

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

Atena  
Editora  
Ano 2022

**Vol 1**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

  
Atena  
Editora  
Ano 2022

**Vol 1**

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kápio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
 Ilvanete dos Santos de Souza  
 Ismael Santos Lira

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF                      Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader                      Modo de acesso: World Wide Web                      Inclui bibliografia                      ISBN 978-65-258-0710-2                      DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.102222511">https://doi.org/10.22533/at.ed.102222511</a></p> <p>1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em contínua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma “força” sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.

Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: “**A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências**” trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.

Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva  
Ilvanete dos Santos de Souza  
Ismael Santos Lira

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENOMENO SOCIAL: UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA	
Oscar Edgardo N. Escobar	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225111">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225111</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>14</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Giulliana Pacheco	
Solange Teresinha Seibel	
Maristela Rosso Walker	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225112">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225112</a>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>22</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RELATOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E PRINCIPAIS DESAFIOS NA ATUALIDADE	
Luiz Alberto Rocha de Lira	
José António Marques Moreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225113">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225113</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>38</b>
INTERVENCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL	
Jorge Narciso España Novelo	
Geovany Rodríguez Solís	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225114">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225114</a>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>51</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES	
Ismael Santos Lira	
Ilvanete dos Santos de Souza	
Américo Junior Nunes da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225115">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225115</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>60</b>
AS PRINCIPAIS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE BAIXA VISÃO EM UMA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA VISUAL	
Ronald Cristovão de Souza Mascarenhas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225116">https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225116</a>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>72</b>
ANDROCENTRISMO E DESIGUALDADE DA MULHER NA SOCIEDADE	
Cláudia Ramos de Souza Bonfim	

Marcus Vinícius Vital Córdova  
 Marielly Barbosa  
 Hellen Henfrill Ribeiro dos Santos  
 Stefani Penha Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225117>

**CAPÍTULO 8 .....86**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB

Felix Augusto do Carmo Silva  
 Gabriella Eldereti Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225118>

**CAPÍTULO 9 .....96**

A VIII OLIMPÍADA DE FILOSOFIA NESEF/UFPR E A FORMAÇÃO FILOSÓFICA

Raquel Aline Zanini  
 Edson Teixeira de Rezende  
 Mayco Aparecido Martins Delavy

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225119>

**CAPÍTULO 10..... 104**

LA PEDAGOGÍA DE NEE EN ESTUDIOS SOCIALES Y CONTABILIDAD PARA LA SALUD SOCIAL Y FINANCIERA

Doris Esther Saltos Morales  
 Doris Cecibel Gómez Pesantes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251110>

**CAPÍTULO 11 .....116**

A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PORCENTAGEM A PARTIR DO COTIDIANO DOS ESTUDANTES

Vanessa Bezerra  
 Raquel Angela Speck  
 Denis Rogério Sanches Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251111>

**CAPÍTULO 12.....141**

A MASSA DE MODELAGEM COMO RECURSO COLABORATIVO AO ENSINO DE FRAÇÕES

Audrey Rodrigues dos Santos Dias  
 Alice Assis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251112>

**CAPÍTULO 13..... 148**

ANÁLISI DE LA DEMANDA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN

**ADMINISTRACIÓN EN LA UAN CAMPUS TEPIC, EN HORARIO NOCTURNO**

Arnulfo García Muñoz  
 Héctor Manuel Martínez Ruiz  
 Ignacio Maldonado Bernal  
 Juan Pedro Salcedo Montoya  
 Ricardo Gómez Álvarez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251113>

**CAPÍTULO 14..... 157****A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Patrícia Aparecida da Silva Sales  
 Eliane Portalone Crescenti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251114>

**CAPÍTULO 15..... 169****IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR DESARROLLEN POTENCIALIDADES QUE FAVOREZCAN SU FUTURO ÉXITO PERSONAL, PROFESIONAL Y EMPRESARIAL. CASO FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS EXTENSIÓN SINALOA DE LEYVA**

Juan Miguel Ahumada Cervantes  
 Cuauhtémoc Romero Sánchez  
 Lenin Orlando Salcido Bastidas  
 Rubí Cervantes Leal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251115>

**CAPÍTULO 16..... 179****A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS PROFOP - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Marcelo Pereira de Oliveira  
 Helena Midori Kashiwagi da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251116>

**CAPÍTULO 17..... 201****APRENDIZAJE + SERVICIO: EXPERIENCIA EN TRES COMUNIDADES PRÁCTICA INTEGRADA 2- ACCIÓN COMUNITARIA, PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Mónica Palacios Tolvett  
 Alejandra Lagos Fernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251117>

**CAPÍTULO 18..... 214****APONTAMENTOS SOBRE A EJA: ANÁLISE DO FLUXO DE VAGAS E O ACESSO NO RS, INTERFACES DE UM PERÍODO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS**

Giselda Mesch Ferreira da Silva  
 Mariglei Severo Maraschin

Priscila Rostirola Ritzel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251118>

**CAPÍTULO 19.....236**

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES E/OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS

Whilma Miranda de Sousa Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251119>

**CAPÍTULO 20 .....250**

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Maritânia dos Santos Padilha

Ana Paula Almeida Ferreira

Jackson Ronie de Sá-Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251120>

**CAPÍTULO 21.....263**

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI UM MAPEAMENTO DOS SITES BRASILEIROS QUE SE DEDICAM À HISTÓRIA GERAL

Sergio Roberto Holloway Escobar

Maria do Carmo Amaral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251121>

**CAPÍTULO 22 .....268**

A ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

Joyce Cruz Dias

Josiane Regina Evangelista de França

Terezinha Souza de Oliveira Maciel

Ozeni Souza de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251122>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....275**

**ÍNDICE REMISSIVO .....277**

## A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENOMENO SOCIAL: UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Oscar Edgardo N. Escobar**

Pesquisador e professor adjunto na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa/  
UEPG

**RESUMO:** Este trabalho de pesquisa pretende contribuir na discussão sobre a organização social nas sociedades primitivas e a forma como se produz a educação na mesma. O texto traz à luz a discussão de uma investigação mais ampla que está numa fase de construção na Universidade Estadual de Ponta Grossa na qual o pesquisador faz parte.

**PALAVRA-CHAVE:** Sociedades primitivas, educação e sociabilidade humana.

**ABSTRACT:** The research work intends to contribute to the discussion about social organization in primitive societies and the way education is produced in it. The text brings to light the discussion of a broader investigation that is in a construction phase at the Estate University of Ponta Grossa in which the researcher is a part.

**KEYWORDS:** Primitive societies, education and human sociability.

### 1 | INTRODUÇÃO

A vida em sociedade requer um fundamento essencial à compreensão humana, a sociabilidade, talvez esta afirmação apareça como uma obviedade, porém, é um dos fenômenos mais complexos ao entendimento humano. As ciências humanas nos dão uma rica experiência para a compreensão deste longo trajeto da humanização do homem, frente ao grande laboratório que é a natureza, o meio ambiente donde se constrói nosso princípio existencial.

É certamente impossível, neste pequeno artigo, trazer à luz este prolongado e extenso processo histórico, mais levantaremos aquilo que é essencial a nossa discussão, a educação enquanto fenômeno social. A ciência da história sugere que é importante conhecer o passado para entender o presente, assim, como este, será vacilar para a construção do futuro e poder contribuir com a sua transformação.

Desde uma perspectiva científica<sup>1</sup>, sabemos que existiram diversas sociedades ao longo da história, sociedades primitivas, sociedade escravistas, feudal, entre outras, em todas elas encontraremos aquilo que é essencial à sobrevivência em sociedades, em outras palavras, os indivíduos precisam organizar-se, independentemente da sua vontade, para produzir aquilo que é essencial à sua sobrevivência, tanto no plano material, quanto na sua dimensão cognitiva ou simbólica, este processo podemos denominá-lo como modos de produção, por que?.

Desde tempos imemoriáveis o homem vem evoluindo pela capacidade que eles têm do domínio da natureza, por exemplo, as primeiras sociedades (primitivas) dependiam absolutamente daquilo que o meio ambiente lhes oferecia, casavam, pescavam, extraíam a mel da floresta, transformavam os galhos de uma árvore em ferramentas de defesa ou caça, assim sucessivamente, este tipo de trabalho, consumia a maior parte do tempo social, por isto, os pesquisadores afirmam que, são sociedades na qual os processos educativos são construídos na própria prática existencial e coletiva. Além do mais, sabemos que quando uma sociedade começa a produzir um excedente de tempo, é porque as suas necessidades básicas foram atendidas plenamente e sinaliza um aumento de produtividade do trabalho social, esses bens econômicos podem ser trocados com outras comunidades ou, também, esse tempo a mais é deslocado para a arte, não é sem razão, que encontremos desenhos diversos retratados nas cavernas de nossos antepassados. É um indicador claro que a sobrevivência foi atendida e o tempo deslocou-se para o desenvolvimento de outras atividades.

Nas sociedades, com efeito, não podem ser comparadas, pois, isto leva a equívocos irreparáveis e não científicos, historicamente sabemos que no desenvolvimento do modo de produção da economia capitalista, a área da antropologia espontânea, classificava aos povos e às nações indígenas, aqui encontradas, como atrasadas, incultas ou, como eles não encontraram um Estado, leis que regulassem um comportamento classista, passaram a considerá-las não “civilizadas”; logicamente esta forma de abordar uma sociedade resultaria num equívoco, denominado etnocentrismo<sup>2</sup>, por isso, é de suma importância: “superar o etnocentrismo é o primeiro passo para o sujeito pensante, ou o pesquisador, se abrir para o outro. Essa é uma tarefa difícil que requer um exercício permanente de autoconscientização, de relativização de sua própria cultura” (Gomes, 2000:54). De igual forma, um bom método é essencial.

Todavia, para compreender uma sociedade é importante ater-se às forças motrizes

---

1 Esta palavra está relacionada à ciência do conhecimento, procura reproduzir a objetividade do assunto estudado, não parte de pressupostos ideológicos nem se fundamenta no senso comum. É um termo usado na linguagem precisa e rigorosa na investigação de um determinado fenômeno social ou natural.

2 Desde uma perspectiva antropológica, esse conceito enuncia uma visão social de mundo como única e absoluta, socialmente mais importante do que as demais. Isto é um equívoco, porque: “Não existe, portanto, hierarquia no campo da técnica, nem tecnologia superior ou inferior; só se pode medir um equipamento, tecnológico pela sua capacidade de satisfazer, num determinado meio, as necessidades da sociedade. E, sob esse ponto de vista, não parece de forma alguma que as sociedades primitivas se mostrem incapazes de se proporcionar os meios de realizar esse fim” (Clastres, 2003: 134).

do seu desenvolvimento, ou seja, a capacidade do coletivo social de dominar as forças produtivas que dão origem à capacidade de produzir e satisfazer suas necessidades fundamentais, bem como, produzir uma explicação coerente do sujeito e do mundo na qual está inserido, dessa forma, possibilita que os sujeitos se encontrem nesse mundo construído e socializado coerentemente. Ao dar sentido à vida no cotidiano, os indivíduos vão educando-se e acessando uma cultura educativa específica a essa sociedade. O ato educativo é próprio dos seres humanos, assim, o processo da existência humana somente é possível na e através da sociedade, implicando que os indivíduos, por ações que são intencionais, se socializam na estrutura de sociabilidade do coletivo, não existem outras formas de tornar-nos definitivamente humanizados, isto é, somos o que somos porque extraímos dos demais aquilo que consideramos de melhor.

A partir daqui, discutiremos as primeiras sociedades e seus processos educativos que dão coerência e vida ao mundo construído coletivamente e em constante mutação.

## 2 | A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

Se realizarmos uma comparação entre os seres humanos com outras espécies de mamíferos, poderemos perceber que os primeiros são relativamente novos no planeta terra. Isto se deve porque os estudos da paleontologia, arqueologia e da antropologia social, através de estudos científicos, demonstraram que todos os seres vivos passaram por um processo de seleção natural. Foi com Charles Darwin que a ciência da biologia encontrou seu lugar na história do pensamento científico, o lugar de honra da zoologia, pois, é dessa área do pensamento humano que saiu o evolucionismo no século XIX. Em novembro de 1859, era lançada a maior obra científica da época: “A origem das espécies e a seleção natural”, nela delineava-se as perspectivas atuais sobre as origens e a evolução das espécies, não a partir de suas aparências, mais de características evoluídas compartilhadas, eis por isso que um cientista afirma que

Possivelmente, graças a um magnífico fóssil, descrito recentemente: uma fêmea chamada de *Ida* e datada de 47 milhões de anos. Seu nome verdadeiro é *Darwinius massillae*, em homenagem ao bicentenário de Darwin. (...) Um século depois da publicação de *A origem das espécies*, as espécies são comparadas e classificadas não somente com base nas características dos dentes, ossos ou órgãos, mas também a partir dos grupos sanguíneos e de todos os tipos de moléculas, como aquelas do sangue que servem para nos defender contra as doenças (Picq, 2012: 17-25, grifos do autor).

Observamos com verdadeiro entusiasmo, nos meados do século XIX, os significativos avanços que a civilização e as ciências do pensamento científico trouxeram para a compreensão do homem e de sua sociedade, esta compreensão gerou inúmeras pesquisas na ciência da história, ao final que são as sociedades? Qual é nosso ponto de partida? Eis nosso estudo a seguir.

## Sociedades primitivas: nosso ponto de partida

Nos primórdios da humanidade os homens tinham uma relação com a natureza extremamente dependente, a divisão de trabalho estava pautada pela sexualidade, isto é, existia uma distribuição de tarefas que estava assentada pela origem biológica, cabia aos homens realizar as tarefas de caça, pesca, construção de moradia, proteger a comunidade, as mulheres ficavam encarregadas das atividades domésticas, posteriormente, num estágio mais desenvolvido destas sociedades, o domínio da agricultura e a domesticação de certos animais da floresta viabilizaram maior interdependência sobre a natureza. Cuidar das crianças e orientá-las de forma lúdica, ao mundo do trabalho e à reedificação dessa sociedade, será uma função única. Portanto, nesta época torna-se vital que os indivíduos objetivem seu trabalho da melhor forma possível.

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar (Aranha, 1996: 27).

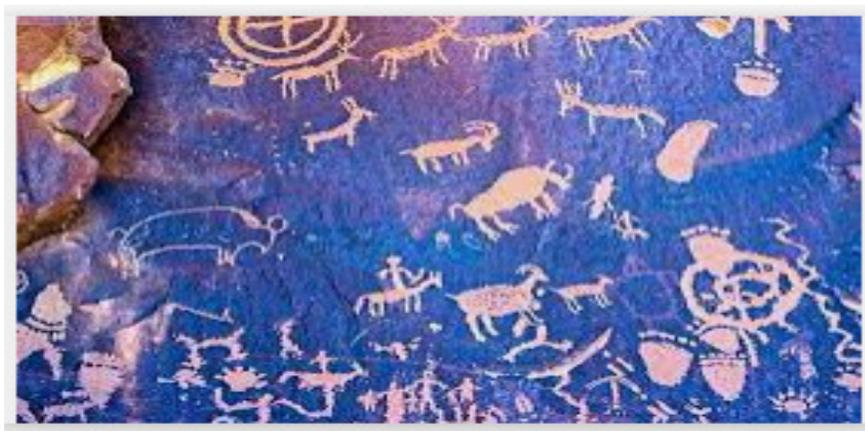
A quantidade de produtos obtidos na natureza e de matérias primas influenci enormemente os limites do território a ser explorado, pois, estes deviam ser conhecidos e percorridos pelos grupos durante o dia, voltando às moradias à noite. Sabe-se que a procura de novos territórios demanda uma logística voluminosa, que, nesta situação estas sociedades careciam. As sociedades primitivas reclamavam um determinado território e mantinham-se prontos a defendê-lo contra aqueles que atentavam invadi-los, concomitantemente, existe uma correlação entre a diversidade e a natureza a ser explorada pelo grupo, pois, esse laboratório natural significa a reprodução e existência do grupo social como um todo.

Através da literatura da antropologia social pode-se observar que a revolução neolítica<sup>3</sup> significou algo mais que a mera transformação da pedra num instrumento de produção, também trouxe uma maior complexidade na divisão do trabalho, possibilitou a formação do núcleo primitivo familiar, os papéis sociais se tornam diversificados, os homens ficaram encarregados da caça, da pesca, da coleta de frutos na floresta, também, construir instrumentos de proteção, etc., e o trabalho feminino ficou destinado aos cuidados dos mais jovens, manter a higiene nos lugares de convívio social, posteriormente a agricultura será uma atividade exclusivamente feminina, todavia; “com o aparecimento da agricultura e da pecuária, os homens puderam, pela primeira vez, produzir mais do que necessitavam para sobreviver, ou seja, surgiu um excedente de produção” ( Lessa & Tonet, 2011: 53).

---

3 É um período da humanidade (compreendida entre 10.000 a. C e 4.000 a. C) na qual a característica principal é a transformação das pedras num instrumento de produção, assim, neolítico significa “pedra nova”, neste estágio de desenvolvimento humano o homem depende muito da natureza e de seu ambiente. Nesse período, ocorre o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais.

Certamente, esta nova realidade trouxe para a sociedade novas formas de sociabilidade.



Fonte: [maestrovirtuale.com](http://maestrovirtuale.com)

Na imagem pode-se observar uma pintura que retrata a vida cotidiana das sociedades tribais ou primitivas<sup>4</sup>, aqui se pode notar que há um trabalho constante e coletivo, todos as atividades convergem para a reprodução da existência não há um excedente de tempo útil para realizar outros tipos de atividade, isto é, significa que o tempo para a procura da subsistência dos membros da comunidade deve ser satisfeita. Sendo assim: “Cada membro válido do grupo é um produtor de alimentos em tempo integral, mas a quantidade de alimento de fato produzido raramente ultrapassa as necessidades de consumo imediato” (Willems, 1962:40). Cabe observar que as experiências do cotidiano são as fontes do conhecimento social, os jovens imitam os mais velhos, assim, aprende-se a caçar, caçando, aprende-se a navegar, navegando, mesmos as atividades lúdicas estarão direcionadas a reproduzir as ações que se encontravam na realidade da sobrevivência da comunidade. Devemos observar que, neste período ocorre uma evolução tecnológica importante no domínio da natureza, invenção do arco e da flecha, do arremessador de lanças e utilização do fogo<sup>5</sup>. Este tinha uma importância fundamental pois: “O fogo criou um ambiente seguro e aquecido. Ao redor da fogueira, os nossos remotos antepassados se sentavam para cortar e assar carne, comer, dormir, amar e sonhar” (Rodrigues, 2003:34). Estas novas realidades também terão um efeito prático nas relações sociais, a complexificação nos papéis sociais, inclusive obrigando os grupos a constituir vilas. Estas tribos de caçadores e coletores organizaram, enquanto necessidade, valores culturais múltiplos.

<sup>4</sup> “O desenvolvimento das forças produtivas termina, com a Revolução Neolítica, por tornar economicamente viável a exploração do homem pelo homem. A velha sociedade primitiva é substituída pela sociedade de classes, e as contradições entre os indivíduos adquirem agora uma nova qualidade” (Lessa, 1999: 12).

<sup>5</sup> Recomenda-se assistir o filme “a guerra do fogo” do cineasta Jean – Jacques Arnaud, produção de 1982. O diretor discute o intercâmbio de culturas e a socialização do conhecimento. A tribo Ulam não domina a atividade de fazer o fogo artificialmente, já a tribo Ivaka o domina e possui uma comunicação mais complexa e experiência são trocadas iniciando uma sociabilidade em contínua mudança.

hábitos no cotidiano, crenças que passaram a orientar a vida de seus membros, favorecendo também, a sedentarização dos grupos sociais, isto é, a fixação geográfica, é válido afirmar que os indivíduos se desenvolvem transformando a natureza e a si próprios, uma vez que eles não se relacionam com seu meio ambiente de uma forma abstrata, mas segundo as necessidades impostas pelo relacionamento que mantêm entre si.

É importante observar que o parentesco é definido pela parte materna, isto é, as mulheres desempenham um papel fundamental para a reificação da estrutura social, somente elas podem permitir a reprodução social, assim, elas possuem um papel dominante na coesão do coletivo, o casamento, como hoje conhecemos, não se aplica à sociedade dessa época. A sociedade organizada nesse sistema, denominada matriarcado, teve uma existência de milhares de anos; a este respeito, podemos observar que:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, a acumulação de bens (Ponce, 2015: 19-20).

Efetivamente, foi durante este período de organização social que os homens apreenderam a elaborar atividades mais complexa, pois, modelam e constroem vasos de argila, trocam as rudes armas de pedra lascada, por novos instrumentos de caça, desenvolvem o arco e a flecha e, sobretudo, começam a domesticar animais e as mulheres iniciam a dominação da agricultura, este atributo social parte da crença que somente a mulher possui o poder de gerar vida, assim, a fertilidade da terra será um dote exclusivamente feminino. Com o passar o tempo, haverá um excedente do mesmo, daí que nasceram as artes.

Para utilizar as fontes de conhecimento e de desenvolvimento da vida era necessário pautar-se pela experiência, assim, a educação está voltada para a existência de todos, não há uma hierarquia na estrutura da sociabilidade, o erro não existe, pelo contrário, forma parte importante do aprendizado, os mais jovens incorporam as experiências dos adultos tendo como referência servir à comunidade, por isto, podemos observar que: “A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores” (Ponce, 2015: 21). No seu todo, porém, não era suficiente para um desenvolvimento pleno e válido, assim, desde cedo todas as atividades estavam orientadas para a sobrevivência, seria necessário dizer que não existia uma separação entre o mundo simbólico e o espaço das práticas sociais, estas atividades no seu conjunto estariam no alicerce das diversas funções que cada um desempenhara, isto é, no seu conjunto, possibilita a manutenção da vida comunitária. Portanto, o domínio de novas técnicas de trabalho permite uma nova divisão de trabalho e novos papéis sociais, assim:

A invenção da agricultura e da pecuária significou uma grande transformação na vida da comunidade. Isto porque a criação da agricultura significou um desenvolvimento das forças produtivas, isto quer dizer que se transformou, em nível de qualidade, a relação que os homens tinham com a natureza, transformando assim, de forma profunda, a relação dos homens com os outros homens, dentro e fora da produção. O desenvolvimento da agricultura significou também, o surgimento de um excedente (parte da produção para além das necessidades dos produtores (Barbosa & Mangabeira, 1981: 40).

Em virtude dessas circunstâncias, começasse a constituir a instituição familiar, os membros deste clã, inicia um acúmulo de bens que vão além das necessidades do cotidiano, num futuro estas sociedades desenvolveram a apropriação do trabalho alheio, ou seja, as classes sociais<sup>6</sup>, porém, para chegar a este estágio deveram-se passar séculos; por isto, um estudioso e etnólogo desse período afirma que: “As sociedades primitivas são sociedades sem Estado porque, nelas, o Estado é impossível” (Clastres, 2003:143). Efetivamente, esta instituição social somente aparecera com as classes sociais.

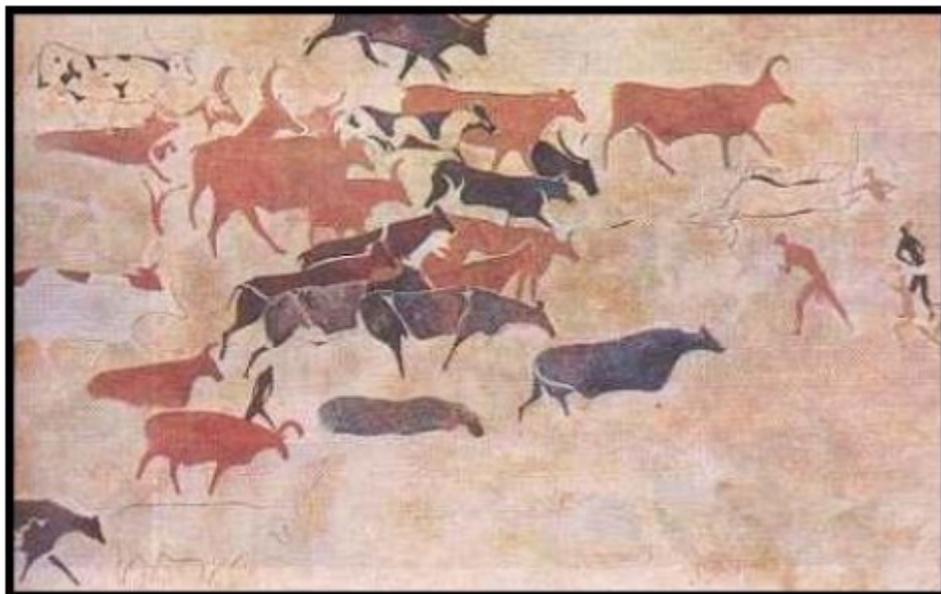
Gradativamente, na medida que começa existir um excedente, a economia ira-se modificando, pois, a redistribuição da riqueza social será apropriada pelo grupo que começa a monopolizar o domínio sobre os outros indivíduos, fator decisivo da desintegração da organização comunitária primitiva ou tribal. De fato, a etapa superior deste processo será inevitável.

O trabalho humano<sup>7</sup> coletivo aparecerá como uma atividade que não se encontra desvinculada da produção da vida cotidiana, da comunidade, ele visa atender as necessidades da população como um todo, não existe a possibilidade da acumulação dos bens de consumo, pois, como todos contribuem para produzir o necessário, o excedente também é repartido entre todos os membros da comunidade. No mesmo sentido, nestas formas de sociabilidade primeiras inexistente a apropriação do trabalho alheio por determinados grupos sociais, isto mudara radicalmente no devir da história humana. A partir destas considerações preliminares podemos perguntar o que é trabalho? A partir daquilo poderemos buscar uma definição adequada desse conceito tão importante para a compreensão da sociedade como um todo.

---

6 “A produção de excedente e determinadas formas de troca significam o avanço das forças produtivas no interior das comunidades tribais, uma espécie de divisão do trabalho que propõe o domínio de relações não tão simplificadas que não se possa observar aí o embrião da desagregação das relações comunitárias absolutas” (Oliveira, 2001: 12).

7 “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura” (Saviani, 2013: 11).



Fonte: [estudandoarte.blogspot.com](http://estudandoarte.blogspot.com)

Nesta pintura pode-se ser observado as atividades que os indivíduos de uma determinada época precisam para sobreviver, podemos visualizar as atividades que os homens realizam num dia de caça, aqui alguém deslocou um tempo para deixar nas paredes de uma moradia suas impressões de um dia de trabalho coletivo.

### **3 | O TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL**

Do ponto de vista social, o trabalho aparece como uma necessidade dos indivíduos por conquistar e atender suas prioridades fundamentais, isto é, ter ou pagar uma moradia, pagar o transporte para o deslocamento ao emprego, lazer, entre outros, a partir desse momento essa categoria adquire sua base fundamental, por isso, ele pode ser definido como sendo:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (Engels F., 1989: 14).

Em todas as circunstâncias, é pelo trabalho que o homem constrói o mundo de sua sociabilidade e, nesse processo, possibilita a construção de si mesmo, inclusive, é na ausência do trabalho que aparece toda a importância que ele tem na sociedade, na sua ausência os indivíduos e suas condições de vida entram em declínio, suas condições de

existência entram num processo de degradação. Portanto, as atividades que os indivíduos executam na vida cotidiana é o princípio vital para a condição humana. Assim:

Qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva, cujo produto é um valor de uso, condição da existência do homem em sua relação com a natureza. Mas, quando o dispêndio de força de trabalho humana produz bens em excesso para além da subsistência, como na sociedade capitalista, esses bens são trocados e esse é o valor de troca. Por meio da troca de mercadorias, o trabalho privado que as produziu se torna social – o dinheiro, que é resultado do meu trabalho, é trocado por um livro que compro na livraria, por exemplo. (Araújo, Sílvia de, 2011: 49).

Nada indica que para a realização do trabalho os indivíduos, enquanto produtores de valores de uso encontrem os mesmos prontos na natureza, é necessário um esforço intencional e coordenado para produzi-los, a própria comunidade organiza e administra sua vida social coletivamente; assim eles entram em relações que independem da sua vontade, isto não exclui, como sendo os únicos construtores e transformadores do meio no qual estão situados. Eis a seguinte afirmação

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida de suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. (Ponce, 2015: 21).

O que podemos perceber é que existe uma igualdade entre as atividades femininas e masculinas, característica totalmente distinta de nossos dias, neste período todas as atividades produtivas e educativas formam a parte do todo, não existe diferenciação entre as ações do grupo, pois, elas se complementam e adquirem sentido na medida que todos contribuem com sua atividade para permitir a existência da comunidade.

Podemos mais uma vez assinalar que nesta organização social todas as atividades, na sua totalidade, estavam orientadas no atendimento do dever social, no qual está a fundamentação do trabalho, o mundo simbólico é uma extensão da consciência social<sup>8</sup>, os sentimentos são orgânicos e comuns ao grupo na qual os indivíduos estão situados, é de notar que nunca os indivíduos agem por impulsos individuais, ou mesmo egoístas, querendo gozar de benefícios próprios ou subjetivos, muito pelo contrário, as atividades são organizadas no coletivo e, somente, através dele, que acontece a socialização de todos. Por causa disso, estas sociedades desconheciam as desigualdades sociais. Todos trabalham para todos. Dessa forma, a linha divisória entre trabalho manual e o simbólico

---

8 “Os primitivos tem uma interessante “concepção” (...) a respeito do mundo em geral: o animismo”. De acordo com essa concepção, acreditam que o mundo, desde os objetos inanimados, até o homem, está habitado por uma multidão de espíritos benfazejos e malfazejos. (...) Originariamente, esses espíritos eram quase materiais, mas, depois de uma evolução mais ou menos prolongada, começaram a se desmaterializar, convertendo-se em “puros espíritos” (Ponce, 2015: 23).

desaparece, construindo um ser coletivo, útil e necessário para todos seus membros. Assim, há uma correspondência entre os trabalhos individuais para a existência do coletivo. Do ponto de vista educativo, são os mais velhos, pela sua experiência, que repassam seus conhecimentos aos mais jovens, também, existia toda uma ritualização para esta troca de aprendizados que era consolidada na cultura da comunidade.

Aqui observamos os primeiros instrumentos de trabalho agrícola nas sociedades primitivas (período Neolítico – neo = novo e lithos = pedra).



Fonte: WordPress.com

Nesta época histórica, o trabalho e os processos educativos se fundem, não há uma separação entre as atividades simbólicas e as ações que produzem a vida material e, ainda mais, observa Ponce (2015), quando afirma que

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente*" (Ponce, 2015: 20-21, grifos do autor).

O que se pode observar, nesta afirmação, é que o processo de ensino dos mais jovens são atividades inerentes à produção de sua existência, o trabalho coletivo permite o domínio do mundo social, exigia-se dele, que se participe ativamente na obtenção daquilo que é essencial à sobrevivência da comunidade. A linguagem é tímida, o que predomina são os gestos mímicos e é basicamente limitada, ela vá evoluindo na medida que a comunidade precisa expressar suas intenções quando não há luz natural, ou mesmo, quando é necessário desenvolver determinados sons para poder socializar uma ação de caça na escuridão. Na medida que a sociedade se desenvolve, um maior número de indivíduos passa a ter uma especialização. Devemos lembrar que as necessidades levam a busca de novas técnicas de produção.

Todavia, devemos observar que aqui inexistia um saber sistematizado, não há a instituição escolar, a cultura é uma construção prática e sensível a modificações. Se prestamos atenção, é mais provável que jamais um adulto ou um outro membro da comunidade, punira ou censurará um jovem por realizar um ato contrário daquilo que dele a comunidade espera, assim, o aprendizado ausenta o castigo. Eles possuíam uma função na comunidade e não lhes era dado tratamento ífero.

Cabe ressaltar, que ao abordar o papel do trabalho nestas comunidades, a educação é um processo intrínseco à sociabilidade humana, por isto, segundo Saviani (1994), desde uma perspectiva histórica: “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013:6). Assim, esta coincide com as origens do próprio ser humano, ele, é moldado, construído e socializado pelas atividades produtivas, logo, se educa para a vida na própria vida. A produção é organizada de forma atender a consumo de todos.

Portanto, aqui não existe uma preocupação sistemática e formal os indivíduos são formados nas próprias atividades produtivas, não há uma necessidade de controlar os sujeitos sociais, nem mesmo, existe um espaço físico de instrução ou aprendizado como o será nas sociedades de classe. Por exemplo, na sociedade escravista ou feudal, há uma nítida diferenciação entre aqueles que são educados para exercer determinadas funções sociais e, aqueles que ocupam uma subordinação frente à estrutura social.

O aparecimento de uma ideologia que justificará essa divisão de classe, por exemplo, vejamos como Aristóteles (384 – 322 a.C), expressa sua época, definindo principalmente que: “não é somente necessário, é também vantajoso que haja comando duma parte e obediência da outra; e de todos os seres. Desde o primeiro instante do seu nascimento, estão, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para mandar, outros para obedecer” (Aristóteles, 2000: 12). Portanto, este pensamento filosófico expressa um período da humanidade na qual as classes definem e dão anatomia à estrutura econômica, política da sociedade.

Portanto, desde uma perspectiva histórica, podemos compreender as sociedades como produto de suas circunstâncias que as tornaram possível, nesse aspecto, as primeiras formas de organização humana que corresponde à infância da humanidade, isto é, as sociedades denominadas tribais, sociedades primitivas, independentemente da vontade das mesmas, ao produzir bens de consumo excedente, começaram a introduzir e desenvolver novas relações sociais que permitiram a sua própria superação. Em última análise, no decorrer destas formas de sociabilidade que, ainda hoje existe num frágil cenário social, desenvolveram forças produtivas extraordinárias que estimularam e impulsionaram uma modificação em todas as estruturas sociais

Dessa forma, esta pequena digressão nos possibilitou mostrar a importância deste modo de produção denominado primitivo (primeiro) que se desenvolveu ao longo da história do processo humano, este será inebriado pela categoria trabalho e educação e influenciaram decididamente todo o processo de desenvolvimento social e coletivo, sendo assim, somente a análise do decorrer histórico pode nos revelar. Por fim, nossa intenção não foi esgotar este importante assunto, esta discussão representa um estudo preliminar que está em curso.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2ª edição. Editora: Moderna, São Paulo, 1996.

ARAUJO, Sílvia Maria de. **Sociologia**: um olhar crítico. 1ª edição. Editora: Contexto. São Paulo, 2011.

ARISTOTELES. **Tratado da Política**. Tradução: M de Campos. Editora: Publicações Europa-América, LDA. Sintra, Portugal, 2000.

BARBOSA & MANGABEIRA. **A incrível história dos homens e suas relações sociais**. Vozes São Paulo, 1990.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Editora: Vitória, Rio de Janeiro, 1960.

\_\_\_\_\_. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ed. Alfa-Ômega, 1989.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem: filosofia da cultura. 2ª edição. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

LESSA, G & TONET, I. **Introdução à filosofia de Ma** . 2ª edição. Expressão Popular. São Paulo, 2011.

LESSA, G. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, V. 52, p. 7-23. 1996.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

HAECKEL, Ernst. **A origem do homem**. 1ª edição. Editora: Global, São Paulo, 1982.

PICQ, Pascal. **As origens do homem**: explicação para crianças. Tradução de Sabrina M. Aragão. Editora UNESP. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Carlos R. **História do trabalho**. 4ª edição. Editora: Ática, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª edição. Editora: Autores Associados, Campinas, São Paulo 2013.

RODRIGUES, Rosicler Martins. **O homem na pré-história**. 2ª edição. Editora: Moderna, São Paulo, 2003.

WILLEMS, Emílio. **Antropologia Social**. Tradução: Yolanda Leite. Difusão Europa do Livro, São Paulo, 1962.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Giulliana Pacheco**

Mestranda em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS) Câmpus Santa Helena. UTFPR-PR

### **Solange Teresinha Seibel**

Mestranda em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS)- UTFPR-PR; Professora Educação Básica

### **Maristela Rosso Walker**

Dr<sup>a</sup> em Educação – UEM/PR; Prof<sup>a</sup> do Mestrado em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS) Câmpus Santa Helena da UTFPR

**RESUMO:** Este artigo advém da oferta de um minicurso aos acadêmicos de Graduação de Ciências Biológicas da UTFPR, Câmpus Santa Helena no ano de 2020, intitulado: as contribuições do pensamento interdisciplinar/complexo de Edgar Morin para a formação de professores como uma das atividades propostas pelo Programa de Pós-Graduação PPGRNS, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (GEPEFORP-SH), na qual percebemos a necessidade de aprofundar a temática da interdisciplinaridade na formação inicial de

professores visando a ampliação do senso crítico necessário ao desenvolvimento das sociedades. Pretende-se responder a seguinte questão: Como romper com as fragmentações existentes entre os saberes disciplinados no processo educacional? Objetivamos discutir ideias sobre o Pensamento Complexo e as suas contribuições para que a prática da interdisciplinaridade ocorra no campo da formação de professores. A metodologia proposta é a de revisão bibliográfica em especial as duas obras de Morin “Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro (2001), A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (2014)”. O processo de leituras, reflexão e discussão realizadas tanto no âmbito do GEPEFORP, bem como do minicurso, indicam a necessidade de modificar atitudes e pensamentos, e nessa perspectiva para que haja a efetivação de um trabalho interdisciplinar na formação dos professores será necessário estabelecer um novo paradigma educacional que considere o pensamento complexo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Complexidade. Interdisciplinaridade. Formação de professores. Revisão Bibliográfica

## 1 | INTRODUÇÃO

A história da educação ocidental e posteriormente a da escola acompanha os estágios da evolução humana, da educação primitiva, inicialmente informal, até o modelo de educação formal ministrado atualmente. Com a conquista grega vem toda revolução na tradição do ensino, passando a ser vista de uma maneira mais racional. A Escola passou a ter essa nomenclatura e os estabelecimentos de ensino não valorizavam a formação profissional e o trabalho manual, apenas formavam homens de classes dirigentes que era o ideal da educação grega.

O professor não deveria ensinar de acordo com suas concepções, mas de acordo com a exigência da sociedade, visando formar os futuros governantes e ocupantes dos altos cargos. A educação ambienta-se na escola e os religiosos se encarregam da transmissão do saber. Era uma educação elitizada, não havendo separação entre crianças e adultos. Com o desenvolvimento do comércio é que surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensino voltado para a prática, vida e aos interesses da classe emergente.

O aparecimento da instituição escolar como a conhecemos na atualidade está diretamente ligada ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. Percebe-se claramente que o período da Revolução Industrial (a partir de 1750 a 1840 – na Europa Ocidental e Estados Unidos), época áurea do sistema capitalista, houve a necessidade de mão-de-obra para operar as máquinas e que para tal manejo teriam que ter no mínimo uma instrução básica. Adam Smith (1723 a 1790), um dos grandes teóricos do Capitalismo, defendia que a educação era necessária e deveria ser dada em pequenas doses às massas, preparando-as para o mercado de trabalho. A burguesia viu na educação uma poderosa arma de controle para disciplinar os trabalhadores. A escola surge com funções ideológicas: inculcar na grande massa os valores e normas da classe dominante, mostrando a função de cada um conforme sua classe de origem.

Os jesuítas criaram as primeiras escolas quando aqui chegaram em 1549, com o objetivo de formar sacerdotes e catequizar os índios, dedicando-se também à educação da elite nacional. A Companhia de Jesus foi uma instituição criada para fortalecer e defender a Igreja e demorou 50 anos para formular o seu plano de atuação, (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), finalizado em 1599 e influenciado pela cultura europeia e considerado também um instrumento de controle privilegiando uma cultura intelectual idealizada em nome da Igreja, em detrimento da emancipação intelectual.

Na Alemanha e na França é que se inicia a educação pública estatal, porém, sem o interesse de atender aos filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, no final do séc. XIX ela também é inaugurada no Brasil, com todas as falhas e inúmeros déficits que ao invés de serem sanados foram se protelando e aumentando em relação aos países mais desenvolvidos. Os fatores históricos definem que as instituições e políticas públicas

incluindo todo o processo de industrialização do país acabou por criar lacunas muito maiores e ocasionaram a grande disparidade entre as classes.

No século XX, no Brasil construiu-se um ideal de sociedade do lazer ancorado na ilusão do mundo de consumo, surgem os movimentos de contracultura e movimentos de mobilização das minorias (movimento estudantil, feminista, grupos de defesa dos direitos humanos) e o surgimento das ONGs. Essas mudanças exigiram um novo tipo de escola, principalmente uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória devido à vertiginosa industrialização e a necessidade de atender a classe trabalhadora que precisava pelo menos saber ler e escrever para operar as máquinas. No Brasil, a educação só passou realmente a ser debatida no início do século XX a partir das discussões travadas com os intelectuais brasileiros que passaram a analisar a educação de forma mais profunda, surgindo como uma crítica à educação tradicional, buscando acima de tudo a universalização do ensino no país. Preconizava ainda uma nova escola, onde o aluno passasse a ser ouvido e defendendo uma escola que formasse um homem novo. Desde então passamos por reformas educacionais, aprovação de Leis e Diretrizes de Bases da Educação, paradigmas pedagógicos foram repensados.

Percebe-se que o processo da educação formal, percorreu uma caminhada par e passo ao processo educacional não formal, sempre atrelada ou seguindo os passos das mudanças ocorridas socialmente. Contudo, ela processa um tipo de educação fragmentada, própria da sociedade capitalista que compartimenta os processos, não promove a totalidade, dissocia os saberes. É nesse sentido que se pretende apresentar a possibilidade de religar os saberes promovendo uma educação voltada para a complexidade.

## **2 | EDGAR MORIN, A “TEORIA DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO”**

O Antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin considerado um dos principais pensadores contemporâneos e teórico sobre a complexidade, afirma que “O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza”. (MORIN, 1999, p.46)

A educação nesse viés de complexidade deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. Dessa forma, a inteligência implica na arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, implicando na capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e de pensar em complexidade. Os processos de fragmentação que implicam a comunicação e a articulação daquilo que está desassociado e distinguido, tentando evitar o pensamento redutor que vê apenas os elementos e/ou partes e o pensamento global, que não vê mais que o todo.

Para a educação do futuro, a necessidade de se incluir a interdisciplinaridade

para que se consiga sanar as lacunas da fragmentação é a necessidade de se promover conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar e direcionar a condição humana no mundo, de conhecer o outro e a si mesmo, onde os conhecimentos derivados das ciências humanas coloca em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes e as demais disciplinas. (MORIN, 2003, p.48)

Portanto, há um confronto pessoal entre o planeta que tem cada vez mais necessidades de pessoas aptas a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade numa visão holística e os sistemas de ensino que insistem em estruturar, dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, tanto os mitológicos como os científicos, artísticos, religiosos, éticos e estéticos.

### **3 | INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: FLEXIBILIZANDO OS SABERES, UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na escola os objetos são isolados, as disciplinas separadas e os problemas dissociados, esse modo de pensamento compartimentalizado e quantificado, nos leva a um conhecimento cego que impede o ser humano de enxergar o todo. O complexo é reduzido ao simples, separando o que apresenta ligação, decompondo as partes e eliminando as contradições, “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (MORIN, 2014, p.20). Sendo assim, as discussões e reflexões geradas revelam uma nova concepção de educação que devem ser orientadas no sentido da construção de uma nova ordem social, que essa nova educação contribua para tornar o mundo melhor nas esferas da saúde, da justiça social, na solução de problemas como a guerra, a fome, o crime, a pobreza, os conflitos intergrupais e outros problemas sociais.

A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. “Os problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais” (MORIN, 2015, p.106-107). Portanto, na formação de professores, faz-se necessário resgatar as memórias docentes de forma contextualizada, elencando os fatos que marcaram a trajetória de aprendizagem, no sentido de compreender a constituição dos processos formativos interdisciplinar e transdisciplinar. A interdisciplinaridade deve ser considerada pelo professor como uma ferramenta indispensável à metodologia do trabalho, no entanto, esta ciência elucidativa e conquistadora apresenta-nos marcas nocivas que se referem ao “conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2008, p. 16), pois proporciona a interação entre disciplinas, de maneira complementar ou suplementar.

Na proposta interdisciplinar o professor deve ser sensível em sua prática, fazendo

uso de uma didática que o aproxime dos alunos e os possibilite modifica, enriquecer e construir novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o aluno será sempre o agente da aprendizagem. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas e revela a necessidade de superarmos a fragmentação do todo que deveras é responsável pelo saber em pedaços ou em pequenas partes. A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, envolvendo integração de conteúdo, superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, ponderando sobre o estudo e a pesquisa, a partir do apoio das diversas ciências. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem é centrado no olhar de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Para Morin, a disciplina é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico, institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar pelas teorias que lhe são próprias. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, com a formação das universidades modernas. Desenvolveu-se no séc. XX, com o impulso dado à pesquisa científica

As disciplinas possuem a história de nascimento, institucionalização, evolução e esgotamento. Nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento (não nasce apenas de um conhecimento de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo).

A disciplina necessita ser simultaneamente aberta e fechada e promover um conhecimento em movimento, isto é que possibilite que se conheça, ao mesmo tempo, o todo e as partes. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela. (MORIN, 2003, p.103).

A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõe às disciplinas.

