distorção é particularmente lesiva no caso do ensino médio, pelo uso que está sendo feito do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. É a expressão final da anomia curricular, construir sistemas de avaliação antes de construir currículos, colocando o carro na frente dos bois.

Perspectivas de futuro próximo

Ao longo da primeira década deste século a reforma curricular brasileira ficou ainda mais confusa, em função de novos fatos políticos. Foram aprovadas inúmeras emendas na LDB introduzindo novos conteúdos “obrigatórios” nos currículos da educação básica, ora chamados de conteúdos, ora de estudos, ora de componentes, ora de disciplinas. Como não há clareza sobre a diferença entre conteúdos com carga horária específica nas escolas, comumente chamados de disciplinas e conteúdos que podem ser tratados transversalmente em várias disciplinas, muitos tomadores de decisão nos sistemas ou nas escolas tendem a considerar tudo o que foi proposto na lei como obrigatório. Afinal, essa é a tradição curricular do país desde o império. O ensino médio mais uma vez é um exemplo preocupante. Se todas as emendas feitas à LDB resultassem em disciplinas obrigatórias com carga horária específica, esse curso teria duração de muitos anos a mais do que os três anos previstos como mínimo pela lei.

Além das emendas na lei, realizadas no Congresso Nacional, o próprio CNE decidiu, na primeira década do século XXI, produzir novas DCNs para todas as etapas da escolaridade básica. Seria uma oportunidade para corrigir as DCNs dos anos 1990, adotando uma concepção sólida de base nacional comum, discutindo com o executivo federal, os Estados, o DF e os Municípios como articular a colaboração nessa área. Esse protagonismo do CNE é legítimo e viável, pois a LDB 9394/1996 diz que a União deve exercer esse papel em colaboração com os demais entes federados e o CNE é parte integrante da União. No entanto, não foi com essa visão de completar ou corrigir o já feito que o CNE se empenhou em produzir novas diretrizes mas, sim, de substituir um discurso pedagógico doutrinário, por outro. Em resumo, mais diretrizes e menos base nacional comum.

Para completar o panorama curricular do país é preciso registrar que nos últimos anos muitos estados e municípios elaboraram propostas curriculares que estão em implementação e revisão, entre eles São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, além de várias capitais e cidades grandes ou médias do interior.

Até a presente data não se tem um registro completo de todos esses esforços porque o país não mantém um banco de dados e documentação depositário da documentação de políticas educacionais de estados e municípios⁸. De qualquer forma, apesar dos caminhos e descaminhos da política curricular do país, já existem produções que precisam ser levadas em conta se o trabalho para construir a base nacional comum para os currículos brasileiros for retomado.

A principal conclusão que se impõe quando se analisa a história recente das políticas de gestão pedagógica no Brasil é a de que, em matéria de currículo, há muita atividade, na verdade um ativismo, pouca coordenação e fragilidade de liderança política. Nacionalmente o CNE já produziu pelo menos duas gerações de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da educação básica. Os PCNs continuam sendo utilizados embora não se saiba em quais nem quantas escolas. Estados e municípios vêm produzindo desde matrizes de conteúdos, competências e habilidades até currículos completos com materiais para professores e alunos na forma de cadernos ou apostilas.

Nos últimos anos vem se consolidando a ideia de que é preciso superar essa situação de anomia curricular que se instalou no país, reler com outro espírito e cumprir o que determina a LDB iniciando a discussão e preparação de uma base nacional comum para os currículos brasileiros. Essa ideia, que vem se fortalecendo na educação e outros setores organizados - institutos e fundações, mídia, empresários, políticos entre outros - agora ganhou força de lei na medida em foi assumida pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O currículo de leitura

Partindo então desse pressuposto o nosso artigo está organizado de forma que contemple desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, estudando e analisando dados que corrobora para a compreensão de como a BNCC estará inserida nessa formação de novos leitores além de levantar discussões acerca da sua história, construção e fomentação do ensino aprendizagem. Contemplando o decorrer da história da leitura e suas várias transformações, tanto na parte metodológica como na comunicação do instrumento de fala.

O currículo de leituras no Brasil é estruturado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens essenciais, e complementado por projetos pedagógicos locais e, de forma mais rigorosa, pelas listas de vestibulares.

As leituras no contexto brasileiro podem ser divididas em dois blocos:

1. Leituras Obrigatórias (Base Curricular e Avaliações)

- BNCC (Educação Básica): A BNCC não impõe uma lista fechada de livros, mas define competências e habilidades, privilegiando a leitura de textos literários de forma crítica e abrangente, incluindo autores brasileiros de diferentes épocas.

- Mudança Importante: O estudo da literatura portuguesa deixou de ser obrigatório com a nova BNCC, embora ainda apareça em alguns vestibulares.

2. Leituras Não Obrigatórias (Formação de Leitores e Diversificação)

- Literaturas Marginal e Periférica: Autores contemporâneos que retratam realidades sociais, valorizados por escolas para promover a diversidade e a inclusão.
- Literatura Juvenil (Young Adult): Livros de autores nacionais e internacionais que engajam os jovens pela identificação, não exigidos por provas, mas incentivados para criar o hábito da leitura.
- Literatura de Autoria Feminina e Negra: Forte movimento de inserção no currículo, como obras de Ruth Guimarães, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, para descentralizar o cânone clássico.
- Leitura de Atualidades: Jornais, revistas e ensaios, focados na preparação para redações (incluindo a do Enem, que não possui lista de livros, mas valoriza a bagagem cultural).

Após decisão do Ministério da Educação do Brasil (MEC) o ensino de Literatura Portuguesa deixará de ser obrigatório no Brasil. A medida faz parte da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que deve ser posta em prática em junho e exclui autores como Luís Vaz de Camões, Gil Vicente, Fernando Pessoa, Eça de Queiroz, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett e José Saramago do currículo escolar.

No passado, o vestibular da Universidade de São Paulo, a melhor universidade do país, cobrou a leitura de clássicos da literatura portuguesa como *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, e *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós.

CONCLUSÕES

O país precisa resolver seus impasses curriculares e espera-se que os descaminhos que a questão sofreu tenham ensinado como fazer desta vez, com menos ativismo e mais coordenação da parte da União com mais protagonismo das demais esferas. Essa base nacional comum teria sua amplitude e abrangência decidida nessa instância interfederativa e deveria indicar com clareza o que cada aluno deve saber e saber fazer ao final de cada etapa da educação básica. E, sendo elaborada com esse

arranjo institucional, a base nacional para os currículos brasileiros teria respaldo para ser obrigatória, como manda o espírito e a letra dos Artigos 9º e 26 da LDB.

A falta de coordenação e articulação da política educacional curricular tem impedido até agora que as unidades da federação, que são as mantenedoras e gestoras legais da educação básica, se comprometam com um pacto ou entendimento nacional no que respeita aos currículos de seus sistemas de ensino. É importante notar que esse entendimento deveria incluir o apoio técnico e financeiro do governo federal para fortalecer a capacidade de formulação e implementação de currículos adequados às realidades subnacionais e locais.

A principal conclusão que se impõe quando se analisa a história recente das políticas de gestão educacional Brasileira é a de que, em matéria de currículo, leituras obrigatórias e não obrigatórias, há uma diminuição/exclusão das obrigatoriedades e fragilidade na formação geral do aluno. Nacionalmente o CNE já produziu pelo menos duas gerações de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da educação básica. Os PCNs continuam sendo utilizados embora não se saiba em quais nem quantas escolas. Estados e municípios vêm produzindo desde matrizes de conteúdos, competências e habilidades até currículos completos com materiais para professores e alunos na forma de cadernos ou apostilas. Sem conexão com a modernidade e realidade dos alunos, logo, o currículo existente, não atende as pretensões dos alunos e da sociedade, mais estudos e maior participação de todos, podem reduzir esse hiato a médios longos prazos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. 2004. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 2008. *A reprodução - elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL/CFE. 1971. Parecer 853/1971 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para o ensino de 1o e 2o graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. Documenta n. 132.
- COLL, C. 2006. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011, 151p.
- CUNHA, L. A. 1977. *A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- DAMÁSIO, A, R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras.

DEHAENE, S. & Cohen, L. *Cultural recycling of cortical maps*. In: Neuron. 56, 384-398. 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DEWEY, J. 2007. *Experience and education*. New York: Simon & Shuster.

EAGLEMAN, D. *Cérebro: uma biografia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

FERREIRA, H. da SILVA; GONÇALVES, T. O; LAMEIRÃO, S. V, de O. C. *Aproximações entre Neurociências e Educação: uma revisão sistemática*. Pará: Revista Exitus, N° 3, p. 636 - 662, 2019.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. 1988. *Psicogenese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed. Illich, I. 1985. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

GABRIEL, R; KOLINSKY, R; MORAIS, J. *O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais*. In: D.E.L.T.A., 32.4, 2016 (919-951).

GROSSI, M. G. R.; LEROY, F. S.; ALMEIDA, R. B. S. de. *Neurociência: Contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado*. Abakós, v. 4, n. 1, p. 34-50, 2015.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MLODINOW, L. *Emocional: a nova neurociência dos afetos*. Rio de Janeiro, 2022.

OECD (2001). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo) - Background Paper. Paris: OECD Publishing.

PLAUT, D. C. *Abordagens conexionistas à leitura*. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

ROONEY, Anne. *A História da Neurociência: Como Desvendar os Mistérios do Cérebro e da Consciência*. São Paulo: M. Books, 2018.

**O SILÊNCIO QUE FERE: OMISSÃO PEDAGÓGICA E
ENFRENTAMENTO INSUFICIENTE DA HOMOFOBIA
NO AMBIENTE ESCOLAR**

Robson Dantas Alves

DOI: 10.29327/5794827.1-10

O SILÊNCIO QUE FERE: OMISSÃO PEDAGÓGICA E ENFRENTAMENTO INSUFICIENTE DA HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

DOI: 10.29327/5794827.1-10

Robson Dantas Alves

RESUMO

Este artigo analisa a presença da homofobia no ambiente escolar a partir das percepções de docentes e discentes de três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista – BA. Parte-se do entendimento de que a escola, embora reconhecida como espaço de formação cidadã e promoção do respeito, ainda reproduz normas e práticas que reforçam a heteronormatividade e silenciam vivências dissidentes. O objetivo do estudo foi compreender como situações de preconceito relacionadas à diversidade sexual são percebidas e enfrentadas no cotidiano escolar. A pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa, utilizando questionários semiestruturados e entrevistas individuais. Os resultados evidenciam a recorrência de piadas, apelidos pejorativos e exclusões direcionadas a estudantes que não se enquadram nos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Observou-se, ainda, a existência de um silêncio pedagógico diante dessas situações, marcado por insegurança profissional, ausência de formação específica e interferência de crenças pessoais. Conclui-se que a omissão institucional e docente contribui para a manutenção de um ambiente escolar excludente, reforçando a necessidade de políticas formativas e ações pedagógicas sistemáticas voltadas à valorização da diversidade sexual e ao enfrentamento da homofobia.

Palavras-chave: Homofobia escolar. Diversidade sexual. Formação docente. Bullying homofóbico. Ambiente escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the presence of homophobia in the school environment based on the perceptions of teachers and students from three public high schools in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. Although schools are recognized as spaces for citizenship education and respect for diversity, they still reproduce norms and practices that reinforce heteronormativity and silence dissident experiences. The study aimed to understand how situations of prejudice related to sexual diversity are perceived and addressed in everyday school life. A qualitative-quantitative approach was adopted, using semi-structured questionnaires and individual interviews. The results reveal the recurrence of jokes, derogatory nicknames, and exclusion directed at students who do not conform to hegemonic gender and sexuality standards. A pedagogical silence was also identified, characterized by professional insecurity, lack of specific training, and the influence of personal beliefs. It is concluded that institutional and teaching omissions contribute to maintaining an exclusionary school environment, highlighting the need for continuous teacher education policies and systematic pedagogical actions focused on valuing sexual diversity and confronting homophobia.

Keywords: School homophobia. Sexual diversity. Teacher education. Homophobic bullying. School environment.

RESUMEN

Este artículo analiza la presencia de la homofobia en el entorno escolar a partir de las percepciones de docentes y estudiantes de tres escuelas públicas de enseñanza media en Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. Aunque la escuela es reconocida como un espacio de formación ciudadana y promoción del respeto, aún reproduce normas y prácticas que refuerzan la heteronormatividad y silencian experiencias disidentes. El objetivo del estudio fue comprender cómo las situaciones de prejuicio relacionadas con la diversidad sexual son percibidas y enfrentadas en la vida escolar cotidiana. La investigación adoptó

un enfoque cualitativo-cuantitativo, utilizando cuestionarios semiestructurados y entrevistas individuales. Los resultados evidencian la recurrencia de bromas, apodosos despectivos y exclusiones dirigidas a estudiantes que no se ajustan a los estándares hegemónicos de género y sexualidad. También se observó la existencia de un silencio pedagógico ante estas situaciones, marcado por inseguridad profesional, falta de formación específica e interferencia de creencias personales. Se concluye que la omisión institucional y docente contribuye al mantenimiento de un ambiente escolar excluyente, reforzando la necesidad de políticas de formación docente y acciones pedagógicas sistemáticas orientadas a valorar la diversidad sexual y enfrentar la homofobia.

Palabras clave: Homofobia escolar. Diversidad sexual. Formación docente. Bullying homofóbico. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A homofobia no ambiente escolar constitui uma das formas mais persistentes de violação dos direitos de estudantes que não se enquadram nos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Embora a escola seja socialmente reconhecida como espaço de formação cidadã, convivência com as diferenças e promoção de valores democráticos, ela também reproduz hierarquias e normas sociais que operam processos de exclusão. Entre esses processos, destacam-se aqueles que regulam corpos, afetos e identidades, definindo quais formas de existência são consideradas legítimas e quais são empurradas para a marginalidade.

A relevância da discussão sobre diversidade sexual na educação ultrapassa a dimensão temática e insere-se no campo dos direitos humanos e da justiça social. A escola não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um espaço de produção de subjetividades e de construção de sentidos sobre o que é considerado normal, aceitável ou desviante (Foucault, 1988). Nesse contexto, a homofobia não se apresenta apenas como ato individual de preconceito, mas como fenômeno estrutural que atravessa práticas, discursos e silêncios institucionais. Ignorar essa realidade significa contribuir para a manutenção de desigualdades que afetam o bem-estar, a permanência e o desempenho escolar de estudantes LGBTQIA+. Nessa perspectiva, o direito à educação em condições de igualdade implica o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento de práticas discriminatórias, conforme defendem Pereira e Bahia (2011) ao discutirem a relação entre diversidade, direitos fundamentais e ambiente escolar.

A educação, enquanto prática social e política, nunca é neutra (Freire, 1996). Assim, quando a escola se omite diante de situações de discriminação, assume, ainda que de forma implícita, um posicionamento que favorece a manutenção das hierarquias

sociais. Essa omissão se articula com o que Louro (1997) descreve como pedagogias da sexualidade, isto é, práticas escolares que ensinam modos de ser e de se comportar, muitas vezes reforçando padrões heteronormativos e silenciando identidades dissidentes.