## **4 | A DIFUSÃO DA ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE NA ESCOLA: UM CONHECIMENTO PERTINENTE**

Morin apresenta suas reflexões sobre toda e qualquer circunstância do conhecimento como compreensão dos problemas globais, e os efeitos fundamentais dos conhecimentos locais. Dessa forma, a reforma do pensamento sugere também os saberes que devem ser ensinados nas escolas. "... a educação do futuro deve considerar, em toda sociedade, em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura" (MORIN, 2001, p.13). Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda as expectativas, desejos e

interrogações cognitivas? Reforma do modo de conhecimento; reforma do pensamento e a reforma do ensino.

Para tanto, torna-se fundamental que possamos pensar numa reformulação do pensamento, voltando-se para sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do sujeito. O pensamento complexo entende a ordem através de um conceito mais rico do que o da lei do determinismo, pois, para além dela, inclui as ideias de construção, obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição, estrutura e invariabilidade. Ao complexificar-se, a ideia de ordem se relativiza. O desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado, aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. Edgar Morin afirma que a complexidade nos dá a liberdade, pois nos livra do determinismo. “

O século XX assistiu a duas revoluções científicas que expuseram a necessidade de reformulação das ideias, no sentido de atualização e reforma do pensamento, a iniciada com a física quântica e o fim do dogmatismo determinista e a segunda que estabeleceu grandes ligações científicas, que tratam de sistemas complexos, onde as partes e o todo se produzem e se organizam entre si. Os sistemas, como conjuntos organizados, foram considerados, em detrimento dos dogmas reducionistas de explicação pelo elementar, comuns no século XIX. As entidades globais, como o cosmo, a natureza, o homem, ressurgiram como consequência de o pensamento disjuntivo/redutor não suportar a complexidade existente em seu âmago.

A educação não acompanhou o desenvolvimento da ciência, em termos de complexidade e de multidimensionalidade. A escola não reconhece a correlação entre os vários saberes, a escola os separa entre si, isolando os objetos do seu meio ambiente; os problemas são dissociados e não integrados; o complexo é reduzido ao simples, separando o que está ligado, sem recompor o que foi decomposto e eliminando o que possa provocar contradição ou desordem em nosso entendimento.

Para Morin os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens e desvantagens da divisão do trabalho, como também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e da fragmentação do saber.

A incapacidade para resolver nossos problemas mais graves constitui a mais séria das questões enfrentadas pela educação. A progressiva multidimensionalidade dos problemas aumenta a impossibilidade de pensá-los. O crescimento das crises, por sua vez, também aumenta a incapacidade de pensá-los. O sistema educacional não corrige esse desenvolvimento disciplinar, ao contrário obedece a ele. Na escola os objetos são isolados, as disciplinas separadas e os problemas dissociados. O complexo é reduzido ao simples, separando o que apresenta ligação, decompondo as partes e eliminando as contradições. “A verdadeira reforma do pensamento não pode começar pela academia e pelo Collège de France, onde aliás, ela seria impossível para a maioria dos membros destas honráveis instituições; ela deve começar no nível de ensino que se chama elementar.” (MORIN *apud*

PETRAGLIA 1995, p.83)

Uma nova concepção de educação deve ser orientada no sentido da construção de uma nova ordem social e que essa nova educação contribua para tornar o mundo melhor nas esferas da saúde, da justiça social, na solução de problemas como a guerra, a fome, o crime, a pobreza, os conflitos intergrupais e outros problemas sociais. As discussões sobre uma nova educação determinam uma práxis, em que a representação do conhecimento a ser adquirido se organize de maneira coerente para se constituir em uma educação inclusiva, crítica e transformadora, concebida e configurada em termos qualitativos e teórico-práticos.

A preocupação com os procedimentos estruturantes, aplicados nos ambientes escolares proporcionam, muita indagação e reflexão sobre a condição humana e o mundo. Portanto, o Ensino Fundamental, deve despertar e incentivar a curiosidade natural e a consciência dos alunos, estimulando-os a descobrir a dupla natureza do homem: biológica e cultural. Mostrar que o homem é, ao mesmo tempo, ser biológico e cultural, o cérebro estudado em biologia representa a outra face do que é estudado pela psicologia que é a mente. O aparecimento desta supõe o surgimento da linguagem e da cultura. Estes procedimentos proporcionam a ligação entre a indagação sobre a condição humana e o mundo.

No Ensino Médio, as mudanças deveriam iniciar-se pela substituição dos programas por guias de orientação, permitindo aos professores situar em seus novos contextos a oportunidade adequada para se ministrar a verdadeira cultura, aquela que estabelece o diálogo entre cultura de humanidades e cultura científica, considerando a literatura como escola e experiência de vida. O ensino das humanidades deve ser otimizado e não sacrificado, pois são elas que levam as pessoas simultaneamente a aprender a viver e a se introduzir na condição humana.

O Ensino na Universidade possibilita conservar, memorizar, integrar e ritualizar uma herança cultural de saberes, ideias e valores. Ao examinar, atualizar e transmitir essa herança, ela a regenera gerando saberes, ideias e valores que passam a integrar essa mesma herança fazendo com que a Universidade seja conservadora, regeneradora e geradora. A função do ensino universitário é transecular, isto é, vai do passado ao futuro através do presente.

A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Caso contrário será ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem e a reflexão realizada sobre a teoria da complexidade de Edgar Morin foram de extrema importância para desvelar os processos de formação dos professores e

a trajetória da necessidade de um processo educacional pautado na interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. O conhecimento da nossa história enquanto seres humanos está dispersado nas disciplinas, essas condições acabam mutilando os saberes que deveriam ter uma visão holística de homem enquanto nascimento de mundo. Toda essa complexidade que permeia a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade norteiam o caminho e o comportamento de mudanças que devemos trilhar. Claro que essas trajetórias são um tanto quanto pessoais e impessoais quando olhamos para a Educação e o desejo de uma formação integral para o indivíduo que nela se encontra.

As contribuições que o pensamento complexo de Morin nos apresenta permitem abertura para novas práticas educacionais, o paradigma da complexidade coadunadas em todos os níveis de ensino e na formação de professores ultrapassa e oportuniza um ensino que atente a individualidade do aluno e suas múltiplas habilidades e que o mesmo se encontre envolvido em todo processo educativo. Afinal, mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça repleta de saberes fragmentados que não possibilitam resolver os problemas cotidianos e melhorar a vida dos seres humanos.

## REFERÊNCIAS

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MORIN, E. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E.: **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

# A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RELATOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E PRINCIPAIS DESAFIOS NA ATUALIDADE

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Luiz Alberto Rocha de Lira**

<http://lattes.cnpq.br/4715197481059481>

**José Antônio Marques Moreira**

<http://lattes.cnpq.br/9800508476476626>

**RESUMO:** Este artigo apresenta um breve estudo, derivado de uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento no campo da formação de professores, realizada na Universidade Aberta de Portugal e, dentre outros aspectos importantes, procurou-se rebuscar por meio de uma metodologia bibliográfica e documental, abordagens históricas, bases legais e ainda, contextualizar as ações que ocorrem por meio de políticas governamentais. No caso brasileiro, ressalte-se a importância atribuída à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que se organiza em regime de colaboração entre a União, os estados, o distrito federal e os municípios por meio da atuação do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No momento atual, o principal desafio no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, será a implantação Base Nacional Comum

Curricular -BNCC, que passou a orientar as concepções no campo da educação básica a partir da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e da Resolução CNE/CP nº 02 de 22/12/2017, ambos normativos, vão instituir e orientar os novos caminhos para a formação inicial e continuada de docentes nas universidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade Aberta do Brasil; Universidade Aberta de Portugal; Formação de Professores; Base Nacional Comum Curricular; Regime colaborativo.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os principais marcos indicativos de uma sociedade em processo evolutivo estão centrados em bases sólidas em seu campo educacional e cultural, sendo que, tais elementos se sustentam de forma organizada e, devidamente integrados às decisões políticas e econômicas de um determinado governo estabelecido pelo povo, ou seja, numa democracia absoluta.

Sabemos que numa sociedade, o acesso a informação e ao conhecimento são direitos fundamentais e necessários à melhoria da vida das pessoas, e, sob tal

condição, é necessário que o sistema educativo, em todos os seus níveis, permita o acesso democrático e a continuidade da formação das pessoas ao longo da vida.

No caso brasileiro, atuando por meio de política pública, ao induzir ações dessa natureza, por meio de programas, e atos legais, o gestor central do sistema educacional, também vai custear as despesas como incentivo à participação dos profissionais da educação nos cursos de formação inicial e continuada.

Portanto, ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e esse mesmo professor, passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal, ou mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (Souto, 2005). Ou seja, o exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado.

Dentre as estratégias políticas que promovem a formação docente, nesta pesquisa, cabe mencionar, os pressupostos vinculados à metodologia educacional a distância, onde, uma política pública em andamento, e que foi instituída por meio do Decreto 5.800/2006, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que, estabeleceu em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, Inciso I - *oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica [...]*.

Tal esforço, torna evidente, que o desenvolvimento de um país, requer estratégias e ações pontuais, bem como, investimento na formação de seus professores, e ainda, melhorias na infraestrutura educacional, pois, tratando-se do caso brasileiro, um país com 5.570 Municípios, é amplamente justificável uma ação política descentralizada e, em regime de parcerias, com instituições formais e não formais de ensino, redes municipais e estaduais.

Sabemos que, tais dificuldades poderiam ser minimizadas pela efetividade do pacto federativo estabelecido na constituição federal de 1988, que menciona expressamente em seu **art. 1º**, caput: *“A organização político-administrativa da República **Federativa** do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.”*

No entanto, as dificuldades no campo da educação ainda se configuram em níveis subnacionais, pois, mesmo com o Ministério da Educação coordenando e executando a política induzida, existe uma fragilidade de formação técnica de gestores municipais e estaduais que ainda impactam o cumprimento dos programas e alcance das metas formativas docentes.

## **2 | BREVES RELATOS HISTORICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E OS PRINCIPAIS DESAFIOS**

Considerando aspectos relevantes da história da educação no Brasil, as políticas públicas no campo da formação de professores, são demarcadas por meio de esforços que

iniciaram, ainda no século XIX, por meio da Lei das escolas de primeiras letras, publicada em 1827 e que, trazia em seu artigo 4º, a necessidade de treinamento de professores em suas áreas de competência didática.

Seguindo-se à frente, em 1834, foi publicado o Ato Adicional, passando para as províncias a responsabilidade pela organização e gestão das ações administrativas e acadêmicas da formação dos docentes, a partir de modelos baseados no sistema europeu, nas chamadas escolas normais da época.

Ao alcançarmos o ano de 1939, por meio do decreto-lei nº 1.190, surge uma nova metodologia formativa denominado “esquema 3 mais 1”, acrescentando uma perspectiva de que a formação se daria a partir de 03 anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas e, 01 ano à didática. Com a chegada do ano de 1946, é promulgado mais um decreto-lei, o de nº 8.530, que apresentou em seu contexto, uma mudança na estrutura do curso normal, que foi analisado por Saviani (2009):

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Desde este marco, torna-se necessários um período de 25 anos, para o surgimento de uma nova reforma na educação, a partir da publicação da Lei 5.692/71, que vai alterar o ensino primário e médio, sendo que, esses níveis, passam a denominar-se, respectivamente, 1º e 2º graus. Essa nova mudança, vai fazer com que as Escolas Normais sejam substituídas, e, o requisito mínimo para que o docente pudesse atuar na docência do 1º grau passa a ser, a conclusão do 2º grau.

Nessa época, tínhamos 02 (duas) modalidades básicas que permitiam a habilitação ao magistério, a primeira, com uma formação em três anos, e cumprimento de 2.200 horas, permitindo ao egresso lecionar até a 4ª série e, a segunda, com duração de quatro anos (2.900 horas) concedia ao professor, atuar até a 6ª série do 1º grau.

Em relação a possibilidade para atuação docente no 2º grau, a exigência passa a ser a formação em nível superior, em áreas específicas das licenciaturas, podendo ser de curta ou plena duração, em currículos de 3 e 4 anos respectivamente. E, ainda nesta linha de reformas educacionais no Brasil, transcorridos mais 25 anos, ou seja, ao chegar o ano de 1996, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDBEN nº 9.394/96) que vai apresentar uma solução para tentar resolver os problemas das deficiências formativas docentes por meio do incentivo à criação de licenciaturas e cursos de pedagogia em formatos institucionais nas universidades, escolas e institutos normais superiores impulsionando formações rápidas.

No campo da formação continuada, esta nova LDBEN/96, vai apresentar em seu

artigo 63º [...] “Os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Pode-se compreender que, de maneira geral, a LDBEN/96 não apresenta e nem demonstra avanços neste campo, tão importante, para a carreira docente.

O ano de 2001, vai trazer alguns outros marcos históricos por meio da atuação do Conselho Nacional que vai aprovar o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e o Parecer CNE/CES nº 21, cujos documentos legais, passam a orientar e a instruir as instituições de ensino superior por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e carga horária dos cursos. Seguindo-se um pouco mais adiante, no ano de 2012, uma nova Resolução CNE/CEB nº 02/2012, vai apresentar referenciais ligados a formação de professores, especificamente em seu artigo 18º

Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover: [...] III -professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim [...]. (BRASIL, 2012).

Vê-se, que, a formação continuada é mencionada juntamente às demais preocupações ligadas às possibilidades de melhoria da carreira docente e, sobre aspectos da carreira docente, Kuenzer (2011) destaca alguns elementos que explicam a diminuição do número de professores no Brasil, ou seja, a licenciatura é vista apenas como um curso superior, ou seja, a carreira não é atrativa, tendo em vista que a valorização do professor no Brasil ainda é algo a ser superado nos projetos de governo.

Diante das possibilidades, sinalizadas na discussão sobre a formação continuada, vivenciadas, principalmente no cenário construído pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vai propor e aprovar uma nova Resolução 02/2015, e um novo instrumento legal surge no campo da formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e, no artigo 16º, enfatiza-se a formação continuada como sendo uma ação que compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do docente.

Esta resolução 02/2015, revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Contudo, a referida Resolução 02/2015, não atingiu seu objetivo no contexto das

instituições de ensino superior, responsáveis pela organização curricular das licenciaturas e programas de formação continuada, embora tivesse concedido o prazo inicial de 2 (dois) anos para que os cursos de formação de professores pudessem se adaptar às novas diretrizes.

Sobre os efeitos práticos desta Resolução CNE/CP 02/2015 e sua efetiva implantação, nos dois anos propostos logo após sua publicação, pressupunha-se que até julho de 2017, os cursos de licenciaturas já teriam conseguido cumprir as reformulações e ajustes de seus projetos pedagógicos, mas, de fato, isso não aconteceu na expressiva maioria das instituições de ensino formadoras de professores no País.

Tais ocorrências, fizeram com que se postergasse por duas ocasiões a aplicabilidade dessas novas diretrizes, tendo, o Conselho Nacional de Educação que publicar resoluções sucessivas alterando as datas de implementação do referido normativo, ou seja, concedendo mais prazos.

Portanto, no campo da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, o país ainda não dispunha de um direcionamento e pouca sustentabilidade legal, e ainda, sem uma política nacional efetiva que pudesse direcionar os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação.

Este novo direcionamento viria a acontecer no âmbito da política ministerial recente, ou seja, por meio da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, que passou a orientar as concepções no campo da educação básica e, com a aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e da Resolução CNE/CP nº 02 de 22/12/2017, ambos normativos, vão instituir e orientar a implantação desta base nacional, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da Educação Básica em todo o país.

Essas novas diretrizes passam a evidenciar em seu contexto a necessidade da formação docente a partir de princípios norteadores das competências gerais estabelecidas na BNCC, contudo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 passa a tratar exclusivamente da formação inicial de professores, ficando a formação continuada, objeto de outro normativo a ser instruído e que veio a ser publicado em 27 de outubro de 2020.

Este novo dispositivo legal que vai, enfim, promover as diretrizes da formação docente ao longo da vida, passa a ser a novíssima Resolução CNE/CP Nº 1 de 27/10/2020, e passa a ser intitulado de BNCC- Formação Continuada, e, ficando claro em seu artigo 1º e 2º, as novas concepções a serem observadas e implantadas nos cursos, projetos e programas de formação continuada, bem como, demais prerrogativas visando o alinhamento à nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica:

art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da

Educação Básica.

Art. 2º- As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A partir do que está sendo abordado neste capítulo, é possível perceber, que no decorrer dos fatos históricos que marcam a carreira docente, houve, em alguns momentos, certa incipiência em aspectos ligados a um projeto nacional que pudesse dar a sustentabilidade necessária à profissionalização docente, o que se espera acontecer, a partir dos normativos atuais que implantou a Base Nacional Comum Curricular.

Alguns dos principais desafios que são postos ao educador em sua trajetória profissional, estão concentrados em ações diretamente ligadas ao ensino, ao acompanhamento do discente em sua evolução cognitiva e, ainda, de forma subsidiária, comportamental, haja vista, que a escola representa, quer queira ou não, uma extensão da família.

Será nesse contexto, que o educador estabelecerá seu compromisso a partir da busca de evidências sociais da realidade, onde desenvolverá seu percurso de ensinar, interagir com o ambiente da sala de aula, da escola, da comunidade, sintonizando suas inferências numa realidade, muitas vezes adversa, daquilo que pensou quando ainda estava em sua formação básica.

Portanto, uma formação essencialmente científica, que permita apenas, a mera transmissão de conteúdo, poderá limitar a atuação desse docente, é, extremamente necessário à continuidade de sua formação por meio de projetos e programas bem estruturados e que permita a sua interação com os colegas de profissão, ampliando o debate sobre a escola, sobre a vida.

O exercício da docência é expressivo em sua magnitude, pelo grau de responsabilidade associado à prática pedagógica e vislumbra um processo de ensino e aprendizagem equilibrado, mas, que, acontecerá num ambiente coletivo, numa sociedade em transformação constante, onde a diversidade social, cultural, econômica, política e humana, se apresentam como paradigmas no cotidiano educacional.

O desafio que se impõe ao docente, não será simplório ao longo de sua carreira, ou seja, a construção de sua base propedêutica, que lhe dará condições de buscar uma formação que integre teoria e prática, pressupõe uma multiplicidade de conhecimentos e, como vimos, poderá ser adquirida mesmo fora do ambiente educacional.

A partir daquilo que se espera de um educador, que vai buscar sua amplitude de competências, o mesmo, passa a assumir, de certa forma, um papel de agente social em sua prática de ensinar e, nessa perspectiva Tozetto (2010, p. 24), nos diz que:

A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadora, considerando seus conhecimentos, sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente. Sendo o saber escolar aquele que é adquirido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar é transmitido e guiado pelos saberes do docente.

Numa outra percepção Gimeno Sacristán (1999, p. 37) invoca a ação educativa acrescentando evidências sobre a diversidade de possibilidades no campo da educação [...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

O autor realça ainda, as experiências adquiridas no contexto da função docente e que as mesmas, acontecem ao longo da vida sem uma cronologia definida, ou seja, adquirir ou acumular experiência é ato do docente correlacionado a situações vivenciadas.

E sob este aspecto, ainda na percepção de Gimeno Sacristán (1999) “[...] para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor [...]”. Considerando esta abordagem, fica evidenciado que o conhecimento é tácito e incorpora-se ao longo da vida do docente, em diferentes contextos de sua atuação na rede escolar.

É ainda, importante destacar que “[...] o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais” (LOPES, 1999, p.104). E complementando ainda, em seus estudos no campo da educação, Bourdieu (1991) vai acrescentar que “esse conhecimento escolar reproduzido pelo docente em sala de aula está relacionado ao seu capital cultural, social e político que ele construiu ao longo de sua vida” e que irá contribuir em suas práticas de ensino e aprendizagem.

As concepções de Bourdieu sobre o campo de produção simbólica serão ainda reforçadas por meio das percepções de Nogueira; Nogueira, 2004, p.35:

Dessa forma, os saberes docentes são constituídos no campo de produção simbólica que se adquire através das vivências, dos embates teóricos, das oportunidades de leitura de mundo que os professores têm em seu campo de atuação. As produções simbólicas são as crenças, os valores, a tradição de um grupo. “Mais do que simples ideologias [...] os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação.” Trata-se da expressão do pensamento de uma classe, de um grupo, de forma discreta e até imperceptível, no seu campo específico.

Os estudos de Nóvoa (1999) trazem referenciais importantes sobre a formação docente, o referido autor menciona que uma formação por meio de um processo interativo em espaços de mútua cooperação, em que impera o compartilhamento do conhecimento, o produto gerado por esta interatividade entre a teoria e a prática, gera conceitos novos

que, posteriormente, resultarão em perspectivas inovadoras aos projetos pedagógicos escolares.

Nessa linha argumentativa, é coerente afirmar que a profissão docente é intrínseca ao progresso da escola, e o conhecimento pedagógico alicerçado em bases científicas e culturais aliadas ao cotidiano vivenciado nas relações com os discentes e corpo social, pois representam bases cooperativas que proporcionam ao educador uma visão holística em sua preparação cognitiva.

## 2.1 Abordagens Sobre a Política Pública de Formação Docente no Brasil

Numa sociedade democraticamente organizada, a expectativa será sempre de que, as ações do Estado, materializadas nas atitudes dos agentes públicos eleitos, e, com seus respectivos mandatos, possam, efetivamente, atuar por meio de políticas públicas que contribuam ao bem-estar social.

Neste campo, muitas vezes obscuro, em função do jogo político institucionalizado, as atitudes democráticas são sucumbidas aos anseios pessoais e partidários, portanto, é fundamental que uma política pública seja objeto de uma ação sistematizada e que venha a agregar valor ao Estado, aos governos em suas esferas administrativas e principalmente à sociedade.

Na visão de Easton (1968, p. 49) “*a vida política é um conjunto de interações com limites definidos, inserido e cercado por sistemas sociais*”. E ainda fundamenta sua percepção, ao mencionar que:

A atividade política pode ser considerada como um sistema aberto na condição de que é preciso que seja afetado. Esse sistema político (assim como qualquer outro sistema aberto) para existir precisa de *inputs* (entradas, perguntas, demandas, problemas etc.) oriundos do ambiente externo (econômico, religioso, cultural, educacional, de saúde), que se transformam em *outputs* (resultados, soluções, respostas, produtos) induzindo as decisões políticas.

Portanto, é imperativo, que as políticas públicas, principalmente aquelas de âmbito nacional no campo da educação e, principalmente com enfoque na formação contínua de professores, possam apresentar ações sistêmicas e integradas e, tratando-se do Brasil, um país de dimensões continentais sejam duradouras.

É sempre, importante frisar que numa ação de política induzida como esta que retrata a ação de uma agencia de fomento, a ênfase recai sobre as componentes estruturantes e sua importância nas relações institucionais, que são analisadas por Saraiva (2006, p.30):

[...] ao construir uma análise sobre o tema, propõe um grupo de componentes estruturantes, comuns a toda política pública, que de certa forma estão presentes em todo sistema político. São eles: a) componente institucional – a política será oriunda de uma autoridade formal legalmente constituída, no caso, o governo; b) componente comportamental – refere-se à decisão do governo em agir ou não agir sobre determinada situação; c) componente decisório – para atender a determinada demanda, toda política pública

nascera de uma sequência de decisões, relativas a meios, metas, duração [...]

Noutra perspectiva, ressalte-se que, os países da Europa e Ásia tem demonstrado, por meio de suas agendas governamentais, políticas estruturantes direcionadas a formação docente como mecanismos necessários ao desenvolvimento econômico e social e, ainda, reforçadas por ações que indicam a importância da qualificação permanente de professores.

Segundo consta do relatório da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006, p.18:

As políticas voltadas para os professores dos países membros da OCDE, os Ministros da Educação das nações que compõem essa organização se comprometeram a trabalhar para promover a melhoria da qualidade da educação de seus países. Esse esforço passa, necessariamente, pela promoção da melhoria da formação e da carreira dos professores.

O Brasil, apesar de não integrar o conjunto dos países membros da OCDE, vem implantando e conduzindo políticas ministeriais visando a melhoria de seu sistema educacional, induzindo, particularmente no que diz respeito à formação de professores. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, se considerarmos a dimensão continental do país que possui 5.570 redes municipais e 27 redes estaduais de ensino, o que requer princípios administrativos descentralizados e sintonizados aos objetivos de um projeto nacional de educação.

As políticas educacionais no Brasil, são implantadas sob forte componente regulatória, que na percepção de Dourado (2008, p. 893):

[...] as políticas voltadas para a educação envolvem complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos, portanto, compreendemos que, no caso brasileiro, isso significa considerar as particularidades de cada estado e município [...]

O incentivo governamental por meio de ações diretas à formação de professores é ainda, relatado em dois estudos oriundos de pesquisas. A primeira delas, foi estruturada e coordenada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), mostrando uma abordagem histórica sobre os estágios das políticas de formação docente no Brasil.

A outra pesquisa, foi estruturada e desenvolvida por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 7), cujo objetivo central, foi demonstrar as evidências sobre a efetividade das ações de formação continuada de professores nos estados e municípios do Brasil.

Os estudos realizados pelos pesquisadores e educadores, acrescentam de forma positiva a existência de incentivos à melhoria e valorização da carreira docente por meio dos agentes governamentais no Brasil, quer seja em âmbito municipal, estadual, mas, principalmente no campo federal, é claro que se pensarmos em melhorias das condições salariais, tal fator ainda é incipiente, haja vista, que o piso salarial da carreira só é atendido, por sete estados brasileiros.

Cabe-nos ainda mencionar que alguns programas de formação continuada ainda são realizados de forma descontextualizada da realidade da escola, ou das necessidades da rede de ensino, assim nos relatam “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas cursos rápidos [...]” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 198).

E, nessa condição, algumas iniciativas diferenciadas nos projetos dos cursos de formação contínua estão sendo propostas por meio das secretarias educacionais que, demonstram preocupações, no sentido de buscar induzir a formação continuada, com o viés de impacto na sala de aula:

[...] a falta de informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática do professor em sala de aula. Não obstante essas constatações, há iniciativas de várias Secretarias de Educação no país que estão adotando práticas que visam a romper com essa forma de promover a formação continuada dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

No âmbito do Ministério da Educação do Brasil, que coordena a política nacional de formação de professores, reforçamos nesta pesquisa, mais uma vez, a forte atuação da CAPES, que se modificou regimentalmente para abrigar em sua estrutura a formação básica e contínua de professores por meio da lei 11.502/2007:

[...] a participação do governo federal na formação de professores, derivada da Lei 11.502, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes [...]” (BRASIL, 2007). A referida alteração nessa fundação, ligada ao Ministério da Educação (MEC), ocorreu fundamentalmente com a mudança da Lei n.º 8.405/1992 que trata da estrutura e das competências do órgão, e a Lei 11.273/2006, que autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a conceder bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dessa maneira, a Capes e o FNDE ganharam espaço como organismos que instituem, acompanham, avaliam e financiam a educação brasileira (DOURADO, 2008).

Tradicionalmente, a CAPES, desde sua criação em 1951, na era Vargas, teve como principal objetivo a formação de professores por meio de programas *stricto sensu*, destinados ao ensino superior e atividades de pesquisa. Neste mesmo ano de sua criação, vivia-se um período de intensidade no processo de industrialização que demandava a formação de especialistas e pesquisadores para atuar nas empresas e no setor público de modo geral.

Portanto, a referida Lei federal, n.º 11.502, editada no ano de 2007 (BRASIL, 2007), alterou a estrutura da CAPES, bem como propôs a agência, uma nova forma de atuação, com a tarefa de implementar e operacionalizar políticas de formação inicial e contínua de professores, além da atividade de coordenar, avaliar e estimular a formação dos professores universitários e pesquisadores, ficando registrado no segundo a tigo:

1º. no âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar

o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e a demanda dos setores público e privado. §

§2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – Na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007).

Como temos dito neste estudo, tendo em vista as peculiaridades regionais, culturais e políticas, a responsabilidade da Capes passa a ser desafiadora nesta complexidade de ações, mesmo sendo um órgão reconhecido no âmbito do sistema nacional de Pós-graduação terá que se estabelecer de forma articulada com os demais sistemas de ensino.

Reforçamos ainda, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente sobre a formação contínua de professores, é importante ressaltar o contido no art. 62, parágrafos 1º e 2º que determinam sobre as políticas públicas de formação, que, as mesmas devem ser realizadas em regime de colaboração entre a União e seus entes federados, e ainda, com a possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação que caracterizam a educação a distância.

Ainda mencionando esse mesmo artigo 62-A, Parágrafo único, o mesmo, estabelece que a formação continuada poderá vir a ser realizada em cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996). Sob esta perspectiva Gatti (2008) afirma que, a partir da vigência da LDB houve de fato, uma expansão de iniciativas por meio de programas e cursos com foco na formação continuada.

Um outro marco legal de grande importância para a educação brasileira, a partir da chegada do século XXI foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172 de 09 de maio de 2001, demarcando um período que vai de 2001 a 2011, aprovado doze anos após a LDB e vai definir temas importantes para a formação continuada de professores:

Mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Destaca em sua meta 10 - Formação dos Professores e Valorização do Magistério a importância da formação continuada de professores (em serviço inclusive) que terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, e constitui-se em uma das ações necessárias para a permanente melhoria da educação básica brasileira; a formação, quando a

distância, deverá ter seus momentos presenciais e sempre buscando suporte das universidades (BRASIL, 2001).

Este instrumento legal vai expressar em suas bases que a formação dos educadores deva ocorrer mediante articulação permanente com os sistemas de ensino e, surgiram esforços importantes neste sentido com a indução de cursos de curta duração, pós-graduações *lato sensu e stricto sensu* com a participação efetiva das universidades, a partir de demandas originárias das redes escolares em áreas como: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física.

O referido Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), delineou uma maior integração das iniciativas já em andamento no Ministério, mas que precisavam de uma maior convergência, o que foi possível, com os programas de formação continuada fomentados pela Capes, quer seja na modalidade à distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Mestrado Profissional visando a qualificação Professores (PROEB).

Sobre as ações da capes, a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 detalha os seguintes aspectos norteadores e fundamentais para a atuação da agência na educação básica:

[...] por meio das ações da Capes em seus programas as várias iniciativas inseridas no MEC, buscando dar organicidade às políticas educacionais de âmbito federal [...] a importância da formação inicial e continuada de professores para a melhoria da educação básica brasileira. Então, conclama as secretarias de educação (estaduais e municipais), as universidades e órgãos correlatos a participarem da empreitada. Por consequência, determina que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passe *“a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior”* (BRASIL, 2007b p. 17)

Sobre este novo desafio da capes, na percepção de Gatti, Barreto e André (2011) este é um grande desafio a ser enfrentado pela Capes que passa a envidar esforços no sentido de criar mecanismos indutores para unir a educação básica e superior e agregar as experiências consagradas no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) aos programas de formação continuada de professores da Educação Básica.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o sistema educacional no Brasil, observa-se que as demandas formativas contínuas de professores que atuam na educação básica, se desenvolvem num sistema político, em que a expressiva maioria das ações são induzidas pelo Ministério da Educação em nível federal e se descentralizam aos estados e municípios por meio da atuação das instituições de ensino com financiamento de agências fomentadoras. Ou seja, um modelo federativo que se move por meio de colaboração.

Sob este aspecto, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume, dentre suas ações, a responsabilidade de conduzir de

programas e projetos, regulamentando os cursos em articulação com as universidades no provimento dos cursos de formação de professores, permitindo ampliar o nível de qualidade do corpo docente atuante na educação básica.

Neste sentido, os órgãos e as agências de fomento em ciência e tecnologia, precisam buscar alternativas de melhoria para a gestão de seus escassos recursos e potencializar uma presença maior da comunidade científica no desenvolvimento o País.

As pesquisas na área educacional no Brasil, em sua expressiva maioria, apresentam temáticas recorrentes que apontam problemas estruturais, sendo que, a maioria desses problemas, estão centrados nas dificuldades de se equacionar uma sistematização eficaz nas relações que se estabelecem entre federação, estados, municípios, escola e profissionais da educação.

Como dissemos neste estudo, um dos principais desafios que se apresentam na educação brasileira na atualidade, é a implantação da nova base nacional comum curricular, que, depende de uma integração entre as redes municipais e estaduais, onde será fundamental a participação e articulação do Ministério da Educação como órgão condutor do processo.

Na visão dos professores, alguns conteúdos da BNCC são complexos e deveriam ser tratados no ensino superior. E, um outro desafio emerge da falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas para implementar algumas habilidades esperadas dos alunos e, na outra dimensão, a capacitação dos professores, no sentido de dominar as práticas laboratoriais, principalmente aquelas voltadas à programação e linguagens específicas da informática.

Portanto, acreditamos que a nova BNCC terá seu processo de implantação consolidado, quando as universidades promoverem as atualizações curriculares das licenciaturas considerando este novo conceito de formação docente.

## **FINANCIADOR (A)**

Fundação CAPES/MEC/PIDP

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6.ed. RJ: Vozes, 1991.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino e Aprendizagem**, 1939.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 26 de dezembro de 2011.

BRASIL. Decreto 5800 de junho de 2006, Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Consultado em 10 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências**. Brasília, DF, 12 de julho de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)** e dá outras providências. Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União- Seção 1 - 12/8/1971, p.6377. Brasília, D .

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e das outras providências. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a **mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília, DF, 29 de dezembro de 2009, Brasília:1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica – orientações gerais – catálogo 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n ° 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências.** Brasília, DF, 12 de julho de 2007a.

CANARIO, R. (1991). **Escolas e mudança: Da lógica da reforma à lógica da inovação.** Lisboa: II Colloque National AIP ELF – Section Portuguese.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-848, set./dez. 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Curriculares Básica: Concepções e Desafio** . In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891- 917.

EASTON, D. **The political system: An inquiry into the state of political science.** New York: Knopf, 1965.

EASTON, D.. **Categorias para análise de sistemas em política.** In: EASTON, D. (Org.).

EASTON, D. **Uma teoria da análise política.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr.2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafio** . Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo do professor de formação de professores.** In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Inestables de la educación**. Madrid: Morata, 1998.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. RJ: EdUERJ, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** . 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, J.A; HENRIQUES, S; BARROS D.; SOLEDADE, A.F: **Qualidade Em Educação Digital em Rede: Inovação e Formação de Professores. Dossiê Qualidade e Inovação da/na Educação: Concepções, possibilidade e desafio** . Revelli. Goiânia (UEG). Vol 13, p. 1-19, 2021

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M. **Bourdieu e a educação**. BH: Autêntica, 2004.

NUNES, B. T. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. 2017. 217 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Higher Education in Regional and City Development: State of Paraná, Brazil**. Paris: OCDE, 2006

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUTO, R. T. (2005). **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933) – Um estudo das tecnologias de Estado. (258 pp.)**. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2005.

# INTERVENCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Jorge Narciso España Novelo**

Universidad Autónoma de Yucatán  
Mérida, Yucatán, México  
<https://orcid.org/0003-1315-3383>

### **Geovany Rodríguez Solís**

Universidad Autónoma de Yucatán  
Mérida, Yucatán, México  
<https://orcid.org/0000-0003-1818-7929>

la colonia, en la suspicacia Para lograr esto debieron superarse diferencias que fueron un riesgo para la integración del grupo. La evaluación confirma el éxito del proyecto para fomentar el capital social en grupos vulnerados.

**PALABRAS CLAVE:** Política universitaria, organizaciones, capital social.

**RESUMEN:** Este trabajo comparte la experiencia de la realización de un proyecto de extensión para el mejoramiento de una colonia considerada vulnerada. El objetivo era crear el capital social de autosuficiencia y con capacidad de gestión de un grupo de colonos. La estrategia fue intervenir en la comunidad con un plan que privilegiará el propio diagnóstico y la valoración de la capacidad como grupo para darle solución a sus problemas. Metodología, la evaluación de la eficiencia del proyecto fue con una lista de cotejo de las tres categorías del capital social de la Cepal: El capital social se entiende como el conjunto de relaciones sociales basadas en la confianza y los comportamientos de cooperación y reciprocidad. Se encontraron obstáculos en nuestra institución, en los espacios de

## INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas en México siempre han demostrado su razón de ser en el servicio al pueblo, al desprotegido u olvidado, como se puede apreciar en el discurso de José Vasconcelos a tomar el cargo de rector de la Universidad de México en 1920:

...porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas; niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una

verdadera civilización... La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia... En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo.

El sentido de igualdad y solidaridad de la universidad pública en México siempre fue muy claro. En el caso de Yucatán surge como la Universidad Nacional del Sureste en 1992 con todo el entusiasmo del socialismo revolucionario mundial, enmarcándose en el socialismo localista de Felipe Carrillo Puerto, con el discurso dicho en maya y con alegorías propias de ese idioma:

Por eso se hizo este camino en que está el corazón de los indios mayas, de sus mujeres, de sus novias, de todos, para que sucedan las cosas más grandiosas y bellas hechas a base de amor; de no suceder así, ustedes no se hubieran fijado en un lugar que espiritualmente es una fuente de mejorías. Todos ustedes saben cuántos años han tenido Gobiernos que les engañaba. Ahora, nada tienen que pensar a este respecto, pues tienen trabajo retribuido y dinero, y si siguen ustedes con todo empeño y con todo corazón, no sólo llegarán a edificar pequeñas ciudades sino también de las más grandes y populosas.

La apreciación de Rodríguez (1997) de la alineación de este nivel educativo a los principios revolucionarios explica la determinación de sus funciones: “Los estudios de filología, historia, psicología, literatura, filosofía, sociología, arte, derecho, así como los grabados de artes plásticas que ilustran las páginas de la publicación, manifiestan las nuevas ideas socialistas que se abrían paso en la Universidad y entraban en contradicción con el pensamiento individualista del positivismo” Sin embargo, el reacomodo histórico, la falta de arraigamiento de las ideas de un México nuevo y distinto y la falta de continuidad en las ideas de los antecesores políticos han ido motivando cambios sustanciales al sentido de la educación hasta el hecho de llegar a ser un asunto de indicadores.

Movido en corrientes de dos aguas, los actuales docentes intentan responder a las demandas del mundo moderno, individualista, capitalista, competitivo y sus raíces educativas históricas mayas de la educación comunal, la del beneficio colectivo

Con base en estos sentimientos, algunos docentes de institución educativa del sureste mexicano diseñaron un proyecto de extensión universitaria con características que permitan fomentar el sentido comunal de la carrera al intervenir para fomentar el capital social de una colonia vecina a esta dependencia. Nada que sea colectivo puede excluir a todos por lo que el proyecto tuvo su base en el método de la investigación acción-participativa que elaboraron los docentes y completaron con el modelo combinado con el de Cristina Andreu en la que ninguna actividad de apoyo o ayuda se realizaba si los vecinos no se involucraban directamente desde el principio. Esto es muy importante dado el mañoso paternalismo en el que se desenvuelven los programas sociales y la proyección caritativa de los universitarios.

## CARACTERÍSTICA DEL PROYECTO

### Objetivo del proyecto: Enseñar y formar

Fomentar el sentido comunal de la carrera. Que los estudiantes valoren sus conocimientos como útiles para el mejoramiento comunitario. Un elemento valioso es de los 21 alumnos del curso 12 tenían apellido maya.

Fomentar el capital social de una colonia. Nunca se perdió de vista que para los fines comunitarios no tenía mucha importancia el taller, los contenidos, lo que significativamente importaba era que ellos se agruparan ante cualquier motivo para fortalecer sus nexos sociales y que se identificaran como un grupo social y desde ahí iniciar a consolidarlos como capital social. Desde la perspectiva de la CEPAL (2003), el capital social se entiende como el conjunto de relaciones sociales basadas en la confianza y los comportamientos de cooperación y reciprocidad, la necesidad de explorar la formación y mantención del capital social.

En ese desafío señala la CEPAL que adquiere extrema importancia el fortalecimiento de los actores sociales más débiles y el rendimiento de cuentas de la gestión pública en sus niveles municipales, regionales y nacionales. Pero entre las precisiones que hace la CEPAL sobre el capital social y, que son del interés medular de este trabajo, está en el involucramiento de los actores principales, la gente, las personas y puntualiza: “Entre los actores principales que hay que considerar se encuentran las mujeres pobres urbanas y rurales, así como grupos rurales e indígenas largamente excluidos de los procesos de desarrollo. Y dato curioso que adquirió relevancia ante el hecho de que la mayor participación en las actividades de este proyecto de comunidad-escuela fueron mujeres.

## CONSIDERACIONES PARA EL PROYECTO

### Actitud de los alumnos y profesores

El proyecto considera esencial que los estudiantes tengan las actitudes idóneas para que su intervención facilite y asegure el desarrollo del capital social de la comunidad, de tal manera que se instruye a los alumnos para que se abstengan de brindar el apoyo de índole paternalista a las personas, es decir, que no se involucren en los procesos más allá de lo necesario y previsto, como debe de ser si se pretende formar un grupo autosuficiente la experiencia nos señala que los estudiantes universitarios son muy propensos a imponer sus propios criterios de cómo deben ser las cosas, actúan de manera arbitraria bajo el sustento de una apreciación academicista, algo hay que el hecho de ser universitarios los hace sentirse que tienen todas las respuestas. Por lo que desde un principio se les orientó y se les precisó que la universidad ni da caridad, “no somos San Francisco de Asís” ni puede llegar a la comunidad en actitud impositiva, todo poderosa, en plan de conquistadores “porque tampoco somos Hernán Cortez”, tampoco es universidad quien tiene la luz y

la ciencia salvadora con sus sabihondos o “sabetodo”, esos que argumentan desde el discurso que tiene la única razón y quienes conocen de antemano todos los pormenores de los otros y en consecuencia tienen las soluciones de sus vidas en sus manos. Con esta expectativa, los alumnos se introducen en la colonia, sin ningún proyecto específico, sólo con las intenciones de brindar un servicio, y en la espera de si la colonia lo requiere y lo demanda y, de ser así, apegarse lo más posible a sus demandas.

### **Respeto a la sabiduría popular**

La experiencia en este programa se aúna a la visión de González (2008): “El paradigma positivista busca la verdad en los hechos verídicos, capaces de comprobación científica, dada su condición cuantitativa y su efecto de ser medible, dejando de un lado la verdad milenaria que se esconde tras el saber popular de las comunidades”.

### **Características de la colonia**

Es una colonia creada por necesidad específica de habitación para familias o grupos de personas que trabajaban en una cordelería de henequén y, cuyas jornadas, les impedía regresar a sus pueblos de origen. Cuya población es de 1094 personas y que está ubicada en la zona oriente de la ciudad de Mérida Yucatán México. Es una colonia prototipo del año en que fue fundada, en 1962, prácticamente son casas pequeñas con lo mínimo necesario, sin áreas sociales como un parque, mercado, iglesias o escuelas. Esta urbanización no fue favorable para formar redes sociales que normalmente se forman en las colonias si consideramos la apreciación de Lorena Aracena (2022):

Estos sitios son esenciales para mejorar la calidad de vida de los habitantes y constituye uno de los elementos rural/urbanos indispensables para lograr la consolidación del barrio y la integración de éste con la ciudad. Esto significa crear espacios que proporcionen a los individuos oportunidades de intercambio, lugares de descanso y recreación, permitiendo el desarrollo, acondicionamiento y percepción del ambiente, lo cual depende en gran medida de la organización y la capacidad desplegada por una comunidad, que es la que evidencia las necesidades del sector.

### **Obstáculos administrativos**

La dificultad primaria de estos proyectos es la normativa, los estatutos y reglas de un esquema tradicional de aprendizaje de aula que no concibe ideas de movilidad y desplazamiento a los focos de los problemas reales. Por eso, el primer acierto en este proyecto fue convertirlo en curricular, de tal manera que la participación de los alumnos tiene una retribución en sus créditos y es un acierto porque este proyecto ya había pasado por una etapa de voluntariado con resultados muy pobres.

El hecho que sea curricular permite además que el maestro se involucre y tenga una supervisión académica directa del desempeño de sus alumnos. De esta manera el objetivo comunitario es también un objetivo curricular, es una acción escolar, lo que hace que el

proyecto tenga grandes posibilidades de éxito. Además, se convierte en una experiencia de relación comunidad- escuela desde el esquema de la educación formal, lo que es un paso significativo dado la rigidez de los currículos que existen en la educación superior. Por esto la estrategia para superar el incumplimiento una de las grandes cualidades del proyecto, de que sea de carácter curricular, lo que trae como ventaja la participación constante de los alumnos supervisada por el profesor y en donde los objetivos académicos guardan íntima relación con objetivos comunitarios.

### **Afinidad política de las personas**

Otro aspecto que no se podía perder de vista entre las características de la colonia era la afinidad política. Yucatán ha tenido una alternancia partidista en el poder que la hace históricamente característica, esta circunstancia, se pensó en un inicio, que iba a ser determinante para el éxito del proyecto, por lo que uno de los objetivos básicos era conocer la afiliación o simpatía política de las personas que estaban participando en el curso y obviamente en el proyecto. Se realizó una encuesta y se obtuvo que el 73% simpatizaban con el PAN y el 22% con el PRI, los demás no revelaron afinidad por ningún partido.