Este artigo tem como objetivo analisar como a homofobia se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira as práticas pedagógicas e institucionais contribuem para seu enfrentamento ou manutenção. A partir dessa investigação, o presente texto busca discutir a relação entre silêncio pedagógico e reprodução da homofobia, evidenciando como a ausência de intervenção docente pode funcionar como forma de violência simbólica.

A tese que orienta este trabalho sustenta que a omissão pedagógica diante da homofobia não representa neutralidade, mas constitui uma prática que legitima a exclusão e reforça normas heteronormativas no espaço escolar. Ao problematizar esse silêncio, o artigo procura contribuir para o debate sobre o papel ético e político da escola na promoção do respeito à diversidade e na garantia do direito à educação em condições de dignidade para todos os estudantes.

Assim, ao analisar o silêncio que fere, expresso na omissão pedagógica e no enfrentamento insuficiente da homofobia, este artigo busca evidenciar como a escola pode, simultaneamente, ser espaço de proteção e de reprodução de violências.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem quali-quantitativa, alinhada aos objetivos da pesquisa que originou este artigo, cujo propósito central foi compreender como a homofobia se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira as práticas pedagógicas e institucionais contribuem para seu enfrentamento ou manutenção. A escolha por essa abordagem metodológica decorre do entendimento de que fenômenos relacionados a preconceito, discriminação e vivências escolares demandam análise das dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais presentes nas interações sociais combinando análise estatística descritiva dos questionários com interpretação qualitativa das entrevistas.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino médio, envolvendo a participação de docentes e discentes. Participaram da pesquisa **944 estudantes e 86 docentes**, selecionados de modo a contemplar diferentes experiências e perspectivas

sobre as relações de convivência escolar e a diversidade sexual. Essa diversidade de vozes foi fundamental para a compreensão do fenômeno investigado, permitindo captar tanto a experiência daqueles que vivenciam situações de homofobia quanto as percepções de profissionais responsáveis pela mediação pedagógica.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados questionários semiestruturados e entrevistas individuais. Os questionários possibilitaram um mapeamento inicial das percepções sobre diversidade sexual, preconceito e convivência escolar, enquanto as entrevistas permitiram aprofundar narrativas, experiências e significados atribuídos às situações vividas. Essa combinação de instrumentos favoreceu uma compreensão mais ampla e densa do objeto de estudo, articulando dados descritivos e interpretativos.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática, procedimento que permitiu identificar padrões recorrentes, tensões e sentidos presentes nos discursos dos participantes. As categorias analíticas não foram definidas previamente de forma rígida, mas construídas a partir do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado, em um movimento interpretativo que buscou respeitar a complexidade das experiências relatadas.

Essa abordagem mostrou-se adequada para apreender tanto a dimensão descritiva dos dados quanto os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto escolar. Nesse sentido, a metodologia adotada permitiu evidenciar o silêncio pedagógico como prática significativa, revelando suas implicações na manutenção da homofobia escolar. Assim, os procedimentos metodológicos empregados mostraram-se coerentes com os objetivos do estudo, possibilitando uma análise aprofundada das relações entre discursos, práticas escolares e processos de exclusão.

A pesquisa respeitou os princípios éticos para pesquisas com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desta análise articula os objetivos centrais da pesquisa com referenciais teóricos que permitem compreender a homofobia escolar como fenômeno estrutural, sustentado por práticas discursivas, institucionais e pedagógicas. A investigação evidenciou que a violência contra estudantes LGBTQIA+ não se limita a agressões explícitas, mas se reproduz de maneira contínua por meio de silêncios, omissões e naturalizações que regulam a presença das diferenças no espaço escolar.

A partir dos dados produzidos na pesquisa, observou-se que a escola não apenas reflete preconceitos sociais, mas também participa ativamente da sua manutenção ao deixar de problematizá-los pedagogicamente. O silêncio institucional, nesse sentido, emerge como categoria analítica central para entender como a homofobia se perpetua mesmo na ausência de políticas explícitas de exclusão.

O silêncio pedagógico como dispositivo de poder

O silêncio, longe de representar neutralidade, constitui prática social produtora de sentidos. Foucault (1988) demonstra que o poder se exerce também pela regulação dos discursos, definindo o que pode ser dito e o que deve permanecer invisível. No contexto escolar, a ausência de debate sobre diversidade sexual produz um regime de verdade que reafirma a heterossexualidade como norma.

Nesse contexto, a noção de violência simbólica contribui para aprofundar a compreensão desses mecanismos de silenciamento. Conforme Bourdieu (1999), as formas de dominação mais eficazes são aquelas que se naturalizam e deixam de ser percebidas como violência. Assim, os dispositivos de poder que operam pelo controle dos discursos, conforme analisa Foucault (1988), articulam-se a processos simbólicos que legitimam hierarquias e exclusões sem necessidade de coerção explícita. O silêncio pedagógico, portanto, pode ser compreendido como prática que produz e reproduz desigualdades ao mesmo tempo em que se apresenta como neutralidade.

Freire (1996) contribui para essa análise ao afirmar que a educação é sempre prática política. A omissão diante da opressão representa forma de adesão à lógica dominante. Ao não intervir em situações de homofobia, a escola comunica, ainda que implicitamente, que determinadas violências são toleráveis.

Os relatos analisados na pesquisa confirmam essa dinâmica: “Sempre: ‘– Ah, aconteceu um caso de bullying comigo...’. ‘– Ah, vamos conversar com o fulano’. Mas essa conversa nunca chega lá!” (ALVES, 2023).

Esse depoimento evidencia o que interpretei como **simulação de enfrentamento**, em que a instituição adota um discurso de mediação, mas não promove mudanças efetivas. Louro (1997) reforça que a escola produz identidades e silenciamentos simultaneamente, legitimando normas ao deixar de questioná-las. Junqueira (2009) denomina esse processo como homofobia institucional, sustentada por práticas de invisibilização.

Heteronormatividade e regulação das identidades

A pesquisa revelou que estudantes que fogem aos padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade são frequentemente alvos de vigilância e hostilidade. Butler (2015) argumenta que o gênero é produzido por normas reiteradas, que definem quais performances são aceitáveis. No espaço escolar, essas normas operam como mecanismos de controle social.

O silêncio docente diante dessas situações reforça a heteronormatividade como padrão legítimo. Louro (1997) destaca que a escola ensina modos de ser, regulando expressões corporais e afetivas. Esse processo aparece de forma clara nos dados empíricos: “E no ambiente escolar acontece muito isso e as pessoas fingem que não veem” (ALVES, 2023). Como destaca Britzman (1998), a escola não apenas transmite conhecimentos, mas produz discursos sobre normalidade e diferença, regulando quais identidades podem ser reconhecidas como legítimas no espaço educativo.

A omissão legitima a violência simbólica, conceito que Bourdieu (1999) utiliza para explicar formas de dominação que se impõem de maneira naturalizada.

Naturalização da violência e banalização do preconceito

A banalização das agressões foi um dos achados mais recorrentes da pesquisa. Muitos estudantes relataram que ofensas homofóbicas são tratadas como “brincadeiras”, o que esvazia sua gravidade. Esse processo confirma a análise de Bourdieu (1999) sobre a naturalização da dominação.

O silêncio pedagógico ocorre quando situações de preconceito são ignoradas, minimizadas ou tratadas como “brincadeiras”, o que favorece a naturalização da

violência e a invisibilização do sofrimento das vítimas. Ao não intervir, a escola acaba por legitimar, ainda que indiretamente, práticas discriminatórias (BORRILLO, 2016).

O trecho da tese ilustra esse fenômeno: “As pessoas já tiram isso como normal... as pessoas já acham normal.” (ALVES, 2023).

Eribon (2008) demonstra que a injúria homofóbica produz efeitos duradouros na constituição subjetiva, gerando vergonha e retraimento. Ao ignorar esses impactos, a escola contribui para a exclusão simbólica dos estudantes.