### **Afiliaciones religiosas**

Otro punto, que actualmente ya empieza a tener peso en todas las investigaciones o trabajos sociales es la afiliación religiosa, antiguamente Yucatán, principalmente Mérida, en su capital, eran muy pocos los que no eran católicos y los que no eran católicos más bien eran ateos y muchos pocos de otra religión. Sin embargo, a mediados del siglo pasado han estado proliferando una gran variedad de templos que no son católicos. Por lo que se supuso que era muy probable que en la colonia Máximo Ancona y los vecinos que estaban asistiendo al curso fueran de religiones distintas y, aunque no existe antecedente hasta dónde puede ser determinante la afiliación religiosa para consolidar un grupo social con capital social, se planteó como un elemento significativo del trabajo el conocer las tendencias religiosas de los participantes. Los resultados fueron que el 71% son católicos; 9% testigos de Jehová, 7% cristianos 7% evangelistas y los demás no quisieron contestar la pregunta

### **Características de los alumnos**

Los alumnos también tienen preferencias políticas y religiosas, por lo que se requería mucha tolerancia por parte de ellos y no ser permeables o favorecer ninguna de esas situaciones. Además, no todos los alumnos tienen las habilidades sociales que les dan el crecer en familias extensas o comunitarias.

La situación antes de dar el siguiente paso estaba así: las personas con las que se iba a trabajar eran colonos de una colonia con más de 40 años de existencia, pero por razones que en su momento se desconocían no se habían creado los lazos o nexos sociales que les permitiera reconocerlos como un grupo social con posibilidades de trabajar conjuntamente

por intereses comunes, propios de la colonia. Se agregaba que no compartían la misma afinidad religiosa ni compartían afinidad partidist

## **LO APRENDIDO DE LA INTERVENCIÓN**

### **Participación sobria ante lo inesperado**

Se sabía de antemano que era posible que la comunidad no hiciera con precisión demandas específicas y ante esto nos abstenríamos de inducirlas aun cuando se sacrificara con eso el proyecto, hecho que no le afectaba al alumno ni en el curso ni en su calificación, había una salida alternativa. Para que los alumnos pudieran entender esa posibilidad fue necesario hacerles distinguir entre necesidades y demandas y, dentro de estas las demandas potenciales y las demandas reales, hacerles entender que lo aprendido en el aula respecto a las carencias y necesidades sociales no eran necesariamente las demandas que la gente hace, al menos no con la jerarquía que se supone que se manifiesten. Para demostrar estos supuestos, antes de ir a la colonia los alumnos hicieron una lista de lo que ellos creían que serían los proyectos más factibles a realizarse en la ella, información que serviría para contrastar con las demandas que hicieran las personas de la comunidad, obviamente estas especulaciones eran en abstracto sin ninguna información precisa de la comunidad, basadas prácticamente en la formación teórica de los estudiantes y en observaciones ocasionales de grupos similares.

Satisfecha esta primera estrategia, con lista en mano, se realizó el primer acercamiento con las personas, vecinos y colonos de la colonia “Máximo Ancona”, que a simple vista refleja sus carencias de semiabandonada con calles no petrolizadas, y aún las calles petrolizadas están llenas de hierbas, casas con fachadas despintadas incluso algunas carcomidas y basura por todos lados.

### **Empatía social**

Se sabía de antemano que para el éxito del proyecto era indispensable que se diera lo que se etiquetó como la empatía social entre los estudiantes y las personas de la colonia. Se entiende como empatía social cuando se dan elementos claros de identificación entre dos grupos basados en la aceptación mutua, el reconocimiento y, principalmente, el respeto del papel que juega el otro cuando se están realizando acciones conjuntas, como equipo, esto implica reconocer las potencialidades y las limitaciones del otro, no exigir más allá de las posibilidades del otro y estar dispuesto a compensarle sus vacíos. El primer punto que se superó fue el conocimiento real de unos y de los otros. Cabe aclarar que los estudiantes tenían ideas preconcebidas de las personas de la colonia y de lo esperaban encontrar en ella basados en supuestos y en generalizaciones que tienden a homogeneizar a las comunidades como una sola, o sea, que a la gente rezagada la ven como un todo, como si todos fueran iguales, por lo que había que hacer que caigan en cuenta que así como existen

diferencias individuales existen diferencias en los grupos sociales y que no se deben hacer generalizaciones de los grupos a partir de la etiqueta que los agrupa como marginados. Sin embargo, los encuentros personales, con sujetos reales hicieron que se percataran que sus ideas preconcebidas de las personas eran especulaciones y que la realidad era otra. La actitud de apertura inducida con anterioridad les permitió ser más receptivos y agudizó su capacidad de observación y de escucha. Pero al mismo tiempo y de la misma manera, a los colonos se les permitió saber qué era la universidad, ya que sus conceptos sobre ella eran nulos o equivocados y realmente el que ellos aceptaran los contactos iniciales fue una mera cortesía hacia lo jóvenes, porque el que fueran universitarios no les decía nada, lo que se descartaba la posible ascendencia hacia ellos por ser de la UADY. Esta es una primera experiencia que vino a reforzar la idea, de que, al no tener ninguna representación ante ellos, imponer nuestra percepción abstracta de sus necesidades hubiera sido un error que hubiera impedido el alcance de los siguientes objetivos y en consecuencia el objetivo del proyecto.

### **Intereses sociales**

El siguiente paso se apoyó en la curiosidad de los colonos sobre para qué les podían ser útiles los estudiantes universitarios de licenciatura en educación, ya que al abordarlos no se les ofrece nada sólo se da a conocer las características del perfil de licenciado en educación y que el alcance de nuestro acercamiento era la disponibilidad de impartirles curso de lo que ellos decidieran y que estuviera dentro de las posibilidades de los alumnos. Los resultados de permitirles tener la iniciativa de solicitar los cursos que quisieran arrojaron una gama muy variada, sin embargo, la gente solicitaba cursos que aparentemente no reflejaban sus necesidades esenciales o inmediatas. En la retroalimentación, que se hizo con los alumnos de esta actividad de recopilación de intereses, se muestran sorprendidos de los resultados obtenidos y manifiestan que no esperaban que la gente solicitara curso de baile, salsa, aeróbicos, cocina y manualidades y es cuando ellos revelan sus ideas preconcebidas de que les impartirían curso de desarrollo humano, de autoestima, de educación para padres, de violencia intrafamiliar, derechos de la mujer y los niños entre otros. Esta incongruencia entre las ideas prejuizadas y las demandas de la gente demostraba el desconocimiento que tenían los estudiantes universitarios de los intereses reales de la comunidad.

### **Capital social de la colonia**

Al inicio de las actividades con las personas de la colonia y con base en el objetivo del proyecto fue necesario precisar el nivel de su capital social que existía en ella, como qué actividades realizaban como grupo y el tipo de las relaciones sociales existentes entre ellos, hasta dónde estaban basadas en la confianza y en los comportamientos de cooperación y reciprocidad. Para este efecto se les aplica una prueba diagnóstica para conocer su nivel

de capital social, de lo que se obtiene que el 88% de los vecinos se “conocen de vista en la escuela de sus hijos” después explicarían que esto se da al momento de llevarlos y de ir a buscarlos; el 22 % “se ven en el molino” en la cola de las tortillas; 11% “se saludan cuando se ven”; sólo el 33% “ha conversado entre ellos”; el 18 % “se reúnen con frecuencia” y el 100% “nunca se ha reunido para hacer cosas por la colonia” y el 100% “no ha participado en cursos como estos. Antes estos datos se pueden concluir la existencia del bajo nivel del capital social de la colonia, por que al momento de no ser un grupo no es posible determinar las “relaciones sociales basadas en la confianza” y es imposible determinar “los comportamientos de cooperación y reciprocidad” que usa como variables la CEPAL. Así, que la tarea se había vuelto un reto difícil pero inmensamente atractivo, y el punto de partida era prácticamente de cero, era la construcción del capital social de la colonia Máximo Ancona a partir de la poca relación existente entre ellos.

## **La acción**

1er. Paso. Conociendo con mayor detalle las características del grupo y teniendo ya la lista de cursos que deseaban que se les impartiera, el siguiente movimiento fue el organizar los pasos para la planeación de estos. Se propone para realizar los cursos que estos sean en verano, considerando que era más probable que la gente participara en ellos ya que no tendría que estarse movilizándose para llevar y traer a sus hijos de las escuelas. Para garantizar la asistencia se propuso como estrategia complementaria impartir simultáneamente un curso de verano para niños, pensado que las personas dejarían a sus hijos en un aula y de dirigirían a tomar sus clases libremente en la misma facultad. El objetivo general del proyecto debía estar siempre presente al momento de la impartición de los cursos, por lo que se puntualizó una vez más para que los alumnos no lo perdieran de vista, era muy importante que ellos estuvieran consientes todo el tiempo que la intervención en la colonia estaba centrada en la construcción del capital social, que los cursos era sólo un medio, el pretexto ideal, y que la primera estrategia era propiciar las condiciones necesarias para su integración de las personas como grupo, era muy importante para el proyecto recalcarle esto a los estudiantes ya que dado su perfil y todo los antecedentes de su formación, tienen la tendencia academicista de preocuparse más por las formas que por el fondo, de hacer un buen papel desde su imagen y no centrada en el cliente, en este caso las personas de la colonia.

## **Conocimiento del grupo**

A través de las actividades del curso, los participantes se conocieron por sus nombres, el nombre de sus hijos o nietos, el grado que cursaban éstos, cuánto tiempo tenía viviendo en la colonia, lugares de procedencia, precisaron el conocimiento de las casas donde vivían los demás, etc. Trabajaron en dinámicas que fomentaban la cooperación y el respeto por el trabajo del otro; aprendieron la importancia de la división social del trabajo; descubrieron sus capacidades de trabajo en equipo y aquí hacemos hincapié porque la mayoría de ellos

jamás habían hecho algo con otras personas, nunca había juntado esfuerzos, capacidades, ganas e intenciones por hacer algo en grupo.

### **Descubren sus habilidades y destrezas**

Valoran sus habilidades para hacer cosas materiales, al principio titubeaban, hasta tenían temor de no tener capacidad de entender las instrucciones y después su temor era que no tuvieran ni idea de cómo hacerlo o de no tener las capacidades que se requerían para hacerlo. En esto, las competencias del perfil de los alumnos de educación fueron determinante para irlos llevando de manera estratégica y metodológica en su aprendizaje y para que ganaran confianza poco a poco en ellos mismos

## **RESULTADOS DE FOMENTO DEL CAPITAL SOCIAL**

Cooperación. Hubo actividades en los cursos que los condujeron a tomar decisiones en grupo, incluso algunas de carácter económico, que representaba un gasto extra en su exiguo presupuesto familiar. Ellos se organizaban solos y tomaban acuerdos. La estrategia didáctica era plantearles la situación, que dadas sus circunstancias económicas adquiriría el matiz de un problema, después los estudiantes-profesores se hacían un lado, les pedían a ellos que se pusieran de acuerdo y que los profesores no iban a refutar sus decisiones, después de plantear las condiciones de la dinámica no volvían intervenir. Algunos alumnos confesaron después, en la retroalimentación, que había momentos en que se entrampaban los acuerdos y que ellos tenían la necesidad (“las ganas”) de intervenir, pero se abstuvieron porque sabían que eso iba en contra del objetivo del proyecto, además de antemano hubiera sido tratarlos como incompetentes. Como siempre que se trabaja con seres humanos, surgieron líderes en el aula, después nos sorprenderían de cómo iban a hacer uso de ese liderazgo en la colonia.

Confianza. Hubo una actividad que implicaba que los cursantes indujeran la participación de otras personas de la colonia, se denominó con el nombre del “Día del Ciudadano” y que contemplaba la realización de una campaña de limpieza en la colonia, de cortar las hierbas de las calles que impedían el libre tránsito a los vecinos. Para evitar el sesgo paternalista a los que tienen acostumbrados tanto a vecinos como a los alumnos, se acordó que sólo se haría la limpieza de las puertas de las casas de los vecinos que salieran y se involucraran cuando menos en la limpieza de sus fachadas. Esta actividad permitió que ellos se organizaran y se mostraran ante los demás vecinos como un grupo organizado. Al margen de todo esto, los alumnos también participaron en la limpieza... pero sufrieron mucho.

Solidaridad. Al terminar el curso y al parecer los compromisos formales de la Facultad de Educación con ellos, se le promete que pronto se les ofertaran nuevos cursos. Aparentemente hasta aquí llegaba por esos momentos la primera meta cumplida, pero no

fue así, las vecinas se organizan para que el instructor de baile y aeróbicos les siga dando clases, una vecina ofrece su casa para ello y las demás le pagarían al instructor para que siga impartiendo las clases. Esta es una iniciativa de la colonia que se le atribuye al hecho de que ya se identificaban y sentía como un grupo y podían alcanzar sus propósitos si se organizaban.

Así lo hicieron, por seis meses, se reunieron cada dos días en casa de la vecina para seguir con sus clases de ejercicios y danza.

Otra iniciativa posterior de la colonia fue que se acercaron a la Facultad para preguntar si ésta al ser de educación podía apoyarlos para que pudieran terminar su primaria. La Facultad consideró que era una iniciativa que valía la pena apoyar, ya que se podía considerar como una muestra de un capital social en consolidación, de una acción de grupo. Por lo tanto, se hacen las coordinaciones con el IEEA y se inician las actividades para que ese fin. Ya cubiertas las formalidades, asisten 11 personas a estas asesorías, incluso dos que no habían participado en el curso. Nueve de ellas ya terminaron la primaria y uno la secundaria.

## **CAPITAL SOCIAL**

Los vecinos ya han formado su comité de colonos en la colonia “Máximo Ancona” que incluso ya lo han registrado en el Ayuntamiento. La otra buena noticia era que entre sus propósitos está que los vecinos quieren que les construyeran áreas recreativas, un parquecito, un andador de servicio, algo así, por lo que la intención de los estudiantes de seguir apoyándolos podía ser aprovechada. Éstos se avocan a investigar para proponer el diseño de espacios recreativos ecológicos. Con motivo de esto en una ocasión la facultad fue invitada a participar en una reunión del comité, asisten a ella los alumnos interesados y el profesor de la asignatura desconociendo el orden del día y no sabiendo exactamente el motivo de la invitación. Llegado el momento y, ante la presencia de representantes del Ayuntamiento, la presidenta del comité plantea la necesidad de que la colonia tenga sus áreas recreativas y argumenta que para tales fines estaban preparado una solicitud con el trabajo que les iban a proporcionar la Facultad, realmente se refieren a ésta como la Universidad.

En esos momentos no se podía más que percatarse que aquellos vecinos tímidos, desconocidos y sin organización eran ahora un grupo sólido con capacidad incluso de manipular para sus intereses la imagen y el prestigio de la universidad. Lo que es un hecho de muchísima satisfacción porque se comprueba la consolidación del capital social que se tenía como objetivo de la intervención de la universidad en la colonia.

## LA CONTINUIDAD DEL PROGRAMA

En el siguiente verano se realiza curso con temática detectada y acordada con los participantes durante el primer curso, los temas centrales eran los derechos de la mujer y del niño y se complementaron con un módulo sobre manualidades pero que realmente se orientaba a las R del manejo de basura. A este curso asisten la mayoría de las personas del año anterior y es a través de esta actividad que los del Comité informan sobre los avances del parque ecológico y proponen que se vuelva a realizar la campaña de limpieza en la colonia. Al término de este curso, las mujeres participantes solicitan una reunión para hacer el planteamiento a la Facultad de Educación que analizará la posibilidad de que no sólo se ofertaran los cursos para verano, sino que se impartieran durante todo el año y además que estos fueran más formativos con más información. Se discute esta propuesta y se decide que a través de un proyecto de servicio social se podría cumplir con este propósito, de tal manera que al inicio del ciclo escolar se les ofertan los cursos formativos que habían solicitado, los cuales serían dados los días sábado se ofertaron inglés, Derechos de la mujer, Violencia intrafamiliar.

Como resultado de los cursos de manejo de basura, en el que se trabajó la fabricación en composta, los vecinos una vez más han solicitado apoyo para la fabricación de composta con fines comerciales, ya cuentan con el espacio en la colonia, ya se pusieron de acuerdo con los horarios y la distribución del trabajo.

Están solicitando apoyo técnico para la fabricación y solicitan ayuda para la comercialización del producto. Para dar respuesta a esta demanda específica, se está buscando la coordinación con la Facultad de Biología de la que se sabe que su plan de estudios contempla algo sobre composta y contar con su apoyo para asesorar a estas señoras emprendedoras, además se ampliará esta coordinación con la Facultad de Contaduría para que las capacite para la mercadotecnia de su producto.

Parte del plan y, que fue en parte una propuesta hecha a ellos durante los cursos, era que los motivos de los cursos y de las reuniones del comité podrían ser también una oportunidad para organizarse para realizar algo que les dieran un centavo, esta idea jamás hubiera encontrado eco sino tuvieran las fortalezas de un grupo ya consolidado, que ya hubiera superado aspectos que podían ser adversos como las afinidades políticas y la religiosas, incluso las recientes elecciones en el que el PRI recupera espacios que ya había perdido no generó conflictos con las personas de los otros partidos, principalmente el PAN que fue el más resentido. Como se puede percibir, la consolidación de los colonos como un grupo autogestor e independiente, es un proceso que surge con un primer acercamiento entre una colonia que tenía ideas vagas y prácticamente erróneas sobre lo que es la Universidad y la nula idea de que una relación con ella pudiera serle útil y de una Facultad de estudiantes en formación como educadores profesionales y cuyo imaginario profesional es en espacios tradicionales de las aulas o la administración institucional educativa. Una

relación que se planteó como meta el construir el capital social de una colonia para que fuera autogestora e independiente, rompiendo el viejo modelo paternalista en el que suelen caer los proyectos universitarios.

Los apoyos precisos centrados en la colonia como cliente, el educar como facilitadores, siendo lo menos protagonistas posibles, dejando que aprendan con sus propias posibilidades, que resolvieran bajo su propia responsabilidad, permitiéndoles descubrirse entre ellos, aprendiendo a delegarse la confianza necesaria, el saber que son capaces de hacer cosas en grupo ha permitido que hoy toda esta experiencia de aula esté siendo superada con hechos, en la vida real. Con todos esos hechos y con el camino seguido y trazado se demuestra que la universidad puede si se lo propone el medio para impulsar la construcción del capital social, de facilitar para que personas dispersas se consoliden como un grupo identificado por objetivos sociales comunes que los lleve incluso a preocuparse por generar sus propios ingresos.

De esa manera la universidad puede ser un factor detonante de la organización urbana y del desarrollo local considerando la definición de 1975 del Banco Mundial en que expone una definición de desarrollo aplicada al ámbito espacial, en el que el Desarrollo Local es entendido como: “una estrategia diseñada para mejorar el nivel de vida, económico y social de grupos específicos de población”

Pero más bien se puede identificar como Desarrollo Local Endógeno que se define como un proceso tendente a incrementar el bienestar de la comunidad mediante el establecimiento de actividades económicas y socioculturales utilizando básicamente o fundamentalmente sus propios recursos humanos y materiales, como es el caso del proyecto de fabricación y venta de composta.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Este es un trabajo que comparte la experiencia del acercamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ubicada en el sureste de México. Aunque el proyecto actualmente ha incluido a otras colonias circunvecinas a ella el presente trabajo revela la experiencia en particular de la colonia Máximo Ancona, de cómo la intervención directa no paternalista, crea el capital social en la comunidad haciéndola autogestora y solidaria, superando las diversidades religiosas o partidistas.

El proyecto se implementó con el objetivo de evitar el paternalismo que se considera adverso al desarrollo del capital social de un grupo humano, orientado a hacer de la comunidad un capital social, con fortalezas de independencia y autogestión. De esta manera se responde al cambio en la relación entre las universidades y sus entornos en la búsqueda de establecer un nuevo contrato social con las sociedades. En este caso con los vecinos de la colonia Máximo Ancona.

Que el capital social es tan fuerte que supera las diferencias de afinidades de

partidismo político e incluso religiosas. La organización social, resultado de las actividades de desarrollo humano y social en los habitantes de la colonia urbana participante, ha entrado a una nueva fase de organización para la creación de una microempresa de composta para generar ingresos como grupo. Están en la fase de capacitación para el proceso de composta y para la administración de la microempresa.

Con todos estos datos se puede concluir que la universidad, si asume un papel adecuado, puede propiciar la formación de grupos que sean autosuficientes e incluso que desarrollen proyectos que les permitan una mejora económica. El caso es alinear el trabajo docente y curricular a los intereses de la comunidad aplicando el método que permita que esta asuma sus responsabilidades, mismas que le permitirán deslindarse de la universidad y ser autónomos.

## REFERENCIAS

Aponte, C (2007). Propuesta de indicadores de evaluación de la función de proyección social/ extensión universitaria/ interacción en la educación superior. Universidad de Colombia.

Didriksson, A (2006) Proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” Consejo de Administración de IESALC – UNESCO. CEPAL (2003).

Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en Busca de un nuevo paradigma. Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University. Rodríguez, S (1997).

Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Ediciones Rialp. España.

Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. Unidad de Ciencias Sociales de Número 260, enero/ junio de 2012. González, Z (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario Geenseñanza. (Julio-diciembre): [Recuperado: 11 de agosto de 2017] en: ISSN 1316-6077.

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

---

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Ismael Santos Lira**

**Ivanete dos Santos de Souza**

**Américo Junior Nunes da Silva**

para vencermos essa barreira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Matemática Inclusiva; Formação de Professores; Necessidades Educacionais Específicas

**RESUMO:** Este capítulo de livro, da forma como se estrutura e em uma perspectiva mais teorizada, objetiva ampliar o olhar acerca das questões que permeiam a Educação Matemática Inclusiva (EMI), sobretudo apresentando algumas noções que a norteia. É foco deste texto, também, apresentar alguns dos principais distúrbios relacionados à aprendizagem da matemática e por fim, apontar algumas implicações dessa abordagem para a formação dos professores que ensinam matemática. A título de consideração de fim de texto, reconhecemos que muitos passos já foram dados em direção a uma Educação Matemática verdadeiramente inclusiva, pois de nada basta termos estudantes com NEE presentes no espaço escolar, mas excluídos das atividades pedagógicas desenvolvidas com a Matemática, por exemplo. Por isso afirmamos, em sintonia com a literatura consultada, que a formação de professores que ensinam matemática é algo importante

### CHALLENGES OF INCLUSIVE MATHEMATICAL EDUCATION: SOME REFLECTIONS

**Abstract:** This book chapter, in the way it is structured and in a more theorized perspective, aims to broaden the view on the issues that permeate Inclusive Mathematics Education (IME), especially presenting some notions that guide it. It is also the focus of this text to present some of the main disorders related to the learning of mathematics and, finally, to point out some implications of this approach for the training of teachers who teach mathematics. As an end-of-text consideration, we recognize that many steps have already been taken towards a truly inclusive Mathematics Education, since it is not enough to have students with SEN present in the school space, but excluded from the pedagogical activities developed with Mathematics, for example. . That is why we affirm, in line with the literature consulted, that the training of teachers who teach mathematics is

something important to overcome this barrier.

**KEYWORDS:** Inclusive Mathematics Education; Teacher training; Specific Educational Needs.

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre uma Educação Matemática Inclusiva (EMI) devemos ter em mente que ela, necessariamente, envolve dimensões éticas como a postura política de uma defesa intransigente do direito das pessoas com deficiências ou/e transtornos; com altas habilidades; com necessidades educacionais específicas (NEE) ao acesso a uma educação de qualidade e para todos (FIATCOSKI; GÓES, 2021). Isso significa marcar posição em uma luta contínua para visibilizar um grupo de pessoas que historicamente têm sido marginalizadas, algumas delas vivendo em situação de risco e vulnerabilidade socioeconômica. Infelizmente, a matemática escolar, em alguns contextos, tem se apresentado a esses sujeitos como mais um dos muitos obstáculos a serem superados.

Para que tenhamos uma EMI é preciso que busquemos, continuamente, a equidade, ou seja, oferecer a cada um dos aprendizes, de acordo com suas necessidades específicas e interesses, o ensino de matemática que lhe é adequado. É preciso também que avancemos em educar para a valorização da pluralidade, isto é, ensinar para o convívio respeitoso com as diferenças individuais (gênero, sexualidade, religião, etc.), sem qualquer manifestação de dificuldades que se traduza em impedimento à aprendizagem de seus sujeitos.

Rodrigues (2010) afirma que, no tocante aos estudantes com NEE, a busca pela sua efetiva inclusão nas escolas regulares tem sido uma das marcas da luta pela construção de uma educação de qualidade que seja, de direito e de fato, verdadeiramente para TODOS. O Brasil possui aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência segundo o Censo de 2010 – não temos dados atualizados em virtude da não realização do censo de 2020 pelo governo Bolsonaro.

Os dados do último censo revelam que a deficiência visual é a que apresenta o maior percentual, isso significa dizer que aproximadamente 35 milhões de brasileiros e brasileiras vivem com limitações visuais. Não é só esse número que assusta, o mesmo levantamento demonstrou a existência de uma diferença significativa no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência (visual, auditiva, etc.) e a população geral (BUCCIO; GISI, 2014). No entanto, apesar disso, essa é uma temática nova no campo de pesquisa em Educação Matemática – mas cresce o número de grupos de pesquisa, eventos e publicações sobre o tema. Um desses espaços de produção de conhecimento é o Grupo de Trabalho GT13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

Estudos realizados por Baiense (2022) e Kasper; Loch; Pereira (2008), mostram o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas redes pública e

privada de ensino, resultado dos importantes avanços que vêm sendo conquistados na seara do Direito, desde a década de 1990 (leis, decretos, convenções e tratados internacionais). Esses marcos legais ao disciplinarem a inclusão de pessoas com deficiência, têm levado as instituições escolares a promoverem algum tipo de adequação, mesmo que ainda incipiente, seja no espaço arquitetônico, nos currículos ou nas práticas pedagógicas. Apesar disso, precisamos urgentemente avançar, porque a realidade do cotidiano escolar ainda está muito distante do que seja uma inclusão efetiva (FIATCOSKI; GÓES, 2021).

Este capítulo de livro, da forma como se estrutura e em uma perspectiva mais teorizada, objetiva ampliar o olhar acerca das questões que permeiam a Educação Matemática Inclusiva, sobretudo apresentando algumas noções que a norteia. É foco deste texto, também, apresentar alguns dos principais distúrbios relacionados à aprendizagem da matemática e por fim, apontar algumas implicações dessa abordagem para a formação dos professores que ensinam matemática.

## **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA (EMI)**

[...] as discussões relacionadas à inclusão na educação brasileira não são recentes, datam do início dos anos de 1990 e foram sendo reafirmadas pelas inúmeras lutas de construção de um “(...) projeto fundamentalmente crítico” (SLEE, 2011, p. 203), em prol daqueles que eram colocados à margem da sociedade e das oportunidades. Ao discorrermos sobre a inclusão, estamos considerando-a em sua forma ampla, ou seja, inclusão que perpassa pelas diversas Necessidades Educacionais Específicas (NEE), isto é, pessoas: com deficiência física, visual, auditiva, entre outras deficiências; com restrição de liberdade; oriundas de comunidades carentes; pertencentes a comunidades quilombolas, indígenas, ou outros grupos que tiveram seus direitos relegados por inúmeros anos (SILVA; NERY; NOGUEIRA, 2020, p. 109).

Escolhemos o excerto anterior para iniciarmos essa discussão, sobretudo, por entendermos que tal concepção apresentada permeia o nosso entendimento acerca da inclusão. Na mão do apontado, portanto, podemos dizer que, ao nos referimos a uma EMI, aí estão embutidas as ideias de práticas escolares e culturais, políticas educacionais, formação de professores, desempenho acadêmico e experiência com a matemática dentro e fora do contexto escolar de pessoas historicamente marginalizadas, em particular pessoas: com deficiências ou/e transtornos; com altas habilidades; com dificuldades específicas de aprendizagem de matemática.

Esse movimento rumo à uma educação que busca o pleno desenvolvimento da pessoa (dever do estado e da família, incentivada com a colaboração da sociedade), inicia-se com a Constituição Cidadã de 1988. A educação especial tem se apresentado com uma das modalidades educacionais que mais sofreu influência das políticas governamentais desde então (BUCCIO; GISI, 2014). Por exemplo: a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, na cidade de Salamanca – que culminou na Declaração de Salamanca

que ganhou *status* constitucional no Brasil (FIATCOSKI; GÓES, 2021).

Vários governos e organizações firmaram o compromisso pela inclusão de pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades de ensino. Emergem duas propostas das discussões políticas em torno de como efetivar os direitos de igualdade de acesso à educação:

- A primeira consiste na inserção dos estudantes com NEE em classes regulares, admitindo a possibilidade de apoio especializado;
- A segunda, a inclusão total de todos os estudantes independentemente do tipo de deficiência, nas classes regulares da escola mais próxima de sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial.

Embora a segunda, de longe, seja de caráter mais democrático, ainda não representa a maior parte das experiências de políticas públicas de inclusão escolar no país, pois ainda temos um número considerável de crianças e adolescentes com NEE fora das escolas.

Para trabalharmos na construção contínua de uma EMI devemos estar conscientes de que esses esforços se darão em três frentes que incluem todos os atores sociais envolvidos (incluindo aí os educadores matemáticos que militam em prol dessa causa):

- a) manutenção do foco na construção de um arcabouço jurídico e político fundamentado na concepção de educação inclusiva;
- b) conscientização da sociedade e da classe política acerca da necessidade de uma política de financiamento para a oferta de educação inclusiva, ou seja, diminuir as barreiras no processo de escolarização de pessoas com NEE;
- c) por fim, mas ocupando um lugar de centralidade, o envolvimento de toda a equipe escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois não nos interessa somente a integração. Ela não é, democraticamente, suficiente, pois buscamos, com *“utopia mais que possível de ser construída”* a inclusão plena. Exemplo de avanço visível é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (promulgada em 2015) que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bora precisemos lutar mais para que ela seja, na prática, mais efetiva.

Na próxima seção, abordaremos alguns dos principais distúrbios e dificuldades de aprendizagem relacionada à aprendizagem de matemática.

## **MATEMÁTICA: DISTÚRBIOS ESPECÍFICOS E DIFICULDADES**

O ensino e a aprendizagem da matemática são culturalmente reconhecidos como um processo complexo, não só por pais e alunos, como também pelos professores. Há uma forte tendência a aceitar a “naturalização” das dificuldades apresentadas por alguns estudantes para aprender conceitos matemáticos. Esse entendimento é justificado, muitas vezes, pelo baixo desempenho dos alunos, da Educação Básica, nas avaliações externas

e por considerar a matemática como uma área de difícil compreensão. Por exemplo, o cálculo é uma função cerebral complexa, pois vários mecanismos estão envolvidos em uma operação aritmética.

Segundo Bastos (2016) as dificuldades em matemática podem se manifestar por causas não-neurológicas (fatores escolares, fatores sociais, ansiedade para matemática) e por causas neurológicas causadas por distúrbios primários (Acalculia, Discalculia do desenvolvimento) e distúrbios secundários (Deficiência mental, Epilepsia, Síndrome de Turner, Fenilcetonúria do X frágil, Síndrome fetal alcoólica, Baixo peso, TDAH, Dislexia).

No entanto, o baixo desempenho nessa área do conhecimento dificilmente é atribuído a distúrbios específicos e dificuldades, daí a importância do profissional da educação ter conhecimento para que juntamente com seus pares possam criar um ambiente propício, com intervenções que garantam a inclusão e conseqüentemente a aprendizagem em matemática. Desse modo, neste texto abordaremos particularmente sobre a Acalculia e a Discalculia do desenvolvimento.

Acalculia é entendida como a perda da capacidade de executar cálculos e desenvolver raciocínio aritmético e pode se manifestar de três formas, Alexia e agrafia para números, Acalculia espacial e Anaritmia (BASTOS, 2016). A Alexia e agrafia para números, ainda segundo o autor, são compreendidas como a dificuldade em ler e escrever quantidades e causada pelo comprometimento do hemisfério cerebral esquerdo. Já na Acalculia espacial ocorre o comprometimento na orientação espacial, impossibilitando a colocação de números em posições adequadas para realização de cálculos, comprometendo o hemisfério cerebral direito. E por fim, a Anaritmia corresponde à Acalculia primária e compromete a capacidade de realizar operações aritméticas em consequência do lesionamento de ambos hemisférios (BASTOS, 2016).

A Discalculia do desenvolvimento tem como característica não apresentar uma lesão no cérebro, mas uma desordem nas funções na estrutura responsável pelas habilidades matemáticas relacionadas à organização de informações, percepção visual e resolução de problemas (BASTOS, 2016). Caracteriza-se como um transtorno específico da aprendizagem que acomete principalmente as habilidades em matemática, ao causar uma desordem orgânica. Por exemplo, uma criança com Discalculia do desenvolvimento é incapaz de identificar sinais matemáticos, montar operações, classificar números, entender princípios de medida, seguir sequências, compreender conceitos matemáticos, relacionar o valor de moedas entre outros. Esse transtorno acomete entre 3% a 6% das crianças em idade escolar, mas devido aos estigmas acerca da dificuldade em aprender matemática, em alguns casos, essa disfunção acaba não sendo identificada (BASTOS, 2016).

Ladislav Kosc (1974) apresenta seis tipos de discalculia, sendo elas: a discalculia léxica (dificuldade na leitura de símbolos matemáticos), discalculia verbal (dificuldade em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos), discalculia gráfica (dificuldade na escrita de símbolos matemáticos), discalculia operacional (dificuldade na

execução de operações e cálculos numéricos), discalculia practognóstica (dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens) e discalculia ideognóstica (dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos).

Quando a prática pedagógica é inclusiva, o professor ao acompanhar a trajetória de aprendizagem do estudante pode identificar indícios de possíveis dificuldades e até mesmo transtornos de aprendizagem. O acompanhamento dos registros dos símbolos, a leitura de números e a realização das operações são fontes de apreciação em prol de uma prática que atenda as especificidades com intervenções que promovam a aprendizagem e atenda ao que preconiza a legislação para Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quanto à adaptação do currículo escolar, aprendizagem significativa da matemática, bem como o uso de recursos didáticos na construção de conceito matemático.

Embora os recursos tecnológicos tenham sido empregados no “tratamento” das dificuldades e até mesmo transtornos de aprendizagem, as pesquisas mostram que a participação do professor no processo se mostra mais efetiva. Apesar da necessidade de práticas matemáticas inclusivas, ainda temos poucos estudos que contemplam propostas de intervenção para estudantes com dificuldades de aprendizagem da matemática ou discalculia. O que nos levam a refletir sobre o processo formativo do professor buscando (in) forma-lo para atuar com estudantes que apresentem dificuldades ou transtornos de aprendizagem em Matemática.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Como afirmamos anteriormente, aspirar uma MEI perpassa por várias questões; dentre elas merecem destaque o processo formativo do professor e a prática pedagógica, na qual se contemple um ensino para todos com respeito às diferenças e sem exclusões de qualquer natureza. No entanto, questionamo-nos: como o professor que ensina matemática conseguirá atender a sala de aula regular com suas “múltiplas” diferenças? Será que a formação inicial atende essas demandas? Qual o (não) espaço da EMI no processo formativo em serviço para o ensino regular?

Em resposta a estes questionamentos, inicialmente, retrocederemos no tempo e iremos ao encontro da Declaração de Salamanca (1994), que destaca a relevância da formação inicial e contínua de professores em uma perspectiva inclusiva como um dos princípios fundamentais para garantir a oferta da educação de qualidade para todos e o respeito à diversidade. Em decorrência desse documento, no Brasil, foram oficializado alguns decretos, resoluções e leis como, por exemplo, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de fonoaudiólogos e de professores de nível médio e superior.

Outro marco que reverberou no processo formativo do professor foi a divulgação da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). As medidas propostas por esse documento buscavam assegurar uma educação equânime e conseqüentemente uma reestruturação na formação inicial e continuada dos professores. Na direção do apontado, portanto, cabe considerar que

[...] os desafios impostos pela contemporaneidade mudam continuamente, é importante entender que a formação de professores que ensinam Matemática é resultado de um processo dinâmico e que "(...) formar é mais ontológico que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma" (FABRE, 1995, p. 23, tradução nossa). Por isso, esses professores também precisam reconhecer e assumir o seu papel nesse percurso formativo, entendendo que existem particularidades para quem ensina essa ciência. Não queremos responsabilizar unicamente os docentes por essa formação contínua, nosso intuito é, ao trazermos essa discussão, a circunscrevermos como parte de uma problemática sistêmica que tem outros agentes e espaços envolvidos (SILVA; NERY; NOGUEIRA, 2020, p. 103-104).

Destarte, partindo do apresentado e de acordo com Silva e Santos (2021), o processo formativo do professor, seja na formação inicial ou continuada, no contexto da Educação Inclusiva no ensino regular ainda é muito frágil no tocante às práticas no ambiente de ensino, na promoção da consciência social e no desenvolvimento profissional. Os estudos analisados por Silva e Santos (2021) apontam que os professores ainda se sentem despreparados para a prática inclusiva, pois desde a formação inicial há uma lacuna para o ensino em uma perspectiva inclusiva, pois esses aspectos são pouco contemplados no currículo e na prática do ensino superior.

Outro desafio apontado na literatura (SILVA; SOUZA, 2021) (SILVA; NERY; NOGUEIRA, 2020) é quanto ao trabalho pedagógico com materiais didáticos e tecnologia assistiva que atendam as demandas da diversidade atendida no ensino regular. Os desafios sinalizados são quanto ao uso e suas possíveis adaptações e perpassa pelo acesso a esses materiais no contexto escolar. Dessa forma, embora algumas escolas tenham materiais didáticos disponíveis na sala de Apoio Educacional Especializado (AEE), esses recursos ficam restritos a estes espaços

A literatura, como a referenciada anteriormente, aponta a necessidade de formação específica ou em serviço para os professores e equipe escolar em uma perspectiva colaborativa, pois o conhecimento de boas práticas, a discussão dos envolvidos no processo e a parceria entre o professor da sala regular e professor do AEE tem potencial para romper com alguns destes desafios

Vale ressaltar que é o professor que está no cotidiano da sala de aula regular, é ele o profissional que trabalha diretamente com o aluno com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Desse modo, é indiscutível a necessidade de o professor ter conhecimento e desse modo estar preparado para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. Portanto, os programas de formação inicial e continuada, bem como o espaço escolar precisam promover formações que contemplem a etiologia das dificuldades ou transtornos

de aprendizagem da matemática para a promoção do ensino de matemática em uma perspectiva inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de consideração de fim de texto, afirmamos, retomando a ideia de *“utopia mais que possível ser construída”*, que muitos passos já foram dados em direção a uma EMI verdadeiramente inclusiva como, por exemplo, os marcos legais citados ao longo do texto, o número crescente de estudantes com alguma NEE em escolas regulares e o avanço na pesquisa sobre inclusão no campo específico da Educação Matemática, algo que implica diretamente no repensar das políticas e práticas desenvolvidas.

Nesse interim, é necessário dizermos que outros passos deverão ser dados rumo à construção dessa utopia possível que apontamos no parágrafo anterior, pois além da exclusão DA escola, precisamos também vencer a exclusão NA escola. De nada basta termos estudantes com NEE presentes no espaço escolar, mas excluídos das atividades pedagógicas desenvolvidas.

Por isso afirmamos, em sintonia com a literatura consultada, que a formação de professores que ensinam matemática é algo chave para vencermos essa barreira, por isso sua melhoria constante deve ocupar um lugar importante em nossas lutas políticas e em nosso métier como pesquisadores em Educação Matemática.

## REFERÊNCIAS

BAIENSE, A. E. S. Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, 2022.

BASTOS, J. A. Matemática: distúrbios específicos e dificuldades. In: RO A, N.; OHLWEILER, L.; RIESCO, R. (orgs.). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. São Paulo: Artes Médicas, 2016, p. 176-189.

BUCCIO, M. I.; GISI, M. L. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação - Sul.10.*, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2014.

FIATCOSKI, D. A. S.; GÓES, A. R. T. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 34, p. e13/1–24, 2021.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. *Educar, Curitiba*, n. 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR.

KOSC, L. Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.7, Número 3, 1974.

MANRIQUE, A. L. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. *Ensino de Matemática em Debate*, v. 1 n. 2, 2014.

RODRIGUES, T. D. Educação Matemática Inclusiva. *Interfaces da Educação*, v.1 , n. 3, p. 84 – 92, 2010.

SILVA, P. S. G.; SANTOS C. E. R. Do Design Thinking à Formação Inclusiva de Professores de Matemática: uma Revisão de Literatura. *JIEEM* v.14, n.3-esp, p. 278-286, 2021.

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SILVEIRA, Érica S.; SÁ, A. V. M. de. A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 32, p. e100/ 1–26, 2019.

# AS PRINCIPAIS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE BAIXA VISÃO EM UMA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA VISUAL

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Ronald Cristovão de Souza Mascarenhas**

Professor da UEES JAA/PA

<https://lattes.cnpq.br/1171489351946214>

**RESUMO:** Este artigo apresenta como objetivos identificar as principais patologias causadoras de Baixa Visão a partir das Avaliações da Eficiência Visual realizadas em uma Unidade Especializada, conhecer as particularidades das avaliações da eficiência visual realizadas no setor de baixa visão, assim como elencar as principais doenças causadoras a partir das avaliações da eficiência visual. A pesquisa foi do tipo documental, com abordagem quantitativa, tendo como base a análise de 75 Avaliações da Eficiência Visual realizadas de 2010 a 2014 no período matutino, realizadas no setor de Baixa Visão da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo em Belém do Pará. Observou-se a ocorrência de (25) vinte e cinco diferentes patologias entre as avaliações da eficiência visual pesquisadas, sendo que as patologias foram: 40 de origens adquiridas, 34 casos de origem genética. Em relação as adquiridas, foram categorizadas: 15 casos originados por microrganismos e 25 casos originados

por acidentes, traumas, idade avançada entre outras. Concluiu-se que o Glaucoma aparece como a principal patologia observada, seguido da retinocoroidite por Toxoplasmose e Retinose Pigmentar, estes dados geram preocupações referentes à falta de informações que possam ajudar na prevenção das patologias, principalmente as adquiridas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Baixa Visão. Patologias. Avaliação da Eficiência visual.

## 1 | INTRODUÇÃO

A partir do sentido da visão, em humanos, são travados os primeiros momentos de aprendizagem. A falta ou deficiência desse sistema sinestésico implica na diminuição da qualidade e da quantidade de experiências, limitações na locomoção, alterações na interação com o ambiente e alterações na autoimagem. Esse quadro pode ser modificado a partir de estímulos adequados, pois, caso contrário, pode haver implicações no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psico-afetivo.

A deficiência visual de forma geral

se subdivide em cegueira e baixa visão. A baixa visão, que está relacionado com o foco desse estudo, é a alteração da capacidade funcional da visão, que pode decorrer por inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo (BARRAGA, 1985).

Gasparetto (2001) também afirma que as pessoas que apresentam problemas visuais possuem características específicas, pois dependem da capacidade de ver e interpretar as imagens visuais, codificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores.

Percebe-se que problemas visuais são freqüentes na população Mundial, fato que é confirmado pela OMS (1992) que estimou em 1,5 milhões o número de cegos menores do que 16 anos no mundo, 90% dos quais viviam em países em desenvolvimento. Estudos populacionais indicam baixa prevalência da cegueira infantil, de 0,2 a 0,3 por 1000 crianças em países desenvolvidos e de 1,0 a 1,5 por 1000 crianças em países em desenvolvimento. Já a prevalência de baixa visão é estimada como sendo três vezes maior, segundo esse Banco de Dados (BISCHH, 1995; FOSTER, 1996).

No Brasil a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2002 apresentou dados sobre a deficiência visual afirmando que há uma média de 3,7 mil pessoas com baixa visão tendo que realizar suas atividades da vida diária com ou sem auxílio de pessoas ou instituições. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), afirma que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 mil com baixa visão, segundo dados desse instituto.

As informações anteriormente citadas, comparadas com as inquietações levantadas durante as Avaliações da Eficiência Visual (AEVs) realizadas no setor de baixa visão da UEEs José Álvares de Azevedo, permitiram observar que várias doenças estavam associadas ao acometimento da Baixa Visão, porém, nenhum documento foi publicado nesta Unidade Especializada que apresentasse informações específicas da nossa realidade, e principalmente para que essas informações pudessem ser comparadas com a literatura especializada de outras partes do nosso País e do exterior, em relação as doenças que levam à Baixa Visão, por exemplo, saber se o glaucoma que representa um dos maiores problemas associados a cegueira e baixa visão, no Brasil e no Mundo (BRITO e VEITZMAN, 2000). Também seria caracterizado como a principal patologia detectada nessa pesquisa.

Logo, percebeu-se a necessidade de identificar: quais as principais patologias associadas à Baixa Visão a partir das Avaliações da Eficiência Visual na UEEs José Álvares de Azevedo?

Então, esta pesquisa se tornou relevante, pois apresentará informações específicas de um grupo de indivíduos avaliados no período de 2010 a 2014, que mostrou associações das informações coletadas durante a avaliação a baixa visão, criando-se padrões de

informações específicas da amostra analisada, relacionadas a realidade dos educandos Baixa Visão dessa UEEs.

Assim, a partir dos itens descritos anteriormente o trabalho teve como objetivos: identificar as principais patologias causadoras de Baixa Visão a partir das Avaliações da Eficiência Visual realizadas em uma Unidade Especializada, conhecer as particularidades das avaliações da eficiência visual realizadas no setor de baixa visão, assim como elencar as principais doenças causadoras a partir das avaliações da eficiência visual

A pessoa que apresenta baixa visão tem uma acuidade visual variável e dificuldade para perceber formas tanto perto ou longe isso interfere em realizar suas atividades diárias. A baixa visão é mais comum em pessoas idosas, porém pode ocorrer em qualquer idade havendo um comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, o que priva em parte a capacidade de ver, essa acuidade é menor (que 0,3 ou até 10 graus) de ponto de fixação, podendo haver também irradiação ocular excessiva junto ao rosto que provoca um esforço visual, inclinação de cabeça para enxergar em ambientes claros, dificultando a leitura e escrita, assistir televisão, correr e ir às compras. Sem a utilização de recursos adequados, isso é quase impossível, para a pessoa com baixa visão (OLIVEIRA, 2000).

De acordo com Thylefors e Négrel (1995) a deficiência visual mais acentuada e mais grave denomina-se baixa visão ou visão subnormal e pode ser definida como acuidade visual entre 6/18 (0,3) e 3/60 (0,05) com a melhor correção óptica no olho de melhor visão.

Alves e Kara-José (1998) afirmam a partir de informações fornecidas pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), que no Brasil cerca de 20% dos indivíduos em idade escolar apresentam alguma alteração oftalmológica e 10% das crianças que cursam as séries iniciais (antigo primário) carecem de usar alguma correção óptica por apresentarem erros de refração tais como: miopia, hipermetropia e astigmatismo e destes estimasse que cerca de 5% têm redução grave de acuidade visual.

Vale ressaltar que acuidade visual refere-se a função (visual) que exprime a capacidade discriminativa de formas; ou a medida entre dois pontos no espaço (isto é, distância entre eles, relacionada ao primeiro ponto nodal do olho); ou da resolução (visual) de suas respectivas imagens sobre a retina, relacionadas ao segundo ponto nodal do olho. Nessas “definições”, a primeira com ordenação psicobiológica, as outras duas operacionais, não fica claro o que seja “forma” ou “reconhecimento” ou “resolução de imagens”. A partir de tais princípios, a resolução, fica limitada ao tipo de iluminação (contrastes) entre as partes do estímulo (HARLEY, 2002).

A partir da legislação, todo cidadão tem direito a escola, isso inclui a pessoa com Baixa Visão, porém frequentar o ensino regular e estar inseridos ao cotidiano social não soluciona os problemas que dificultam a inclusão social, para uma melhor qualidade de interação e aproveitamento desse ensino, são necessários estímulos através de adaptações específicas, relacionadas ao uso dos recursos ópticos e não ópticos, que garantam realmente os direitos adquiridos de cidadania, desenvolvendo e auxiliando nas

práticas educacionais (BRASIL, 1998).

Entendida a proposta inclusiva, a condição *sinequa non* para que o candidato à vaga ao setor de Baixa Visão possa ingressar no mesmo é a realização da Avaliação da Eficiência Visual (AEV). Prática que segue um protocolo que inicia com a apresentação de um laudo encaminhado por um oftalmologista que comprove a condição visual do candidato à vaga, que gerará informações particulares desse indivíduo no que se refere ao resíduo visual e identificará a acuidade visual, o campo de visão, sensibilidade aos contrastes, visão de cores, além de testes e orientação para uso dos recursos não ópticos e ópticos, vale ressaltar que a indicação dos recursos ópticos deve ser feita pelo médico oftalmologista que encaminha o candidato à vaga no setor, ficando sob responsabilidade dos professores do setor realizar os testes apenas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UEEs, 2009).

A avaliação da eficiência visual é indispensável para a pessoa com baixa visão, pois a partir das informações obtidas, são identificadas as particularidades do problema visual de cada indivíduo, e assim, é traçado o Plano Pedagógico Individualizado (PPI), de fundamental importância dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que poderá ser utilizado por professores da sala multifuncional e no ensino regular, pois, dará condições de compor um planejamento com adaptações curriculares que ajudará a todos os profissionais da educação a desenvolver o ensino e aprendizagem, aproveitando o máximo possível do resíduo visual desse indivíduo (BRASIL, 2008).

A pesquisa foi feita na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo onde o Projeto Político Pedagógico da Unidade, essa foi inicialmente criada no dia 7 de dezembro de 1953, com o nome de “Escola de Cegos do Pará”, pelo Decreto Lei nº 1300, de 07 de dezembro de 1953. A instalação foi de forma precária no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e suas atividades começaram efetivamente no dia 15 de abril de 1953.

A Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEEs) representa um dos principais suportes à acessibilidade da Pessoa Cega e com Baixa Visão no Estado do Pará, sendo responsável pela habilitação e reabilitação desses cidadãos, que precisam de orientação interdisciplinar e em múltiplos setores, para que possam atingir a efetivação de seus direitos, principalmente no que tange ao direito de ir e vir e ao direito de frequentar as escolas regulares, enfim direito de exercer a plena cidadania que lhes é garantido na Constituição da República Federativa de 1988 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UEEs, 2009).

Essa Unidade Especializada faz parte do Poder Executivo Estadual e é mantida pelo Governo do Estado do Pará, através da secretaria de governo, igualmente a todas as outras escolas estaduais. Está dirigida pela Secretaria de Estado de Educação, e por ser uma unidade que trabalha especificamente para deficientes visuais, está regida pela Coordenação de Educação Especial - COEES, que é a responsável por sua organização administrativa, didática e disciplinar. Os alunos matriculados apresentam todas as

faixas etárias e são atendidos em programas de Educação, Habilitação e Reabilitação. O funcionamento ocorre em três turnos, manhã, intermediário e pela tarde; seus alunos recebem atendimento diversificado e em vários setores, que vai desde a Intervenção Precoce até o Ensino Superior (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UEEs, 2009).

O Objetivo da UEEs é oferecer ao deficiente visual (cego ou baixa visão) e com deficiências associadas, atendimento adequado às suas necessidades, proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem de acordo com o seu potencial individual e suas condições biopsicossociais, educacionais e econômicas visando à inclusão social. Nesse objetivo explanado fica claro o caminho a ser seguido pela UEEs para que possa atingir a inclusão social da pessoa com deficiência visual, pois somente através da educação e da reabilitação, aplicada de forma específica e com respeito às capacidades de cada aluno que poderá torná-lo, um ser crítico e com entendimento para descobrir o seu próprio espaço social. Diferente de segregar é prepará-lo para dividir o espaço social em igualdade de direitos com as outras pessoas ditas “normais”.

Pois a educação deve ser direcionada a diversidade humana, o homem no seu ambiente, com ênfase ao destino multifacetado e global (MORIN, 2002), sempre com caráter de inclusão. Sasaki (1997) conceitua a inclusão social como o processo de adaptação aos sistemas gerais, onde pessoas especiais se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

## **2 | MATERIAIS E MÉTODOS**

### **2.1 Método e organização do tipo de pesquisa**

Esta pesquisa é descrita como documental com abordagem exploratória e quantitativa, sendo que os resultados foram apresentados em forma de gráficos no formato de colunas.

A parte inicial do trabalho caracterizou-se por uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a aproximação com o assunto em questão. Utilização de fontes secundárias através de artigos publicados e análise de censos realizados sobre o assunto. Uma pesquisa básica e objetiva para gerar conhecimento (TEIXEIRA, 2003).

Em relação aos procedimentos executados ao longo do estudo, as técnicas adotadas para o recolhimento de informações prévias sobre o tema da pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2009), a técnica de documentação indireta, através de fontes primárias, que é a pesquisa documental e com a utilização de fontes secundárias, a pesquisa bibliográfica

## 2.2 Materiais utilizados

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados meios de divulgação como revistas científicas, livros, artigos, Monografias, Dissertação, Tese de autores renomados em pesquisas na área de estudo. Esses deveriam ser resultados de artigos publicados em periódico nacional ou internacional, para acessar textos nos bancos de dados LILACS, MEDLINE, SCIELO, Google Acadêmico e em Bibliografia Acadêmica relacionada às patologias relacionadas a Baixa Visão.

Utilizou-se para a análise documental, as Avaliações da Eficiência Visual que foram realizadas no turno da manhã, no período de 2010 a 2014, no setor de baixa visão, totalizando 75 avaliações.

## 2.3 Locus

A pesquisa foi realizada na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo localizada na Rua Presidente Pernambuco, número 497, no bairro Batista Campos, e com o Código de Endereço Postal de número 66.015.200, no município de Belém, no Estado do Pará. O contato para transferência de mensagem deve ser feito através do Fone/Fax é (91) 3222-5930 / 3230-2900 e pelo E-mail josealvaresdeazevedo@hotmail.com.

## 2.4 Ética da pesquisa

Foi encaminhado no dia 02 de novembro de 2014 um Termo de Informação à Instituição, sendo assinado pela Diretora da Instituição, que autorizou a emprego das Avaliações da Eficiência Visual para utilização das informações na construção dos resultados da pesquisa. Vale ressaltar que não houve a necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois o trabalho devido a sua característica de análise documental apresenta somente informações quantitativas em relação às particularidades das avaliações e das principais patologias observadas a partir da análise do material autorizado pela instituição.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das Avaliações da Eficiência Visual (AEV) ocorridas de 09.04.2010 até 12.09.2014 no turno da manhã da UEEs José Álvares de Azevedo, com a intenção de obter dados quantitativos em relação às principais doenças causadoras de baixa visão, pode-se constatar que foram realizadas setenta e cinco avaliações, sendo vinte e sete em 2010, doze em 2011, quinze em 2012, nove em 2013 e doze em 2014, como mostra o quadro 1. Destaca-se que em 2014 as avaliações ainda continuaram ocorrendo sempre as sextas feiras até o final de 2014

<b>Anos</b>	<b>A.E.V. Realizadas</b>
<b>2010</b>	27
<b>2011</b>	12
<b>2012</b>	15
<b>2013</b>	09
<b>2014</b>	12
<b>Total</b>	75

Quadro 1: Demonstração do número total e anual das AEV (Avaliação da Eficiência Visual), realizadas no período de 2010 a 2014 na UEES José Álvares de Azevedo.

Fonte: Os Autores da Pesquisa *in loco* (2014)

Os resultados do quadro 1 mostraram uma inconstância em relação ao número de avaliações, fato ocorrido em razão do período anterior a 2010, em virtude das avaliações serem realizadas somente no turno da tarde no setor de baixa visão, logo houve um acúmulo de avaliações a serem feitas, porém estabilizada a oferta e procura de vagas para o setor durante o período da manhã, a média de avaliações anuais é de 12 avaliações por ano.

As informações obtidas para o resultado desse trabalho foram referentes a laudo médico oftalmológico, onde foram constatadas ocorrência de vinte e cinco diferentes doenças ou patologias entre as setenta e cinco (75) AEV, estando às mesmas demonstradas no quadro 1. O quadro 2 mostra uma lista de patologias em 75 avaliações e suas referentes origens.

<b>Número de ocorrências</b>	<b>Patologias</b>	<b>Origem</b>
13	Glaucoma	Adquirida
11	Nistagmo	Genética ou neurológico
7	Retinose pigmentar	Genética
4	Doença de Stargadt	Genética
1	Síndrome de Marfan	Genética
2	Atrofia do Nervo Óptico	Adquirida
1	Lesão do Nervo Óptico	Adquirida
12	Retinocoroidite por Toxoplasmose	Adquirida por microrganismo
1	Retinocoroidite por Citomegalovírus	Adquirida por microrganismo
2	Uveíte adquirido na Gestação (toxoplasmose)	Adquirida por microrganismo
1	Coloboma do Nervo Óptico	Genética
1	Maculopatia	Adquirida
1	Ceratocone	Genética
6	Descolamento de Retina	Adquirida
3	Catarata congênita,	Genética
6	Retinopatia da Prematuridade	Adquirida

1	Retinopatia	Genética ou Adquirido
1	Atrofia Macula	Adquirida
1	Atrofia retiniana	Adquirida
1	Atrofia bulba	Adquirida
1	Hiperplasia da mácula	Adquirida
1	Sequela ocular devido ao câncer de cérebro	Adquirida
1	Subluxação do Cristalino	Adquirida
1	Transtorno de recepção/condução do estímulo luminoso para o Córtex occipital	Genética
5	Estrabismo	Genética

Quadro 2: Lista das Patologias Identificadas a partir da análise de 75 Avaliações da Eficiência visual, obtidas no setor de Baixa Visão da UEES José Álvares de Azevedo, no período de 2010 a 2014, Belém, Pará.

Fonte: Os Autores da Pesquisa *in loco* (2014)

O quadro 02 mostra que de 2010 a 2014 foram observadas de 75 avaliações 25 patologias, onde 10 tiveram origem genética e 15 foram adquiridas por varias formas, sendo 3 por microrganismos, 2 pela idade avançada, como distrofia macular, e catarata, que pode ser também congênita.

Foram vinte e cinco diferentes patologias identificadas a partir da análise das AEV de 75 pessoas, sendo que as 12 mais frequentes formas mostradas no gráfico 1, que dos anos de 2010 a 2014, 13 pessoas com baixa visão avaliadas, o acometimento foi de glaucoma, que é patologia que pode ter origem adquirida ou genética. O Glaucoma é causada por um aumento de pressão do olho o que provoca danos no nervo óptico e a perda de visão periférica central a visão fica borrada e torna difícil a leitura de textos que aparecem desbotados e embaçados, e a retinopatia é a fuga dos vasos sanguíneos da retina, o que provoca manchas escuras no campo da visão onde ocorre o vazamento, tudo pode aparecer distorcido nessa região (HADDAD, 2006).

Porém, as outras patologias demonstradas também foram a causa da baixa visão no período estudado, onde Haddad (2006), destaca informações referentes a cada uma delas, como Degeneração Macular, onde a mácula é perto do centro da retina que é área na parte posterior do olho o que provoca o processo de envelhecimento e o desgaste dos tecidos da mácula o que ocasiona a perda gradual da visão à degeneração macular seca ocorre quando os vasos sanguíneos anormais na parte posterior do olho começam vazarem sangue e fluidos. Como características borram na parte central da visão, a região afetada torna difícil ver objetos olhados diretamente às imagens aparecem quebradas e com pouca clareza.

Mesmo no período estudado somente 3 indivíduos foram avaliados com catarata, é importante observar que esta patologia causa áreas de opacidade na lente de seus olhos o que resulta em um efeito turvo ou vago especialmente na luz brilhante há um alto contraste.

A retinose pigmentar apareceu com 7 casos no período observado, representa uma

doença degenerativa primária da retina, de transmissões genéticas variável, autossômicas ou ligadas ao sexo, onde bastonetes e posteriormente cones são destruídos com atrofi secundária da retina e epitélio pigmentar, começando na periferia média e poupando até mais tarde as regiões maculares, de progressão lenta e inexorável, sendo a cegueira noturna (diminuição da visão em locais com pouca claridade) o primeiro sintoma, assim como a deficiência de adaptação na mudança de ambientes de iluminação diferentes, podendo apresentar como complicações comuns a catarata, o glaucoma e a miopia, e fazer parte de síndromes juntamente com surdez e tendo como resultado a amaurose (cegueira). Geralmente, a visão frontal (central) permanece boa, até as fases tardias da doença. Existem mais 42 tipos de doenças sistêmicas associadas à Retinose Pigmentar.

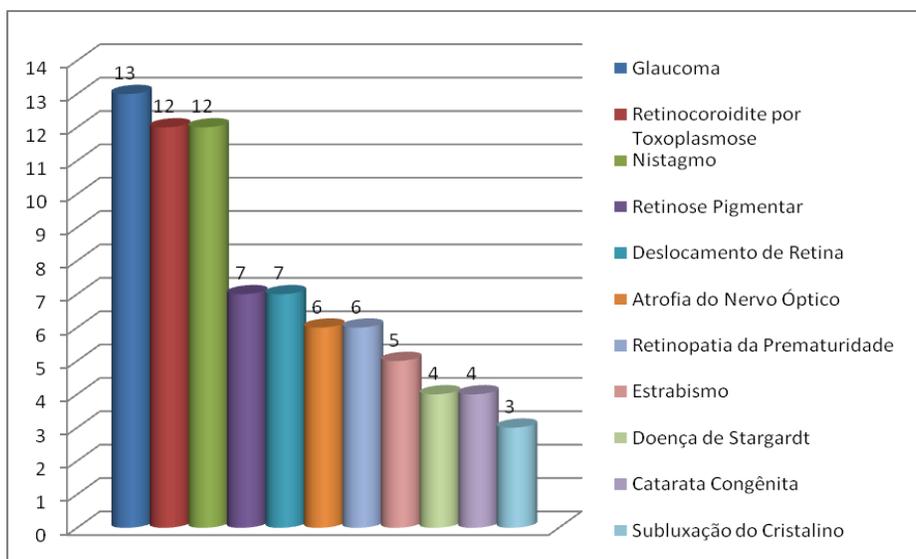


Gráfico 1: Identificação das principais patologias causadoras de Baixa Visão, estudadas no setor de baixa visão da UEES José Álvares de Azevedo, Belém, Pará.

Fonte: Os Autores da Pesquisa *in loco* (2014)

As outras patologias mais frequentes foram Retinocoroidite por toxoplasmose e o nistagmo, com 12 ocorrências, sendo que Retinocoroidite adquirida por protozoonose, causada por protozoário denominado *Toxoplasma gondii*, e o nistagmo tem origem em geral genética.

Com frequência de 6 a 7 entre os anos em estudo ficaram retinose pigmentar, deslocamento de retina e atrofia do nervo óptico sendo que destes somente retinose pigmentar foram de origem genética.

Das 75 avaliações relacionadas nesse trabalho, há particularidades referentes a associações de patologias, como por exemplo, muitos casos de glaucomas são associados

com cataratas, nistagmo, atrofia do nervo óptico e descolamento de retina. Há casos de quatro associações de patologias. Porém este trabalho tem caráter preliminar, que apenas está discutindo a frequência das patologias em relação as suas origens.

Quando se levou em consideração somente as patologias isoladas 25 doenças foram elencadas, que tiveram como origens principais as adquiridas com 40 ocorrências em relação a origem genéticas com 34 casos, sendo que as adquiridas foram categorizadas por microrganismos com 15 casos e por acidentes, traumas, idade avançada entre outras com 25 casos.

Como dito anteriormente, o sentido da visão em humanos implica na diminuição da qualidade e da quantidade de experiências, limitando em varias atividades o indivíduo, tornando-os mais dependente e dificultando a qualidade de vida, esta realidade faz com que as unidades especializadas tornem-se fundamentais em amplo sentido, pois com seus profissionais especializados, capacita a pessoa com deficiência visual, a viver com mais qualidade e independencia, e nos casos de baixa visão ajuda a usar o residuo visual aumentando a autonomia para leitura e escrita e varias atividades cotidianas.

A quantidade de casos de patologias adquiridas nesse trabalho preliminar foi mais acentuada que os genéticos, deixando uma preocupação referente a falta de informações e cuidados necessários diminuindo a incidencia da baixa visão e até cegueira. Gasparetto (2001) também afirma que as pessoas que apresentam problemas visuais possuem características específicas, na interpretação das informações, todas essas características devem ser ensinadas, e as unidades especializadas são poucas em relação a demanda, e em geral ficam nos grandes centros, ficando sem esse serviço as comunidades da zona rural.

A avaliação da eficiência visual é indispensável para a pessoa com baixa visão, os casos são muito particularizados, tornando indispensável a intervenção das unidades especializadas (BRASIL, 2008).

## **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise das 75 avaliações concluiu-se que o glaucoma aparece como a principal patologia observada corroborando com a literatura que coloca essa patologia como uma das mais frequentes entre a população Brasileira e Mundial e se não for descoberta e tratada nos estágios inicia poderá provocar perda progressiva da visão;

Observou-se que a retinocoroidite por toxoplasmose aparece como a segunda patologia mais frequente entre o material analisado. Sendo que esta patologia é parasitose geralmente transmitida pelas mães durante a gestação para os seus filhos e pode deixar sequelas irreversíveis na retina causando baixa visão;

Destacou-se também a ocorrência da retinose pigmentar, que é uma doença que acomete homens e mulheres e deve ser divulgada e esclarecida para as famílias onde já

existem indivíduos com essa patologia, para tornarem-se cientes de que poderão vir a ter filhos com a retinose pigmentar já que a mesma é de cunho genético.

Das patologias 25 observadas, com 40 casos de origem adquiridas e 34 casos de origem genéticas, as adquiridas 15 casos foram por microrganismos e 25 casos por acidentes, traumas, idade avançada entre outras, estes dados geram preocupações referentes a falta de informações que evitem problemas adquiridos.

Além disso, foram discutidas questões referentes à importância das unidades especializadas, e seus serviços. Mas este estudo pode ser considerado um esforço inicial para determinar informações específicas sobre as principais patologias identificadas, e ele é de somente em um dos turnos desse setor, logo se faz necessário continuar a pesquisa, por exemplo, envolver os resultados das avaliações do outro turno para que possam ser realizadas comparações dos dados e mais divulgação das informações as pessoas interessadas no assunto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. R.;KARA-JOSÉ;N. **Campanha “Veja Bem Brasil”**. Manual de Orientação. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 1998.

BARRAGA, N. (1985). **Disminuidos Visuales y Aprendizaje (Enfoque Evolutivo)**. Madrid: ONCE.

BISCHH F.AnálisisEpidemiológico de La Ceguera. **Arch ChilOftal.**, v. 52, n. 1, p. 55-70, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, P. R.;VEITZMAN, S.Causas de Cegueira e Baixa Visão em Crianças.**Arq. Bras. Oftalmol.** [online]. 2000, vol.63, n.1, pp. 49-54. ISSN 0004-2749.

FOSTER, A. **Curso de Epidemiologia de Causas de Cegueira**. FundaciónOftalmologica de Santander. Bucaramanga-Colombia. Maio, 1996.

GASPARETTO, M. E. R. F. et al. O Aluno Portador de Visão Subnormal na Escola Regular: desafio para o professor?**Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, v. 64, n. 1, fev. 2001.Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acessos em: 23 nov. 2014.

HADDAD, M. A. O. **Habilitação e Reabilitação Visual de Escolares com Baixa Visão**: aspectos médico-sociais.São Paulo, 2006.

HARLEY, E. A. B. Acuidade visual. Medidas e Notações. **Arq. Bras. Oftalmol.**v. 65, p. 375-384, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA - IBGE. **Censo Demográfico** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília (DF), (2010).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORIN, E. 2002. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília. 118p.

OLIVEIRA, R. C. S. et al. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Brasília. DF. 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UEEs JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO. **Perspectiva Inclusiva**. Pará-Belém. 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: wva. 1997.

TEIXEIRA, E. **As Três Metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa**. 6ª edição. Belém: UNAMA, 2003.

THYLEFORS, B. et al. Global Data on Blindness. **Bull the World Health Organ**v. 73, p. 115-121, 1995.

# ANDROCENTRISMO E DESIGUALDADE DA MULHER NA SOCIEDADE

---

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Cláudia Ramos de Souza Bonfim**

Doutora em Educação (UNICAMP)  
Coordenadora/Tutora do Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade  
PET GEPES MEC Faculdade Dom Bosco  
Bolsista do Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade Tutora do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação - PET GEPES  
FDB

### **Marcus Vinícius Vital Córdova**

Acadêmico do Curso de Direito - Faculdade Dom Bosco  
Bolsista do Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade Tutora do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação - PET GEPES  
FDB

### **Marielly Barbosa**

Acadêmica do Curso de Pedagogia - Faculdade Dom Bosco  
Bolsista do Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade Tutora do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação - PET GEPES  
FDB

### **Hellen Henfrill Ribeiro dos Santos**

Acadêmica do Curso de Pedagogia - Faculdade Dom Bosco  
Bolsista do Grupo de Pesquisas em Educação e Sexualidade Tutora do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação - PET GEPES  
FDB

### **Stefani Penha Oliveira**

Discente Voluntária PET GEPES  
Acadêmica do Curso de Fisioterapia - Faculdade Dom Bosco

**RESUMO:** Este estudo de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico -explicativo tem como objetivo central abordar sobre androcenismo e seus reflexos na desigualdade da mulher na sociedade. Conceitua-se androcenismo, sexismo, machismo, gênero; aponta-se as questões que historicamente consolidaram a exclusão social da mulher como o direito de voto; esclarece-se a importância da educação sexual e medidas para evitar a desigualdade. Questiona-se: como o androcenismo influencia na construção da desigualdade e na condição da mulher na sociedade? Considera-se que, o mundo

social histórica e culturalmente cria formas de ser homem e ser mulher, estabelecendo papéis, comportamentos, vestimentas e espaços sociais e profissionais delimitados à mulher e ao homem, criando estereótipos, preconceitos e desigualdades. A mulher historicamente foi submetida à inferiorização e à subordinação. Numa sociedade em que o homem exerceu e ainda exerce o papel superior e dominante nas relações sociais, a exclusão da mulher de algumas atividades sociais foi naturalizada e por muito tempo, teve seus direitos como cidadãs negados no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Androcentrismo; desigualdade de gênero; machismo.

## INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade de mulher é de longa data, algumas conquistas legais e sociais se deram, em especial, através dos movimentos feministas, mas ainda estamos longe de vencer os estereótipos, preconceitos e chegar à tão sonhada equidade, que só se dará através de uma educação que vise emancipar as pessoas, formando novas consciências, levando à superação do preconceito e efetivamente melhorando sua condição.

Este estudo tem como objetivo central abordar sobre androcentrismo e seus reflexos na desigualdade da mulher na sociedade.

Bourdieu (2012) explica sobre o androcentrismo mostrando que inconsciente histórico é ligado não à natureza biológica ou psicológica, mas à cultura e tempo histórico, a partir dos determinantes patriarcais machistas, baseado na diferença entre os sexos, sendo uma construção histórica, disseminada através da cultura e que também de maneira inconsciente vai produzir o desligamento do menino do universo feminino e vice-versa ou seja exclui a mulher do universo masculino e que o corpo é o lugar onde especialmente se inscreve-se a dicotomia sobre o ser masculino e feminino.

Diante deste contexto, questiona-se: como o androcentrismo influencia na construção da desigualdade e na condição da mulher na sociedade?

Partindo da afirmação de Bourdieu (2012) pressupõe-se que, o mundo social baseado no sexo (masculino e feminino) estabelece formas de ser homem e ser mulher (feminilidade x masculinidade), e na questão propriamente sexual a sociedade falocêntrica concentra a sexualidade masculina na virilidade, enquanto reprime a sexualidade feminina. Ao homem o poder, a dominação e à mulher a inferiorização, e subordinação.

Buscando atingir o objetivo central proposto, delinea-se os objetivos específicos que compõe a disposição do presente artigo: conceitua-se androcentrismo e gênero; aponta-se as questões legais que historicamente consolidavam a exclusão e negação dos direitos iguais da mulher como o direito de voto entre outros; esclarece-se sobre a importância da educação sexual e medidas para evitar a desigualdade; aponta-se as consequências sociais da desigualdade de gênero.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo é de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-explicativo.

Na abordagem qualitativa, busca-se a “[...] compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais.[...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2019, Online).

Segundo Pádua (2003 p. 52), “A pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa.”

## DISCUSSÃO

O esclarecimento dos conceitos centrais do trabalho faz inicialmente necessária para a compreensão do que será discutido.

Em relação ao androcentrismo Moreno (1999, p.23) afirma que

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo.

Assim, historicamente a superioridade masculina foi socialmente construída e culturalmente consolidada, aceita e entendida como natural pelo senso-comum. No entendimento de Praetorius apud Gosmann (1996, p. 21), o androcentrismo é uma:

[...] estrutura preconceituosa que caracteriza as sociedades de organização patriarcal, pela qual – de maneira ingênua ou propositada – a condição humana é identificada com a condição de vida do homem adulto. Às afirmações sobre 'o homem', (= ser humano), derivadas dos contextos da vida e da experiência masculinas os pensadores androcêntricos atribuem uma validade universal: o homem (= ser humano) é a medida de todo o humano.

Um exemplo da ocultação da mulher na história se dá através da linguagem, nos próprios livros é recente o uso da terminologia pessoas em vez de homens (que significava homens e mulher – coletivo = ser humano); outro exemplo, nas corporações militares, ainda hoje, usa-se o termo Masculino (Soldado, Cabo, Sargento) para referir-se tanto a homens quanto às mulheres. Esta inclusive é das profissões antes reduzidas somente ao masculino, entre outras atividades profissionais para as quais socialmente as mulheres eram consideradas incapazes seja pela força ou pelo intelecto, pois historicamente, entre as características femininas eram especialmente difundidas a inferioridade e a fragilidade.

No Brasil, hoje, em 19 estados da Federação há a participação de mulheres no ofício de polícia. Sabe-se que São Paulo foi pioneiro na inserção feminina nos quadros da polícia, no ano de 1955, depois, Paraná em 1977, Amazonas em 1980, Minas Gerais em 1981, Pará em 1982 e Santa Catarina em 1983. A mulher ingressou nas Polícias Militares com a criação do Pelotão de Polícia Militar Feminina ou das Companhias Femininas. Tinham como missão o trato com crianças, idosos, trânsito, escolas e aeroportos; com menores delinquentes

(sic) ou abandonados e com mulheres envolvidas em delitos penais. Com o passar do tempo, as policiais femininas começaram a ser empregadas tanto na atividade operacional, quanto na atividade administrativa da corporação. No Estado do Rio Grande do Sul, a inserção feminina na Polícia Militar deu-se a partir de 1987 quando foi criada a Companhia Feminina do Policiamento Ostensivo voltada para atividades identificadas como atribuições do universo feminino, em escolas, aeroportos e no trânsito. (CALAZANS, 2003, p.17)

Vê-se que ocupar espaços profissionais antes destinados aos homens é uma conquista recente, como no exemplo citado acima, ainda que a atuação das mulheres no mundo do trabalho seja de longa data, adentrar em algumas profissões foi um processo gradativo.

Nesse sentido, Louro (1997, p.17), nos diz que:

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o «verdadeiro» universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, «de apoio», de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

O mundo androcêntrico codificou padrões de gênero que foram sendo difundidos através da cultura, privilegiando o ser masculino e depreciando as características consideradas feminilizadas, reforçando e naturalizado preconceitos.

Como afirma Bourdieu (2012, p.44)

A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito.

O resultado dessa delimitação social do gênero, como afirma Fraser (2008, p. 174):

[...] é interpretar as mulheres e as meninas como outras subordinadas e deficientes que não podem participar como iguais na vida social. Difusamente institucionalizado, este padrão valorativo androcêntrico gera formas de subordinação de status específicas de gênero, incluindo violência sexual, violência doméstica, tutela por toda a vida, casamentos arranjados, mortes por dotes, estupros em massa como uma arma de guerra, mutilação genital e escravidão sexual. E ainda, negação da integridade corporal, da liberdade reprodutiva, e da autodeterminação sexual. Além disso, reduzido acesso à moradia, à alimentação, à terra, à saúde e à educação; prejuízo em seus

direitos de imigração, naturalização e asilo; exclusão e marginalização da sociedade civil e da vida política, estereotipagem (*stereotyping*) e objetificação (*objectification*); e perseguição e depreciação na vida cotidiana. Esses danos são injustiças de reconhecimento.

Assim, compreender que o gênero foi constituído socialmente, não sendo uma questão de natureza biológica é central para a superação das desigualdades advindas do mundo androcêntrico excludente na sociedade patriarcal e machista.

O gênero é umas das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fiza, fora de toda a construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995, p. 92).

O condicionamento social através dos papéis de gênero socialmente estabelecidos definindo nossas formas de ser e nos contribuindo como homens e mulheres, seja na maneira de se vestir, se comportar e se relacionar. Assim,

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2012, p.49)

Várias são as instituições sociais que contribuíram e ainda contribuem para que a perpetuação da dominação, seja da classe hegemônica ou masculina, como a igreja, a religião, a medicina, o próprio ordenamento jurídico e a escola.

Um exemplo de direito tardio, foi o direito ao voto feminino no Brasil, considerando Marques (2019, p. 31), em 1824, houve uma primeira tentativa para as mulheres pudessem ter seu direito de cidadania, inspirados em um projeto proposto na França, nesse mesmo ano, porém, o projeto nem chegou a ser votado.

Manuel Alves Branco e José Bonifácio buscaram inspiração em projeto semelhante que havia sido discutido na assembleia francesa no início daquele mesmo ano. O art. 3º do projeto propunha que as mulheres na situação de chefes da família (fossem Cidadão: substantivo masculino viúvas ou separadas dos seus esposos) pudessem votar nas eleições primárias, nas quais eram escolhidos os membros das assembleias locais, uma espécie de conselho de governo local. Pelo projeto, as chefes de família poderiam pedir a um homem próximo – genro ou filho mais velho – para ir votar em seu nome, caso não desejassem ir pessoalmente até o lugar de votação.

Ainda segundo Marques (2019, p. 108-109) houveram outras tentativas parlamentares, para permitir o voto feminino, mas foi somente em 24 de fevereiro de 1932, no governo do então Presidente Getúlio Vargas, o voto feminino é aprovado sem

restrições.

Ouvindo o apelo das mulheres a essas restrições, Vargas revisou pessoalmente o texto da comissão, Enfim, eleitoras 109 e o decreto do novo Código Eleitoral, publicado em 24 de fevereiro de 1932, acolheu o voto feminino sem condições excepcionais. As mulheres poderiam votar e ser votadas. Também podiam participar de eleições os religiosos integrantes de ordens, a quem a Constituição de 1891 havia negado a prerrogativa de votar. Por consequência, freiras também poderiam votar, se quisessem.

O androcentrismo deriva-se de uma sociedade patriarcal e machista que a “naturalizou”.

Relativo à escola, Bourdieu afirma que

Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” — ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo

Cabe esclarecer que o patriarcado é um sistema social onde resumidamente o núcleo familiar se estrutura a partir da figura do pai/marido/homem que ocupa a posição de superioridade e o qual historicamente era o chefe da casa, tendo a obrigação de sustentar sua família, em contraponto a mulher foi colocada em posição inferior, de submissão e dependência do homem, definindo-se assim os papéis sociais e sexuais de homens e mulheres. (BONFIM, 2018)

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. BOURDIEU, 2012, p.41)

Ainda pautando-se em Bonfim (2018) que baseando-se em Engels, explica que a sociedade nem sempre foi patriarcal, nas sociedades primitivas, nômades e não monogâmicas, a figura da mãe era central as relações eram mais igualitárias, assim como os papéis sociais e sexuais. A partir da criação cultivo da agricultura, da caça e do fogo, as comunidades passaram a se fixar em um território. Aos homens, predominantemente cabia a caça, e às mulheres, também de forma geral, embora não exclusiva, cabia o cultivo da terra e o cuidado das crianças. A partir daí, as desigualdades sociais de gênero ancoram-se na divisão do trabalho entre homens e mulheres, assim como as formas de dominação

derivadas da concepção familiar patriarcal.

Assim, o patriarcado, entendido aqui como um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. Insisto em afirmar que tal traço patriarcal do Estado atravessou os tempos e as transformações sociais, políticas e demográficas, mas hoje estamos assistindo a iniciativas de sua desestabilização especialmente através da ação política feminista, que tem pressionado a instituição estatal, para obter ganhos tanto no reconhecimento quanto no esforço de extinguir as históricas desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres.

Através dos condicionamentos do mundo androcêntrico se consolida a “dominação masculina”, condicionando à aceitação, naturalização e legitimação das desigualdades e da dominação masculina, especialmente a partir de sistemas simbólicos. Nesse sentido poderíamos dizer que:

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p.11).

O ordenamento político na contemporaneidade, o poder faz uma linguagem onde há uma imparcialidade com a desigualdade da mulher na sociedade

Como os estudos feministas têm revelado, desde os princípios do liberalismo no século XVII, tanto os direitos políticos quanto os direitos pertencentes à concepção moderna liberal de privacidade e do privado têm sido defendidos como direitos dos indivíduos; mas esses indivíduos foram supostos, e com freqüência (sic) explicitamente definidos, como adultos, chefes de família masculinos. Assim, os direitos desses indivíduos a serem livres de intrusão por parte do Estado, ou da igreja, ou da vigilância curiosa de vizinhos, eram também os direitos desses indivíduos a não sofrerem interferência no controle que exerciam sobre os outros membros da sua esfera de vida privada – aqueles que, seja pela idade, sexo ou condição de servidão, eram vistos como legitimamente controlados por eles e tendo sua existência limitada à sua esfera de privacidade. Não há qualquer noção de que esses membros subordinados das famílias devessem ter seus próprios direitos à privacidade (OKIN, 2008, p. 308).

É destacado que as questões de gênero e sexualidade são da esfera público/privado ou público/doméstico que a desigualdade da mulher também ocorre nesses âmbitos, em relação a composição da família, casamento e a sociedade. A igualdade formal é implícita, sempre sendo colocado em prioridade outras pautas que se refere a política social conservadora, imunizando os privilégios diante de uma sociedade historicamente machista e sexista.

Segundo Bonfim (2018, p. 15)

O sexismo refere-se às discriminações sofridas por determinado gênero ou orientação sexual, onde um deles é privilegiado e o outro discriminado. Mas as mulheres são mais atingidas por esta prática advinda de uma cultura falocrática, [falocêntrica], patriarcal e machista onde as mulheres são desqualificadas e inferiorizadas. Sexismo e machismo seguem a mesma lógica de dominação e de discriminação. Onde se designa papéis e julgamentos distintos para homens e mulheres, repugnando comportamentos e atitudes consideradas feminilizadas ou masculinizadas.

No art. 5º, inciso I a Constituição brasileira assegura a igualdade de homens e mulheres. No art. 7º, XX é assegurado a proteção para os trabalhistas de forma igual. No art. 7º, inciso XXX é proibido discriminação entre homens e mulheres. Apesar a Constituição querer igualdade, na prática apenas 27,7% das mulheres estão empregadas, tornando-se essas leis não o suficiente para que as mulheres estejam fazendo parte do gênero humano, como pessoa de livre arbítrio. (AUTOR, ano)

No entanto, defende-se como Piovesan (2021, On-line) que:

[...] para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2021, On-line)

A Constituição Federal de 1988, ainda dispõe em seu art. 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”

A efetividade da constituição garante igualdade de oportunidades, ausência de qualquer tipo de preconceito e violência baseada no gênero.

Mas esta “garantia” legal é recente, ao longo da história, segundo Pateman (1993, p. 173)

Somente os seres masculinos são dotados das capacidades e dos atributos necessários para participar dos contratos, dentre os quais o mais importante é a posse da propriedade em suas pessoas; quer dizer, somente os homens são “indivíduos” [...] A diferença sexual é uma diferença política; a diferença sexual é a diferença entre liberdade e sujeição. [...]

No âmbito legal ainda hoje vê-se reflexos da moral sexual patriarcal machista, nos próprios julgamentos sociais e jurídicos. Historicamente nem sempre as leis protegem as mulheres, direitos eram negados e, por muito tempo, o crime de homicídio de mulheres

foram julgados sem considerar as desigualdades de gênero, como por exemplo o direito ao voto.

Somente a partir da Lei n. 13.104/15, “Lei do Femicídio”, houve uma alteração no “[...] art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.” Até hoje ainda há, muitas vezes, uma avaliação “moral” nos julgamentos destes crimes focando na infidelidade feminina, entres outros aspectos, onde as vítimas são, de certa forma, culpabilizadas, baseando-se no que socialmente se determina como moral e correto ao diante dos papéis de gênero socialmente determinados e considerados corretos naquele momento histórico, conforme afirma Corrêa (1983). Assim, muitas vezes, os homicídios eram considerados como crimes passionais, também denominados de crimes contra a honra. Conforme afirma Eluf (2007, p. 166)

A ‘honra’, de que tanto falam os passionais, é usada em sentido deturpado, refere-se ao comportamento sexual de suas mulheres. É a tradução perfeita do machismo, que considera serem a fidelidade e a submissão feminina ao homem um direito dele, do qual depende sua respeitabilidade social. Uma vez traído pela mulher, o marido precisaria ‘lavar sua honra’, matando-a. Mostraria, então, à sociedade que sua reputação não havia sido atingida impunemente e recobriria o ‘respeito’ que julgava haver perdido. O homem que mata a companheira ou ex-companheira, alegando questões de ‘honra’, quer exercer, por meio da eliminação física, o ilimitado direito de posse que julga ter sobre a mulher e mostrar isso aos outros.

No âmbito Internacional, muitas e outras tantas são as desigualdades que incidem sobre a mulher, como a mutilação genital, um ato de crueldade que dá homem o direito ao prazer e à mulher destina-se ser o objeto sexual do homem, onde o ato sexual teria como finalidade a mera procriação

Santos e Pimentel (2015, p. 45) conceituam a mutilação genital como

[...] “circuncisão feminina”, excisão ou infibulação, denominada na literatura médica como “mutilação genital feminina” (MGF), tem diferentes níveis de mutilação, incluindo a extirpação do clitóris, pequenos e grandes lábios ou retirada da genitália por completo, deixando apenas um orifício deformado para fluir a urina e a menstruação [...].

Como o site BBC (2021) expõe que, no Afeganistão as mulheres pertencentes a esta região sofrem inúmeras ameaças, agressões e desrespeito, somente por serem mulheres, suas famílias arranjam casamentos forçados para adolescentes e até crianças do sexo feminino, instruindo-as a se casarem por diversos motivos, como: conseguirem um auxílio para a família, obter uma “vida melhor” e muitas das vezes a menina/mulher acaba aceitando por complacência a família.

O número de casamentos arranjados demonstra a imensa magnitude da desigualdade sobre as mulheres nesta região. E ainda, os casos tendem a aumentar após a invasão do

talibã, levando a perda dos poucos direitos jurídicos, educacionais e de direito à saúde que possuíam. As mais afetadas são as adolescentes e jovens, pois o casamento irá radicalizar a oportunidade de estudo e independência, visto que, irá assumir possivelmente um papel de mãe e subordinada do seu marido, muitas das vezes podendo sofrer abusos sexuais e agressões biopsicossociais.

Somente em 2018, a Arábia Saudita permitiu-se que suas mulheres dirigissem e pudessem então, tirar a carteira de habilitação.

Segundo informações da BBC (2021, On-line), somente a partir de 2015 que as mulheres puderam votar e “a educação é obrigatória para meninas e meninos até os 15 anos e o número de mulheres que se formam nas universidades supera o de homens. Contudo, apenas cerca de 16% da classe trabalhadora é composta por mulheres”

As sanções sociais para homens e mulheres historicamente e socialmente foram duais e partiam de uma invisibilidade feminina, a começar pela literatura e algumas profissões, criando uma série de limitações de espaços e oportunidades.

Segundo dados apresentados pelo site [brasilecola.uol.com.br](http://brasilecola.uol.com.br), apesar de uma maior presença no mercado de trabalho, ainda há uma desigualdade no que se refere aos diferentes gêneros. A mulher, em muitos perfis familiares, acumula tanto as funções trabalhistas quanto as domésticas e até as maternas, ficando, muitas vezes, sobrecarregada. Além disso, o número de mulheres ocupando cargos de nível superior nas empresas ainda é menor, embora elas constituam a maioria apta a pertencer ao mercado de trabalho. E por falar em trabalho, o salário da mulher ainda é proporcionalmente menor do que o dos homens na sociedade atual, fator que fica ainda mais crítico quando nos referimos às mulheres negras.

Segundo o relatório do Banco Mundial intitulado “Mulheres, Empresas e Direito 2018”, em 104 países as mulheres ainda são impedidas de exercer algumas atividades laborais simplesmente por serem mulheres. No Brasil, ainda se proíbe que mulheres sejam contratadas para atividades onde seja necessário “o emprego da força muscular superior a 20 (vinte) quilos para o trabalho contínuo, ou 25 (vinte e cinco) quilos para o trabalho ocasional”. Mesmo que a lei mencionada – a Lei nº 5.452 de 1943 – objetive proteger as trabalhadoras, ela contradiz o artigo 7º da Constituição Federal, que impõe a “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”.

“O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes.” (BOURDIEU, 2002, p. 18). E assim, ocorre a divisão sexual do trabalho naturalizou historicamente trabalhos femininos e masculinos baseando na fragilidade, inferioridade e incapacidade femininas para executar determinadas tarefas, bem como, na ordem de hierarquia até hoje homens ocupam posições superiores e quando mulheres tem essa ascensão, muitas vezes, continuam tendo salários menores que os homens, ainda que execute as mesmas tarefas e ocupe o mesmo cargo.

A divisão sexual do trabalho não é produto de dados biológicos, mas sim de construções sociais específicas chamadas de relações sociais de sexo, quer dizer, a divisão sexual do trabalho é modulada histórica e socialmente, variando no espaço e no tempo, não podendo se olvidar que o determinismo biológico, desde o século XIX, vem sendo utilizado para fundamentar a persistência de discriminações não apenas de sexo, mas também de cor, etnia e até de religião. A divisão sexual do trabalho é fruto da dominação das mulheres efetuada pelo patriarcalismo por meio de construções históricas, sociais e ideológicas. (THOME; SCHWARZ, 2021, On-line)

Há diversas discriminações em que as mulheres estão inseridas no sistema androcêntrico devido a comunidade em que vivem, os pensamentos serem passados de geração em geração, entre amigos e até relacionamentos amorosos, porém, na grande parte ou em diversas atitudes, as mulheres agem inconscientemente aceitando pensamentos voltados a esta temática e se propondo a acatar empregos inferiores ou com salário menores que aos dos homens, poucos cargos políticos voltados às mulheres.