Formação docente e desafios institucionais

Os dados revelam que muitos professores reconhecem a existência da homofobia, mas relatam insegurança para intervir. Essa lacuna formativa evidencia que políticas educacionais não se traduzem automaticamente em práticas.

A necessidade de uma postura docente ativa diante das desigualdades encontra respaldo na perspectiva freireana de educação como prática ética e política. Para Freire (1996), ensinar exige compromisso com a dignidade dos sujeitos e com a superação das injustiças que atravessam o cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta de bell hooks (2013), que defende uma pedagogia engajada, capaz de enfrentar relações de dominação e promover espaços de aprendizagem baseados no respeito às diferenças. Assim, a formação docente voltada para o enfrentamento da homofobia não pode restringir-se à transmissão de informações, mas deve envolver a construção de uma postura crítica e comprometida com a transformação das relações sociais no interior da escola.

Boaventura de Sousa Santos (2010) descreve esse fenômeno como distância entre direitos formais e práticas reais. Essa lacuna também se relaciona às dificuldades históricas de inserção da temática da diversidade sexual no currículo escolar, muitas vezes tratada de forma pontual ou evitada nos documentos e práticas pedagógicas, como já problematizado por Altmann ao analisar a abordagem da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Altmann, 2001).

hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada que exige coragem para enfrentar desigualdades. A ausência dessa postura reforça o silêncio institucional e a reprodução das violências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a homofobia está presente de forma recorrente no cotidiano escolar e se manifesta, principalmente, por meio de agressões verbais, exclusões simbólicas e estigmatização de estudantes que não se enquadram nos padrões heteronormativos. No entanto, o aspecto mais significativo revelado pelos dados não é apenas a ocorrência das violências, mas a forma como elas é tratada — ou ignoradas, pela instituição escolar.

Estudos recentes também apontam que estudantes LGBTQIA+ vivenciam com frequência situações de constrangimento, isolamento e violência simbólica no ambiente escolar, especialmente quando a instituição não assume postura ativa de enfrentamento (Matta et al., 2021).

A análise das falas dos participantes mostra que a banalização das agressões é um elemento central para sua permanência. Ao serem classificadas como brincadeiras, as ofensas perdem seu caráter de violação de direitos e passam a ser vistas como parte natural da convivência juvenil. Essa naturalização confirma a perspectiva de Bourdieu (1999) sobre a violência simbólica, que se sustenta justamente pela sua invisibilidade.

Outro resultado relevante diz respeito à postura docente. Muitos professores relataram não se sentir preparados para lidar com situações de homofobia, mencionando falta de formação e receio de conflitos com famílias. Essa insegurança contribui para a adoção do silêncio como estratégia de gestão de conflitos. No entanto, conforme discutido à luz de Freire (1996), a omissão não é neutra: ela comunica permissividade e reforça a exclusão.

A articulação entre dados empíricos e referencial teórico permite afirmar que a escola atua como espaço de regulação das identidades (Louro, 1997) e que o silêncio pedagógico constitui forma de posicionamento político. Os impactos emocionais relatados pelos estudantes, medo, isolamento e baixa participação, reforçam que a homofobia compromete o direito à educação em condições de dignidade.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa contribuem para o campo da Educação ao evidenciar que o enfrentamento da homofobia não depende apenas de políticas normativas, mas de mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente. A principal contribuição do estudo reside em demonstrar que o silêncio institucional é elemento estruturante da homofobia escolar e precisa ser reconhecido como problema pedagógico.

De forma sintética, os resultados indicam que a homofobia no ambiente escolar se sustenta menos pela ausência de normas e mais pela ausência de ações pedagógicas intencionais de enfrentamento, evidenciando o silêncio institucional como elemento estruturante da exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos que orientaram minha pesquisa, este estudo permitiu evidenciar que a homofobia no ambiente escolar não se sustenta apenas em atos explícitos de agressão, mas também — e de forma estrutural — na omissão pedagógica e no silêncio institucional. Ao longo da investigação, tornou-se claro que a ausência de enfrentamento não representa neutralidade, mas integra um conjunto de práticas que contribuem para a manutenção das desigualdades e para a naturalização da violência contra estudantes que desafiam normas hegemônicas de gênero e sexualidade.

A análise dos dados mostrou que a escola, ao não reconhecer a homofobia como problema pedagógico, reforça sua banalização e legitima práticas discriminatórias. Esse processo se manifesta tanto na forma como agressões são classificadas como “brincadeiras” quanto na dificuldade de docentes em intervir de maneira crítica e educativa. Assim, o silêncio pedagógico aparece como dispositivo de poder que regula quais sujeitos merecem proteção e quais podem ser expostos à vulnerabilidade.

Do ponto de vista teórico, o diálogo estabelecido com autores como Freire, Louro, Butler, hooks e Bourdieu permitiu compreender que a escola é espaço de produção de identidades e de reprodução de normas sociais. Quando a instituição se omite diante da homofobia, ela participa da construção de um ambiente que hierarquiza existências e restringe o direito à educação em condições de dignidade. A principal contribuição deste estudo para o campo educacional reside justamente em evidenciar o silêncio como categoria analítica central para compreender a permanência da homofobia escolar.

Como implicações práticas, a pesquisa aponta para a necessidade urgente de investimentos em formação docente continuada que abordem gênero, sexualidade e direitos humanos de forma crítica e contextualizada. Além disso, destaca-se a importância de que as escolas construam protocolos institucionais claros para o enfrentamento de situações de discriminação, rompendo com a lógica de que tais episódios são problemas individuais entre estudantes. O reconhecimento da homofobia

como questão pedagógica é condição fundamental para a construção de ambientes escolares seguros e inclusivos.

A pesquisa também reforça a importância de ampliar pesquisas que deem visibilidade às experiências de estudantes LGBTQIA+, cujas vozes ainda são frequentemente silenciadas nos espaços escolares e acadêmicos. Ao trazer esses relatos para o centro da análise, este estudo contribuiu para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social e com a promoção de direitos.

Ao evidenciar o silêncio pedagógico como elemento estruturante da homofobia escolar, este estudo amplia o debate educacional ao deslocar o foco das violências explícitas para os mecanismos institucionais de invisibilização, contribuindo para o avanço das discussões sobre direitos humanos e diversidade na educação.

Por fim, reafirmo que enfrentar a homofobia na escola não é tarefa opcional, mas parte do compromisso ético e político da educação com a democracia e com a dignidade humana. Romper o silêncio, portanto, não é apenas um gesto pedagógico, mas uma condição para que a escola se constitua como espaço efetivo de direitos, reconhecimento e dignidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 575–585, 2001.

ALVES, Robson Dantas. *A homofobia em pauta: um olhar analítico em três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista – BA*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Gran Asunción – UNIGRAN, Asunción – PY, 2023.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRITZMAN, Deborah. *Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press, 1998. (obra mais citada academicamente; se você usou versão brasileira, me avise).

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATTA, Thaís F. et al. Diversidade sexual na escola: percepções de estudantes do ensino médio. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 4, e00234520, 2021.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola. *Educar em Revista*, n. 39, p. 89–104, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEÇÃO DE PROJETOS

**QUALIDADE DE VIDA E ENVELHECIMENTO ATIVO: OS
IMPACTOS DA NATAÇÃO EM ADULTOS E IDOSOS DO GRUPO
50+ NA ACADEMIA VIVA ÁGUA (SÃO LUÍS-MA)**

Mestrado em Ciências da Educação

Oswaldo de Telles de Sousa Neto

Ricardo Figueiredo Pinto

QUALIDADE DE VIDA E ENVELHECIMENTO ATIVO: OS IMPACTOS DA NATAÇÃO EM ADULTOS E IDOSOS DO GRUPO 50+ NA ACADEMIA VIVA ÁGUA (SÃO LUÍS-MA)

Mestrado em Ciências da Educação

**Oswaldo de Telles de Sousa Neto
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno global que exige novas estratégias de saúde pública e bem-estar. No Brasil, e especificamente em capitais como São Luís, a transição demográfica aponta para uma necessidade crescente de atividades que promovam a autonomia funcional. A natação destaca-se como uma das modalidades mais completas, oferecendo baixo impacto articular e benefícios cardiovasculares significativos.