A divisão sexual está inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a idéia (sic) de trabalho, assim como, mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras (nos encontros quotidianos e sobretudo nas assembléias) (sic), trocas de dons, trocas de mulheres, trocas de desafios e de mortes (cujo limite é a guerra); ela está inscrita, por outro lado, nas disposições (os *habitus*) dos protagonistas da economia de bens simbólicos: as das mulheres, que esta economia reduz ao estado de objetos de troca (mesmo quando, em determinadas condições, elas podem contribuir, pelo menos por procuração, para orientar e organizar as trocas, sobretudo matrimoniais); as dos homens, a quem toda a ordem social, e em particular as sanções positivas ou negativas associadas ao funcionamento do mercado de bens simbólicos, impõe adquirir a aptidão e a propensão, constitutivas do senso de honra, de levar a sério todos os jogos assim constituídos como sérios. (BOURDIEU, 2012, p. 60).

Diante desta contextualização afirma-se que a educação sexual visando a emancipação de homens e mulheres apresenta-se como a maior ferramenta como afirma Bonfim (2018)

Para Moreno (1999) a sociedade faz com que as crianças atuem de forma coercitiva diante de seus aspectos individuais e sociais, através do aprendizado do tutor, das falas dissertadas, seus significados, a relevância de cada ação, subdividindo os afazeres dentro de suas residências ou até na forma de se vestir, azul menino, rosa menina. Sendo assim, caracterizando uma educação sexual no ambiente familiar, podendo gerar inúmeras influências positivas, mas negativas também

Desde o nascimento, a sociedade estabelece papéis sociais de gênero determinando espaços, comportamentos, modos de ser que vão condicionando as formas de ser homem e ser mulher. Até mesmo as brincadeiras de criança condicionam o modo de agir/pensar

das pessoas, pautando-se nos valores morais vigentes historicamente em cada sociedade, mas especialmente advindos do sistema patriarcal e de uma sociedade machista.

*Pateman* (1993, p. 22) afirma que a “*a estrutura da nossa sociedade e das nossas vidas incorpora a concepção patriarcal de diferença sexual [...]*”.

Entende-se que tarefa da educação sexual numa perspectiva emancipatória deve também englobar a necessidade de:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p.17)

Moreno (1999) ainda salienta que os direitos das mulheres devem ser defendidos e garantidos através da educação igualitária, desde a infância até o término do seu ciclo educacional, para que exclua a ideia de androcentrismo diante da sociedade atual, evidenciando a superioridade feminina e alavancando seus direitos de escolhas de justiça, de ditar regras e impor justiça entorno do contexto em que ainda há enorme influência do androcentrismo sobre os indivíduos, principalmente impondo desigualdades e diminuição do papel feminino, o mesmo tão importante na constituição da sociedade, realçando a prevalência de uma educação sexual impetuosa, com o propósito final, a diminuição das desigualdades de gêneros.

## RESULTADOS

É imperativo compreender como afirma Louro (1997, On-line) que: “o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.”

O argumento de que homens e mulheres biologicamente diferentes não pode ser mais aceito como justificativa para a desigualdade da mulher, temos que buscar que a mulher seja reconhecida e valorizada em equidade com o homem, nem um nenhum direito a menos.

[...] a plena emancipação da mulher só ocorrerá através da aquisição da consciência crítica sobre sua condição histórica e da opressão que sofreu e ainda sofre na sociedade. A criticidade emerge essencialmente do movimento: intelectual e físico da mulher, da sua liberdade de ser, pensar, viver e escolher, através de sua própria percepção, os caminhos que deve percorrer para escrever por si mesma sua história. [...] (BONFIM, 2018, p.7)

Assim, considera-se como Bonfim (2018), que compreender que as relações sociais e sexuais foram historicamente construídas e culturalmente difundidas pautando-se em parâmetros patriarcais, machistas e androcêntricos é o primeiro passo para a emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão norteadora do trabalho considera-se que muitos são os reflexos do androcentrismo para desigualdade e na condição da mulher na sociedade, consolidando preconceitos e desigualdades de gênero que perpetuam ainda hoje estereótipos e delimitam papéis sociais e sexuais de homens e mulheres. Assim, a constituição da ordem social se deu a partir das diferenças sexuais inscritas nos corpos determinando a divisão social entre o ser masculino e feminino, sendo estas, naturalizadas e aceitas pelo senso comum, determinando as características, comportamentos, vestimentas e espaços sociais destinados a homens e mulheres.

Defende-se que a educação sexual numa perspectiva crítica possa ser a principal ferramenta que, a partir da formação de consciências possibilite a transformação das relações sociais e sexuais entre homens e mulheres e possibilite a superação dos estereótipos, preconceitos e desigualdades ainda existentes nessa sociedade de origem patriarcal onde ainda o homem é parâmetro de universalidade.

## AGÊNCIA FINANCIADORA

PET MEC FNDE

## REFERÊNCIAS

BBC. **7 coisas que as mulheres sauditas não podem fazer mesmo após alcançarem direito a dirigir**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41431798> Acesso em: 01 out. 2021.

BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher**: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória. Uberlândia. MG: Navegando Publicações, 2018.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CALAZANS, M. E. **A constituição de mulheres em policiais: um estudo sobre policiais femininas na Brigada Militar do Rio Grande do Sul**. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CASTAÑEDA, M. **Machismo Invisível**. Trad. Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: A Girafa, 2006.

CORRÊA, M. **Morte em família**: representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ELUF, L. N. **A paixão no banco dos réus**. Casos passionais célebres: de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007

FRASER, N. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. In: **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Coordenadores: Daniel Sarmento, Daniela Ikawa e Flávia Piovesan. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 out.2021.

GÖSMANN, Elisabeth et al. **Dicionário de Teologia Feminista**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. p.21-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pósestruturalista. \_\_\_\_\_. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36

MARQUES, T. C. de N. **O voto feminino no Brasil**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

MATOS, M. M. de. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, v. 43, jul./dez., 2014. Disponível e.: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZThn9C6WZM8tpMhN3BWM4Qp/?lang=pt> Acesso em: 01 out. 2021.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

OKIN, S, **Gênero: o público e o privado**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n.2. p. 305-332, 2008.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/644.pdf>

SANTOS, C. G. P. P. ; PIMENTEL, J. E. . Universalismo e o relativismo: a mutilação genital feminina e o diálogo intercultural dos direitos humanos. **Pensar**, Fortaleza, volume 20, p.31-60, 2015. Disponível em: . <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/3067> Acesso em 01 nov. 2017.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº2, jul/dez. 1995, pp. 71-99.

THOME, C. F.; SCHWARZ, R. G. **Desigualdade em razão de gênero e divisão sexual do trabalho: consequências sobre a saúde das trabalhadoras**. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/fieo09.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/fieo09.pdf) Acesso em: 03 set. 2021.

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Felix Augusto do Carmo Silva**  
Universidade do Estado da Bahia

**Gabriella Eldereti Machado**  
Universidade Federal de Santa Maria

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de discutir o uso de copos descartáveis no Departamento de Educação (DEDC) Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na cidade de Senhor do Bonfim, e suas considerações a respeito dos impactos ambientais que esse tipo de material pode causar ao meio ambiente quando usados de forma indiscriminada e irresponsável. A pesquisa teve um caráter documental e bibliográfico, documental porque exigiu consultas a documentos dos setores Administrativos, RH, Secretaria Acadêmica e Almojarifado, e bibliográfico porque fez um percurso nos mais variados autores e materiais relacionados ao tema, sites especializados e artigos. A proposta de trabalho trouxe ainda informações relevantes sobre os impactos ambientais que esse material pode causar ao meio ambiente a curto e longo prazo, e também a importância de se preservar o meio ambiente no sentido de garantir que o planeta Terra

não seja destruído no futuro, por isso, esse trabalho procurou trazer contribuições teóricas para uma conscientização de todos aqueles que desejam viver em mundo onde todos respeite a natureza.

**PALAVRAS-CHAVE:** Copos descartáveis; Impactos ambientais; Preservação.

## INTRODUÇÃO

A UNEB tem mais de três décadas de existência, consolidados na atuação social na interiorização da educação superior, com a consolidação dos seus 24 campi (em 19 territórios de identidade do estado) e a recente criação de dois campi avançados. O foco principal desse trabalho teve como objeto de estudo o consumo de copos descartáveis no DEDC/Campus VII que é um dos 29 departamentos da UNEB espalhados em todo estado da Bahia.

Atualmente é um grande desafio conviver de forma harmoniosa com o meio ambiente sem antes de tudo causar algum dano ao mesmo, seja de forma direta ou indireta. O uso de copos descartáveis tornou-se um problema mundial levando

muitas nações a tomarem sérias providências quanto ao seu uso, reduzindo ou até eliminando completamente objetos de uso descartável que agridem diretamente o meio ambiente.

Segundo Bauman (2008, p. 31):

Entre as maneiras com que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar objetos que a causam. A sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando “velho” a “defasado”, impróprio para continuar sendo utilizado e destinado a lata de lixo. (...) A sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção de lixo. Não se espera dos consumidores que jurem lealdade aos objetos que obtêm com a intenção de consumir.

Vivemos em uma era em que o consumo em grande escala se destaca pela praticidade, comodidade e rapidez nas necessidades diárias, sem levar em consideração os efeitos negativos que isso gera. Foi pensando nesse comportamento consumista, oriundo das sociedades atuais, que esse trabalho se propôs a adentrar nas relações de consumo de uma instituição pública estadual.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os desafios atuais que a sociedade contemporânea enfrenta para preservar o meio ambiente é resultado do consumismo exacerbado, da comodidade, da rapidez e praticidade, ditas hoje, como necessárias para a sobrevivência humana, não levando em consideração os impactos negativos que isso causará ao meio ambiente, não só para a geração atual, mas alcançando também as gerações futuras.

Diante da alarmante escalada do consumo acelerado é imprescindível que a geração atual se aproprie dos conhecimentos necessários para uma conscientização clara e objetiva no que diz respeito ao uso desses materiais, e suas implicações no meio ambiente. Uma vez que, a sociedade atual tem contribuído de todas as formas para o consumismo em todo mundo, e esse consumismo desenfreado se deve ao fato de hoje as pessoas estarem vivenciando a era da sociedade de consumo caracterizada pelo grande consumo de bens e serviços para satisfação imediata.

No Brasil infelizmente projetos de leis sobre produtos descartáveis ainda estão a passos lentos, com exceção de alguns estados como São Paulo que segundo o Portal G1 reduziu o consumo de sacolas plásticas em aproximadamente 70%.

Segundo fragmento de um texto retirado de um projeto que veda o uso de copos plásticos no poder público municipal da cidade de Curitiba “O consumo excessivo e indiscriminado de tais produtos descartáveis os tornaram um passivo ambiental. Recipientes utilizados nas atividades cotidianas têm sido substituídos, sem necessidade, por objetos de plástico descartável. Um exemplo disto são os copos e garrafas plásticas”.

E para entender melhor o conceito e estrutura dos copos descartáveis a Copobrás

uma empresa especialista na fabricação de produtos descartáveis explica em seu site que os plásticos têm seu nome originário do grego *plastikós*, que significa capaz de ser moldado. Plásticos são materiais formados pela união de grandes cadeias moleculares chamadas polímeros que, por sua vez, são formadas por moléculas menores denominadas monômeros, e são produzidos através de um processo químico conhecido como polimerização, que é a união química de monômeros que forma polímeros.

A Copobrás explica ainda que o material que é produzido os copos descartáveis é o PS ou poliestireno que é um homopolímero resultante da polimerização do monômero de estireno. É o material utilizado na maioria dos copos descartáveis no Brasil.

Neste aspecto esse trabalho se torna interessante, pois enfoca o prazer que o ser humano tem em descartar com muita facilidade objetos, e assim, partir em busca do que ele acredita ser atual, quando na realidade esse objeto chamado de atual, logo será defasado.

Quando utilizamos os copos descartáveis, estamos diante de dois dilemas, o primeiro é a degradação ambiental em longo prazo, o segundo é os malefícios que esse tipo de material pode causar ao organismo do ser humano.

Um dos motivos para não usar copo descartável citado no Projeto “Meu Copo” do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Amapá é porque quando o material entra em contato com líquidos quentes como o café e chá, podem liberar o estireno que é tóxico e pode causar câncer em altas concentrações. São feitos de poliestireno e são identificados pelo número 6 ou pela inscrição “PS” dentro do símbolo de reciclagem.

Segundo dados do Projeto de Desenvolvimento de Ações de Preservação Ambiental da UFCSPA (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre), na pesquisa realizada pelo Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com financiamento da Fapesp e do CNPq, revela que os copos descartáveis possuem elementos cancerígenos em sua composição.

Segundo o estudo, a quantidade de estireno liberada pelos copos descartáveis está acima do recomendado pelo Ministério da Saúde (20ng/ml-l). O contato com estes copos, por 10 minutos, libera cerca de 13,6 e 49,3ng/l-l de estireno.

O projeto da UFCSPA ainda afirma que os copos plásticos possuem poliestireno (derivado do petróleo) que, submetido ao calor, libera o estireno, monômero tóxico apontado como cancerígeno. O contato com o estireno ocorre no momento em que se bebe um líquido quente, como o café ou chá. Outros estudos indicam que a liberação de substâncias cancerígenas se dá, também, quando se utilizam essas embalagens para líquidos frios.

O consumo desses produtos precisa ser discutido em todos os meios da sociedade, pois faz parte diretamente das questões socioambientais. É de suma importância a sociedade entender, discutir e buscar soluções para os problemas vigentes, o uso de copos descartáveis é um problema que há muito preocupa.

Neste sentido, Ruscheinsky (2012 apud CNUMAD, 1997) afirma que “a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma

perspectiva sistêmica, em um contexto social e histórico”.

O consumo exagerado de copos descartáveis hoje, pode até parecer uma justificativa relacionada à pressa do mundo globalizado, porém não se leva em consideração os prejuízos que ações desse tipo podem trazer em longo prazo. Na vontade consumir muitas vezes o homem não reflete sobre os danos que esse tipo de produto pode causar ao meio ambiente.

Pedrini (1997, p. 16) afirma

Assim, cada cidadão deveria buscar a transformação da realidade perversa a que possa estar submetido, tanto o ambiente natural (sem o homem) como o meio social humano (sem a natureza não humana), pois este não sobrevive sem aquele. Buscar, portanto, conceber um mundo viável para esta e as próximas gerações, sendo partícipes esclarecidos da construção do presente e futuro.

É essa busca incessante pela transformação da realidade que deveria permanecer nas ações diárias de cada cidadão, que seja jovem, adulto ou idoso, não importa a faixa etária, o importante é pensar num mundo no qual o binômio homem/natureza caminhe harmoniosamente.

Assim, quando se usa algo que causa prejuízo ao meio ambiente simplesmente pela rapidez e praticidade como é o caso dos copos descartáveis, o gesto cidadão que cada ser humano deveria ter, é simplesmente ignorado e deixado em segundo plano. E essa rapidez e praticidade nas atividades do dia a dia terá um preço muito alto para a humanidade.

Quirino e Ramos (2018, p. 391) afirmam que

Dentre os principais resíduos sólidos observados na composição do lixo urbano brasileiro, os copos descartáveis ocupam posição de destaque, ainda mais considerando o tempo prolongado de decomposição no ambiente e as dificuldades na reciclagem do resíduo, tendo em vista o retorno mínimo do seu processo de destinação. No tocante à universidade, percebe-se que é grande o consumo de copos descartáveis no exercício e no desempenho das atividades administrativas, contribuindo para o crescimento dos dados sobre geração de resíduos sólidos urbanos (RSU).

Um das facilidades no uso de copos descartáveis no dia a dia em toda e qualquer instituição é o preço da unidade que aparentemente não representa muito, porém pelo montante que essas instituições compram anualmente gera uma despesa no orçamento que poderia sofrer uma boa economia se houvessem medidas legais de contenção e campanhas de conscientização para o não uso de copos descartáveis.

Contudo, só as leis e as campanhas não seriam bastante, ou seja, as pessoas precisam entender que comprar um produto apenas pelo preço baixo que ele representa como é o caso dos copos descartáveis não vai diminuir os impactos ambientais que esse produto trará no futuro, com isso, será mais um problema que poderia ter sido evitado simplesmente se as pessoas agissem em consonância com as ações de sustentabilidade.

## METODOLOGIA

Diante da abrangência regional da Universidade do Estado da Bahia - UNEB em consonância com sua relevância acadêmica e social buscou-se entender com essa pesquisa se essa universidade como instituição pública de fato coaduna com propostas de sustentabilidade, uma vez que, a sustentabilidade é também dever da Administração Pública.

A fundamentação deste trabalho baseou-se na análise *in loco* e foi pautado na pesquisa documental e bibliográfica

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

Dentro da proposta bibliográfica houve a seleção de artigos, livros e sites relacionados ao tema nos quais foram de suma importância para concretização do embasamento teórico.

Köche (2015) afirma que o objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Partindo desse pressuposto, na coleta de dados foi necessário buscar informações nos setores responsáveis pela compra e distribuição dos copos descartáveis para todo Departamento, a saber, o setor administrativo e almoxarifado. No viés documental houve a consulta das notas fiscais para tabulação dos dados a serem pesquisados para o posterior fechamento das informações.

## RESULTADOS

O DEDC/Campus VII da UNEB está localizado na cidade de Senhor do Bonfim no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, território que abrange nove municípios baianos O DEDC/Campus VII da UNEB abrange 06 (seis) cursos, a saber, Pedagogia, Matemática, Biologia, Enfermagem, Ciências Contábeis e Teatro.

Neste sentido, a escolha do DEDC como *locus* da pesquisa trouxe bastante significado para a própria universidade, uma vez que o resultado dessa pesquisa servirá de parâmetro para os 29 Departamentos da UNEB em todo o Estado. Os dados da tabela 1 aponta que todos os cursos funcionam em dois turnos com exceção do curso de Teatro que por ser um curso recém-criado no Departamento está funcionando apenas no turno da tarde.

	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
Pedagogia		X	X
Matemática	X		X
Biologia	X	X	
Enfermagem	X	X	
Ciências Contábeis	X		X
Teatro		X	

Tabela 1: Turnos e cursos

Fonte: Secretaria Acadêmica do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).

O uso de copos descartáveis para o consumo de água, café e chá no Departamento é muito elevado por parte dos técnicos, analistas, professores, alunos, estagiários, prestadores de serviço e visitantes durante toda semana de segunda-feira a sábado. Os setores administrativos não funcionam aos sábados, apenas o setor acadêmico, biblioteca, sala de aulas e laboratórios.

<b>Técnicos e analistas</b>	<b>professores</b>	<b>Alunos</b>	<b>TOTAL</b>
31	79	783	<b>893</b>

Tabela 2: Quantitativo de técnicos, analistas, professores e alunos em 2019.

Fonte: RH do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).

O Departamento ainda dispõe de estagiários e prestadores de serviço que também usam copos descartáveis para as necessidades diárias, sem contar que o Departamento recebe diariamente visitantes que usam também copos descartáveis.

Observando a tabela 3, em 2019 houve a compra de 100.000 copos de 200 ml e 10.000 copos de 50 ml, tendo um gasto total de R\$ 2.849,00.

<b>Item</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor unitário R\$</b>	<b>Valor total R\$</b>
Copo descartável 200 ml	1000 pacotes= 100.000 copos	2,69/pacote	2.690,00
Copo descartável 50 ml	100 pacotes= 10.000 copos	1,59/pacote	159,00

Tabela 3: Quantidade de copos comprados (2019)

Fonte: Almoxarifado do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).

Com base nos dados coletados na Secretaria Acadêmica, RH e Almoxarifado é imprescindível fazer uma análise criteriosa dos pontos que merecem uma reflexão sobre as ações que podem alterar diretamente o curso normal da vida na Terra.

### **Planejamento de compras de material de consumo**

O Departamento de Educação/Campus VII da UNEB não tem um planejamento para compra de material de consumo, pois a compra especificada na tabela 3 foi no ano de 2019, sendo que em janeiro de 2020, mês do fechamento dos dados da pesquisa, o responsável pelo Almoxarifado informou que o Departamento teria ainda disponibilizado para 2020 cerca de 1/5 da compra de 2019, ou seja, 22.000 copos. Com isso, nota-se a falta de planejamento das ações de preservação ambiental, falta de um planejamento estratégico e compromisso com a sustentabilidade, pois a compra foi feita de forma aleatória com a preocupação exclusiva de abastecer o almoxarifado.

### **Impacto ao meio ambiente**

O DEDC/Campus VII/UNEB, localiza-se na cidade Senhor do Bonfim que não tem coleta seletiva nem aterro sanitário, o Departamento não tem um programa de reciclagem nem coleta seletiva, ou seja, serão jogados diretamente no meio ambiente 110.000 copos descartáveis que levarão muitos anos para entrarem em processo de decomposição na natureza, trazendo uma série de prejuízos a geração atual e as futuras gerações.

Segundo dados do Projeto de Eliminação dos Copos Descartáveis de Uso dos Funcionários do CECOM elaborado pelo grupo de Gestão Ambiental do CECOM/UNICAMP o uso de derivados do petróleo na fabricação dos produtos descartáveis consome água, e que devido ao baixo valor pago para a reciclagem, em média de R\$ 0,20 por quilo, eles acabam não sendo reaproveitados. “Este material plástico pode ser facilmente substituído por objetos não descartáveis, como recipientes de vidro, cerâmica, ou plástico não descartável. A decomposição dos descartáveis plásticos pode demorar de 100 a 400 anos, dependendo da composição química do produto e do local em que é despejado.”

Apesar de ser 100% reciclável o projeto do CECOM afirma ainda que “a escolha indiscriminada por copos descartáveis acontece, sobretudo, devido ao relativo conforto e higiene proporcionados, uma vez que não exige o gasto de tempo e recursos com lavagem. Além disso, o poliestireno é considerado uma matéria-prima barata. Portanto, no que tange ao aspecto comercial sua reciclagem a partir de copos descartados não se apresenta economicamente viável”.

### **Malefícios a saúde dos envolvidos**

Em longo prazo o consumo de café e chá nesses copos descartáveis por parte dos professores e técnicos do Departamento trará uma série de problemas de saúde que levará a afastamentos e aposentadorias antecipadas em virtude das substâncias químicas cancerígenas que os copos descartáveis liberam quando aquecidos a certas temperaturas.

Isso significa mais despesas para previdência e a necessidade de mais pessoal para funcionamento da máquina administrativa do estado.

Segundo o portal digital Conexão Planeta<sup>1</sup> inspiração para a ação “a cada ano, mais de 8 milhões de toneladas de plástico acabam nos oceanos, provocando prejuízos à vida marinha, à pesca e ao turismo. O custo desses danos aos ecossistemas aquáticos gira em torno de, pelo menos, US\$ 8 bilhões por ano. Só em 2016, a produção mundial de materiais plásticos foi de 280 milhões de toneladas, das quais cerca de 1/3 eram de uso único, aqueles descartáveis, que após poucos minutos de utilização, são jogados no lixo e raramente, reciclados.”

Segundo esse mesmo portal “os dados acima são do estudo internacional “Limites Legais sobre Plásticos e Micro plásticos de Uso Único: Uma Revisão Global das Leis e Regulamentos, elaborado pela ONU Meio Ambiente, em parceria com o World Resources Institute (WRI).

O levantamento analisou legislações referentes ao plástico em 192 países. Em julho de 2018, 66% deles, ou seja, 127 nações já tinham aprovado leis e restrições, incluindo aí taxas e impostos, sobre o comércio e a distribuição de produtos fabricados com esse tipo de material”.

É importante levar em consideração não só os impactos ambientais que esses materiais causam, mas também os malefícios para as pessoas que fazem uso de copos descartáveis.

## CONCLUSÃO

O meio em que vivemos é sem sombra de dúvidas essencial para nossa existência, dessa maneira, tem que ser protegido e usado de maneira responsável e sustentável por todos. Ao longo dos anos o meio ambiente vem sofrendo uma série de transformações e agressões, e diante do crescimento da população mundial essas modificações tende a aumentar ainda mais.

Dessa maneira, o uso de copos descartáveis tem sido motivo de preocupação não só pela sociedade civil, mas também por algumas instituições públicas e privadas de ensino e até mesmo pelos governos. Contudo, essa preocupação na maioria das vezes fica só na teoria, pois falta boa vontade na execução das ações de preservação do meio ambiente.

Espera-se que uma instituição pública de cunho acadêmico como a UNEB cumpra seu papel de disseminadora de boas práticas e que trabalhe em consonância com a sustentabilidade, porém, com essa pesquisa ficou claro que ainda falta muito para a instituição aqui pesquisada aportar com os ideais de preservação da natureza. Por fim espera-se num futuro bem próximo, que as instituições de ensino superior que tanto dissemina o ensino, a pesquisa e a extensão cumpram o verdadeiro papel de planejar, criar

---

<sup>1</sup> Este site nasceu do idealismo de jornalistas, com várias experiências em sustentabilidade, e é formado por profissionais de diversas áreas.

e executar ações cidadãs que realmente faça desaparecer o hiato entre a teoria e a prática quando se fala em preservar o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CONEXÃO PLANETA - **Inspiração para a ação**<<http://conexaoplaneta.com.br/blog/127-paises-do-mundo-ja-tem-leis-com-restricoes-ao-plastico-o-brasil-nao-e-um-deles/>>. Acesso em 15 fev. 2020.

COPO DESCARTÁVEL: **Impactos e Alternativas**. Disponível em: <<https://www.ecycle.com.br/3475-copo-descartavel.html>>. Acesso em: 14 set. 2019.

FATOS E MITOS. Disponível em: <<http://www.copobras.com.br/pt/fatos-e-mitos/materia-prima-embalagens-descartaveis>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FOGGIATO, Fernanda. Projeto veda uso de copos plásticos no poder público municipal da Câmara Municipal de Curitiba Disponível em: <[https://www.cmc.pr.gov.br/ass\\_det.php?not=29749#&panel1-1](https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=29749#&panel1-1)>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PORTAL G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/sp-reduz-em-70-uso-de-sacolinhas-um-ano-apos-lei-diz-associacao.html>>. Acesso em 25 nov. 2019.

Köche, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O IMPACTO DO COPO DESCARTÁVEL NO MEIO AMBIENTE. Disponível em: <<https://beegreen.eco.br/impacto-copo-plastico-descartavel/>>. Acesso em: 20 ago. 2019

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PROJETO DE ELIMINAÇÃO DOS COPOS DESCARTÁVEIS DE USO DOS FUNCIONÁRIOS DO CECOM. Disponível em: <<https://www.cecom.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/06/PROJETO-DE-ELIMINA%C3%87%C3%83O-DE-COPOS-DEZ-2017.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

PROJETO MEU COPO. Disponível em: <[http://www.creaap.org.br/\\_arquivos/requerimentos/download545776183d9e2.pdf](http://www.creaap.org.br/_arquivos/requerimentos/download545776183d9e2.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NA UFCSPA. Disponível em: <[http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/institucional/politicas\\_gestaoambiental.pdf](http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/institucional/politicas_gestaoambiental.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2019.

QUIRINO, Cláudio Alberto de Sá; RAMOS, Renatha Dayane C. de A. **Ações sustentáveis e suas implicações no trabalho: Uma análise acerca do uso de copos descartáveis**. In on line Ver. Mult. **Psic.**, 2018, vol. 12, n. 41, p. 390-413. ISSN: 1981-1179

RUSCHEINSKY, Aloisio (Org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/noticias/2019/05/31/uneb-completa-36-anos-de-institucionalizacao-uma-historia-de-toda-a-bahia/>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

# A VIII OLIMPÍADA DE FILOSOFIA NESEF/UFPR E A FORMAÇÃO FILOSÓFICA

---

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Raquel Aline Zanini**

Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. Pedagoga da Rede Estadual do Paraná. Doutoranda em Educação pela UFPR, pesquisadora do NESEF-UFPR  
Curitiba

### **Edson Teixeira de Rezende**

Professor de Filosofia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professor de Filosofia da Faculdade de Ensino Superior do Paraná - FESPPR, Secretaria de Educação do Paraná, pesquisador do NESEF-UFPR  
Pinhais

### **Mayco Aparecido Martins Delavy**

Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. Mestre em Educação pela UFPR, pesquisador do NESEF-UFPR  
Curitiba

**RESUMO:** A filosofia como componente curricular, tem importância central na formação de crianças, adolescentes e jovens, sendo estreitamente relacionada ao seu cotidiano e à resignificação de sua experiência existencial, pois parte dos carecimentos dos sujeitos (SEVERINO,

2002; HELLER, 1983); fato que se torna evidente com a análise das avaliações realizadas pelos estudantes participantes da oitava edição da Olimpíada de Filosofia do NESEF/UFPR, realizada em 2021. Este artigo tem como objetivo evidenciar a pertinência da filosofia enquanto área do conhecimento, nos currículos e espaços escolares, ressaltando a necessidade de espaços como o proporcionado pela olimpíada que possibilitem a troca filosófica de crianças, adolescentes e jovens com seus pares. Para tanto, a fim de avaliar e contrapor os objetivos do evento aos relatos e a experiência dos participantes, expõem-se neste artigo os fundamentos epistemológicos da olimpíada: a concepção de filosofia e ensino e sua estreita relação com o cotidiano com base na concepção de Filosofia Radical de Agnes Heller (1983) e do conceito de práxis de Adolfo Sánchez Vázquez, compreendendo a aula de filosofia como um laboratório conceitual (Carrilho, 1987); em correlação com as avaliações realizadas pelos participantes da última edição e seus relatos após o evento. Essa investigação qualitativa foi realizada por meio de um questionário online, disponibilizado para os participantes. Conclui-se que a realização de eventos

como a Olimpíada de Filosofia possibilitam a formação e a correlação com o cotidiano dos estudantes, proporcionando uma práxis filosófica rica na sala de aula, capaz de ler com profundidade o mundo da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Olimpíada de Filosofia. Educação Filosófica. Aprendizagem filosófica

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo problematizar o papel que a filosofia desempenha na formação humana, analisando esse fato a partir das avaliações realizadas pelos participantes da oitava edição da Olimpíada de Filosofia realizada pelo NESEF/UFPR, em 2021. A proposta de realização de olimpíadas de filosofia em diversos países do mundo inicia-se a partir de uma recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1995, que, através do programa Filosofia e Democracia no Mundo, tinha como objetivo estimular o interesse dos jovens por essa disciplina.

No estado do Paraná, a primeira edição da olimpíada foi realizada em 2011, organizada pelos pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (NESEF), da Universidade Federal do Paraná. A cada edição se fortalece mais o propósito de promover a experiência do filosofar no espaço escolar e a troca entre pares no espaço da universidade pública, a Universidade Federal do Paraná. Buscando, também fortalecer a luta pela defesa da filosofia na educação básica e o reconhecimento desta como área do conhecimento constituinte do currículo escolar e da formação crítica de seres humanos que compreendam a realidade e a problematizem.

Como indica o regulamento, todas as edições partem da concepção de que as questões filosóficas constituem o ser humano e permeiam a sua existência, não importando sua idade, pois “o interesse pela invenção e pelos processos de criatividade explicativa”, a busca por investigar, compreender e desenvolver uma explicação criativa frente às demandas do cotidiano estão presentes em todas as fases da vida (CARRILHO, 1987, p. 12), por isso a Olimpíada contempla as diversas fases da vida imersas no processo de escolarização (da educação infantil até o ensino superior).

O evento busca ser um locus em que os problemas, os conceitos, as aprendizagens filosóficas e os textos (filosóficos ou os que são estudados filosoficamente) tenham o necessário cuidado e estímulo, garantindo que não sejam extintas/erradicadas do cotidiano e nem tratadas de modo superficial (NESEF, 2021).

É urgente reforçar a importância de ações como essa que coloquem os conhecimentos filosóficos em circulação e que partam do reconhecimento da pertinência da presença da filosofia no espaço escolar, pois enquanto os conhecimentos científicos possibilitam o entendimento das coisas,

Os conhecimentos filosóficos, nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-

las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade. (SEVERINO, 2002, p. 191).

Essa constatação é reforçada tanto pelo regulamento do evento, quanto pelas avaliações dos docentes e estudantes participantes da edição 2021, que reuniu instituições de 15 estados brasileiros e possibilitou a participação de 630 estudantes, da educação infantil ao ensino médio, totalizando mais de 100 trabalhos apresentados. As avaliações, de caráter optativo, são disponibilizadas sempre após a etapa final (encontro), podendo tanto estudantes quanto professores fazerem suas considerações e relatos sobre a experiência. Na oitava edição foi utilizado um questionário, via plataforma Google Forms, que trouxe questões norteadoras. Ao todo, foram recebidas 49 avaliações que colaboram com a escrita deste artigo.

## **A OLIMPÍADA COMO ESPAÇO DE TROCA E FORMAÇÃO: DA ORGANIZAÇÃO AO ENCONTRO**

A oitava edição da Olimpíada de Filosofia do NESEF/UFPR ocorreu de abril a outubro de 2021, com propósito de promover a experiência do filosofar entre pares na sala de aula e depois entre estudantes de diferentes realidades geográficas, culturais e sociais, no encontro final. Para tanto, inicialmente foi lançado um edital orientativo, com o regulamento e as etapas do evento. Nesse momento, os professores e professoras inscreveram suas turmas e começaram a conduzir o processo em sala de aula.

São três as etapas do evento: a primeira, realizada em sala de aula, mediada pelo docente que desenvolve seu planejamento de acordo com os conteúdos e currículo das suas turmas. Essa etapa busca valorizar o pensar filosófico que ocorre no interior das salas de aula e na interação entre educadores-educandos mediados pela vida cotidiana e pelo texto filosófico. Quando as turmas/estudantes estão inscritas, o/a professor/a e os estudantes devem vislumbrar, ao final do processo, a produção de um trabalho audiovisual, a ser apresentado ao comitê do evento até a data estipulada em edital.

A segunda etapa do evento se caracteriza por compartilhar a produção oriunda da investigação dos elementos da realidade e do processo de criatividade explicativa para a comunidade escolar revelando uma prática educativa que diferente da reprodução, tratando-se de um ensino filosófico que considera a vida cotidiana e os problemas que emergem das pessoas nas diversas esferas da cotidianidade promovendo que “se faça da aula de filosofia um laboratório conceptual” (CARRILHO, 1987, p. 13), de modo que esse laboratório possa ser visto, compreendido e analisado para além da sala de aula, promovendo a aprendizagem filosófica e o valor da filosofia no espaço educat

A produção do audiovisual, depois de ter sido apresentada em sala de aula e para a comunidade escolar, é submetida ao comitê científico do evento. Nessa avaliação os critérios envolvem a verificação se as produções não fazem incitação ou menção

ao preconceito, discriminação, violência e uso de drogas; se não utilizam linguagem inadequada para fins pedagógicos ou qualquer ação que possa incorrer em ilícito penal; analisando se problemas e conceitos filosófico e/ou textos de filosofia são utilizados e correlacionados com a realidade; assim como, se há pertinência do desenvolvimento do debate e/ou texto filosófico em relação ao tema central da olimpíada e demonstração de aprendizagem filosófica dos estudantes (NES, 2021).

Após essa análise, os estudantes que têm suas produções selecionadas participam da etapa final: um encontro que reúne grupos de diferentes escolas e realidades, a fim de promover a experiência do filosofar para além do espaço escolar, promovendo a troca e reflexão sobre distintos problemas filosóficos. Essa etapa, normalmente realizada no espaço da universidade, na VIII edição foi realizada on-line, via plataforma Google Meet, devido a pandemia da coronavírus (SARS-CoV-2).

## **BASES EPISTEMOLÓGICAS DAS OLÍMPIADAS DO NESEF/UFPR**

O reconhecimento da filosofia como modalidade do conhecimento que proporciona o desenvolvimento da visão dos sujeitos sobre o sentido da vida e das coisas é a base sobre a qual se assenta a realização desse evento, pautado na compreensão da filosofia como modo de vida de Agnes Heller (1983) que, em sua obra *Filosofia Radical*, evidencia que o ser humano chega à filosofia por meio dos seus carecimentos (necessidades), buscando respostas sobre o modo como deve agir, viver e pensar.

Assim, pelo reconhecimento da filosofia como um modo de vida se possibilita compreender a necessidade de transpor discussões baseadas em opiniões e no senso comum à problematização filosófica do cotidiano. É por meio dela que se pode chegar a uma compreensão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, e que os sujeitos têm a possibilidade de “buscar, com a devida distância crítica, a significação de [suas] existência[s], e o lugar de cada coisa nela” (SEVERINO, 2002).

Para tanto, além da problematização e reflexão desses elementos realizada cotidianamente, faz-se necessário um processo que possibilite aos sujeitos, em suas diferentes etapas de formação, seja na infância, adolescência, juventude, vida adulta ou velhice, espaços de acesso ao conhecimento e de discussão embasada e mediada pela produção filosófica do conhecimento.

De acordo com Cerletti (2009, p. 80), ao ensinar filosofia o professor deve demonstrar o significado para vida e fomentar as problematizações, pois

Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criativa. (CERLETTI, 2009, p. 80).

O espaço escolar, da educação formal, é o espaço legitimado para tal, que possibilita

tanto o acesso aos textos e conhecimentos filosóficos quanto à possibilidade de troca com os pares. É nesse sentido que a práxis torna-se a “principal categoria mediadora da investigação dos problemas filosófico da vida cotidiana e dos problemas enunciados ao longo da história da humanidade” (MENDES; HORN, 2015).

Para Vázquez (2011, p. 33), “a atitude natural cotidiana coexiste com a atitude filosófica surgida historicamente, e dela é necessário partir para chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis”. Assim, a realização de um processo, dividido em etapas, que começa no espaço da sala de aula e culmina com um encontro entre estudantes de diferentes realidades, que problematizam e refletem filosoficamente sobre distintos aspectos, proporciona a percepção desse movimento e a possibilidade de uma estreita relação do aprendido com o vivido.

## **AVALIANDO O PROCESSO: A OLIMPÍADA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO FILOSÓFICA E HUMANA**

Com a palavra daqueles que vivenciaram esse momento em 2021, sistematizada a partir de questionário avaliativo<sup>1</sup> preenchido pelos participantes, via plataforma Google Forms, ao final do evento, foi possível refletir sobre as possibilidades concretas de formação humana e para práxis, assim como em que medida ocorreu uma problematização filosófica do cotidiano amparada pelos conhecimentos filosóficos historicamente produzidos.

A estudante ECSM<sup>2</sup> (Ensino Médio de Ribeirão Pires-SP), relata: “Gostei muito de ter participado da olimpíada, foi algo que acrescentou muito nos conhecimentos que já tenho, e foi uma ótima experiência. Ver todos os trabalhos de outros grupos e escolas nos fez adquirir novas fontes de conhecimento, e ter visões diferentes sobre assuntos diversos”. O que evidencia o potencial de processos e encontros como este promovido.

O professor DAC, de São Paulo-SP, ressalta que “a ideia do evento em si é extremamente interessante porque propicia o devido reconhecimento à Matriz do pensamento humano, incentivando o reencontro dos jovens com a filosofia” e que, como destaca o professor FN, de Ribeirão Pires-SP, acaba gerando um “movimento diferente nas escolas (oxigenou a rotina)”.

É importante ter claro que o processo é conturbado e difícil, exigindo de todos, estudantes e professores, uma intensa dedicação:

**Durante o processo, até chegarmos a um ponto de vista em que todas concordavam, foi um pouco complicado.** Mas a partir do momento em que decidimos o tema que seria abordado, e nos organizamos sobre o assunto

---

1 A coordenação da VIII Olimpíada de Filosofia do NESEF/UFPR, elaborou e encaminhou para os professores e instituições escolares um Google Forms para repassar a todos que participaram da oitava edição da olimpíada, para avaliar a VIII edição da Olimpíada de Filosofia tendo como finalidade produção de textos para jornais, revistas, e comunicados, no qual informava os participantes sobre qual motivo e condições para o preenchimento do formulário.

2 Nesse trabalho como forma de garantir o anonimato e o direito dos participantes da VIII Olimpíada de Filosofia organizada pelo NESEF/UFPR, que voluntariamente e cientes do objetivo responderam o Google Forms para avaliar e subsidiar futuras produções decorrente do evento, vamos adotar indicação da autoria por meio da sigla dos nomes.

que trataríamos tudo melhorou, e nos engajamos para realizar o vídeo. Vejo como positivo todo o apoio que a nossa orientadora [JP] nos deu, e nosso empenho em fazer o trabalho de forma clara e que mostrasse a relevância do assunto. Não creio que tenha tido pontos negativos, somente alguns que necessitamos de mais conversa e organização. (ECSM, estudante do Ensino Médio de Ribeirão Pires-SP, grifos nossos).

Assim como ECSM, o estudante JMB (do Ensino Fundamental em Curitiba-PR), relatou também as tensões e desafios do processo: “Minha participação na olimpíada foi interessante, pois foi a primeira vez que tivemos que fazer vídeos em grupo e conseguir concordar em o que fazer, mas acho que contribui bastante para fazer o vídeo”.

A proposta da Olimpíada Filosófica do NESEF/UFPR demarca que a construção do problema a ser investigado nas aulas de filosofia se constitui uma tarefa dos educadores e educandos, algo que os estudantes ECSM e JMB, e o professor DAC demarcam como ricas e complexa. Obiols (2002, p. 121-122), reforça a superação do ensino tradicional e a prática de um ensino que se utilize do concreto-abstrato-concreto. Para isso,

Uma proposta de trabalho deve incluir ações necessárias para que os estudantes façam seu esse problema ou questão filosófica: trata-se de problematizar o problema, de provocar a perplexidade e despertar o interesse frente aquilo que será objeto de tratamento. Segundo a idade dos estudantes, seus interesses, etc., se poderá fazer uso de todo tipo de recursos. (OBIOLS, 2002, p. 122).

A perspectiva de que o problema e a investigação oriundos do estudo e produção deve congrega o interesse dos educandos e do educador/a, sendo que o objeto emerge do cotidiano da vida concreta dos sujeitos e na busca pela compreensão, análise e proposição para sua superação, requer o uso da investigação no momento em que o texto filosófico e/ou conceitos são estudados, buscando elementos para ressignificar, resolver ou ampliar a posição dos sujeitos frente ao problema presente na cotidianidade. Portanto, esse processo deve ocorrer de forma dialógica, valorizando os sujeitos, o conhecimento filosófico e a vida cotidiana.

A necessidade de espaço-tempo sociais de escuta do outro é exposta por Heller (1983), sendo que com esse processo possibilitamos espaços de compreensão axiológica do outro e o cultivo de uma postura de alteridade, pois os modos de vida dos sujeitos, assim como de compreensão, são ancorados tanto em conhecimentos conceituais e filosófico quanto nos contextos sociais, culturais e políticos que os sujeitos e seus pares estão inseridos.

MBM, estudante de um colégio da cidade de Pinhais-PR, indicou que no encontro final da Olimpíada “Foi feito [sic] uma discussão sobre os trabalhos apresentados, foi uma experiência muito boa, e que atribuiu uma nova visão de diversos assuntos, foi realmente uma experiência enriquecedora”; esse espaço de troca e reconhecimento das reflexões realizadas pelos estudantes em todo o processo é humanamente propulsor de novas

relações com o conhecimento.

É nesse processo, vinculado à educação formal, que ocorre também a formação, quando o ser humano passa a se dar conta do sentido de sua existência, tomando consciência do porquê vive e o que veio fazer no mundo; que tem a relação direta com o desenvolvimento e amadurecimento enquanto pessoas humanas, pois “essa aprendizagem e essa formação passam a ser trabalhadas de forma intencional e sistemática” (SEVERINO, 2002, p. 189) dentro dos espaços educativos.

## CONCLUSÕES

Analisar a realização de ações educativas como essa, para além da promoção do evento, tem como intuito reforçar a importância de práticas ligadas à educação formal e ao espaço escolar, possibilitando assim a relação direta do conhecimento com a vida. Relatos como o do professor CG, de Curitiba-PR, e da professora JML, de Ribeirão Pires-SP, respectivamente, endossam essa compreensão: “Foi muito bacana ver crianças e adolescentes tão engajados no conhecimento filosófico e produzindo coisas tão criativas”; foi uma “Experiência notável, para mim e alunos, as turmas gostaram de desenvolver os temas e se empenharam muito”.

Nessa perspectiva, a estudante ISAB, de Ribeirão Pires-SP, expõe as potencialidades de práticas e eventos como esse: “Ter participado da olimpíada foi uma experiência nova, e levamos dela muitos conhecimentos que antes não tínhamos vendo os outros grupos, gostei muito e achei muito importante”.

Essas considerações e avaliações fortalecem a manutenção e criação de eventos como este, para a promoção da práxis e do ensino de filosofia e de uma educação filosófica não num sentido utilitário, mas como atividade consciente e objetiva, promovendo a escuta do outro e a formação dos sujeitos: “Eu gostei muito de ver diversos trabalhos de variados assuntos e poder refletir com outras pessoas, acredito que este evento seja de fundamental importância para divulgar o pensamento das demais pessoas” (como evidência FPU, estudante do ensino fundamental em uma escola de Curitiba-PR).

O professor ASAF (Salto-SP) avaliou: “Considero de suma importância que os estudantes tenham oportunidade de participar de eventos como esse, com o intuito de colocar em prática aquilo que desenvolvemos como teoria na escola”, ou seja, espaços como esse proporcionam a troca entre pares de reflexões ancoradas no conhecimento filosófico

Considerando o exposto podemos afirmar que a Olimpíada de Filosofia organizada pelo NESEF/UFPR corrobora para a formação de crianças, adolescentes e jovens promovendo e valorizando a investigação filosófica como elemento para analisar e posicionar-se no mundo, para dialogar, respeitar e produzir coletivamente. Proporcionando a constituição de um sujeito no espaço escolar com ferramentas para agir de maneira

cidadã, fazendo com que suas ideias não fiquem restritas ao seu local de produção, mas que sejam expostas, analisadas dialeticamente em outros espaços.

## REFERÊNCIAS

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da Filosofia** . Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia** : como problema filosófico. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009.

HELLER, Agnes. **Filosofia radica** . São Paulo: Brasiliense, 1983.

MENDES, A.A.P.; HORN, G. B. . Olimpíadas de Filosofia do NESEF: a experiência do filosofar n Ensino Médio. **Revista do NESEF: Filosofia e Ensino**, v. 5, p. 30-45-35, 2015.

NESEF. **Regulamento da VIII Olimpíada de Filosofia** . Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia- NESEF/UFPR. Disponível em: < <http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseff/wp-content/uploads/sites/10/2021/05/REGULAMENTO-VIII-OLIMPIADA-DE-FILOSOFIA-2021.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia** . Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia na formação do jovem e a resignificação de s experiência existencial**. In: KOHAN, Walter. Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte Autêntica, 2002.

UNESCO. **Declaração de Paris para a Filosofia** . 1995. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Declara%c3%a7%c3%a3o-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxi** . São Paulo: Expressão Popular, 2011.

# LA PEDAGOGÍA DE NEE EN ESTUDIOS SOCIALES Y CONTABILIDAD PARA LA SALUD SOCIAL Y FINANCIERA

*Data de submissão: 04/10/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Doris Esther Saltos Morales**

Unidad Educativa General Eloy Alfaro  
Delgado  
Departamento de Historia  
Durán- Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-4574-6418>

### **Doris Cecibel Gómez Pesantes**

Unidad Educativa General Eloy Alfaro  
Delgado  
Departamento de Contabilidad  
Durán- Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-0425-1814>

**RESUMEN:** Este documento tiene como finalidad mostrar la importancia de la enseñanza de la social de la contabilidad de costos en los docentes utilizando el razonamiento de costes para utilizar diferentes alternativas al elaborar talleres constructivistas del Área de Estudios Sociales. Como objetivos específicos se tiene a: Diferenciar sustancialmente los elementos que significan gastos para los estudiantes o instituciones dentro de los talleres pedagógicos orientados a mejorar la ecología del aula. El otro objetivo, es identificar los casos de duda los costos que involucran algunas actividades del

aula. Caracterizar las ventajas de llevar un presupuesto de gastos antes y durante la elaboración de talleres constructivistas. Realiza un análisis de la realidad de las aulas de clases en el Ecuador y aplica un análisis cualitativo de la actitud de los estudiantes normotípicos, aquellos que tienen el síndrome autista Asperger, y el de los que tienen trastornos de la atención e hiperactividad para ubicar dentro de las planificaciones pautas psicopedagógicas que les permita entender los ciclos de aprendizaje en la reflexión, y la conceptualización de la sociedad y del sistema contable. Se concluye que las diferencias son significativas entre los 3 estratos, por una parte los normotípicos adaptados y por otro los estudiantes Asperger a quienes se les hace complicado para adaptarse pero el razonamiento matemático de ellos es muy bueno, y los estudiantes con TDAH que se apuran en las tareas pero su nivel de acierto es bajo, hasta que no se aplica una estrategia.

**PALABRAS CLAVE:** Asperger- atención- hiperactividad- trastorno- socialización.

## THE PEDAGOGY OF NEE IN SOCIAL STUDIES AND ACCOUNTING FOR SOCIAL AND FINANCIAL HEALTH

**ABSTRACT:** The purpose of this document is to show the importance of teaching the social science of cost accounting in teachers using cost reasoning to use different alternatives when developing constructivist workshops in the Social Studies Area. The specific objectives are to: Substantially differentiate the elements that mean expenses for students or institutions within the pedagogical workshops aimed at improving the ecology of the classroom. The other objective is to identify cases of doubt about the costs involved in some classroom activities. Characterize the advantages of keeping an expense budget before and during the development of constructivist workshops. Performs an analysis of the reality of classrooms in Ecuador and applies a qualitative analysis of the attitude of normotypical students, those with autistic Asperger syndrome, and those with attention disorders and hyperactivity to locate within of planning psycho-pedagogical guidelines that allow them to understand the learning cycles in reflection, and the conceptualization of society and the accounting system. It is concluded that the differences are significant between the 3 strata, on the one hand the normotypical adapted and on the other the Asperger students who find it difficult to adapt but their mathematical reasoning is very good, and the students with ADHD who rush in the tasks but their level of success is low, until a strategy is applied.

**KEYWORDS:** Asperger's- attention-hyperactivity- disorder- socialization.

### INTRODUCCIÓN

El contexto en el campo educativo, está conformado por un conjunto de elementos interrelacionados alrededor de un núcleo que es el estudiante hacia el cual convergen la economía, la política, lo social, todo aquello que de modo directo o indirecto que influy en la misma. Siendo la vida del hombre dependiente de tantos y tan variados elementos, dicho se está que todos ellos han de influir en su dirección y han de ser considerados como agentes de su educación.

Entre los elementos de modo directo están el ambiente, la salud, los recursos y la tutela. Entre los elementos indirectos están la familia, los acompañantes, los contenidos y las condiciones internas del tutor. Los unos, con el nombre de agentes naturales, dejan sentir su influjo sobre la parte material del individuo, los otros con el de medio ambiente imprimen a éste y a las colectividades un sello tan característico, que fácilmente son diferenciados de los demás. El medio ambiente, con su gran fuerza sugestiva, es sin duda alguna el que más contribuye a modelar la persona colectiva que convive en un mismo punto y por ende los individuos que la integran.

Los agentes educativos identificados en principales y secundarios, según la importancia de su intervención en la obra educativa, figuran como agentes: el estudiante, sus creencias valores y antivalores, y el medio ambiente dentro y fuera del aula. La inteligencia será siempre luz vivísima que ilustra la voluntad, pero la inercia o corrupción de ésta, será siempre también el mayor enemigo del progreso, por eso se establece que

el contexto axiológico influye en el desarrollo del educando. Este documento tiene como finalidad mostrar la importancia de la enseñanza de la contabilidad de costos en los docentes utilizando el razonamiento de costos para utilizar diferentes alternativas al elaborar talleres constructivistas. Como objetivos específicos se tiene a: Diferenciar sustancialmente los elementos que significan gastos para los estudiantes o instituciones dentro de los talleres pedagógicos orientados a mejorar la ecología del aula. El otro objetivo, es identificar los casos de duda los costos que involucran algunas actividades del aula. Caracterizar las ventajas de llevar un presupuesto de gastos antes y durante la elaboración de talleres constructivistas.

Dentro de la justificación está que el presente documento permite que la gestión escolar de la materia prima, permite a los docentes y representantes legales tener presente la misión de la organización y además, si la comunicación se planifica, argumentando a corto plazo relaciones de organización estratégica, y a largo plazo, habilidades de obtención del producto, el listado de estas, sirve para alcanzar el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, responsabilidades y actitudes en los estudiantes; es un elemento que permite a la organización unir, vivir y propagar una cultura de gastos que sea la base para poder integrar los valores, la misión y la filosofía de la organización política estatal, en el quehacer diario, de eso se encargará la contabilidad de costos.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **La ecología del aula y de la institución**

Vergara Monedero, (2000) publica una investigación que venía detallando desde 1995 en el análisis de los elementos ergonómicos que se había que perfeccionar para crear en el usuario la satisfacción de su uso. Una vez publicado lo hace con el título “Evaluación ergonómica de sillas. Criterios de evaluación basados en el análisis de la postura”; en la que detalla 5 aspectos relevantes en relación a la temperatura y a la correcta postura como medida de higiene postural. Relaciona a la postura a tres elementos: el mueble, el sujeto y la tarea. En relación a la tarea la relaciona con las respuestas visuales y manuales. En su observación determina que para escribir sobre una mesa se adopta una postura anterior, mientras que para descansar, se prefiere a una posterior .

Durante los meses de diciembre y enero cuando los estudiantes van terminando las tareas, los estudiantes sufren temperaturas entre 30 a 40 grados en zonas costeras del Ecuador, y en Europa en el mes de junio sucede algo parecido, por lo que coincide con la terminación del año escolar. En cuanto a las olas de frío en la región interandina los estudiantes sufren cuando estas alcanzan temperaturas de entre cero a 15 grados centígrados, en zonas de provincias como Tungurahua, Pichincha y Chimborazo.

La calidad de los techados en la costa sigue siendo una “ilustre despreocupación” de

los departamentos de gestión de riesgos; y con ello, la documentación es inmensa, pero lo correcto que es, que coincida la realidad con la documentación, más allá de citas textuales en los documentos y que cuadren cantidades no pasa. No existen estudios en los que se hayan realizado análisis de las temperaturas de las aulas en las provincias del Ecuador, que sirvan de estudios ante la toma de decisiones, malestar que está dada por la falta de presupuesto para regular la temperatura. Desde lo administrativo, el trabajador del área de oficinas, además de estar en contacto con las sillas y las computadoras, no ha sido formado para tener un comportamiento postural adecuado, como tampoco los estudiantes, que les permita evitar daños del aparato locomotor y esquelético. La famosa mochila escolar causa efectos negativos y trastornos para muchos estudiantes a nivel de columna vertebral.

Desde esta perspectiva, los picos de calor y los de frío, tienden a ser vistos como eventos anecdóticos, del que todos los padres se quejan ante la mirada sumisa de los niños que ven como un pecado venial el quejarse en forma justa ante las autoridades. Si bien en Europa el frío de invierno en las aulas es auxiliada durante diciembre, enero, febrero y marzo por la calefacción, en Ecuador, las aulas de la serranía son en su mayoría abiertas y elaboradas con el mismo material que se utiliza en la costa, con el criterio atentatorio de que hay que hacer frente a los que los individuos deben adaptarse. Este es un enfoque erróneo que da pie a una barrera de actitud que a día de hoy está muy arraigada. La evidencia, por el contrario, muestra que es debido al cambio climático, los episodios de altas temperaturas son eventos muy previsible, que se repiten cada año y afectan a las condiciones de estudio y de trabajo. (Ministerio de trabajo, migraciones y seguridad social de España, 2019)

Ese calor y el exceso de oleadas diarias de frío, se combina con el rendimiento estudiantil de muchos alumnos y docentes profesionales que deben leer, pensar, esquematizar procesos, mientras la temperatura corporal y del ambiente es un obstáculo, sobre todo desde noviembre a febrero. Además el mundo de la tecnología en el aula, exige el manejo de otras herramientas y los riesgos de salud ocupacional estudiantil aumentan. Las oficinas manejan una carga de calor, en algunos lugares radioactivas como es el caso de las pantallas de los ordenadores, y por otra la mala gestión de los recursos, sobre todo del mantenimiento predictivo y recurrente que afecta a que los aires acondicionados y la mala calidad del movimiento de rotación y traslación de las sillas, no son los más adecuados.

Existen algunos medidores de estrés térmico de los estudiantes y docentes en la Costa ecuatoriana. El calor en el estrés térmico como energía entre dos sistemas la temperatura ambiental y la del cuerpo. Son muchos los estudiantes que no reciben ayuda de parte de los docentes para que se hidraten debidamente durante esos meses, o no existe una política de preparación natural de bebidas de cítricos a bajo costo elaborado por los mismos padres, por el negocio de los bares, con una visión de mercantilismo, muy alejada de la idea de educación para todos que debe gobernar.

## Los costos económicos de la operacionalización educativa

En un mercado tan competitivo como el actual, ya no se puede aspirar a ganar más elevando los precios de venta de los productos; hacerlo saca del mercado a cualquier empresa. Así que el camino a seguir es ser más eficientes en el manejo de los costos. Un mayor margen de utilidad solo se puede conseguir de dos formas:

- Aumentar el precio de venta.
- Disminuir los costos y gastos.

Sabemos que la solución para hacer más rentable una empresa no es aumentar el precio de venta, sino administrar eficientemente los costos, que en últimas son los que más determinan el valor final del producto. (Gerencie, 2022

(Pérez Estevez, 2017 )realiza un estudio histórico de la materia prima, caracterizando lo que Enrique de Gante, nacido en Bélgica en 1217, el filósofo que en latín lo denominaban como HenricusGandavensis o Henricus de Gandavo, teólogo de la escolástica medieval, conocido años después por el nombre de Doctor Solemnis, quien caracterizó a la materia prima como materia primera.

Para (Gerencie, 2022)

La materia prima es elemental en toda empresa manufacturera, pues sin ella no se pueden producir bienes, y de su gestión depende en buena parte la viabilidad de un negocio. La pedagogía constructivista toma prestado el término para aplicarla a la labor de manos que los estudiantes realizan a diaria en la construcción de su conocimiento. ( p.3)

Para ello es vital tener claro que como los docentes no están obligados a llevar contabilidad, se lo haga a través de un **JUEGO DE CUENTAS**.

(Kohler, 2018 )

Un juego de cuentas es un conjunto de Diarios, mayores, formas, clasificación, o catálogo de cuentas, registros y archivos en general, que se llevan de acuerdo con un sistema de Contabilidad. Lo que se aplica en los talleres pedagógicos es el control de los costes y de los gastos. La contabilidad de costes tiene como finalidad determinar el coste del producto. ( p.12)

De esta forma es preciso conocer la producción del ejercicio = Ventas - Existencias iniciales + Existencias finales. En orden a estas ideas se va a realizar estudios correlativos para aplicarla a los talleres didácticos de las diferentes asignaturas.

(Zipforecasting, 2021)considera que el control de costos es el proceso de definir y minimizar los gastos del negocio para aumentar las ganancias y el resultado final Comenzando con la elaboración del presupuesto, los propietarios comparan el estado financiero real de su organización con sus expectativas presupuestarias.

En consecuencia, la contabilidad de costes supone implantar un sistema informativo interno, al interior de la institución educativa, a través del cual obtener la información necesaria para poder alcanzar los objetivos de la política educativa pública. Si los costos

reales son superiores a las proyecciones, la administración debe ejercer su control de costos para reducir los gastos. Por ejemplo, las empresas pueden negociar contratos con los proveedores para reducir el costo de las materias primas y el envío. (Zipforecasting, 2021) Para ello, se utilizará un método contable interno dividido en una serie de etapas.

**1. Clasificación** La primera fase es la clasificación de los costes. La materia prima es un coste directo y variable, de la que los docentes elaboran a priori un listado de lo que se necesita para elaborar determinados productos en las diferentes áreas del currículo desde el primero al cuarto nivel de post grado. La mano de obra precisa de su análisis para efectuar su clasificación. La mano de obra que mejor responde al aprendizaje responde al uso de una tabla de los estudiantes según las inteligencias múltiples. Esa clasificación del estudiante logra darle los recursos a cada uno, según su fortaleza dentro del mismo aprendizaje, sin descartar el aprendizaje colaborativo y participativo.

En el reciclaje funciona la idea de Enrique de Gante comentado por (Pérez Estevez, 2017) "Todo cambio sustancial implica una sustitución de formas sustanciales"; que es lo que ocurre en los talleres de arte y de otras asignaturas como Estudios Sociales o clases de geometría. A ese cambio sustancial de las formas sustanciales, le vamos a llamar ambos autores constructivismo material.

Se define como materia prima todos los elementos que se incluyen en la elaboración de un producto, en un papelógrafo, en una maqueta del aula. La materia prima es todo aquel elemento que se transforma e incorpora en un producto final, que es la maqueta, o el volcán elaborado con yeso, o un cableado eléctrico en un tablero. Un producto terminado tiene incluido una serie de elementos y subproductos, que mediante un proceso de transformación permitieron la confección del producto final. (Grencie, 2022)

Los subproductos animales comportan importantes beneficios. Tienen un alto valor nutritivo y, por tanto, pueden utilizarse para fabricar productos tales como fertilizantes, piensos, biocombustibles y cosméticos. Las grasas animales y el aceite vegetal también pueden utilizarse en la producción de fuentes de energía alternativas, como el biodiesel o los combustibles renovables. (European Food Safety Authority, 2022)

Según (Real Academia de la Lengua Española, 2017)

1. m. En cualquier proceso industrial, producto que se obtiene además del principal y que suele ser de menor valor que este. Existen diferentes tipos de subproductos, dependiendo de la materia prima utilizado en la elaboración de un elemento. Así hay subproductos cárnicos, vegetales, animales, etc. (European Food Safety Authority, 2022) considera que:

Los subproductos animales son materiales obtenidos de animales que no están destinados al consumo humano. Incluyen: Residuos de matadero (piel, huesos, cuernos y pezuñas, sangre, grasa y despojos), residuos de cocina, ganado muerto, animales de compañía muertos, materiales producidos por animales, como estiércol, cáscaras de

huevo, plumas, lana, cera de abejas, antiguos alimentos de origen animal, como leche, huevos, carne ya no apta para el consumo humano (por motivos comerciales, calidad, deficiencias de producción, etc.

Los subproductos en el aula, si es un papelógrafo, suelen ser los residuos de las revistas que los estudiantes han recortado en los talleres, o el mismo papelógrafo ya utilizado, se convierte en un subproducto a ser reciclado como papel y que se coloca en los desechos inorgánicos como papel.

Cuando en una empresa se fabrican uno o dos productos diferentes, utilizando las mismas materias primas (insumos), se está realizando lo que se denomina “producción conjunta”. Ternium reutiliza coproductos en su propia producción para reemplazar materias primas y recursos energéticos. Es el caso de los gases que se generan durante la fabricación del acero y que se utilizan para producir vapor y electricidad, cubriendo parte de los requerimientos energéticos de Planta General Savio. En el último año, Ternium reutilizó miles de toneladas de coproductos en sus procesos productivos, lo que se traduce en sustentabilidad ambiental y en eficiencia en el uso de recursos. (Ternium, 2021) En el coproducto o suma categórica de dos (o más) objetos es una noción que captura la esencia detrás de otras construcciones en otras áreas de las matemáticas tales como la unión disjunta en conjuntos y de espacios topológicos, el producto libre de grupos, la suma directa de módulos y espacios vectoriales, entre otras el coproducto de una familia de objetos es esencialmente el menos general de los objetos en el cual cada uno de los objetos de la familia dada admite un morfismo

**2.Transformación**, esta actividad, se relaciona con el PARADIGMA de Bruner. Está desarrollada en la teoría cognitiva de Jerome Brunner que establece la necesidad de que sea el estudiante, un sujeto activo. La manipulación de objetos, permite de tal forma que se unen la habilidad matemática, se desarrolle y lleve al perfeccionamiento mental y al uso de materiales que debe proporcionar los padres de familia, la institución educativa y el docente para que ese razonamiento sea el correcto, además que sea la interpretación de la semiótica de las letras una de las formas como los estudiantes interpretan el mundo simbólico de los signos matemáticos.

**3. Localización.** La tercera fase consiste en la localización de los gastos generales, es decir, los costes indirectos, en las secciones, para posteriormente ser imputados a los productos. Es de destacar que, a los gastos generales iniciales, se le unirá el coste de la mano de obra indirecta, tanto variable como fija. Para lograr este objetivo, la contabilidad de costes debe definir las unidades físicas por criterio de reparto de los gastos generales entre las secciones de la empresa educativa.. (Gerencie, 2022) Las materias primas hacen parte del aspecto más importante en una empresa y es el relacionado con los costos. El término producto, es muy importante en la contabilidad de costos, y es el artículo o servicio a cuya utilidad se ha contribuido una operación o serie de operaciones. Producto intermedio es el que ha de someterse aún a operaciones adicionales: en la elaboración de un par de

zapatos, la elaboración de la suela, es un producto intermedio; el producto final es cualquier artículo, en relación de la cual se han aplicado y completado ya todas las operaciones precedentes, cualquier servicio que ha sido proporcionado totalmente. El producto conjunto o simultáneo, es uno de dos o más productos preparados con la misma materia prima; mientras que un producto relacionado es un producto cuya producción conjunta facilita la producción de otro producto.

## **METODOLOGÍA**

Se aplican entrevistas, encuestas y fichas de observación, a estudiantes con necesidades educativas especiales como estudiantes hiperactivos, Asperger y con problemas parciales de visión de la Unidad Educativa Eloy Alfaro de Durán, con contenidos asociados a los Estudios Sociales y Contabilidad. Entre los indicadores se miden 3 aspectos importantes del comportamiento de los estudiantes durante las evaluaciones:

1. Velocidad de la respuesta
2. Calidad de la respuesta
3. Veracidad en las respuestas objetivas

Las evaluaciones fueron las siguientes: Se proporcionó un Stock de Inventario de Mercadería, y a la observación de los grupos: TDAH, Asperger, se pudo observar lo siguiente:

TDAH, se pudo observar lo siguiente:

Agilidad para encontrar los nombres de los artículos.

Agilidad para caracterizar a los artículos

Dificultades para poner las cantidades y el precio

Errores en encontrar el valor parcial, precio de venta por unidad y utilidad bruta parcial.

Los chicos Asperger tuvieron dificultades para llegar a establecer los precios, pero demostraron agilidad para encontrar la utilidad bruta parcial y otros valores parciales y el total.

Los chicos normotípicos, tuvieron facilidad para ubicar: el nombre, las características y el precio de compra y de venta por unidad.

FICHA DE OBSERVACIÓN I DEL ÁREA DE CONTABILIDAD	
Indicadores	Categorías
Describe la mercadería en x minutos	<b>Normotípicos:</b> Hacen el razonamiento entre las características de la mercadería y lo que va en la parte de la descripción de la transacción. <b>Asperger:</b> Prefiere describir la mercadería en forma precisa desde su asiento. <b>TDAH:</b> Pregunta y le cuesta unificar las características de la mercadería.
Asigna los precios unitarios por producto	<b>Normotípicos:</b> Mantienen dificultades para la graficación de la cantidades en el respectivo espacio asignado por la docente. <b>Asperger:</b> Tienen la agilidad para en forma silenciosa y en forma individual asignar los precios por producto. <b>TDAH:</b> tienen dificultades para diferenciar las diferencias entre decimales y centesimales en los precios de venta.
Asigna el valor parcial sin errores	<b>Normotípicos:</b> Los valores parciales son obtenidos con la ayuda de calculadoras y teléfonos celulares. <b>Asperger:</b> Prefiere describir la mercadería en forma precisa desde su asiento. <b>TDAH:</b> Mantienen dificultades para el trabajo progresivo y preciso en el 80% de los casos, trabajaron rápido, pero los resultados errados.
Suma valores parciales para obtener valores totales	<b>Normotípicos:</b> Aceptan realizar la suma poco a poco y el uso de la tecnología. <b>Asperger:</b> Obtienen valores totales en forma progresiva ni lento ni rápido, no dan importancia para la competitividad. <b>TDAH:</b> Se aceleran para obtener resultados y al no poder concentrarse en sumar parciales optan por copiar los resultados.

Elaborado por Doris Gómez

FICHA DE OBSERVACIÓN II DEL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES	
Se adapta eficazmente al entorno para alcanzar metas.	<b>Normotípicos:</b> buscan asociarse entre ellos para lograr su objetivo común. <b>Asperger:</b> Prefieren realizar el trabajo en forma individual y no se adaptan para formar parte del grupo. <b>TDAH:</b> se integran a varios grupos y no mantienen su puesto en un solo lugar.
La competitividad hace más daño que bien	<b>Normotípicos:</b> Se adaptan a la competitividad <b>Asperger:</b> Trabajan sin darle paso a la competitividad. <b>TDAH:</b> Quieren competir pero sus aportes a sus metas se complican por la falta de atención y desarrollo del pensamiento concreto y abstracto.
Procesa sus emociones ante el desarrollo de tareas.	<b>Normotípicos:</b> Regulan sus emociones <b>Asperger:</b> Trabajan sin darle importancia a las emociones de los demás. <b>TDAH:</b> Son expresivos pero solicitan el aporte del docente y de los mejores estudiantes para progresar con las tareas.
Consideran que el mundo social es caótico y hay que esforzarse para satisfacer a la gran mayoría de las personas, eso los desgasta mucho cuando hacen los talleres constructivistas.	<b>Normotípicos:</b> tienen predisposición a la reunión de materiales, a unirse dentro del grupo y a progresar en el desarrollo de las actividades. <b>Asperger:</b> consideran que no es importante reunirse en grupo para resolver las actividades que plantea la docente. <b>TDAH:</b> Se asocian con el grupo, les cuesta dar soluciones a los talleres planteados por la docente.

Elaborado por Doris Salto

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

**Normotípicos:** El 78 % de los normotípicos mostraron indicadores para desarrollar su razonamiento matemático contable entre 30 a 45 segundos por mercadería. Su capacidad de análisis fue pausada, notándose que quien tiene problemas de concepción matemática, también la tuvo en el razonamiento contable. El otro 22% no muestra una normotipicidad absoluta, sino que sus expresiones están entre la depresión, la mini hiperactividad a veces y la falta de concentración, sin llegar a niveles de TDAH, pero se les dificulta en un 25% la capacidad de exactitud en los resultados de enorme valor en el posicionamiento contable entre las características de la mercadería y lo que va en la parte de la descripción de la transacción.

Además, mantienen pocas dificultades para la graficación de las cantidades en el respectivo espacio asignado por la docente, pero en el desarrollo progresivo muestran interés, concentración y atención, pero todavía necesitan de la ayuda del docente para la revisión y cuestionamiento de los resultados.

Para adquirir los valores parciales primero los normotípicos, sumaron cantidades de dos dígitos y tienen dificultades y lentitud para hacerlo con más de tres dígitos, y lo hacen con la ayuda de calculadoras y teléfonos celulares, por lo que se puede determinar que los normotípicos aceptan realizar operaciones matemático contable como la suma poco a poco y el uso de la tecnología.

En cuanto a los estudiantes con síndrome Asperger, ellos prefieren describir la mercadería en forma precisa desde su asiento. Mantienen la tranquilidad en la adquisición de los resultados. Su nivel de efectividad es del 95% y su margen de error en que el resultado sea preciso es del 5%. No muestran interés por la competitividad. Ante la presencia del profesor se muestran ajenos a recibir puntos por haberlo terminado primero, pero su nivel de operacionalización de la variable concentración es eficiente en un 90%.

En los talleres de Estudios Sociales, prefieren realizar el trabajo en forma individual y no se adaptan para formar parte del grupo. Trabajan sin darle importancia a las emociones de los demás, a diferencia del normotípico que tiene el sentido común de fijarse y leer las emociones y del que tiene el TDAH.

**Los estudiantes con TDAH,** en el laboratorio de observación directa de las actitudes frente al razonamiento y desarrollo contable, se pregunta y le cuesta unificar las características de la mercadería. Durante la medición, se le entregó un álbum de fotos de activos y pasivos, de mercaderías, aumentando su participación y desarrollo con poca estética, y separándose del grupo cuando no logran hacer un ejercicio completo solos. Se aceleran para obtener resultados y al no poder concentrarse en sumar parciales optan por copiar los resultados. Un estudiante con TDAH, se integra a varios grupos según sus intereses y no mantienen su puesto en un solo lugar, por lo que hubo que darle instrucciones antes de que comiencen las actividades y solo el 60% de ellos cambiaron su

forma de trabajo en cuanto a preferir cambiarse de puesto.

Quieren competir pero sus aportes a sus metas se complica por la falta de atención y desarrollo del pensamiento concreto y abstracto. Se asocian con el grupo, les cuesta dar soluciones a los talleres planteados por la docente. Son expresivos pero solicitan el aporte del docente y de los mejores estudiantes para progresar con las tareas.

Se les presentó además un álbum de contabilidad en la que debían durante un mes arreglar imágenes y ubicar si los cromos eran activos corrientes, y el 95% los estudiantes Asperger lograron ubicar la cuenta caja y bancos como activos corrientes con sus imágenes correspondientes, acertaron el 70% de los normotípicos y el 30% de los estudiantes con TDAH. Los estudiantes con TDAH tuvieron dificultades para ubicar el Pagaré dentro de la cuenta y documentos por pagar, se reforzó con ellos en la temática en forma personalizada, y en mercaderías, ubicaron en forma cierta muebles y mesas los normotípicos.

## CONCLUSIONES

Los estudiantes nacen con una serie de características biogenéticas que afectan su vida estudiantil y académica.

Los estudiantes con NEE merecen un análisis llevado por el centro de psicología pero deben socializar los procesos a implementar.

Los normotípicos demuestran una mejor predisposición al trabajo, pero los estudiantes Asperger muestran una capacidad analítica muy representativa.

Los procesos contables dentro de la aceptación de las NEE es múltiple y el abordaje es posible solo desde la pedagogía científica

El razonamiento matemático es la base del proceso contable y estrategias como el álbum de contabilidad hace posible un mejor futuro para su aprendizaje a los que padecen alguna deficiencia que se puede compensa .

No se puede elegir la normotipicidad como esquema ejemplar, cuando ellos también tienen deficiencias cognitivas

La falta de socialización de los Asperger se compensa con su enorme potencialidad resolutive.

## REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente . (2008 ). Constitución de la República del Ecuador . *Lexus* .

Dzul Escamilla, M. (2020). *Método histórico*. Obtenido de Universidad histórica del Estado de Hidalgo : [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Presentaciones/licenciatura\\_en\\_mercadotecnia/fundamentos\\_de\\_metodologia\\_investigacion/PRES40.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES40.pdf)

European Food Safety Authority . (2022). *Subproductos animales*. Obtenido de <https://www.efsa.europa.eu/es/topics/animal-by-products>

Gerencie. (2022). *Gerencie.com*. Obtenido de Meteria prima: <https://www.gerencie.com/materia-prima.html>

Gómez Bravo, O. (2001). *Contabilidad de Costos*. Santa Fe de Bogotá : Mc Graw Hill.

Hernández Lozano, L. Á. (2018). El concepto jurídico de residuo, sub producto y materia prima secundaria (fin de condición de residuo) y su relación con el Reach. *Actualidad Jurídica Ambiental*.

Joya Caparrós, G., & García Lagos, F. (2022). *Diario de una experiencia de aprendizaje basado en proyectos*. Obtenido de [https://www.uma.es/ieducat/new\\_ieducat/IV\\_Jornadas\\_Comunicaciones/2\\_17.pdf](https://www.uma.es/ieducat/new_ieducat/IV_Jornadas_Comunicaciones/2_17.pdf)

Kohler, E. L. (2018). *Diccionario para contadores*. México D. F. : Limusa Noriega Editores .

Mora Vargas, M. (2014). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica*.

Osorio Echeverri, J. P. (2022). *Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles*. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar .

Pérez Estevez, A. (2017). La materia primera en Enrique de Gante vista por Duns Scoto. *Revista Española de Filosofía Medieval*.

Pinto, I., & Velado, M. (2017). Cobertura de las necesidades promedio y emigración. *Revista Realidad*.

Real Academia de la Lengua Española. (25 de junio de 2017). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=falsacionismo>

Ruiz Berrio, J. (2022). *El método histórico en la investigación histórica de la Educación*. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-El-M%C3%A9todo-Hist%C3%B3rico-en-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>

Ternium. (2021). *Economía circular*. Obtenido de Coproductos : <https://ar.ternium.com/es/sustentabilidad/coproduitos>

UNESCO. (2018). *Una oportunidad de migración, no una amenaza para el desarrollo sostenible*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/opportunidad-migracion-no-amenaza-desarrollo-sostenible>

Vega de Córdoba, M. (2019). *El Río Tomebamba en la Historia de Cuenca*. Cuenca : Dirección Provincial de Cultura del Azuay.

Vergara Monedero, M. (2000). *Evaluación ergonómica de sillas. Criterios de evaluación basados en el análisis de la postura*. Valencia : Universitat Jaume I U.P. Tecnología.

Zepeda Hurtado, M. E. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos*. Obtenido de Instituto Politécnico Nacional de México .

Zipforecasting. (2021). *Que es el control de costes en el negocio? Beneficios, procesos y mas*. Obtenido de <https://zipforecasting.com/es/cost-control.html>

# A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PORCENTAGEM A PARTIR DO COTIDIANO DOS ESTUDANTES

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Vanessa Bezerra**

**Raquel Angela Speck**

**Denis Rogério Sanches Alves**

**RESUMO:** O presente trabalho refere-se ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de porcentagem, dentro da disciplina de matemática na modalidade de ensino EJA, Educação de Jovens e Adultos. Por meio da observação de aulas de matemática em uma turma da EJA, objetivou-se identificar as dificuldades encontradas por alunos da EJA na aprendizagem da porcentagem, bem como propor situações-problemas a partir do cotidiano dos mesmos, na perspectiva da aprendizagem significativa. A partir do problema de pesquisa, que explora a porcentagem como algo tão presente na vida das pessoas, por que alunos encontram tantas dificuldades para concretizar o aprendizado da mesma, buscou-se a pesquisa bibliográfica e observou-se que a teoria de Paulo Freire sobre a relevância da vivência do aluno para seu êxito no ambiente escolar é oportuna para a EJA, bem como o conceito de aprendizagem

significativa de Ausubel (1983), que se fundamenta no fato do estudante aplicar o conteúdo aprendido em novas e diferentes situações. Os resultados dessa pesquisa apontam que quando o estudante se depara com situações problemas que envolvem seu cotidiano, o mesmo consegue produzir significado ao que lhe está sendo ensinado e é capaz de produzir conhecimento mais facilmente. Assim, o estudante consegue sanar suas dificuldades através de metodologias educacionais que valorizam seu saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Matemática; Ensino Aprendizagem; Relação com o Saber.

**ABSTRACT:** The present work refers to the process of teaching and learning the percentage content, within the mathematics discipline in the teaching modality EJA, Youth and Adult Education. Through the observation of mathematics classes in an EJA class, conversations with students and the conducting of the internship by the academic in the mentioned class, the objective was to identify the difficulties encountered by EJA students in learning the percentage, as well as to propose problem situations from their daily lives, from the

perspective of meaningful learning. From the listed problem, we searched the literature and observed that Paulo Freire's theory about the relevance of student experience to their success in the school environment is timely for EJA, as well as Ausubel's concept of meaningful learning. (1983), which is based on the fact that the student applies the learned content in new and different situations. The results of this research indicate that when the student is faced with problem situations that involve his daily life, he can produce meaning to what he is being taught and is able to produce knowledge more easily. Thus, the student can solve their difficulties through educational methodologies that value their knowledge

**KEYWORDS:** Mathematics Education; Teaching Learning; Relationship with Knowledge.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender como se constroem as práticas de ensino de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que o conteúdo ensinado tenha significado e seja exitoso para os estudantes em suas práticas íarias.

A Educação de Jovens e Adultos possui uma característica peculiar, visto que é frequentada majoritariamente por pessoas que trabalham e que estiveram afastadas dos ambientes escolares por motivos variados. Sendo a EJA a modalidade de ensino ideal para retornar ao processo educacional formal conciliando-o com o mercado de trabalho, que exige escolaridade e constante aperfeiçoamento.

A pedagogia requerida para este público necessita ser planejada em termos próprios, para que o ensino oferecido seja interessante e motive o aluno a permanecer na escola. Nesse sentido, é válido explorar as vivências dos estudantes e planejar práticas pedagógicas que envolvam em suas realidades, tornando o aprendizado significativo e útil para além dos muros da escola.

A matemática é primordial na vida humana e está presente nas mais diversas situações do cotidiano. Na EJA, especialmente por atingir um público adulto que está inserido no mundo do trabalho, a matemática possui papel essencial e por isso sua compreensão é de grande relevância para os estudantes. D'Ambrosio afirma

Vejo a disciplina de Matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo de sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível, bem como conviver com eles, evidentemente dentro de um contexto natural e cultural. (D'AMBROSIO, 2016, p.7)

A matemática é uma ciência em constante transformação e no ambiente escolar, essa ciência deve estar atrelada a realidade do aluno. Quando aplicada de forma abstrata ou desligada da realidade, a matemática pode ser vista como uma disciplina difícil e sem compreensão. Certamente, muitas dificuldades são encontradas no processo de ensino a aprendizagem de matemática e elas possuem as mais diversas origens.

A delimitação do tema em estudo se deve em razão da necessidade de tornar o ensino da porcentagem algo paralelo a vida dos estudantes, procurando associar o

conteúdo estudado com o cotidiano do estudante, apresentando situações reais nas quais a porcentagem está presente. Sendo essa uma prática que busca sanar as dificuldades dos alunos no aprendizado da porcentagem.

Nesse sentido, o presente trabalho visa responder o seguinte problema de pesquisa: Sendo a porcentagem algo tão presente na vida das pessoas, por que alunos encontram tantas dificuldades para concretizar o aprendizado da mesma

Tendo em vista a necessidade de solucionar as dificuldades que os estudantes demonstram para aprender o conteúdo de porcentagem, tornam-se necessárias pesquisas bibliográficas e aprofundamento nos aspectos metodológicos tendo como hipótese o fato dos problemas utilizados no ensino da porcentagem não serem elaborados de acordo com o contexto de vida dos alunos. A partir disso é necessário buscar melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana. O conhecimento pode mudar a realidade. Para Içami Tiba, “adquirir conhecimentos confere uma sensação de poder e alimenta, indiretamente, o orgulho natural de saber” (TIBA, 1998, p.47).

As práticas educacionais refletem diretamente na relação do estudante com o aprendizado da disciplina de matemática, bem como da percepção sobre as aulas e a compreensão dos conhecimentos matemáticos (D'AMBRÓSIO, 1989). Sendo assim, mudanças nas práticas docentes são discutidas por professores de matemática que afirma a necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa para o estudante. Por meio de vivências com situações investigativas, de descoberta e de exploração o aprendizado de matemática pode se tornar mais produtivo e ser consolidado.

Por sua vez, Brandão (1981) observa a educação como uma forma de tornar homens e mulheres, crianças e velhos sujeitos livres que repartem igualmente a mesma vida comunitária. O autor também explana sobre um conceito grego de educação, o mesmo diz que a educação está presente em toda parte, muito além do ambiente escolar, a educação é “o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (p.47). Dessa forma, o que educa o ser humano é o exercício de viver e conviver. Nesse sentido, a escola

é apenas um lugar e um momento provisórios onde isso pode acontecer. portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida-- e também com a aula-- ao educando (BRANDÃO, 1981, p.47).

Nessa visão os sentidos são construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em diversos momentos da história. Através das múltiplas manifestações, o sujeito age e reflete sua realidade e a dos grupos sociais que pertence,

podendo manter, reforçar, questionar e transformar a realidade que o cerca.

Ainda conforme Brandão (1981) muito se debateu acerca da educação, sua essência e seus fins. Há muita distância entre teoria e realidade, entre a legislação que a rege e há muitos interesses políticos e econômicos projetados na educação. Para os educadores, os fundamentos estão “na diferença entre modos de compreender o que o ato de ensinar afinal é, o que o determina e, finalmente, *que e a quem* ele serve” (p.60).

Ainda nesse sentido, vale ressaltar a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2005) sendo um marco na educação brasileira que teve origem nas necessidades apresentadas pelos educadores ao perceberem a falta de consciência dos condicionantes histórico sociais da educação, ou seja, a necessidade de uma prática docente comprometida com o processo de ensino aprendizagem, que fosse capaz de promover as capacidades psíquicas, ocasionando a promoção humana dos educandos, para que os mesmos rompam a alienação e a barbárie, posicionando-se conscientemente no âmbito social.

A Pedagogia Histórico-Crítica objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado pois é a partir dele que se define a especificidade do saber escolar. Esta teoria é do autor Demerval Saviani e possui grande relevância por evidenciar um método diferenciado de trabalho, dividido em passos que são imprescindíveis no desenvolvimento educacional do estudante. São eles: Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social (SAVIANI, 2005).

O método de ensino dentro da Pedagogia Histórico-Crítica visa estimular a atividade e a iniciativa do docente, bem como favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 2005). Essa metodologia de ensino vem ao encontro com a proposta da EJA, visto que a mesma é composta por um alunado jovem e adulto com cultura acumulada e que precisa de um atendimento educacional que leve em conta seus interesses, seus ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico.

Na perspectiva Histórico-Cultural, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto partindo de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza (VIGOTSKI, 2001). Esse aspecto é totalmente aproveitável na EJA, pois está em paralelo com o perfil dos educandos jovens e adultos que vivenciam as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade dentro do ambiente escolar e também no mundo do trabalho.

No que se refere ao trabalho do professor, a Pedagogia Histórico-Crítica exige que os conteúdos devem ser enfocados de maneira contextualizada nas mais diversas áreas do conhecimento humano, evidenciando que conhecimento advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática tem como objetivo um equilíbrio entre teoria e prática capaz de envolver os estudantes em uma aprendizagem significativa

para que os mesmos possam ser agentes participativos na sociedade democrática (SAVIANI, 2005).

Para Paulo Freire, grande idealizador da Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o conhecimento é gerado pela existência social dos homens e é resultado do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade. Refletir esse processo é de suma importância dentro da sociedade, sendo que a Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Art. 205 estabelece:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205).

A base do método de Saviani (2005) é conciliar fatores apresentados pelos estudantes sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Esse conceito vai ao encontro da Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação que no seu artigo estabelece:

Art.26. Os currículos do ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, 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 da clientela. (BRASIL, 1996, Art.26)

Assim, ressalta-se que a construção do conhecimento de cada sujeito se dá de maneira muito singular. Para isso, é necessário partir dos conhecimentos prévios dos educandos para chegar ao conhecimento científico proporcionando assim uma aprendizagem significativa e oportunizando ao docente um direcionamento do processo pedagógico, que proporcione a apropriação do conhecimento.

## **2.1 Aprendizagem Significativa no ensino de matemática**

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1983), ocorre quando um conteúdo é adquirido pelo estudante de forma clara, possibilitando que ele consiga transferir esse conteúdo para situações novas e diferentes daquelas nas quais o conteúdo foi ensinado.

Certamente a aprendizagem significativa está relacionada diretamente com o trabalho que o docente realiza em sala de aula. Dessa forma, a metodologia que o professor utiliza é a chave para transformar o conhecimento científico em ensinamentos, assim, conforme Machado (2002) “trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno” (p.23). Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico

do conteúdo é um tipo de conhecimento específico do professor, constituindo um modo especial de compreensão da disciplina que vai ministrar.

Em seu artigo “O desafio de promover a aprendizagem significativa”, Santos elenca as sete fases que auxiliam a ação do professor diante do desafio de promover a aprendizagem significativa, são elas

1. **O sentir** – toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. **O perceber** – após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. **O compreender** – é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. **O defini** – significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. **O argumentar** – após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. **O discutir** – nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.
7. **O transformar** – o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 19, p.2-3.)

Observa-se que, dentro da aprendizagem significativa o papel do professor é desafiar o estudante para que o mesmo reconstrua conceitos já aprendidos de forma mais ampla e consistente, possibilitando também a inclusão de novos conceitos. Isso requer planejamento por parte do docente tendo como base provocar o estudante e levá-lo a pensar, questionar e posteriormente criar seus próprios conceitos. Ausubel (1988) menciona que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos se predisponham a aprender significativamente. Nesse momento a ação do docente é fundamental para despertar o interesse dos estudantes. .

Quando o professor dá excessivas instruções, impossibilita a autonomia dos estudantes. Desenvolver a autonomia em sala de aula está diretamente ligado à possibilidade dos estudantes decidirem racionalmente acerca do planejamento de suas atividades. Dessa forma, o professor deve responsabilizar os estudantes em relação as tarefas que irão resolver, esclarecendo os critérios que serão avaliados e permitindo que os alunos tomam suas decisões e se apropriem da atividade. Assim, cabe ao professor fornecer apenas as instruções necessárias, incentivar decisões coerentes e orientar em relação as decisões descabidas.

É importante valorizar o que o aluno já sabe e acolhê-lo no processo de aprender. Santos menciona algumas dicas para os docentes, tais como:

Propor desafios ao seu alcance; Monitorar a distância entre a linguagem utilizada na aula e a linguagem natural do aluno; Oferecer as ajudas necessárias diante das dificuldades; Garantir um ambiente compartilhado de ensino em que o aluno sinta-se parte ativa. Implementar o hábito de reconhecimento de pequenos sucessos progressivos; Garantir que o aluno possa mostrar-se progressivamente autônomo no estabelecimento de

objetivos, no planejamento das ações que o conduzirá a eles. (SANTOS, 19, p.6-7).

Ao orientar a promoção no sentido da interação entre os alunos, Santos reforça a ideia de Vigotsky (1999) que, por sua vez, explana sobre a necessidade de interação social no processo de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem se dá na relação com os outros e o desenvolvimento da inteligência é o fruto da convivência. É através da aprendizagem nas vivências com as outras pessoas que os conhecimentos são construídos. No ambiente da sala de aula, essa interação é propícia para os estudantes trocarem opiniões e ideias, porém é necessário cuidado para não perder o foco.

## 2.2 Os direitos à educação para os jovens e adultos

No que se refere à EJA, Capucho (2012) discorre sobre os direitos educativos dos jovens e adultos, visto que esses direitos visam questões essenciais na vida humana tais como:

questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, estando relacionada a questões como interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária, sustentabilidade socioambiental, democracia econômica e cultura da paz (CAPUCHO, 2012, p.25).