Este estudo foca no público "50+", uma faixa etária em transição entre a maturidade e a terceira idade, que busca na prática esportiva não apenas a manutenção da saúde física, mas também a integração social e o equilíbrio mental. A escolha da Academia Viva Água como locus de pesquisa justifica-se por sua tradição e infraestrutura no cenário ludovicense, permitindo uma análise situada da realidade local.

Problematização

Apesar dos benefícios conhecidos da atividade física, o grupo 50+ enfrenta barreiras específicas, como o início de doenças crônico-degenerativas e o isolamento social. Em São Luís, o clima equatorial favorece atividades aquáticas, mas resta entender: como a natação, especificamente, atua na mitigação desses problemas na percepção dos praticantes?

O problema reside na lacuna entre a recomendação genérica de exercícios e a compreensão dos benefícios subjetivos e fisiológicos percebidos por um grupo específico em uma instituição de referência. Será que a prática regular na Viva Água tem sido suficiente para alterar significativamente a percepção de bem-estar desses indivíduos?

Questões a Investigar

- Quais são as principais motivações que levam indivíduos acima de 50 anos a buscarem a natação na Academia Viva Água?
- De que maneira a prática da natação influencia a autonomia funcional e a saúde percebida desses alunos?
- Qual é a relevância do ambiente da academia como espaço de sociabilização e suporte psicossocial para este público?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar os benefícios biopsicossociais da prática da natação para integrantes do grupo 50+ frequentadores da Academia Viva Água em São Luís-MA.

Objetivos Específicos

- Identificar o perfil socioeconômico e o histórico de saúde dos praticantes da modalidade.
- Avaliar a percepção dos alunos quanto à melhoria da capacidade física (resistência, flexibilidade e força) após o início dos treinos.
- Verificar o impacto da prática esportiva na saúde mental e na redução de sintomas de estresse ou isolamento social.

Capítulos Teóricos

Capítulo	Tópicos Principais
I. O Envelhecimento Ativo no Século XXI	Transição demográfica, conceitos de velhice e políticas de incentivo ao esporte.
II. Fisiologia e Piscina: A Natação para o Grupo 50+	Benefícios cardiovasculares, proteção articular, densidade óssea e o papel da natação na longevidade.
III. Aspectos Psicossociais da Atividade Física em Grupo	Motivação, autoestima, redes de apoio social e a psicologia do esporte aplicada a adultos e idosos.

Metodologia

Tipo de Estudo: Pesquisa de campo, de natureza descritiva e exploratória, com abordagem mista (quanti-qualitativa).

População: Todos os alunos devidamente matriculados na modalidade de natação da Academia Viva Água, com idade igual ou superior a 50 anos.

Tratamento de Dados: *Dados Quantitativos:* Processados via estatística descritiva (frequência, média e desvio padrão) com auxílio de softwares como Excel ou SPSS.

Dados Qualitativos: Obtidos através de entrevistas semiestruturadas ou questionários abertos, analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin.

[illegible]

da Defesa	e ajustes finais										
14. Defesa Pública	Apresentação										X

REFERÊNCIAS

FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. Tratado de geriatria e gerontologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2022.

MAZO, Giovana Zarpellon; LOPES, Marize Amorim. Exercício físico, saúde e envelhecimento. Rio de Janeiro: Manole, 2020.

NAHAS, Markus Vinícius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 8. ed. Florianópolis: Edição do Autor, 2023.

NETO, Francisco José de Menezes. Natação e saúde: da fisiologia à prática clínica. São Paulo: Ícone, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário. Genebra: OMS, 2020.

SANTANA, Matheus Santos; ZANETTI, Marcelo de Castro. Psicologia do esporte e do exercício: teorias e aplicações. Curitiba: Appris, 2021.

A EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS AUTISTAS
Mestrado em Ciências da Educação

Tanisa Silvana Rodrigues Dos Santos
Ricardo Figueiredo Pinto

A EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS AUTISTAS

Mestrado em Ciências da Educação

Tanisa Silvana Rodrigues Dos Santos

Ricardo Figueiredo Pinto

INTRODUÇÃO

A Educação Musical é reconhecida não apenas como uma área do conhecimento artístico, mas como um potente agente de desenvolvimento neurocognitivo. Para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o aprendizado musical oferece vias alternativas de expressão e socialização que muitas vezes a educação formal convencional não alcança. No cenário de Macapá, a inclusão escolar de crianças autistas tem avançado, porém, a oferta de uma educação musical estruturada e adaptada ainda é uma lacuna nas políticas públicas e privadas locais.

O ensino de música para este público demanda uma prática pedagógica que respeite as singularidades sensoriais e cognitivas. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como as escolas e centros de atendimento especializado da capital amapaense, como o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), estão integrando a música no currículo de crianças autistas, buscando transitar de uma visão puramente recreativa para um processo de aprendizagem musical efetiva.

Problematização

Apesar da música ser frequentemente utilizada como "pano de fundo" em atividades terapêuticas em Macapá, existe uma carência de metodologias de educação musical que visem o desenvolvimento de competências musicais específicas em crianças autistas. O problema central reside na falta de preparo metodológico e estrutural para o ensino de música inclusivo na região: os profissionais são capacitados para o ensino geral ou para a terapia, mas raramente para a pedagogia musical adaptada.

Como as práticas de educação musical em Macapá podem ser sistematizadas para favorecer o desenvolvimento integral da criança autista? A ausência de estratégias pedagógicas claras resulta na exclusão dessas crianças de coros, bandas e aulas de instrumentos, limitando seu direito pleno ao acesso à cultura e ao desenvolvimento artístico previsto na Lei Brasileira de Inclusão.

Questões a Investigar

Quais são as metodologias de ensino de música predominantes nas escolas e centros especializados de Macapá que atendem crianças autistas?

Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores musicais da capital amapaense para incluir alunos com TEA em suas aulas?

De que forma a adaptação de materiais didáticos musicais impacta o engajamento e a aprendizagem de alunos autistas em Macapá?

Objetivo Geral

Analisar os processos de ensino e aprendizagem em educação musical para crianças autistas em Macapá, propondo estratégias pedagógicas que facilitem a inclusão e o desenvolvimento musical nesse contexto.

Objetivos Específicos

- a) Mapear as ofertas de educação musical para crianças autistas em instituições públicas e privadas de Macapá.
- b) Identificar as percepções e práticas dos professores de música de Macapá em relação ao acolhimento de alunos com TEA.
- c) Elaborar um guia de recomendações pedagógicas baseado em metodologias ativas de educação musical adaptadas à realidade local.

Capítulos Teóricos

1. O Espectro Autista e o Desenvolvimento Neurocognitivo através da Música

Este capítulo estabelece a base biológica e psicológica da pesquisa.

Foco: Discutir as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), focando em como o processamento sonoro e musical ocorre no cérebro autista.

Temas-chave: Neurodiversidade, percepção auditiva no autismo, e a música como ferramenta para comunicação e interação social.

2. Metodologias Ativas e Educação Musical Inclusiva

Este capítulo aborda o "como fazer", focando na pedagogia musical adaptada.

Foco: Analisar as principais metodologias de educação musical (como Dalcroze, Kodály, Orff ou abordagens contemporâneas brasileiras) e como elas podem ser adaptadas para a Educação Especial.

Temas-chave: Adaptação curricular, materiais didáticos multissensoriais e o papel do educador musical como mediador da inclusão.

3. Políticas Públicas de Inclusão e o Cenário Educacional em Macapá

Este capítulo contextualiza a pesquisa geograficamente e legalmente.

Foco: Revisar a legislação brasileira de inclusão (LBI) e as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), afunilando para a realidade da rede de ensino e instituições (como a AMA-AP e o CAEE) em Macapá.

Temas-chave: Direito à cultura e arte, formação docente no Amapá e desafios da infraestrutura local para o ensino de música.

Metodologia

Tipo de Estudo: Pesquisa de campo de cunho descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa.

População: Professores de música e crianças autistas (5 a 12 anos) matriculadas na rede de ensino estadual de Macapá ou em centros como a AMA-AP.

Amostra: 03 professores de música e 05 crianças autistas em acompanhamento escolar ou especializado.

Tratamento de Dados: Utilização de Entrevistas Semiestruturadas com os docentes e Observação Participante durante as aulas de música. Os dados serão analisados via Análise de Conteúdo de Bardin, categorizando as barreiras pedagógicas e as potencialidades observadas no contexto educacional de Macapá, fundamentando-se em autores da Educação Musical Especial.

CRONOGRAMA

Etapa	Atividades Principais	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9	Mês 10	Mês 11	Mês 12
1. Planejamento e Organização	Ajustes no projeto, alinhamento com orientador, definição final da estrutura	X									
2.	Escrita dos	X	X	X							

Desenvolvimento dos Capítulos Teóricos	Capítulos I, II e III										
3. Revisão Teórica e Normalização Parcial	Ajustes conceituais e referências			X	X						
4. Construção dos Instrumentos	Questionário + Roteiro de entrevista			X	X						
5. Coleta de Dados	Aplicação dos questionários e entrevistas				X	X					
7. Tratamento dos Dados Quantitativos	Tabulação e estatística descritiva					X	X				
8. Análise Qualitativa (Bardin)	Categorização e interpretação						X	X			
9. Escrita dos Resultados e Discussão	Capítulo de análise integrada							X	X		
10. Redação Final e Conclusão	Conclusão, considerações finais e ajustes metodológicos								X		
11. Revisão Geral e Normas ABNT	Revisão textual e formatação									X	
12. Entrega à Banca	Versão final para avaliação									X	
13. Preparação da Defesa	Slides, ensaio e ajustes finais										X
14. Defesa Pública	Apresentação										X

REFERÊNCIAS

BORÉM, Fausto; RAY, Sônia; SOTUYO, Pablo (org.). Música e inclusão: teoria e prática em diferentes contextos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de (org.). Educação musical e inclusão: múltiplos olhares. São Paulo: Musa Editora, 2020.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Musimed, 2022.

MOURA, Viviane de Cassia Moura; RODRIGUES, Maria Do Socorro. O autismo e a educação musical: práticas e reflexões. Curitiba: Appris, 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. O aprendizado para todos e a pedagogia da diferença. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SOUZA, Jusamara; VIANA, Gisele. Educação musical inclusiva: reflexões sobre práticas e políticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

**MEIO AMBIENTE: UM DESAFIO NO ENSINO
INTEGRAL PARA EDUCANDOS RESIDENTES NA
CIDADE DE CURRALINHO-PA**

Mestrado em Ciências da Educação

**Antônio Nogueira de Souza
Ricardo Figueiredo Pinto**

MEIO AMBIENTE: UM DESAFIO NO ENSINO INTEGRAL PARA EDUCANDOS RESIDENTES NA CIDADE DE CURRALINHO-PA

Mestrado em Ciências da Educação

Antônio Nogueira de Souza

Ricardo Figueiredo Pinto

INTRODUÇÃO

A questão ambiental na contemporaneidade transcende a ecologia básica, posicionando-se como um pilar de sobrevivência e cidadania, especialmente na região amazônica. No município de Curralinho-PA, essa temática ganha contornos específicos devido à profunda interdependência entre a população e os recursos hídricos e florestais. No entanto, observa-se uma lacuna entre a vivência prática e a consciência teórica sobre a preservação.

O ensino integral surge como uma oportunidade estratégica para preencher essa lacuna. Por permitir um tempo estendido de convivência escolar, essa modalidade favorece a implementação de práticas pedagógicas que vão além do currículo tradicional, permitindo a formação de uma "consciência verde". A presente pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de reverter o cenário de descaso ambiental observado no cotidiano escolar, onde a normalização da sujeira e do desperdício reflete a ausência de uma educação ambiental crítica e transformadora.

O problema central desta pesquisa reside na contradição entre a riqueza do ecossistema amazônico que circunda a cidade de Curralinho e a postura de desinteresse demonstrada pelos educandos do ensino integral. Observa-se que o descarte irregular de resíduos sólidos nas dependências escolares e no entorno não é visto como um problema, mas como um comportamento normalizado.

Este "desgaste ambiental" possui raízes domésticas que se reproduzem na escola e se estendem à comunidade. A ausência de metodologias ativas e projetos contínuos de educação ambiental nas escolas municipais contribui para que o aluno não se perceba como agente modificador do seu meio. Diante disso, questiona-se: como o ensino integral pode ser utilizado para romper com essa cultura de indiferença e promover uma mudança efetiva de comportamento em relação ao ecossistema local?

Questões a Investigar

- a) Quais as principais causas da resistência e do desinteresse dos alunos do ensino integral de Curralinho-PA em relação às práticas de preservação ambiental?
- b) De que maneira as metodologias de ensino integral podem integrar teoria e prática para sensibilizar o educando sobre o ecossistema amazônico?
- c) Quais estratégias pedagógicas extraclasse apresentam maior eficácia na transposição da consciência ambiental da escola para a comunidade local?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar e desenvolver estratégias pedagógicas de sensibilização e conscientização ambiental voltadas para alunos do ensino integral, visando à preservação do ecossistema amazônico no contexto urbano de Curralinho-PA.

Objetivos Específicos

- a) Identificar as percepções e os comportamentos dos educandos da EMEF Professora Lindalva Pinho em relação ao descarte de resíduos e cuidado com o espaço escolar.
- b) Propor práticas pedagógicas interdisciplinares que conectem o currículo do ensino integral às problemáticas ambientais locais de Curralinho.
- c) Avaliar o impacto de intervenções práticas e ações extraclasse na mudança de hábitos dos alunos e na relação de suas famílias com o meio ambiente.

Sugestão de Capítulos Teóricos

- a) Educação Ambiental na Amazônia: Desafios e perspectivas pedagógicas no século XXI.
- b) O Ensino Integral como Espaço de Transformação Social: Possibilidades para a formação da cidadania ecológica.
- c) Desenvolvimento Sustentável e Realidade Local: Um olhar sobre as práticas ambientais no município de Curralinho-PA.

Metodologia

Tipo de Estudo: Pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e quantitativa (mista). O foco é não apenas observar, mas intervir na realidade escolar.

População: Alunos, professores e gestores da rede municipal de ensino de Curralinho-PA.

Amostra: Alunos do ensino integral da EMEF Professora Lindalva Pinho.

Tratamento de Dados: Os dados serão coletados através de questionários, observação direta e diários de campo. A análise será feita via triangulação de dados, comparando a teoria levantada, os dados coletados na pesquisa de campo e os resultados das intervenções práticas realizadas.