A autora em questão ressalta também que, mesmo a educação sendo reconhecida pelo Estado como um direito de todos, em todas as etapas da vida, as condições de oferta de educação são frágeis, especialmente no que se refere a políticas de acesso, permanência e elevação da escolarização dos jovens e adultos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), preocupado com o acesso e a permanência dos jovens e adultos, define algumas metas para essa modalidade de ensino. A Meta 9, intitulada “Alfabetização de jovens e adultos” trata da elevação da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais. O intuito é que até o final da vigência do plano o analfabetismo absoluto seja erradicado e que a taxa de analfabetismo funcional seja reduzida em 50%.

Nesse sentido, o PNE estabelece que a Educação de Jovens e Adultos deve ofertar uma formação equivalente às oito séries dos Ensino Fundamental, reconhece a necessidade de produção de materiais didáticos e pedagógicos apropriados para essa modalidade de ensino, bem como a especialização do corpo docente. Destacam-se, no PNE para a EJA:

– criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo; – garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade; – inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA, houve uma redefinição da proposta pedagógico-curricular, visando atender melhor os educandos. Essa proposta objetiva:

- permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; – organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. (DCE, 2006, p.25).

Dessa forma a proposta pedagógico-curricular da EJA, que está em vigência desde 2006 contempla na forma presencial cem por cento da carga horária, incluindo avaliação no processo. o estudante pode efetuar sua matrícula por disciplina. Para melhor atender os educando, a matrícula pode ser na organização coletiva ou na organização individual.

Em síntese, a EJA é uma modalidade de ensino que atende a estudantes que em sua maioria são trabalhadores. Assim, a EJA possui um grande compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, possibilitando que os educandos “aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (DEC, 2006, p. 29).

No que se refere ao trabalho docente, a proposta metodológica da EJA considera três eixos articuladores que estão propostos nas Diretrizes Curriculares, sendo eles: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados. O eixo principal é a cultura e ela:

norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes. (DCE, 2006, p. 35)..

Ao abordar a cultura com significação os professores, especialmente de matemática consegue responder as frequentes indagações feitas pelos estudantes acerca da necessidade de estudar matemática, sendo perguntas frequentes: para que serve isso? Onde vou usar isso em minha vida? Esses questionamentos são típicos do ser humano, que devido a “ansiedade típica dos jovens não permite ao estudante vislumbrar a utilidade de uma possível aplicação futura como justificativa para exploração de um conteúdo” (GRANJA; MELLO, 2012, p.9). Esses autores se valem da ideia de que quanto mais preparado o professor estiver, mais facilmente conseguirá convencer os estudantes sobre a relevância daquilo que está sendo ensinado.

### **2.3 Educação de Jovens e Adultos: breve panorama histórico**

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade de educação básica pela Constituição de 1988. Capucho (2012) destaca que os objetivos da EJA são “a formação para a cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano” (p.27). Sendo assim, muitas são as preocupações que movem estudantes e

professores da EJA, todas giram em torno de transformação pessoal e social, bem como da promoção de melhores condições, sejam elas individuais, socioculturais, políticas, econômicas, entre outras.

No que diz respeito a EJA, no Brasil destaca-se Paulo Freire. Para ele, a educação está diretamente ligada a conscientização de vencer primeiramente o analfabetismo político para na sequência ler seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura e de sua história. Quando o indivíduo se percebe como oprimido, é capaz de se libertar dessa condição, sendo essa a premissa que Freire defendia (FREIRE, 1987)

O ensino da disciplina de matemática na EJA deve ser pautado na questão da significação, inserindo contextos significativos no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo situações de ensino aprendizagem já vivenciadas pelos estudantes e potencializando as possibilidades de aprendizagem que a Educação de Jovens e Adultos oferece (SOARES, GIOVANETTI, GOMES,2011).

Nesse sentido, Capucho (2012) discorre sobre as múltiplas identidades e subjetividades que a EJA engloba, gerando um campo de demonstração da diversidade cultural, o que ocasiona diferentes visões sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas.

A superação dos problemas de aprendizagem vem de uma parceria entre estudante, professor, família e escola juntos para um bem comum: o conhecimento. Essa união se faz necessária para que um bom trabalho seja realizado visando sempre o aprender. Conforme Vigotski (2007), “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (p 92).

No cotidiano da sala de aula, o professor se depara com inúmeros estudantes, cada um é um sujeito diferente e isso torna a classe heterogênea. Segundo os autores Vayer e Roncin (1989):

essa diversidade é proporcionada pela heterogeneidade das pessoas dentro da estrutura relacional, pela variedade dos grupos e dos projetos, diversidade acrescida pela presença na classe de indivíduos diferentes em sua capacidades e em seus comportamentos (VAYER, RONCIN, 1989, p. 161).

Aprender é um processo complexo que é enfrentado pelo aluno dentro de sua totalidade. Para Vigotski (2007), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (p.103).

Dentro da disciplina de matemática, o estudo da porcentagem pode facilmente estar associado ao contexto dos estudantes, especialmente na EJA. A porcentagem é muito útil no mercado financeiro, pois é utilizada para capitalizar empréstimos e aplicações, expressa índices inflacionários. No comércio, a porcentagem aparece nos descontos, nas taxas de juros, nos aumentos, entre outros exemplos. No âmbito da estatística, a porcentagem aparece na apresentação de dados comparativos e organizacionais. A representação dos números percentuais se dá pela utilização da fração centesimal, cujo denominador é igual

a 100. A porcentagem é representada pelo símbolo %.

Vizolli faz um estudo sobre a aquisição do conceito de porcentagem, explorando os diferentes registros de representação: numéricos (percentual, fracionário, decimal e proporcional), geométrico, em língua natural, tabela e gráfico, com o objetivo de conceituar porcentagem enquanto proporção, abordando aspectos relativos ao sentido e ao significado operatório. (2001 apud BERNAL, 2004)

No contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a metodologia mais significativa é a de Paulo Freire. Freire foi professor dessa modalidade, acompanhando o processo de alfabetização de muitos jovens e adultos. Suas palavras revelam o comprometimento do autor com a educação:

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender. (FREIRE, 1980, p. 41).

Sendo assim, o estudante deve participar ativamente do seu processo de ensino aprendizagem. O educando deve estar consciente de que sua participação é extremamente importante para que o mesmo consiga adquirir novos conhecimentos. Veiga (2002) destaca que

Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos. O aluno sob essa situação tem se mostrado mais passivo do que ativo e, por decorrência, seu pensamento criativo tem sido mais bloqueado do que estimulado. (VEIGA, 2002, p.42).

Cabe ao professor o papel de se empenhar para que o ensino dedicado aos estudantes tenha qualidade e significado para suas vidas, visando interesse dos estudantes pelo ato de aprender, valendo-se de metodologias adequadas.

Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. [...] compreender a utilidade do que se está aprendendo é também fundamental. Não é difícil para o professor estar sempre retomando em suas aulas a importância e utilidade que o conhecimento tem e poderá ter para o aluno. Somos sempre 'a fim' de aprender coisas que são úteis e tem sentido para nossa vida. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 122).

O método de ensino que Paulo Freire propõe consiste em realizar um trabalho tendo com base a cultura dos estudantes, visto que a aprendizagem deve estar próxima da realidade deles, afinal, não fará sentido dominar escrita e leitura se ambas não puderem ser utilizadas para ler seu próprio mundo.

[...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o

papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Dessa forma, é notória a influência de Paulo Freire na EJA, visto que, sua metodologia de ensino possibilita a ligação entre o estudante e o mundo em que vive. Todavia, esse processo deve estimular o estudante acerca da não passividade social, ou seja, o estudante deve ter consciência do poder da educação para transformar a sua realidade e de modifica a sociedade na qual ele está inserido.

[...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (FREIRE, 1987, p. 96).

De acordo com Freire (1980), o aluno tem que ser autônomo no seu processo de aprendizagem, para que assim consiga ressignificar seus conhecimentos e o seu mundo. O que o autor mais defendia em suas teorias é o resgate da autoconfiança do aluno. O aluno precisa acreditar em si mesmo, em sua capacidade para conseguir se libertar de sua condição social.

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (FREIRE, 1980, p. 41).

Dentro da concepção de educação, a abordagem sociocultural de Paulo Freire se destaca como base da educação de jovens e adultos, visto que sua especificidade está fundamentada na experiência dos educando. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2007) fala que:

[...] A prática educativa se revela na relação entre educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que juntos problematizam os conhecimentos oriundos da realidade social, construindo, assim, uma prática de educação. Nesta perspectiva, alfabetizar jovens e adultos é considerá-lo sujeitos do mundo e com o mundo, dando-lhes condições de ler e escrever a realidade global a partir do seu lugar social, transformando-os em autores da sua própria história e co-autores da história do seu país. (BRASIL, 2007, p. 06)

Assim, a metodologia de ensino de Freire possibilita a ligação entre o estudante e o mundo que vive.

### *O ensino da matemática*

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é função da escola preparar

o estudante para entender as formas como a matemática é aplicada nas diversas situações, dentro e fora da escola. O ensino da matemática deve estar embasado em procedimentos significativos, nos quais o foco não seja apenas o cálculo, mas as relações que ele possibilita estabelecer entre os inúmeros conhecimentos que o estudante já possui.

Observa-se que a matemática é significativa nas mais diversas áreas do conhecimento e assim se faz necessário conhecer e reconhecer os motivos que levam os estudantes a apresentarem várias dificuldades no processo de aprendizagem da disciplina de matemática. Essas dificuldades de aprendizagem em matemática podem fazer relação com as impressões negativas oriundas das primeiras experiências com a disciplina, bem como podem estar relacionadas a falta de incentivo da família em relação ao estudo, ou da forma como o docente expõe o conteúdo, também pode ter relação com problemas cognitivos ou não efetiva compreensão de significados, entre diversos outros fatores (BRASIL, 1997).

## **2.4 A construção do conceito de porcentagem a partir do cotidiano e o ensino da porcentagem na EJA**

No âmbito educacional, o estudante deve ser visto como um ser social, um indivíduo que integra a sociedade e é papel da escola possibilitar a construção do saber desse indivíduo. Charlot (2000), explora sobre a relação do saber definindo-a como “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p.78). Dessa forma, a escola pode se valer dessa relação para produzir conhecimento, isto é, a escola precisa se preparar para garantir a formação pessoal e social dos indivíduos, visto que sua principal função é a construção do saber do sujeito.

No que se refere a construção do saber, a relação com o saber vai além do conteúdo específico ou de algum objeto de estudo. Há inúmeros outros fatores envolvidos nesse processo. Charlot (2000) percebe uma rede de relações e vivências que envolve e torna o processo significativo

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo (CHARLOT, 2000, p.60)

Assim, ao relacionar o saber e o sujeito com o mundo no qual ele está inserido, por meio das experiências e das funções sociais, o sujeito se percebe e se constrói enquanto ser humano e isso caracteriza um campo propício para o processo de aprendizagem.

No âmbito da estatística, a porcentagem ocorre na apresentação de dados comparativos e organizacionais. A representação dos números percentuais se dá pela utilização da fração centesimal, cujo denominador é igual a 100. A porcentagem é representada pelo símbolo %, seu conceito pode ser facilmente compreendido a partir da

explicação sugerida por Vizolli (VIZOLLI 2001, apud BERNAL Bernal 2004) de que o conceito de porcentagem, pode ser explorado por meio de diferentes registros de representação: numéricos (percentual, fracionário, decimal e proporcional), geométrico, em língua natural, tabela e gráfico, que sintetizam recursos que tem como objetivo conceituar a porcentagem enquanto proporção, abordando aspectos relativos ao sentido e ao significado operatório

### 3 | METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma abordagem qualitativa, cujo desenvolvimento foi pautado na pesquisa bibliográfica

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 269).

Dessa forma, optou-se buscar a compreensão sobre as dificuldades que professores e alunos enfrentam no processo de ensinar e aprender a disciplina de matemática, na modalidade de ensino EJA, bem como, pesquisar, dentro da literatura existente, práticas comuns e metodologias alternativas que facilitem o processo de ensino aprendizagem da disciplina de matemática, visando sanar dificuldades comuns a esse processo e ressaltando a presença, a influência e a importância do estudo da matemática na vida do estudante.

Para isso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente à partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p 44).

Sendo assim, após levantamentos bibliográficos um novo estudo é elaborado proporcionando uma discussão sobre práticas pedagógicas com foco na porcentagem presente no cotidiano dos estudantes, tendo como base a modalidade de ensino EJA.

Por sua vez, Cervo e Bervian (1983) definem um trabalho com embasamento bibliográfico como “uma forma de explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos”.

Já a pesquisa com método de observação, para Rúdio (2002), possui um sentido mais amplo, visto que não trata apenas de ver, mas também de examinar e é um dos meios mais frequentes para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenômenos.

Nesse trabalho, a observação ocorrerá durante as aulas da disciplina de matemática na modalidade EJA, nesses momentos também ocorrerão conversas com os alunos e a professora regente, bem como entrevistas com a docente da disciplina de matemática e

com estudantes.

## 4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da observação e da regência, vários aspectos significativos foram observados. Dentre eles estão a utilização de uma metodologia com ênfase na realidade e no cotidiano dos estudantes para que o processo de ensino aprendizagem seja exitoso. É importante envolver o estudante trazendo até ele situações problemas do seu dia a dia, isso torna o conteúdo mais atrativo e significativo

Tendo como base essa perspectiva, optou-se em trabalhar o conteúdo de porcentagem justamente devido ao fato de que esse conteúdo estar presente em diversas situações do cotidiano dos alunos. Como, por exemplo, a decisão de comprar um produto mais econômico no supermercado, de efetuar uma compra parcelada ou à vista, a viabilidade de se fazer ou não um empréstimo financeiro e até mesmo a melhor forma de investir o dinheiro, entre outros fatores. Sempre visando envolver os estudantes com explicações e exercícios sobre porcentagem, possibilitando que os alunos produzissem significados para o conteúdo estudado

Nessa perspectiva, trabalhou-se o conteúdo de porcentagem no período de estágio do curso de matemática. Como o estágio foi realizado na turma da EJA, convém compartilhar brevemente a relação entre essa modalidade de ensino e o educador Paulo Freire.

A partir dessa premissa, as aulas de regência do estágio se voltaram para o ensino do conteúdo de porcentagem tendo como base o contexto social dos estudantes.

Num primeiro momento, trabalhou-se o conteúdo com expositivas, com exemplos e atividades. Nesse momento, também se abordou o conteúdo matemático da regra de três simples com diversos exemplos. Todavia, embora os conteúdos tenham sido abordados de forma simples e facilitada, os estudantes apresentavam inúmeras dificuldades para realizar as atividades. Dificuldades estas relacionadas mais a leitura e interpretação dos enunciados, visto que os mesmos não se aproximavam da realidade dos estudantes. Nesse momento que surgiu a ideia de aproximar o enunciado dos exercícios com o contexto pessoal dos estudantes.

Nesse sentido, Paulo Freire criticava as cartilhas e as frases sem significado real. Para o autor, os alunos não necessitam ser copistas e decoradores de palavras. Muito pelo contrário, os estudantes precisam compreender as palavras dentro do seu vocabulário para posteriormente dominarem a leitura e a escrita. Soares (2003) discorre sobre a autonomia do aluno para trazer significado ao conhecimento

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens

Dessa forma, as atividades relacionadas ao conteúdo de porcentagem passaram a ter como enunciado a vivência dos estudantes. Para isso, uma pesquisa informal foi feita com o intuito de descobrir o contexto de cada estudante e agrupá-los conforme os interesses e as vivências, especialmente relacionadas ao trabalho dos estudantes.

#### **4.1 Uma proposta de ensino de porcentagem**

Os quinze estudantes da turma da EJA do ensino fundamental foram questionados sobre suas profissões e/ou ocupações. Com esse resultado foi possível organizá-los em cinco grupos distintos. A turma foi dividida em grupos menores com o objetivo de formular situações problemas que envolvessem e valorizassem as vivências dos alunos. A partir disso, os estudantes se agruparam conforme a organização proposta e receberam suas atividades.

O Grupo 1 foi constituído por quatro estudantes, cujas profissões são babá e dona de casa. O Grupo 2, tinha três estudantes que atuam com auxiliar de mecânico, auxiliar de escritório e consultora de vendas. O Grupo 3 foi composto por um estudante que atua numa empresa na parte de higienização e outro que atua na paletização, sendo responsável pelo setor de carregamento. No Grupo 4 estavam três estudantes, um rapaz fumante que atua como auxiliar de restaurante, uma moça que realiza as tarefas do lar e uma zeladora. Por último, o Grupo 5 composto por três estudantes, que atuam como pedreiro e vidraceiro, nesse grupo também está uma estudante que atualmente não trabalha.

Com base nessas informações, cinco listas com cinco exercícios sobre porcentagem foram elaboradas visando contemplar o cotidiano, as vivências dos estudantes para que os mesmos se sentissem envolvidos com seus processos de ensino aprendizagem.

Com os resultados obtidos, foi possível perceber que a média percentual de acertos do Grupo 1 foi de 70%, do Grupo 2, 65%, o Grupo 3 teve média de 97,5% de acertos, o Grupo 4, 100% e o Grupo 5, 66,6%.

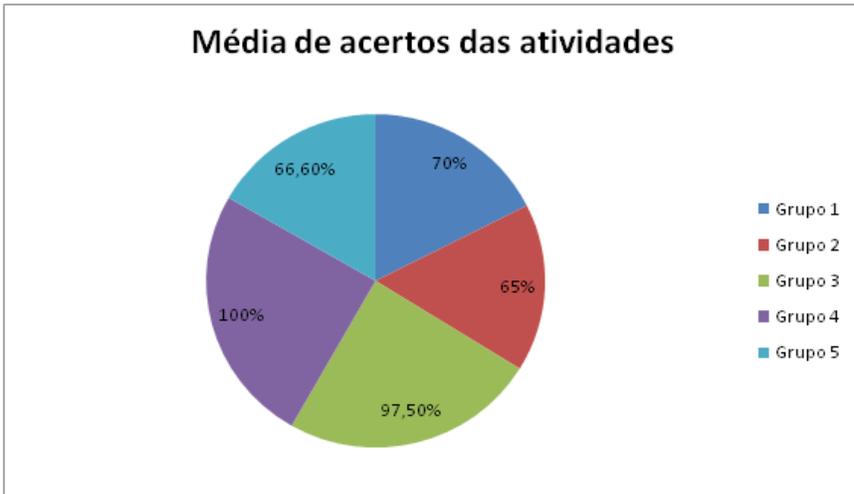


Gráfico 1 - Média de acertos das atividade

Fonte: Elaborado pela autora.

O enunciado dos exercícios do Grupo A envolvia o vocabulário de fraldas, leite, febre, mamadeira e aproveitamento escolar. Os cálculos envolvidos nos exercícios refletia cálculos feitos no dia a dia desse grupo.

Para o grupo B foram elaborados exercícios cujos enunciados envolviam automóvel, empresa de cosméticos, itens a venda em loja, indústria de peça e propaganda.

Por sua vez, o grupo C teve exercícios sobre higienização de empresa, abatedouro, carga horária de trabalho e pallets. O grupo D realizou exercícios de porcentagem sobre horas de sono, organização da casa, mesada e caixa de cigarros. Por fim, as atividades do grupo E envolviam a construção de muro, compra e instalação de vidros, saco de cimento, tempo passado na escola e orçamento para a construção de casa.

No decorrer dos exercícios, alguns apontamentos foram feitos pelos alunos, tais como: “ah, de fraldas e leite eu entendo”, ao se referir a questão da atividade de seu grupo, (Figuras 1 e 2). Porém, ao resolver o problema do exercício da figura 2, o aluno montou o cálculo corretamente, no entanto, acabou se confundindo e trocando o número 10 pelo 20, resultando no valor obtido errado.

- 1) Um bebê usa em torno de 6 fraldas por dia. Um pacote com 30 fraldas custa 20 reais, porém, este mês está na promoção, com 25% de desconto à vista. Considerando estas informações, quantos pacotes aproximadamente são necessários durante 1 mês? Qual o valor a ser pago por cada pacote com o desconto? Quanto será gasto com todos os pacotes neste mês?

Fraldas      Valor

30	20	=	$\frac{30}{x} \cdot \frac{25}{100} = 9,25 \times 20 = 5$
6	x		

$$\frac{180}{6} = \frac{30x}{6}$$

$$\frac{180}{6} = \frac{30x}{6}$$

$$\frac{180}{6} = 5x$$

$$30 = 5x$$

$$x = 6 \cdot 15 = 90 \text{ reais com o pacote de fraldas}$$

Figura 1 - Registro das operações da questão 1 do grupo 1

Fonte: Turma de matemática Educação de Jovens e Adultos - EJA.

- 2) Um litro de leite está custando 5 reais. Com o acréscimo de 10% no valor, quanto passaria a custar?

$$5 \times 100\%$$

$$x \times 10\%$$
  

$$\frac{100}{5} = \frac{10}{x}$$
  

$$100x = 5 \cdot 10$$

$$x = \frac{100 \cdot 50}{100}$$

$$0,50 + 5 = 5,50$$

$$x = 5 + 5 = 6 \text{ reais}$$

Figura 2- Registro das operações da questão 2 do grupo 1

Fonte: Turma de matemática Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Outro aluno observou em um exercício sobre o horário de trabalho que combinava exatamente com o seu próprio horário de trabalho e isso lhe despertou a curiosidade para calcular a porcentagem do dia que passa trabalhando. Assim, o aluno descobriu que passa em torno de 33% do dia trabalhando ( Figura 3).

- 3) Um funcionário trabalha das 10 da noite, até as 6 da manhã. Considerando que um dia tem 24 horas, quantos por cento do dia ele passa trabalhando?

$$\frac{100}{x} = \frac{24}{8}$$

$$124x = 800$$

$$x = \frac{800}{24}$$

$$x = 33,3\%$$

Figura 3 - Registro das operações da questão 3 do grupo 3

Fonte: Turma de matemática Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Quanto a atividade que envolvia temperatura corporal ( Figura 4), uma estudante que é mãe prontamente afirmou que a temperatura considerada febril é cerca de 39° C, então quando o enunciado dizia “ Seu filho está com a temperatura normal, 36,5°C. Caso ela aumente em torno de 7%, retorne com ele ao meu consultório”, a estudante já deduziu que se o valor obtido através do cálculo fosse próximo a 39°C seria necessário retornar ao médico.

- 4) Um médico, ao verificar a temperatura de uma criança, disse à mãe, que estava muito preocupada: “ Seu filho está com a temperatura normal, 36,5°C. Caso ela aumente em torno de 7%, retorne com ele ao meu consultório.” Qual é, aproximadamente, a temperatura que a criança deve ter, para ser levada novamente ao médico?

$$\begin{array}{l}
 36,5 \quad 100\% \\
 x \quad 7\%
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 100x = 255,5 \\
 \hline
 100 \\
 x = 39,055
 \end{array}$$

Figura 4 - Registro das operações da questão 4 do grupo 1

Fonte: Turma de matemática Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Um estudante do grupo 3 trocou quilograma por gramas e acabou interpretando equivocadamente a questão que envolvia sabão em pó (Figura 5). O aluno realizou os cálculos corretamente, utilizando a medida a qual era solicitada na questão, porém errou na resposta, o que o fez pensar que o enunciado estivesse errado.

- 3) A quantidade de sabão em pó necessária para lavar 10 kg de roupas é de 2 % da quantidade total da caixa. Quando está cheia, a caixa possui 1000 gramas ou 1 kg. Se tirarmos 2% de sabão em pó da caixa, quantas gramas restará na caixa?

$$\begin{array}{l}
 \text{Kg} \\
 10 \\
 1000
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 \text{caixas} \\
 2\% \\
 100\%
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 100 - x = 2000 \\
 x = \frac{2000}{100} \\
 x = 20
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 x = 980 \text{ Kg} \\
 \text{gramas}
 \end{array}$$

Figura 5 - Registro das operações da questão 3 do grupo 3

Fonte: Turma de matemática Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Os alunos discutiram entre si dentro dos grupos, e isso foi muito positivo para que conseguissem resolver os exercícios. Cada um, conforme o seu conhecimento contribuiu de alguma maneira. A interação entre os alunos é importante para a consolidação do processo de ensino aprendizagem, evidenciando que os estudantes conseguiram se apropriar do

conteúdo estudado.

Dessa forma, é necessário olhar para a sala de aula em geral, enfocando os problemas de aprendizagem e as diferenças de sujeitos que existem neste ambiente. Essa diversidade faz com que a sala de aula seja um ambiente propício para a difusão do saber. As diferenças que existem dentro de uma sala de aula devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, visto que a pluralidade de sujeitos proporciona diálogos produtivos. De acordo com Lins (2008), a diferença dentro da sala de aula motiva a interação, dando a ela um sentido mais próprio. Para ele:

No compartilhamento da diferença está, eu penso, a mais intensa oportunidade de aprendizagem (para ambos): é apenas no momento em que posso dizer “eu acho que entendo como você está pensando” que se torna legítimo e simétrico dizer, à continuação, “pois eu estou pensando diferente, e gostaria que você tentasse entender como eu estou pensando” (LINS, 2008, p.543).

Ao buscar por recursos para se trabalhar o conteúdo de porcentagem dentro da disciplina de matemática, observou-se uma gama de maneiras mecânicas, sequências de exercícios sobre porcentagem que de fato não efetivam a compreensão desse conteúdo, ou seja, mesmo após resolver uma lista de exercícios, quando levado a uma nova situação, o estudante não conseguirá resolvê-la, pois apenas fez cálculos e não conseguiu assimilá-los com sua vivência. Isto é, o estudante não produz significado do que está estudando.

Nesse sentido, Lins (1994) compreende significado como “a relação que se estabelece entre uma crença-afirmação e uma justificação para ela no momento da enunciação”. Assim, ao construir significado para o conteúdo estudado, o aluno pode aplicá-lo em outros momentos tanto em sala de aula quanto fora dos muros da escola (p.30).

Lins (1999) discorre sobre a importância de se investigar a produção de significados. O autor afirma que o aspecto central de toda a aprendizagem, bem como da cognição humana, é a produção de significado

É através do processo de produção de significados que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem vão se constituindo e se efetivando. Nesse processo professor e aluno são protagonistas. Altet (2001) identifica como saber construído na interação entre o conhecimento e a informação, entre o sujeito e o ambiente, na mediação e através da mediação. Sendo assim, o saber está baseado na pluralidade de fontes, tendo como base o planejamento, a organização, a preparação cognitiva da aula e a experiência prática do docente oriunda das interações em sala de aula. Ou seja, o professor para produzir conhecimento deve se valer da produção de significados

Mclaren (2000) explana sobre o mundo globalizado, sua dinâmica e complexidade que exige dos educadores um posicionamento diante dessa realidade repleta de desafios de recursos tecnológicos e de informações. Para o autor, os professores precisam compreender a forma como tais meios de conhecimento e de recursos operam dentro da estrutura e das esferas de poder, tais como, a produção na economia, no mercado e massa

e na apropriação pelos estudantes.

Em paralelo a isso, Lins (2008) menciona que ensinar é sugerir meios de produção de significados, valendo-se das mais diversas fontes. Em outras palavras, dar subsídios para que os estudantes produzam seus próprios significados e que transformem esses significados em objetos de discussão para todos. Assim, se houver produção de significado haverá produção de conhecimento e vice-versa. Cabendo a professor desenvolver estratégias que permitam efetivar esse processo.

Biembengut (2003) discorre sobre o conceito de trabalho acerca da Modelagem na Matemática, enfocando-o em dois pontos essenciais. O primeiro ponto ressalta a necessidade da ligação entre o tema a ser trabalhado com a realidade dos alunos. Já o segundo ponto abrange o aproveitamento das experiências adquiridas pelos alunos fora do ambiente da sala de aula.

Por sua vez, Anastácio (1999) afirma que o trabalho com a Modelagem Matemática oportuniza melhorias no processo de ensino aprendizagem. O autor identifica e elenca alguns benefícios dessa prática, sendo eles:

- 1) A motivação dos alunos e do próprio professor;
- 2) A facilitação da aprendizagem. O conteúdo matemático passa a ter significação, deixa de ser abstrato para ser concreto;
- 3) A preparação para futuras profissões nas mais diversas áreas do conhecimento devido à interatividade do conteúdo matemático com outras disciplinas;
- 4) O desenvolvimento do raciocínio lógico e dedutivo;
- 5) O desenvolvimento do aluno como cidadão crítico e transformador de sua realidade;
- 6) A compreensão do papel sócio-cultural da matemática, tornando-as mais importante. (ANASTÁCIO. 1999, p.1)

A integração entre conteúdo curricular e experiência de vida dos estudantes compõe uma dualidade oportuna para ensinar conteúdos da área de matemática, visto que essa união proporciona a autoestima do aluno, despertando nele o interesse por estudar matemática, fazendo com que eles aprendam com significação e possam fazer uso desse conhecimento em suas práticas diárias. Segundo Carraher et al (1988);

Quando alguém resolve um problema de matemática, estamos diante de uma pessoa que pensa. A matemática que um sujeito produz não é independente de seu pensamento enquanto ele a produz, mas pode vir a ser cristalizada e tornar-se parte de uma ciência, a matemática, ensinada na escola e aprendida dentro e fora da escola. (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1988, p.11)

Dentro do processo de ensino aprendizagem da disciplina de matemática, as situações-problemas são ferramentas essenciais. Nesse sentido, as situações-problemas devem envolver o cotidiano do estudante, despertando a criatividade de cada um e aprimorando o raciocínio. Dessa forma, os problemas de matemática devem ir além do simples cálculo de operações. As atividades devem ser elaboradas contendo dados e informações baseadas na realidade, com qualidade de informação, possibilitando ao estudante uma variedade de formas para solucionar o problema, ou seja, caminhos diversificados para chegar a solução do problema

Neste sentido, Bragagnollo (2010, p. 28) diz que “o objetivo do trabalho docente são seres humanos e, como tais, deixam marcas, influenciam os saberes dos professores”. Assim, é evidente que cada aluno utiliza o seu próprio conhecimento adquirido para organizar seu raciocínio, compreendendo e identificando as partes de um problema, sua incógnita e seus dados, bem como uma estratégia para resolver o problema.

Bragagnollo (2010, p. 28) explana que a ação do professor se dá no “sentido de conhecer e compreender os alunos em suas individualidades, evitando generalizações”. Dessa forma, na atividade de solucionar problemas, cada estudante evolui gradativamente após inúmeras tentativas, sendo esse processo essencial para o ensino de matemática. Cabe ao professor proporcionar situações reais e desafiadoras cuja aplicação da matemática envolva o cotidiano dos alunos. Bragagnollo (2010) sintetiza esse processo de forma nítida ao dizer que “há o estabelecimento de uma interação mais intensa com cada indivíduo, facilitando, inclusive, o desenvolvimento de maior sensibilidade e discernimento, e exigindo do professor a disposição para ampliar ou revisar o repertório de saberes” (BRAGAGNOLLO, 2010, p. 29)

Dessa forma, todo professor deve compreender que a resolução de problemas é uma aptidão que deve ser desenvolvida em cada estudante. Assim, cabe ao docente oportunizar desafios para que os estudantes possam solucioná-los. Quando se trabalha dessa forma, envolvendo a capacidade de ler e interpretar as situações apresentadas no cotidiano dos estudantes, cada aluno poderá elaborar estratégias e mecanismos acerca das diversas possibilidades de resolver problemas, concretizando esse processo e assimilando-o. Em consonância a isso, Butts (2000) afirma que

Estudar Matemática é resolver problemas. Portanto, a incumbência dos professores de Matemática, em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas. O primeiro passo nesse processo é colocar o problema adequadamente.” Thomas Butts (apud Dante, 2000, p.43)

Já Dante (2002) entende que a metodologia de resolução de problemas é um ponto essencial para a matemática escolar. A capacidade de elaborar soluções para os problemas evolui com o passar dos anos escolares e com o contato direto com as mais diversas formas de problemas. Ainda para Dante (2002), existe uma classificação para os tipos de problemas a serem trabalhados em sala de aula, sendo ela: problemas de arte e efetue; problemas de enredo; problemas não convencionais e problemas de aplicação. Todos eles devem se valer de situações do cotidiano.

Charlot (2000) salienta que a relação com o saber pode ser definida como a relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Alves, Baccon e Arruda (2009, p. 861) partiram dessa premissa para compreender a relação dos sujeitos, estudantes do CEEBJA, com o saber específico, a matemática. Os autores concluíram, por meio de entrevistas, que os estudantes “procuram associar a aprendizagem da matemática com a sua utilidade direta na função que desempenhar profissionalmente”

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de conciliar a realidade do estudante no processo de ensino aprendizagem, para que esse seja de fato exitoso é necessário motivar e estimular o aluno, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de matemática, permitindo que o estudante expresse o que já sabe e demonstrando a aplicabilidade dos conteúdos no dia a dia.

## 5 | CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de matemática na Educação de Jovens e Adultos, por meio da observação de aulas, de conversas com os estudantes e de realização de exercícios com os mesmos.

Procurou-se também, por meio da pesquisa literária destacar a presença da disciplina de matemática e as práticas docentes que auxiliam professores e alunos no cotidiano escolar, enfocando em metodologias docentes diferenciadas.

Observou-se que a valorização dos conhecimentos do estudante, bem como do seu cotidiano influencia no processo de ensino aprendizagem evidenciando que a teoria do educador Paulo Freire, especialmente na modalidade EJA é importante e válida. Conforme o escritor:

a necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo (FREIRE, 1996, p. 78).

As atividades aplicadas no ensino do conteúdo de porcentagem, ao serem adaptadas às vivências dos estudantes obtiveram êxito, pois os estudantes conseguiram resolvê-las dentro dos grupos, atingindo assim o objetivo de propor práticas alternativas diferentes dos enunciados tradicionais das situações problemas, possibilitando aos estudantes que assimilem os enunciados e produzam seus próprios significados, por meio de discussões e interações.

Concluiu-se assim, por meio da pesquisa realizada neste trabalho que, a Educação de Jovens e Adultos é um ambiente propício para o trabalho com a teoria de Paulo Freire, isto é, um ambiente rico em experiências, cujos estudantes possuem experiências variadas e se sentem valorizados ao percebem que o professor se vale disso para ensiná-los.

## REFERÊNCIAS

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.** In: PERRENOUD, P. et al (orgs). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 23-34.

- ALVES, D. R. S; BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **A matemática e a relação com o saber: algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos**. Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2009.
- ANASTACIO, M. Q. A. **Três Ensaios numa Articulação sobre a Racionalidade, O Corpo e a Educação Matemática**. 1999. Tese de doutorado (Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1983.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. S.Paulo: Ed.Contexto, 2003.
- BRAGAGNOLLO, R. **Desafios da Educação: formação e Práticas**. Toledo: Gráfica e Editora Jofel, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília. 2001.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano Plurianual de Alfabetização**. Salvador/BA, 2007. Disponível em: < [http://www.sec.ba.gov.br/topa/ppalfa\\_2007](http://www.sec.ba.gov.br/topa/ppalfa_2007)>. Acesso em: 08 mai. 2019.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARRAHER, T. N.; SCHILIEMANN, A.D.; CARRAHER, D. W.; RUIZ, E. L. R. (1986) **Proporcionalidade na educação científica e matemática: quantidades medidas por razões**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 67 (155), 93-107
- CERVO, A. L., & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários** (3ª. ed.). São Paulo: McGraw-Hill. 1983.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates**. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática da Teoria à Prática** - Campinas, Papirus, 2012.
- D'ANDRÉA, F. F. **Desenvolvimento da personalidade**. 2. ed. São Paulo: Difel. 1975.
- DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas**. São Paulo: Ática, 2000.

DAVIS, R. B. (1988) Is “percent” a number? Journal of Mathematical Behavior, 7, 299-302.

DCE, **Diretrizes Curriculares de Matemática para as Séries Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

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

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir, **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002, p.254.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GRANJA, C. E. de S. C.; MELLO, J. L. P. **Atividades experimentais de matemática nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012 – (Somos mestres)

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** . 4. ed. rev. e ampl. -- São Paulo: Atlas, 2001.

LINS, R. C. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática**. In: Bicudo, M. A. V. (Org.) Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LINS, R. C. **O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: Uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico**. Dynamis. Blumenau, V.1, n.7, p. 29-39, abr/jun 1994.

LINS, R. C. **Matemática, monstros, significados e educação matemática**. In M.A.V. Bicudo (Ed.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo, Brasil: EDUNESP, 2004.

MACHADO, M. (Org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília, 2002.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** . 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

VAYER; RONCIN. P.C. **Integração da criança deficiente na class** . Barueri, SP: Editora Manole Ltda, 1989.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a Didática**. 19. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole ... (et al. ); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ªed- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A MASSA DE MODELAGEM COMO RECURSO COLABORATIVO AO ENSINO DE FRAÇÕES

*Data de submissão: 26/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Audrey Rodrigues dos Santos Dias**

Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Bauru/SP  
<http://lattes.cnpq.br/7667508849958448>

**Alice Assis**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Guaratinguetá/SP  
<http://lattes.cnpq.br/7685860330861283>

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Pedagógicas. Matemática. Frações.

### THE MASS OF MODELING AS A COLLABORATIVE RESOURCE FOR THE TEACHING OF FRACTIONS

**ABSTRACT:** The present work aims to present an experience report, resulting from the development of an activity with twenty-four students of the 5th year of elementary school, whose objective was to apply a proposal based on the realization of a mass modeling recipe, for the elaboration of “pizzas”, used as a didactic resource for the learning of the curricular content “fractions”. The application of this activity resulted from a concern about the difficulties presented by the students in question. After this proposal, it was possible to verify that the students’ performance in relation to activities related to fractional content was satisfactory compared to the data prior to the application of this activity.

**KEYWORDS:** Pedagogical practices. Math. Fractions.

**RESUMO:** O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência, fruto do desenvolvimento de uma atividade com vinte e quatro alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi aplicar uma proposta baseada na realização de uma receita de massa de modelagem, para a elaboração de “pizzas”, utilizadas como recurso didático para o aprendizado do conteúdo curricular “frações”. A aplicação dessa atividade originou-se de uma inquietação perante as dificuldades apresentadas pelos alunos em questão. Após a realização dessa proposta, foi possível verificar que o desempenho dos alunos frente às atividades relacionadas ao conteúdo fracionário mostrou-se satisfatório comparado aos dados anteriores à aplicação dessa atividade.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Matemática tem papel fundamental no desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, pois possibilita a estruturação do pensamento, desenvolvendo o raciocínio lógico e dedutivo, capacitando-o para a resolução de problemas, além de funcionar como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997). Todavia, é comum observarmos relatos de dificuldades na compreensão de alguns conteúdos curriculares matemáticos como, por exemplo, as frações.

Nesse contexto, verifica-se a relevância em promover metodologias diferenciadas, nas quais os alunos sejam envolvidos em situações reais de aprendizagem que os incentivem a buscar novas estratégias e utilizar-se de seu raciocínio para resolver suas impossibilidades momentâneas.

Contudo, desenvolver novas práticas de ensino que possam propiciar situações didáticas diferenciadas e, concomitantemente, prazerosas aos discentes, precisa estar fundamentado em documentos oficiais do contexto educacional

Desse modo, norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente proposta almeja que os alunos desenvolvam competências específicas dentre as quais “reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas [...] que contribui para solucionar problemas científico e tecnológicos e para alicerçar descobertas [...]” (BNCC, 2018, p.265).

Perante o exposto, este trabalho apresenta um relato de experiência, fruto de uma atividade prática realizada com vinte e quatro alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi o de realizar uma receita de massa de modelagem, para a elaboração de “pizzas”, utilizadas como recurso colaborativo ao aprendizado do conteúdo curricular “frações”. Para a produção dessa massa eles tiveram que realizar a leitura de uma receita com o intuito de levá-los ao exercício da interpretação textual.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Para romper com as práticas e valores excludentes que vem produzindo e legitimando índices educacionais inaceitáveis como se fossem resultado de incapacidades dos próprios alunos e suas famílias, é preciso ensinar e ensinar bem (BAURU, 2016, *prefácio*).

Segundo Asbahr (2016), é preciso fornecer um sentido real, conectado às vivências dos alunos, para que as atividades não tenham objetivos meramente reprodutivos. Nesse sentido, as atividades práticas ganham foco no sentido de incentivar e/ou ampliar o aprendizado de conceitos matemáticos, tornando o ensino dinâmico e prazeroso.

De acordo com Maranhão (1985), há tempos que os estudantes chegam ao ensino superior com dificuldades em compreender e operar com frações, afirmando que, certamente, deve haver um problema no ensino desse conteúdo, já que são poucos os alunos que realmente compreendem esse assunto.

Em consonância com essa ideia, Nunes e Bryant (1997) afirmam qu :

Com as frações as aparências enganam. Às vezes as crianças parecem ter uma compreensão completa das frações e ainda não a têm. Elas usam os termos fracionários certos; falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas fracionais; mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. De fato, as aparências podem ser tão enganosas que é possível que alguns alunos passem pela escola sem dominar as dificuldades das frações, e sem que ninguém perceba. (NUNES,BRYANT,1997, p.191).

Segundo Fernandes (2008),

O ensino de frações é tão importante como o processo do ensino e aprendizagem de qualquer outro conteúdo matemático, na medida que se encontra presente e inter-relacionado com outros conceitos trabalhados na própria disciplina de Matemática. (FERNANDES,2008, p.5)

Ademais, Fernandes (2008) salienta que é primordial que os conteúdos sejam abordados de forma concreta a fim de se promover uma percepção de situações claras do dia-a-dia onde são aplicados os conceitos.

Além de focar na importância de se articular os conceitos às situações cotidianas a fim de tornar os conteúdos mais concretos para os alunos, apontamos para a necessidade de que sejam estimuladas em aulas de matemática a leitura e a interpretação de textos a fim de que sejam minimizadas as dificuldades dos alunos relativas a esses aspectos. Pacheco e Ataíde (2013) salientam que as dificuldades de interpretação textual são muito comuns e destacam a necessidade de se buscar novas formas de ensinar, com metodologias diferenciadas, no sentido de promover o envolvimento e o interesse do aluno pelo texto.

Kleiman (1996) também aponta que a dificuldade de leitura somada ao pouco hábito de ler mostra uma possível ausência de familiaridade com o texto escrito em suas diferentes modalidades. Com isso, esse autor destaca a relevância de propiciar práticas nas quais os alunos sejam levados a desenvolver suas habilidades de leitura, considerando que tais habilidades auxiliam os discentes a lidarem melhor com as informações.

Mediante essas considerações, neste trabalho, utilizamos a massa de modelar para a montagem de “pizzas” a fim de utilizá-las como recurso para a compreensão do conteúdo “frações”. Para tanto, os alunos tiveram que produzir essa massa de modelar, a partir da leitura e da interpretação textual de sua receita.

Nesse sentido, a aplicação da atividade almejou relacionar uma ação presente no cotidiano dos alunos (a realização de uma receita) juntamente à criação de “instrumentos” (pizzas) que servirão como recursos ao ensino do conteúdo “frações”. Escolhemos a receita como texto instrucional em virtude da possível familiarização dos alunos com esse gênero textual, por remeter à utilização de recursos de baixo custo para sua realização, e pela possibilidade de desenvolvimento em diversos ambientes (interno ou externo à sala de aula).

### 3 | METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho foi guiada por um relato de experiência, que descreve a produção de uma receita de massa de modelar para a confecção de “pizzas”, como atividade colaborativa ao aprendizado de frações. É importante ressaltar que atuamos enquanto pesquisadora e professora da turma.

Aplicamos essa atividade com 24 alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em sete aulas de 50 minutos cada, sendo cinco aulas no primeiro dia e duas aulas no segundo dia. Para a sua realização, dividimos os alunos em quatro grupos com seis integrantes em cada um. No Quadro 1, a seguir, destacamos as etapas desta atividade.

<b>Etapa 1</b>	Primeiro dia	- Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo “frações”. - Leitura e interpretação da receita para a confecção de duas pizzas.
<b>Etapa 2</b>	Primeiro dia	- Confeção e decoração das pizzas. - Primeira discussão.
<b>Etapa 3</b>	Segundo dia	- Aula prática dialogada com a utilização das pizzas para abordar o tema “frações”. - Segunda discussão.
<b>Etapa 4</b>	Segundo dia	- Realização da ficha de atividades relacionadas ao conteúdo “frações”.

Quadro 1: ATIVIDADES.

Fonte: Autoria própria.

Anteriormente à realização dessa atividade, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos com relação ao conteúdo “frações” por meio de uma aula expositiva dialogada.

Na sequência, explicamos o que seria realizado naquele dia (Etapas 1 e 2). Os alunos se organizaram em grupos (escolha autônoma) e receberam os ingredientes necessários para a realização da receita da massa de modelar (farinha de trigo, sal, água e óleo), uma tigela de plástico para a mistura dos ingredientes, colheres conforme solicitadas na receita, corante alimentício (suco de frutas em pó), um rolinho para abrir a massa, folhas de papel manteiga para cobrir as carteiras escolares, régua, palitos de sorvete e copos de 300 ml.

Em seguida, os alunos iniciaram a Etapa 1 de modo que todos os integrantes do grupo leram a receita individualmente e discutiram, simultaneamente, quem seriam os responsáveis pela realização de cada um dos procedimentos (pegar os ingredientes, colocar, mexer, confeccionar as pizzas, cortá-las, etc.).