Cronograma de Desenvolvimento (12 Meses)

Atividade / Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Levantamento Bibliográfico	X	X	X									
Elaboração dos Instrumentos de Coleta		X										
Coleta de Dados Inicial (Pesquisa)			X	X								
Análise Preliminar de Dados					X							
Desenvolvimento das Práticas Escolares						X	X	X				
Ações Extraclasse e Comunitárias								X	X			
Tabulação e Análise Final de Dados										X		
Redação Final e Entrega											X	X

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Solange Maria da. Educação ambiental na Amazônia: caminhos e descaminhos de uma prática pedagógica. 2. ed. Belém: Editora da UFPA, 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação e sustentabilidade: por uma pedagogia da terra. 3. ed. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2022.

JACOBI, Pedro Roberto; GIATTI, Leandro Luiz (org.). Educação ambiental e sustentabilidade: desafios para o ensino fundamental. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios para a cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAES, Maria Cândida. Educação integral e o pensamento complexo: uma nova visão de mundo nas escolas. Curitiba: Appris, 2023.

QUINTAS, José Silva (org.). Práticas de educação ambiental no ensino integral e o protagonismo discente. Brasília: Edições IBAMA, 2020.

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA RESERVA EXTRATIVISTA
TERRA GRANDE-PRACUÚBA: IMPACTOS
SOCIOLÓGICOS E DESAFIOS NA QUALIDADE DE VIDA
DOS MORADORES**

Mestrado em Ciências da Educação

**Raimundo de Sousa Pinheiro
Ricardo Figueiredo Pinto**

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA RESERVA EXTRATIVISTA TERRA GRANDE-PRACUÚBA: IMPACTOS SOCIOLÓGICOS E DESAFIOS NA QUALIDADE DE VIDA DOS MORADORES

Mestrado em Ciências da Educação

**Raimundo de Sousa Pinheiro
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

A presença do Estado em territórios tradicionais da Amazônia brasileira tem sido historicamente marcada por ambiguidades: ora caracterizada pela invisibilidade institucional, ora pela implementação fragmentada de políticas públicas que nem sempre dialogam com as especificidades socioculturais locais. No caso das Reservas Extrativistas (Resex), criadas como instrumento de proteção territorial e garantia de direitos às populações tradicionais, essa tensão torna-se ainda mais evidente, pois tais espaços combinam preservação ambiental, reprodução social e cidadania diferenciada.

A Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba, localizada no município de São Sebastião da Boa Vista, no estado do Pará, insere-se nesse contexto amazônico marcado pela sazonalidade dos rios, pelo isolamento geográfico e pela histórica marginalização socioeconômica. Composta por aproximadamente 264 famílias distribuídas em 16 vilarejos, a Resex constitui um território onde o modo de vida ribeirinho, a economia baseada no extrativismo e a organização comunitária convivem com os desafios impostos pela distância dos centros urbanos e pela limitada presença estatal.

A criação das Reservas Extrativistas, inspirada nas lutas socioambientais lideradas por movimentos seringueiros e por defensores da floresta, representou um marco na consolidação de direitos territoriais e na construção de políticas públicas voltadas às populações tradicionais. Entretanto, conforme argumentam autores como Hespanha e Dahrendorf, a efetividade das políticas públicas depende não apenas de sua formulação normativa, mas de sua capacidade de produzir inclusão social concreta e ampliar a cidadania substantiva. Em territórios amazônicos, essa efetividade é atravessada por fatores estruturais como infraestrutura precária, mobilidade sazonal e dependência de recursos naturais.

Nesse sentido, compreender os impactos sociológicos das políticas públicas na Resex Terra Grande-Pracuúba exige considerar tanto o processo histórico de ocupação — marcado por ciclos econômicos, migrações e lutas por reconhecimento — quanto as

transformações recentes decorrentes da institucionalização da reserva e da ampliação de programas sociais. A transição de um cenário de quase invisibilidade estatal para um contexto de maior presença governamental suscita questionamentos acerca dos avanços alcançados e dos entraves persistentes, especialmente no que diz respeito à qualidade de vida dos moradores.

A pesquisa insere-se no campo das Ciências da Educação ao reconhecer que políticas públicas, cidadania e qualidade de vida constituem dimensões formativas do sujeito social. A educação, entendida em sentido amplo, atravessa os processos de organização comunitária, de construção de direitos e de fortalecimento da identidade territorial. Assim, ao investigar os impactos sociológicos das políticas públicas na Resex Terra Grande-Pracuúba, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a efetividade das ações estatais em áreas de conservação e para a formulação de estratégias que promovam desenvolvimento social com respeito às especificidades amazônicas.

Questões de Investigação:

Como os relatos históricos dos moradores da Resex Terra Grande-Pracuúba descrevem a evolução da presença do Estado, passando da invisibilidade para a introdução de políticas sociais?

Quais foram os principais avanços e entraves identificados pelos moradores na implementação de políticas públicas, especificamente considerando a sazonalidade (cheia/seca) e o isolamento geográfico?

De que maneira os impactos positivos (infraestrutura básica) e negativos (limitações na articulação e funcionamento) das políticas públicas atuais reconfiguram o modo de vida e a qualidade de vida na Resex?

Objetivo Geral

Analisar o impacto social das políticas públicas na vida dos moradores da Resex Terra Grande-Pracuúba.

Objetivos Específicos

- a) Buscar, a partir dos relatos, o processo histórico das políticas públicas na Resex.
- b) Identificar como se deu o processo de conquistas de políticas públicas.

- c) Analisar de que forma os impactos interferem na vida dos moradores.

Capítulos Teóricos

Capítulo 1: O Estado, as Políticas Públicas e a Cidadania em Áreas de Conservação.

Foco: Abordar conceitos de políticas públicas, o papel do Estado na garantia de direitos e a especificidade das políticas sociais em Reservas Extrativistas (baseado em Hespanha, Dahrendorf e autores da área ambiental).

Capítulo 2: Histórico de Ocupação e a Luta por Direitos na Resex Terra Grande-Pracuúba.

Foco: Analisar a formação histórica da comunidade (ciclo da borracha, migração cearense), o processo de criação da Resex e a luta pela consolidação de direitos territoriais e sociais (baseado em Fernandes e contexto histórico local).

Capítulo 3: Impactos Sociológicos e Qualidade de Vida no Contexto Ribeirinho.

Foco: Discutir os conceitos de impacto social, vulnerabilidade e "vida em palafitas", analisando como a sazonalidade e o isolamento influenciam a eficácia das políticas públicas (baseado em Lopes, Smith e Vieira).

Metodologia do Estudo

A pesquisa será conduzida através de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso exploratório e descritivo.

Tipos de Pesquisas a serem usadas:

Pesquisa Bibliográfica: Levantamento e análise de referências teóricas (Dahrendorf, Fernandes, Hespanha, etc.), documentos oficiais, legislações da Resex e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, 2015).

Pesquisa Empírica/Campo: Realização de observação participante e entrevistas com moradores para captar a realidade vivenciada.

Método Investigativo e Interpretativo (Fenomenológico): Foco na compreensão do modo de vida e na interpretação dos relatos dos moradores sobre os impactos das políticas públicas.

População do Estudo:

A população compreende as aproximadamente 264 famílias (cerca de 1.600 pessoas) residentes nos 16 vilarejos da Resex Terra Grande-Pracuúba, no município de São Sebastião da Boa Vista - PA.

Amostra do Estudo: 4 Comunidades (Vilas, mais antigas) Vila Estância; Vila Pataua; Vila Varador e Vila Maloca.

Amostragem não probabilística por conveniência e critério (amostragem intencional). Serão selecionados "antigos moradores" (lideranças comunitárias e sujeitos com vivência de longo tempo na área) para relatos de história de vida, visando o comparativo dos últimos 50 anos (antes e depois da Resex/políticas públicas).

Tratamento dos Dados do Estudo, da Pesquisa de Campo:

Coleta: Entrevistas semiestruturadas (gravação e transcrição) e diário de campo (observações).

Análise: Utilização da Análise de Conteúdo (ou Análise de Discurso) para organizar os relatos em categorias (avanços, entraves, impacto na vida).

Triangulação: Cruzamento dos dados bibliográficos, dos relatos dos moradores e das observações de campo, visando identificar os impactos positivos e negativos e formular propostas para melhoria da qualidade de vida (conforme o objetivo final do projeto).

Cronograma de Desenvolvimento (12 Meses)

[illegible]

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: conflitos e políticas públicas. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2021.

ESTEVES, Luiz Ricardo Modesto; COSTA, Silva Maria da. Políticas públicas e desenvolvimento territorial na Amazônia. Belém: Editora da UFPA, 2022.

HESPANHA, Pedro. Estado e políticas sociais: uma visão sociológica contemporânea. Reimp. Coimbra: Almedina, 2020.

LIMA, Deborah de Magalhães. A economia política do extrativismo na Amazônia: populações tradicionais e o Estado. Rio de Janeiro: Garamond, 2021.

SCHERER, Elenise Faria; OLIVEIRA, José Aldemir de (org.). Amazônia: políticas públicas e dinâmicas territoriais. Manaus: Editora da UFAM, 2020.

SILVA, Solange Maria da; FRAXE, Thisseane. Modo de vida ribeirinho e as políticas públicas: desafios da cidadania nas Resex. Curitiba: Appris, 2023.

**INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: CAMINHOS PARA O
LETRAMENTO E EMPODERAMENTO DE ESTUDANTES
JOVENS E ADULTOS**

Mestrado em Ciências da Educação

**Wender Oliveira Silva
Ricardo Figueiredo Pinto**

INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO E EMPODERAMENTO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS

Mestrado em Ciências da Educação

**Wender Oliveira Silva
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) acolhe sujeitos que, historicamente, foram excluídos do sistema educacional regular ou que não concluíram os estudos na idade própria. Muitos desses alunos são "imigrantes digitais", enfrentando dificuldades não apenas na alfabetização funcional, mas também no letramento digital, limitando suas oportunidades profissionais e sua inserção plena na sociedade.

O cenário de exclusão digital na EJA é acentuado pela infraestrutura limitada das escolas públicas e pela necessidade de metodologias que reconheçam o saber prévio desses estudantes, evitando a reprodução de modelos educacionais infantis. Portanto, a inclusão digital não deve se limitar ao acesso técnico (ter computadores), mas sim ao uso crítico e funcional da tecnologia (letramento digital).

Diante da rápida digitalização de serviços públicos, bancários e de emprego, a falta de familiaridade com tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) torna-se um novo fator de desigualdade social. A escola, enquanto espaço democrático, deve ser o local de mediação desse conhecimento para o empoderamento pessoal e profissional.

Questiona-se, portanto, de que maneira a inclusão digital está sendo implementada na EJA e como os saberes digitais podem ser articulados ao currículo de forma a promover a autonomia do educando-trabalhador.

Problema Central: Como promover um processo de inclusão digital na EJA que vá além do uso técnico e resulte em empoderamento social e autonomia para os educandos?

Questões de Investigação

- a) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA no contexto da EJA no uso de tecnologias digitais para fins educativos e funcionais?
- b) Como os professores da EJA percebem e integram as TDIC em suas práticas pedagógicas para a promoção da inclusão digital?

- c) Quais metodologias ativas podem ser desenvolvidas para promover o letramento digital de estudantes da EJA de forma engajadora e crítica?

Objetivo Geral

Compreender os desafios e as possibilidades da inclusão digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando práticas pedagógicas que promovam o letramento digital e a autonomia dos estudantes-trabalhadores.

Objetivos Específicos

- a) Levantar o perfil de acesso e o nível de familiaridade dos estudantes da EJA com as TDIC (uso de celular, computador, internet).
- b) Analisar a percepção dos professores da EJA sobre a inclusão digital e identificar as limitações de infraestrutura e formação no contexto escolar.
- c) Propor um conjunto de estratégias de metodologias ativas, alinhadas à inclusão digital, para o fortalecimento da prática docente na EJA.

Capítulos Teóricos

- 1. Capítulo 1: A EJA no Brasil e o Perfil do Estudante-Trabalhador
 - *Temas:* Histórico da EJA, exclusão escolar, sujeito da EJA (experiências e saberes), andragogia.
 - *Autores:* Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Eugênio Paiva.
- 2. Capítulo 2: Inclusão Digital e Letramento Digital na Educação
 - *Temas:* Conceitos de exclusão/inclusão digital, letramento digital vs. alfabetização funcional, TDIC como ferramenta de empoderamento, a "imigração digital".
 - *Autores:* Katia Morais, Edméa Santos, Vani Moreira Kenski.
- 3. Capítulo 3: Metodologias Ativas e Tecnologias na EJA
 - *Temas:* Formação de professores, metodologias ativas (projetos, sala invertida), uso crítico da tecnologia (critical digital literacy).
 - *Autores:* Paulo Freire (Tecnologia e Educação), Lilian Bacich, Marco Silva.

Metodologia do Estudo

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como um estudo de caso com pesquisa de campo. A pesquisa se fundamenta na abordagem dialógica de Paulo Freire, buscando a transformação social e a valorização do saber do educando.

Instrumentos de Coleta:

Questionário (Google Forms ou Físico): Para traçar o perfil de uso de tecnologia (após aceite do TCLE).

Entrevistas Semiestruturadas: Com gestores e professores da EJA para avaliar a infraestrutura e as práticas pedagógicas.

Observação Participante: Em turmas da EJA para analisar a interação com os recursos digitais.

População do Estudo

Estudantes de Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental II ou médio) e professores da modalidade EJA de uma escola da rede pública municipal/estadual.

Amostra do Estudo

Alunos: 30 alunos da modalidade EJA (noturno), visando diversidade de idade e experiência prévia.

Professores: 5 a 8 professores da EJA que lecionam na instituição selecionada.

Tratamento dos Dados do Estudo (Pesquisa de Campo)

Os dados coletados serão tratados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin), organizada em três fases:

Pré-análise: Organização e leitura flutuante dos questionários, entrevistas transcritas e diários de campo.

Exploração do material: Categorização dos dados (ex: "Barreiras de Infraestrutura", "Uso Funcional", "Necessidades de Formação Docente").

Tratamento dos resultados e interpretação: Inferência e interpretação dos dados à luz da fundamentação teórica (Freire, Bonilla, etc.), visando responder aos objetivos específicos

Cronograma de Desenvolvimento (12 Meses)

Atividade / Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Levantamento Bibliográfico	X	X	X									
Elaboração dos Instrumentos de Coleta		X										
Coleta de Dados Inicial (Pesquisa)			X	X								
Análise Preliminar de Dados					X							
Desenvolvimento das Práticas Escolares						X	X	X				
Ações Extraclasse e Comunitárias								X	X			
Tabulação e Análise Final de Dados										X		
Redação Final e Entrega											X	X

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). Inclusão digital: polêmicas contemporâneas. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Edição atualizada com prefácio sobre a era digital).

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MORAIS, Katia Simone Benedetti. Letramento digital na EJA: práticas pedagógicas para a autonomia. São Paulo: Cortez, 2022.

Nossos Serviços

CURSOS

**CONSTRUÇÃO E
PUBLICAÇÃO DE
ARTIGOS**

**CONSULTORIA E
ASSESSORIA
ACADÊMICA**

**PRODUTOS
AUDIOVISUAIS**

E-BOOKS

EVENTOS

PODCASTS

**EDITORIA
ACADÊMICA**

**CLUBE DO
LIVRO**

**GRUPO DE
PESQUISA**

**INDICAÇÃO DE
ESTÁGIOS**

**PRODUTOS
DIGITAIS ON-LINE**