Os alunos que possuíam dificuldades de leitura (alunos em processo de alfabetização) tiveram o auxílio de integrantes do próprio grupo.

Antes que os alunos utilizassem os ingredientes, questionamos de forma coletiva alguns termos contidos na receita, como: “½ copo”, “uma colher de sopa”, “uma colher de chá” e “homogênea”. Percebemos que os alunos não tinham muita familiaridade com os termos, pelo silêncio ocorrido após esse questionamento. Porém, quando os instigamos a refletirem sobre a pronúncia da palavra (“quando eu falo meio copo, o que quer dizer?”), os alunos foram estabelecendo correspondências relativas aos significados desses termos. A palavra “homogênea” foi a única que precisou de uma abordagem maior pela professora para que os alunos pudessem compreendê-la adequadamente.

Finalizada essa explicação, os alunos “colocaram a mão na massa”, fazendo a releitura da receita, coletivamente e em voz alta.

Percebemos a desenvoltura e a autonomia durante a realização da receita. Nenhum grupo solicitou ajuda ou mediação para sua execução, entretanto, observamos que algumas massas demoraram para atingir o “ponto ideal”, “homogêneo”. Ao questionarmos cada grupo, os que tiveram problemas respondiam apenas que: “eles colocaram muito óleo”, “colocaram muita água, eu avisei que não era tudo aquilo”. Diante dessas respostas, por parte de dois dos quatro grupos, perguntamos o porquê de isso ter ocorrido e os alunos alegaram: “ele leu errado” e “ela não entendeu”.

Os alunos, entretanto, continuaram encontrando formas para que a massa de modelar chegasse a um “ponto” na qual conseguissem confeccionar suas “pizzas” (Etapa 2). Com suas massas em mãos, cada grupo começou a executar a Etapa 2 utilizando a criatividade para montar e decorar suas “pizzas”.

Para finalizar a execução dessas duas etapas (1 e 2), promovemos uma discussão com os alunos para que pudessem verificar se a interpretação textual teve ou não influenciado nos resultados obtidos pelos grupos, durante a confecção da massa de modelagem.

Os alunos novamente expuseram a utilização de ingredientes em quantidade além da exigida na receita, por alguns integrantes do grupo. Quando questionados, todavia, sobre o porquê desse fato, uma vez que todas as informações estavam devidamente escritas na receita, os alunos responderam que “não leram direito”, ou “não compreenderam” determinada parte, mesmo após nossa explicação.

Essas respostas levaram os alunos a refletirem sobre a importância da leitura e da adequada interpretação textual, apontando que os alunos que leram e seguiram corretamente o que dizia a receita não tiveram problemas na confecção da massa de modelagem e, conseqüentemente, conseguiram realizar suas “pizzas” de modo satisfatório.

No segundo dia de aplicação desta proposta, os alunos se dispuseram novamente nos mesmos grupos, para a realização de uma aula prática dialogada relacionada ao conteúdo “frações”, com o auxílio das “pizzas” que confeccionaram (Etapa 3).

Para iniciar, relembramos o que foi realizado e discutido na aula anterior e abordamos o conteúdo “frações” visando levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Partindo desse levantamento, explicamos o conteúdo “frações” na lousa, a partir de desenhos e,

posteriormente, colocamos alguns questionamentos nos quais os alunos, com a utilização de suas pizzas, iam respondendo de modo coletivo.

Tais questionamentos abordavam: Quantos pedaços seriam retirados da “pizza” se cada membro do grupo “comesse” uma parte? E quantos pedaços sobriariam? Na medida em que os alunos respondiam, colocávamos na lousa a representação das frações associadas às suas respostas por meio de um desenho de “pizza”.

Posteriormente, de forma autônoma, cada grupo respondeu a cinco questões dispostas em uma folha de atividades (Etapa 4), dentre as quais havia um desafio: “Qual fração é maior, um sexto ou um oitavo de uma pizza”?

Na conferência, realizada após todos os grupos responderem devidamente às questões, observamos que todos responderam às primeiras questões adequadamente, sem precisar manusear as “pizzas”. Já, para responderem à última pergunta, que fazia uma comparação entre a sexta e a oitava parte da “pizza”, os alunos, em seus grupos, necessitaram refletir e conseguiram chegar ao resultado correto a partir da comparação visual entre uma parte da “pizza” de seis pedaços com uma parte da pizza de oito pedaços. O retorno dos alunos, de modo unânime, foi de que “uma parte da pizza de seis pedaços é maior do que uma parte da pizza de oito pedaços”.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, os alunos declararam conhecer o gênero textual “receita”, todavia, no momento em que foram executá-la percebemos duas dificuldades por parte deles: a falta de familiaridade com os termos nela presentes e dificuldade relativas à sua interpretação.

As dificuldades encontradas pelos alunos durante a confecção da receita levou-os a perceberem a necessidade de adquirirem o hábito de leitura, bem como de ficarem atentos durante a sua realização.

Verificamos que a “pizza” teve uma influência benéfica no que concerne ao ensino de frações e atuou enquanto um exemplo prático, concreto, que tornou o estudo desse conteúdo mais dinâmico e efetivo.

Observamos, mediante a realização da Etapa 4, que os alunos demonstraram facilidade em responder à ficha de atividades, em seus grupos, após a aula expositiva e o manuseio das “pizzas”. Notamos, também, que os alunos, individualmente, realizaram as atividades posteriores, envolvendo o conteúdo “frações”, demonstrando segurança.

Percebemos assim que a utilização de um material concreto (“pizzas”) para abordar o tema “frações” facilitou, aos alunos, a sua compreensão.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que o uso da presente atividade promoveu uma

situação satisfatória ao ensino do conteúdo “frações”, em que os alunos foram levados à construção de seu próprio conhecimento, de forma prática, dinâmica e interativa.

A importância da leitura e adequada interpretação textual também foi alvo de reflexão nesta atividade, levando os discentes a perceberem a necessidade de seguirem as orientações da receita com atenção, e que a compreensão inadequada implica em resultados indesejáveis, como ocorreu nesta proposta com dois grupos de alunos ao confeccionarem a massa de modelagem.

Válido salientar a relevância da mediação do educador em todo o processo, a fim de instigar os alunos e levá-los a questionar e/ou justificar suas hipóteses, auxiliando-os na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais”. In.: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (orgs). **Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento: do nascimento à velhice**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016.

BAURU. SME. Currículo Comum do Ensino Fundamental, 2016. Disponível em: < [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf)> Acesso em 20 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, Sueli F. H, As frações do dia-a-dia – operações. Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/48-2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática** . São Paulo: Unicamp. 1996.

MARANHÃO, Cristina S. de A; IMENES, Luiz Márcio P. Jogos com frações. Revista do Ensino de Ciências, n.14, p.47-51, set. 1985.

PACHECO, Rosimeri S; ATAÍDE, Antonio M. **Dificuldades de Interpretação de textos na escola – Propostas metodológicas para a superação desse problema: trabalhando com fábulas e mitos**. Artigo. 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_rosimeri\\_dos\\_santos\\_pacheco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_rosimeri_dos_santos_pacheco.pdf) Acesso em: 20 set. 2022.

# ANÁLISI DE LA DEMANDA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN LA UAN CAMPUS TEPIC, EN HORARIO NOCTURNO

*Data de submissão: 13/10/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Arnulfo García Muñoz**

Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit  
<http://orcid.org/0000-0002-9932-135>

### **Héctor Manuel Martínez Ruiz**

Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit

### **Ignacio Maldonado Bernal**

Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit

### **Juan Pedro Salcedo Montoya**

Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit

### **Ricardo Gómez Álvarez**

Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit

que suspendieron sus estudios por alguna razón personal, brindando la oportunidad a aquellos trabajadores o público en general interesado en superarse mediante la culminación de una licenciatura que le permita acceder a mejores condiciones laborales y salariales.

Los resultados de la presente investigación permiten vislumbrar la oportunidad de disminuir el índice de deserción de la licenciatura en administración, la cual es una de las que presenta la mayor demanda en el área económico- administrativa. (Nayarit, 2016-2022)

**PALABRAS CLAVE:** Deserción Escolar, Licenciatura en Administración, Horario Nocturno.

### **ANALYSIS OF THE DEMAND IN THE BACHELOR'S DEGREE IN ADMINISTRATION, AT THE UAN CAMPUS TEPIC, AT NIGHT TIME**

**ABSTRACT:** With this diagnostic study, it is intended to identify an area of opportunity that allows reducing the academic lag in the municipality, offering the Bachelor of Administration program in more flexible schedules, because the modalities currently offered are not sufficient for those people

**RESUMEN:** Con este estudio diagnóstico, se pretende identificar un área de oportunidad que permita disminuir el rezago académico en el municipio, ofertando el programa de licenciatura en Administración en horarios más flexibles, debido a que las modalidades ofertadas en la actualidad no son suficientes para aquellas personas que se encuentran actualmente laborando y

who are currently working and have suspended their studies for some personal reason, providing the opportunity to those workers or the general public interested in improving themselves by completing a bachelor's degree that allows them to access better working and salary conditions. The results of this research allow us to glimpse the opportunity to reduce the dropout rate of the bachelor's degree in administration, which is one of those that presents the greatest demand in the economic-administrative area. (Nayarit, 2016-2022)

**KEYWORDS:** School dropout, Bachelor of Administration, Night Schedule.

## INTRODUCCIÓN

No cabe duda que los avances y transformaciones que están ocurriendo vertiginosamente en el mundo de las tecnologías, han generado un caudal de información que caracteriza a la época actual como la sociedad de la información o el conocimiento. Estos avances, han influido en la manera de buscar la información, de presentarla, de procesarla y de organizarla. Asimismo, han marcado un punto y aparte en la manera cómo se desarrollan los procesos educativos, en los roles que a sus actores le corresponden desempeñar y en la forma cómo se enfrentan a la información, al conocimiento y a los nuevos ambientes de aprendizajes. (OCDE P. p., 2015)

La Unidad Académica de Contaduría y Administración (UACyA) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) está comprometida con estos avances y transformaciones tecnológicas. En tal sentido, en la presente investigación se plantea como propósito fundamental el diagnosticar la demanda para cursar programas de licenciatura en la UACyA – UAN, en horario nocturno en adultos con bachillerato terminado y/o licenciatura inconclusa.

La presente investigación descriptiva es de tipo no experimental, con la finalidad de ofertar un programa de licenciatura en otras modalidades y horarios, distintos a los convencionales para así contribuir a la profesionalización de la entidad y atender las necesidades de las personas que desean realizar sus estudios de nivel superior o personas que tienen trancos dichos estudios.

## DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

### Tipo de investigación

La presente investigación es descriptiva, de tipo transversal. Además, se utilizó un diseño no experimental, pues no se manipularon deliberadamente los fenómenos, sino que fueron observados en su ambiente natural para alcanzar los objetivos.

El tipo de diseño fue transaccional descriptivo, en razón de que se recolectaron los datos en un tiempo único, con el fin de describir los fenómenos y analizar su incidencia en un momento dado. (Hernández Sampieri Roberto, 2016).

## **Población y Muestra**

Población: Personas entre 15 y 59 años de edad en Tepic, Nayarit. (261,866) (INEGI, 2014) Confianza 95

Error: 5%

Muestra: 384 encuestas (calculada mediante una ecuación estadística para proporciones poblacionales).

Población objeto de estudio: Se aplicó a una población flotante Económicamente Activa y no Activa. Alcance: Ciudad de Tepic.

## **Procedimientos para la recolección de información**

Para la recolección de la información se buscaron lugares públicos con mayor afluencia

- a) Centro de la ciudad de Tepic, Nayarit.
- b) Zonas comerciales
- c) La Loma
- d) Parque Ecológico
- e) Zonas Deportivas

Se decidió aplicar igual número de encuestas a cada una de las diferentes zonas de Tepic, Nayarit...

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **Instrumento**

Para la recolección de datos, se desarrolló un instrumento que consta de 16 ítems, el cual se aplicó por la opción de tipo entrevista, lo cual permite que el encuestador se cerciore que el instrumento está siendo respondido al 100% el instrumento cuenta con preguntas estructuradas y no estructuradas, con el fin de direccionar las respuestas hacia lo que se busca saber de todos y cada uno de los entrevistados.

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura y ayuda al ser humano a alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico al ser una herramienta que permite acceder a mejores niveles de empleo. Así también vigoriza los valores que fortalecen las relaciones de las sociedades para impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. (OCDE, 2009)

Se ha observado que en el estado de Nayarit existen algunos obstáculos que impiden que lo anterior sea un logro para todos, específicamente enfocándonos en alumnos que son candidatos a estudiar una Licenciatura, lo cual es el objeto de este estudio, ya que en

Tepic solamente un 12 por ciento de la población logro concluir su bachillerato y un 8 por ciento a dejado inconclusa su Licenciatura; de lo anterior en su mayoría pertenecen al sexo femenino, podemos observarlo en el cuadro 1.

De los motivos por los cuales las personas que solo terminaron su bachillerato y dejaron de estudiar, la mayoría lo hicieron porque la situación económica ya no se los permitió (71.43%); y de los que dejaron su licenciatura incompleta fue en su mayoría porque se casaron y tuvieron que trabajar (61.54%) relacionando esto claramente con el aspecto económico; desglose de lo anterior en cuadro 2.

Lo anterior son precisamente dos de las variables que limitan al alumno a continuar con sus estudios, pues un alumno al momento de elegir una institución educativa toma en cuenta el costo y la facilidad de horarios que esta le brinda para organizar su tiempo y poder estudiar y trabajar al mismo tiempo.

Cabe decir, de las personas en que su nivel máximo de estudios fue bachillerato, la mayoría se encuentra trabajando en la iniciativa privada (20.31%), mientras que de las personas que no terminaron su Licenciatura, una parte labora en iniciativa privada (9%), otra parte (12%) labora en el sector público, pero en su mayoría (18.87%) se encuentra actualmente desempleado, esto lo vemos denotado en el cuadro 3. Precisamente el desempleo en personas con Licenciatura trunca, surge debido a que las personas desean terminar su Licenciatura y obtener una mejor oferta de empleo. Toda persona que se dedica a laborar normalmente lo hace durante 8 horas diarias, lo que implica la no disponibilidad de tiempo para estudiar en un horario convencional, llámese matutino o vespertino (cuadro 4).

Es por ello que se cree que el implementar una modalidad nocturna en la Unidad Académica de Contaduría y administración de la UAN, abrirá grandes oportunidades de continuar con sus estudios a las personas que por causas de tiempo no lo hacen o bien por motivos económicos se limitan, ya que una universidad pública resulta ser más accesible económicamente.

Relacionado a ello y de acuerdo al estudio realizado tenemos que si la UAN ofreciera una modalidad de estudios nocturna la mayoría de los adultos (81.33%) estarían interesados en ingresar a estudiar, podemos observarlo en el cuadro 5. Siendo así, se nos ha dado a conocer que a la mayoría le gustaría obtener un título de Licenciado y le gustaría hacerlo preferentemente en el Área Económico-Administrativa, particularmente la Licenciatura en Administración (Cuadro 6) de la Universidad Autónoma de Nayarit, ya que actualmente no se conoce otra institución del sector público en donde se ofrezca la modalidad nocturna que se pretende ofertar (Cuadro7).

		1.Su nivel máximo de estudios es de:	Total muestra	Genero	
				Masculino	Femenino
Código	Categorías	Frecuencia	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra
1	Primaria (PASE A PREG. NO. 10)	90	20.16	21.65	17.65
2	Secundaria (PASE A PREG. NO. 10)	66	17.98	18.18	17.65
3	Bachillerato inconcluso (PASE A PREG. NO. 10)	83	22.62	22.08	23.53
4	Bachillerato	45	11.99	11.69	12.50
5	Licenciatura incompleta	30	8.17	6.93	10.29
6	Título de Licenciatura (PASE A PREG. NO. 10)	66	17.98	18.18	17.65
7	Posgrado (PASE A PREG. NO. 10)	4	1.09	1.30	0.74
Porcentaje Total		384	100.00	100.00	100.00

Cuadro 1. Nivel máximo de estudios de la población y género.

1.Su nivel máximo de estudios es de:		Total muestra	2.Por cuál de los siguientes motivos usted decidió no continuar con sus estudios							
			No tengo dinero para continuar mis estudios	Mi familia emigra a trabajar a otra parte	No existe un horario que me permita trabajar y estudiar al mismo tiempo	Me casé y tengo que trabajar	No me gusta ninguna de las licenciaturas que se ofertan en Tepic	Es pérdida de tiempo el estudiar	Dificultades familiares	No tengo buen promedio de calificaciones
Código	Categorías	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra
4	Bachillerato	60.00	71.43	50.00	57.14	38.46	50.00	75.00	42.86	100.00
5	Licenciatura incompleta	40.00	28.57	50.00	42.86	61.54	50.00	25.00	57.14	0.00
Porcentaje Total		100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Cuadro 2. Motivos de deserción escolar en candidatos a estudiar una Licenciatura.

Código	Significado	%
1	El costo por estudiar en ella	57.33
2	Facilidad de tiempo para poder estudiar y trabajar al mismo tiempo	29.33
3	Prestigio de la institución	13.33
Porcentaje Total		100.00

Cuadro 3. Aspectos a tomar en cuenta al momento de elegir una institución educativa.

1.Su nivel máximo de estudios es de:		Total muestra	Actualmente usted						
			Trabaja en la iniciativa privada	Trabaja en el sector público	Trabaja en la UAN	Es su propio patrón	Está desempleado (a)	Está jubilado (a)	Esta pensionado (a)
Código	Categorías	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra
1	Primaria (PASE A PREG. NO. 10)	20.11	10.16	16.00	7.69	39.24	22.64	7.14	66.67
2	Secundaria (PASE A PREG. NO. 10)	17.93	17.19	18.67	30.77	22.78	15.09	0.00	0.00
3	Bachillerato inconcluso (PASE A PREG. NO. 10)	22.55	23.44	30.67	15.38	20.25	22.64	0.00	0.00
4	Bachillerato	12.23	20.31	13.33	7.69	2.53	9.43	7.14	0.00
5	Licenciatura incompleta	8.15	8.59	12.00	0.00	0.00	18.87	0.00	0.00
6	Título de Licenciatura (PASE A PREG. NO. 10)	17.93	18.75	8.00	38.46	13.92	11.32	85.71	33.33
7	Posgrado (PASE A PREG. NO. 10)	1.09	1.56	1.33	0.00	1.27	0.00	0.00	0.00
TOTAL		100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Cuadro 4. Sectores de empleos de las personas según su nivel de estudios.

Código	Significado	%
1	Si	50.67
2	No	49.33
Porcentaje Total		100.00

Cuadro 5. Manifestación de que los horarios convencionales (matutino y vespertino) representan o no obstáculo para continuar sus estudios.

Código	Significado	%
1	Si	81.33
2	No	18.67
Porcentaje Total		100.00

Cuadro 6. En caso que la UAN ofreciera la modalidad nocturna, los candidatos a estudiar una Licenciatura dicen estar o no interesados en realizar sus estudios en esta institución.

Que licenciatura le gustaría estudiar o en su caso que licenciatura dejó inconclusa:		Total muestra	A usted le gustaría obtener el título de licenciado	
			Si	No
Código	Categorías	% s/ muestra	% s/ muestra	% s/ muestra
1	Administración	22.67	24.64	0.00
2	Contaduría	20.00	18.84	33.33
3	Mercadotecnia	2.67	2.90	0.00
4	Negocios internacionales	1.33	1.45	0.00
5	Agropecuarias	1.33	1.45	0.00
6	Derecho	21.33	23.19	0.00
7	Economía	4.00	4.35	0.00
8	Informática	1.33	1.45	0.00
9	Turismo	2.67	2.90	0.00
10	Nutrición	2.67	2.90	0.00
12	Otra	20.00	15.94	66.67
	Porcentaje Total	100.00	100.00	100.00

Cuadro 7. Deseo de obtener un Título de Licenciado y preferencia de programa en caso de hacerlo.

Código	Significado	%
1	Si	5.33
2	No	94.67
	Porcentaje Total	100.00

Cuadro 8. Conocimiento acerca de la existencia de otra institución a nivel superior que ofrezca la modalidad nocturna para el nivel de licenciatura

## COMENTARIOS FINALES

### Resumen de resultados

En este trabajo de investigación se estudió la factibilidad de crear una modalidad nocturna para la Licenciatura de Administración, planteando como propósito fundamental el diagnosticar la demanda para cursar el programa de licenciatura en la UACYA – UAN

del mpio. de Tepic, en un horario nocturno para adultos con bachillerato terminado y/o licenciatura inconclusa, trátase de trabajadores o del público en general que se encuentre interesado en superarse mediante la culminación de una licenciatura que le permita acceder a mejores condiciones laborales y salariales. Los resultados de este trabajo están basados en una investigación descriptiva de tipo no experimental, con la finalidad de ofertar un programa de licenciatura en otra modalidad y horario, distinto a los convencionales. El tipo de diseño fue transaccional descriptivo, ya que los datos recolectados se consiguieron en un tiempo único.

## Conclusiones

Los resultados son de tipo situacional, en donde se denota la total pertinencia de crear una modalidad de estudios nocturna para así poder resolver los dos principales obstáculos que limitan que los adultos continúen o culminen con su Licenciatura, los cuales son la falta de recursos económicos para lograrlo y por ende y a causa del trabajo, la falta de tiempo para llevarlo a cabo debido a la situación laboral en que se encuentran.

## Recomendaciones

Los investigadores interesados en continuar con nuestra investigación probablemente pudieran concentrarse en la posible obstaculización respecto a cuál será la forma de traslado que tendrán los futuros alumnos ubicados en un horario de estudios nocturno, ya que posiblemente para algunos pueda resultar dificultoso por la razón de no contar con transporte propio para hacerlo; entonces ahí, habría que considerar los horarios de los transportes público, la facilidad que otra persona cercana pudiera apoyar al estudiante en su traslado, etc. Quizá sea entonces cuando para la UACyA sea requeriré brindar oportunidad de llevar a cabo una parte de sus estudios en el plantel educativo y otra parte de sus estudios en línea y en su propio hogar.

## REFERENCIAS

Hernández Sampieri Roberto, F. C. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEGI. (2014). *INEGI Perfil sociodemográfico de jóvenes*. Recuperado el 1 de MAYO de 2017, de Instituto Nacional de Estadística Geografía e

Informática: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil\\_socio/jovenes/702825056636.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/jovenes/702825056636.pdf)

Nayarit, U. A. (2016-2022). Acuerdo que contiene el plan de desarrollo institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Gaceta Universitaria*, 13-15.

OCDE. (2009). *Perspectivas Económicas de América Latina*. México: OCDE.

OCDE, P. p. (2015). <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilida...> Recuperado el 03 de Mayo de 2017, de <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilida...>: <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilida...>

## APENDICE

Cuestionario utilizado en la investigación

1. Su nivel máximo de estudio es de:
2. ¿Por cuál de los siguientes motivos usted decidió no continuar con sus estudios?
3. ¿Qué Licenciatura le gustaría estudiar o en su caso que licenciatura dejó inconclusa?
4. ¿A usted le gustaría obtener el título de licenciado?
5. ¿Qué es lo más importante para usted, de una institución de educación?
6. ¿Los horarios convencionales (matutino y vespertino) de impartición de clases, son un obstáculo para que usted continué sus estudios?
7. En caso que la UAN ofreciera la modalidad nocturna, usted ¿estaría interesado en realizar sus estudios en esta institución?
8. ¿Conoce otra institución que ofrezca la modalidad nocturna para el nivel de licenciatura?
9. Genero:
10. Estado civil:
11. ¿Actualmente usted?
12. Su nivel máximo de estudios es de:
13. ¿Por cuál de los siguientes motivos usted decidió no continuar con sus estudios?

# A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de submissão: 02/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Patricia Aparecida da Silva Sales**

Centro Universitário Central Paulista –  
UNICEP  
São Carlos – SP  
<http://lattes.cnpq.br/3593972751360916>

### **Eliane Portalone Crescenti**

Centro Universitário Central Paulista –  
UNICEP  
São Carlos - SP  
<http://lattes.cnpq.br/7287574807580165>

**RESUMO:** Relatos reportados na literatura sobre a matemática nos últimos anos têm apontado lacunas conceituais, estratégias metodológicas inadequadas e dificuldades na aprendizagem e as pesquisas vêm propondo estratégias cada vez mais direcionadas para um aprendizado satisfatório. O estudo traz uma revisão de literatura sobre o tema e uma análise sobre a importância das aplicações práticas cotidianas da matemática por meio de atividades lúdicas, buscando identificar as melhores estratégias e abordagens dos conceitos matemáticos aos estudantes para que eles tenham uma aprendizagem prazerosa e significativa. Foi adotada a pesquisa bibliográfica com revisão

narrativa da literatura em livros, artigos, dissertações, teses, trabalhos apresentados em congressos, relatórios, entre outros. Como resultados encontrou-se que, através dos jogos, a criança desenvolve capacidades relacionadas à linguagem, ao pensamento, à socialização, à iniciativa e à autoestima. O estudo também trouxe propostas de atividades com o Material Dourado, o qual possibilita bons resultados no desenvolvimento dos alunos com a Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico; Jogos; Matemática; Material Dourado.

### **THE IMPORTANCE OF LUDIC IN THE LEARNING OF MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT:** Reports in the literature on mathematics in recent years have pointed out conceptual gaps, inadequate methodological strategies and difficulties in learning, and research has been proposing strategies increasingly directed to a satisfactory learning. The study presents a literature review on the subject and an analysis of the importance of practical everyday applications of mathematics through playful activities, seeking to

identify the best strategies and approaches to mathematical concepts for students to have a pleasurable and meaningful learning experience. The study used a bibliographic research with a narrative review of the literature in books, articles, dissertations, theses, papers presented at conferences, reports, and others. The results found that, through games, the child develops skills related to language, thinking, socialization, initiative, and self-esteem. The study also brought proposals for activities with the Golden Material, which enables good results in the development of students with Mathematics.

**KEYWORDS:** Ludic; Games; Mathematics; Golden Material.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os relatórios atuais do movimento Todos pela Educação (2021) mostram que, apesar das melhorias dos conceitos estudantis nos últimos anos, mais da metade dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) no Brasil ainda não apresentam aprendizado adequado da Matemática. Já entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, os relatórios mostram que cerca de 90% dos alunos não apresentam aprendizado adequado em Matemática, estando essa proporção estagnada desde o ano de 2007. Se tratando de uma área de conhecimento onde os conceitos se desenvolvem de forma sequencial e construídos sobre os conceitos básicos, nota-se que compreensões deficientes dos conceitos matemáticos nas séries iniciais podem prejudicar a aprendizagem dos alunos em toda a vida escolar. Isso afeta não apenas a vida acadêmica dos alunos, mas também a sua capacidade de realizar análises lógicas, racionais e críticas através da aplicação dos conceitos matemáticos aos problemas do seu cotidiano.

Para uma compreensão dos conceitos matemáticos, as crianças precisam entender sua relação e importância no seu cotidiano. Segundo Brasil (2001), a aprendizagem da Matemática está relacionada à compreensão, ou seja, “a apreensão do significado”, pois “aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos”, dessa forma “o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas”. Para o aluno, o significado da Matemática “resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e o seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos (p.19-20).

Este estudo buscou estudar a utilização do lúdico em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma que a aprendizagem dos alunos não se limite apenas na resolução de problemas para aprovação em avaliações escolares, mas para a compreensão dos conceitos básicos e seu emprego no cotidiano. Trazer o lúdico para a sala de aula de maneira adequada pode potencializar que o aluno assimile os conceitos matemáticos teóricos através da aplicação dos mesmos. Isso permite que as crianças possam aprender de uma maneira mais eficaz e ao mesmo tempo em que traz benefícios ao próprio docente

que busca manter o foco, a atenção e a concentração dos alunos ao ensinar temas que se apresentam abstratos.

No entanto, para que haja uma aprendizagem significativa é necessário que o professor tenha um bom planejamento de suas atividades, com objetivos claros e bem definidos, estratégias adequadas ao contexto escolar e de seus alunos. Nesse sentido, Borin (2002) destaca que “a introdução de jogos nas aulas de Matemática” possibilita a diminuição dos “bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la”. Assim, em uma “situação de jogo”, onde se é possível uma atitude ativa e “a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam de Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (p.9). Assim, com o ensino por meio do lúdico, os alunos terão possibilidade de experimentara uma aprendizagem diferenciada, o que pode contribuir para a construção de seus saberes matemáticos de forma satisfatória (BORIN, 2002). Nessa direção, professores e alunos só têm a ganhar com uma prática mais elaborada e significativa nos processos de ensino, sendo elas avaliadas e reavaliadas a todo momento.

Diante da problemática exposta, os objetivos desse estudo foi realizar uma análise sobre a importância das aplicações práticas cotidianas da Matemática por meio de atividades lúdicas nos primeiros anos do ensino fundamental, identificar estratégias e abordagens dos conceitos matemáticos aos estudantes para que tenham uma aprendizagem prazerosa e significativa. Foi adotada a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura em livros, artigos, entre outros. Trazemos tópicos que tratam sobre a Matemática na escola, a importância do lúdico e da aprendizagem significativa, o ensino da Matemática e o lúdico: um olhar sobre o método montessoriano e proposta de atividades matemáticas com base no material dourado.

## **2 | A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A Matemática surgiu para a sobrevivência do ser humano e era vista em seus primórdios como uma ferramenta para se contar o que tinham na época. Era usada para verificar os negócios e, para isso, utilizavam as pedras para fazerem essas contagens. Com o tempo e a evolução da sociedade, a Matemática também teve seu avanço conceitual e, nas aplicações no cotidiano, sendo levada para dentro das escolas para o aprendizado dos alunos (LOPES et al., 2005, p.17). Com relação à aplicação da Matemática, o avanço foi significativo passando da pedra para o papel, além da evolução dos professores ao entendimento sobre os conceitos ano após ano, trazendo muitas inovações para a sala de aula. Entende-se que a Matemática veio para causar uma (re)evolução e ser vista como uma ferramenta, como ressalta Nunes e colaboradores (1997), sem matemática as crianças ficarão desconfortáveis “não apenas na escola, mas em uma grande parte de

suas atividades cotidianas”, como partilhar seus bens com os amigos, planejar gastar suas mesadas, discutir sobre velocidade e distâncias, viajar e ter de lidar com moedas diferentes, e quando adultos terem de “lidar com o mundo do dinheiro, de compras e vendas, hipotecas e apólices de seguro, precisam de habilidades matemáticas.” (p.17).

A Matemática possui características que servem para auxiliar as pessoas em várias questões envolvendo os números. Apesar de dos variados estudos e pesquisas, os alunos ainda apresentam limitações e dificuldades na sua aprendizagem. Como ressalta Lara (2003, p.18) sobre a aprendizagem da matemática, se a entendermos “como um conhecimento dinâmico que pode ser percebido, explicado, construído e entendido de diversas maneiras, reconhecendo que cada aluno possui sua forma de matematizar uma situação” (p.18), uma nova maneira de ver a matemática estará se instalando em nossas salas de aula.

O primeiro passo ao iniciar a Matemática na escola, antes ainda de ensinar o que são os números, seria contar a história de sua origem desde seu descobrimento até sua aplicação atualmente, dando toda a referência necessária para que o aluno possa fazer a assimilação da matéria com o que está sendo ensinado.

Grando (2000) ressalta que Piaget criticava o ensino tradicional da Matemática, ou seja, que “a simples absorção do conhecimento intelectual matemático”, organizado e sem o estabelecimento “de uma interação com o conceito, o desencadeamento do ensino formal, iniciando sempre para a linguagem, já institucionalizada, ao invés de se iniciar pela ação real e material” (p.14) pouco contribui para uma aprendizagem significativa. Ensinar os conceitos matemáticos é muito importante, porém, na maioria das vezes, se torna apenas memorização não indicando uma aprendizagem significativa. Cada aprendizagem tem o seu progresso, tem as etapas para prosseguir e caminhar no aprendizado, o aluno consegue compreender que a Matemática tem sua metodologia para cada etapa do Ensino Fundamental e cada etapa tem sua dificuldade e suas vantagens d ante do ensino.

Campos (2015) coloca que a competência em matemática consiste em “relacionar os números, suas operações, formas geométricas, equações, expressões matemáticas, símbolos com o nosso cotidiano”, e se torna “verdadeira e fundamentada quando interpretamos e reproduzimos para solucionar situações – problemas relacionados com a nossa atuação na escola, no trabalho, na vida social ou acadêmica” (p.31). Entretanto, a Matemática é ainda vista como uma “vilã” para os alunos. Quando é mal vista pelos estudantes, cabe ao docente desenvolver diferentes alternativas para tornar sua aprendizagem mais agradável.

A introdução dos jogos, por exemplo, é uma ferramenta muito importante para o auxílio do lúdico pedagógico, tanto na sala de aula quanto fora dela. Dessa forma, pode-se resgatar os olhares positivos e o interesse pela matéria, tornando-a mais agradável, interessante e prazerosa para alunos e professores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão

de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações”. Assim, “recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas”, mas “precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.” (BRASIL, 2017, p.13). O documento reforça a presença da Matemática no Ensino Fundamental e garante que os alunos relacionam o empirismo do mundo real com as representações como (tabelas, figuras e esquemas) a uma atividade matemática (conceito e propriedades), fazendo induções e conjecturas.

Portanto, cabe ao professor fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem significativa com relação à Matemática. Fazendo o uso de jogos e do lúdico dentro da sala de aula, os professores podem proporcionar que os alunos aprendam que têm limitações, mas que podem transcender essas limitações e compreender que a aprendizagem da Matemática faz sentido e que é aplicada no cotidiano das pessoas.

Para que esse aprendizado prossiga em uma dimensão significativa, pode-se dizer que trazer jogos e o lúdico para a sala de aula contribui muito com o aprendizado dos alunos e promove a manutenção do conhecimento nas próximas etapas escolares. Carvalho (2018) aponta a importância da aprendizagem através do ato de “brincar”, que através do lúdico a criança consegue se expressar melhor sobre o conteúdo ensinado, trazendo mais interesse e colaboração através de meios diferentes e eficazes. Com o auxílio do lúdico, o professor consegue desenvolver um trabalho mais amplo e diversificado na Matemática. Cada professor tem uma maneira própria para ensinar e cada aluno a sua maneira de aprender. Quando o professor consegue compreender seus alunos, as chances de obter um ensino mais significativo são maiores e ao aplicar as atividades, aumentam-se os índices de sucesso no ensino da matemática.

Dallabona e Mendes (2004), ressaltam que o “lúdico permite o desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real”, pois através “das descobertas e da criatividade a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.” Assim, se “bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando” (p.2)

Através de brincadeiras as crianças desenvolvem e aprendem muito além daquilo que está a sua volta, conseguem compreender de maneira mais ampla e, através do “brincar”, assimilam e associam os conteúdos e objetos. Ao brincar, a criança explora mais seus conhecimentos e obtém um aprendizado mais prazeroso, conseguindo da mesma forma, ter uma boa relação e empatia com o próximo, além da prática sobre ganhar e perder, percebendo as regras a serem seguidas. Como coloca Maluf (2003), quanto “mais a criança participar de atividades lúdicas, novas buscas de conhecimento se manifestam seu aprender será sempre mais prazeroso.” (p. 32).

Através de jogos e brincadeiras, as crianças podem desenvolver a capacidade da

linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa e da autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios. As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam, nos “anos iniciais do Ensino Fundamental”, “a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que cerca”, conhecimentos esses “que postulam esse período de escolarização” (BRASIL, 1998a, p.110).

Os jogos no ensino da Matemática devem ser utilizados visando estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e propiciar a interação e o confronto de diferentes formas de pensar, tornando-se assim, como ressalta Angel (2009), um recurso de aprendizagem indispensável nas aulas de matemática”, pois “aprender por meio do jogo é um direito de todas as crianças.” (p.11).

Na mesma direção, Queiroz (2009) afirma que “reconhecer a importância das atividades lúdicas como condição imprescindível para o aprendizado da criança e que se destaca como instrumento facilitador neste processo” deveria “ser uma das preocupações da escola”, superando “as condições técnico-racionalistas que buscam receitas prontas de como ensinar, o que vem a dificultar o avanço das atividades lúdicas na escola.” (p.48).

Um dos aspectos mais relevantes nos jogos é o fato de provocarem nos alunos um desafio genuíno, gerando ao mesmo tempo mais interesse e prazer pela disciplina e esta é a razão pela qual implantar este tipo de ensinamento na cultura escolar seja tão relevante (BRASIL, 1998b). Os jogos propiciam o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, a concentração e a atenção, trazendo ao mesmo tempo, maior proporção de interesse pela Matemática, pois quando há atenção em realizar algo por parte dos estudantes, há maior interesse em participar das atividades escolares.

### **3 | PROPOSTA DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS COM BASE NO MATERIAL DOURADO MONTESSORIANO: AS OPERAÇÕES BÁSICAS EM JOGO**

As crianças trazem dentro de si o potencial criador que permite que elas mesmas conduzam o aprendizado e encontrem um lugar no mundo (Montessori apud Educação na Prática, S.d.). O método Montessori traz como característica a observação da natureza das crianças, com aplicabilidade universal. Consiste em uma pedagogia educacional desenvolvida por Maria Montessori e colaboradores “a partir da observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados”, com o objetivo de “ajudar o desenvolvimento da vida da criança, de forma integral e profunda”. Sendo fundamentada na observação, “estudos com alto grau de confiabilidade vêm sendo desenvolvidos” desde 2007 “para verificar a eficácia de Montessori, cujos resultados têm demonstrado “o desenvolvimento das crianças, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, de conteúdo e de desenvolvimento cerebral.” (LAR MONTESSORI, S.d.).

Segundo Montessori, “aprender brincando”, é perceber em todas as crianças o

benefício de uma educação que as levam para o centro da atenção, em um ambiente estimulante para suas habilidades naturais, sendo elas capazes de alcançar seus objetivos como: a autoeducação, a educação cósmica, a educação como ciência, o ambiente preparado, o adulto preparado e a criança equilibrada (LAR MONTESSORI, S.d.). Cada pilar desse método teve uma relevância de melhoria onde incluiu-se a fundamentação teórica, as práticas e os materiais didáticos de Montessori, todos em funcionamento concomitante.

Criou o “Material Dourado” para trabalhar com crianças que tinham dificuldade de aprendizagem, propiciando desenvolvimento do raciocínio lógico e facilidade com os números. Ressalta que a criança, quando “se encontra ante o material, empenha-se num trabalho concentrado, sério, que parece extraído do melhor de sua consciência”, se colocando “em condições de atingir a mais elevada conquista de que seu espírito é capaz (MONTESSORI, 1965, p.170).

Esse recurso é composto por mil cubinhos em madeira de 1cmx1cm, cada um correspondendo a uma unidade; cem barras de 10cmx1cm, correspondendo uma dezena; dez placas de 10cmx10cm, correspondendo a uma centena; e um cubo de 10cmx10cmx10cm, correspondendo a um milhar. Na Figura 1 vemos as partes que compõem o Material Dourado.

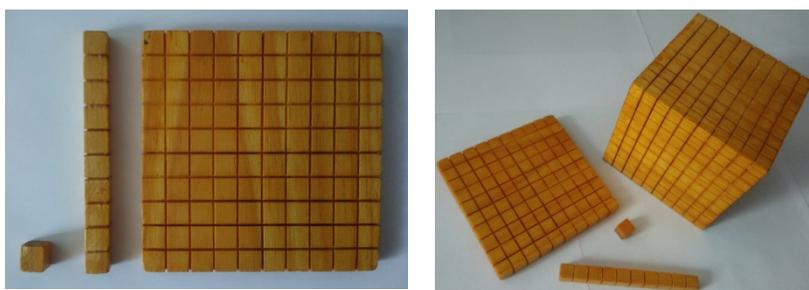


Figura 1 - Cubos que compõem o Material Dourado

Fonte: Autoras (2022)

Com o intuito de fazer com que a criança tenha confiança nas peças, as primeiras atividades com o material dourado é fazer com que o aluno perceba a relação entre as peças e compreenda as trocas no sistema decimal, assim através das trocas, as crianças acabam compreendendo que no sistema decimal uma unidade da ordem posterior corresponde a dez unidades da ordem anterior, por exemplo (SILVEIRA, 1998). Segundo o método, Maria Montessori propõe que as crianças possam ter mais espontaneidade com o que as deixam à vontade, e como o material dourado traz uma grande importância e relevância para o ensino da matemática, é de muita contribuição a utilização do mesmo.

Materiais, como os jogos, são capazes de influenciar as crianças a se expressarem

mais e serem mais atentas com o que possuem em mãos, assim, fazem descobertas através do manuseio das peças, que vão muito além de partes de madeiras, passando por relações entre parte e todo, cubinhos e barras, barras e placas, e assim por diante, estabelecendo relações numéricas, quantitativas e posicionais.

Segundo Mendes e Sousa (2020), as atividades com brincadeiras permitem que os alunos adquiram mais autoestima, empenho, influência mútua, dinamismo e conhecimento de si próprio, além de envolver questões de maiores expressões ao praticarem as atividades em duplas, grupos ou equipes. Ao propor atividades com jogos, o professor propõe uma oportunidade importante e estratégica, a qual irá facilitar o aprendizado da Matemática de forma mais criativa, promovendo muito mais confiança, satisfação, interação, entusiasmos e compreensão com a ludicidade inclusa.

Várias são as possibilidades de ensino e aprendizagem para os alunos com esse recurso na aprendizagem da Matemática, como as sugestões propostas a seguir.

### **Jogos livres**

O objetivo desse jogo consiste em deixar os alunos tomarem contato com o material de maneira livre e sem regras. Os alunos brincam com o material durante um período de tempo estipulado pelo docente, fazendo construções livres. O Material Dourado é construído de maneira a representar um sistema de agrupamento e, muitas vezes, as crianças descobrem sozinhas relações entre as peças: a barra é formada por 10 cubinhos; a placa é formada por 10 barras ou 100 cubinhos, o cubo é formado por 10 placas ou 100 barras ou 1.000 cubinhos.

### **Jogo Tabuada dos Dados**

De fácil execução e material acessível, com dois dados em mãos, cada aluno ou equipe de alunos resolve as tabuadas de acordo com os números que são mostrados nos dados ao serem lançados simultaneamente. Os cálculos são sobre operação de multiplicação dos números expostos em todos os lados dos dados, ou seja, de 1 a 6. Com o auxílio do Material Dourado e do(a) docente, cada aluno ou equipe de alunos anota no caderno as operações e os resultados. Ao final, o vencedor é aquele que obtive a maior pontuação atingida nas rodadas. As regras, quantidade de dados, número de rodadas podem ser combinados entre docente e alunos de forma a avançar em complexidade na operação da multiplicação.

### **Jogo da Adição: futebol de tampinhas de garrafas**

Consiste em um jogo com garrafas PET de fácil confecção. Em cada tampinha de garrafa um número deve ser colado. Cada aluno ou equipe de alunos, com seus cadernos de anotações e com o auxílio do Material Dourado, fazem os cálculos referentes às operações de adição. A base para as operações são os “chutes” dos alunos no gol com as tampinhas. Os grupos que atingirem a maior somatória dos pontos, ou seja, que acertarem

maiores chutes com os números maiores, ganham as rodadas.

### **Jogo Morceguinho, Morcegão, a subtração em questão**

Este jogo utiliza processos verbais e explora a operação de subtração. No momento em que o(a) docente fala: “Morceguinho, Morcegão, que horas são?”, juntamente à frase, uma operação matemática é apresentada com números expostos em um relógio, ou seja, de 1 a 12. Com o auxílio do Material Dourado, cada aluno ou equipe de alunos resolvem as operações ditas nos momentos adequados e seguem com uma corrida para dizer o valor subtraído. Os vencedores serão aqueles que acertarem a maior quantidade das operações no tempo mais curto.

### **Jogo da Multiplicação: boliche de garrafas pet**

Nesta brincadeira utiliza-se a quantidade de doze garrafas PET, as quais contêm em seu exterior números de 1 a 10, colados, e mais duas garrafas com a letra “X”. Cada aluno ou equipe de alunos, arremessam a bola nas garrafas e conforme a quantidade de garrafas derrubadas, contas de multiplicação são resolvidas de acordo com os números que estavam nas garrafas. O Material Dourado é utilizado nesta brincadeira também para auxílio das operações. Vence a brincadeira aquele que derrubar o maior número de garrafas e obtiver maiores valores nas operações.

### **Jogo Culinária da Matemática, a divisão em ação**

Neste jogo os alunos se dividem em equipes e devem dividir em cinco partes iguais a quantidade de ingredientes que serão distribuídos em uma bancada para fazerem um bolo, a fim de que os façam com a mesma quantia de ingredientes sem sobrar nenhum. O Material Dourado também é incluso no processo da dinâmica para auxiliá-los na contagem das divisões. O grupo vencedor será o que fizer a receita primeiro dividindo os ingredientes sem sobra de ingredientes.

### **Jogo das Quatro Operações: Basquete no balde**

Neste jogo, todas as operações serão trabalhadas. Baldes são colocados no chão contendo em suas frentes marcações com números de 1 a 10 e sinais de das quatro operações ( $-$ ,  $+$ ,  $\times$ ,  $\div$ ). Os alunos são divididos em equipes e seus integrantes batem as bolas no chão de forma que elas entrem nos baldes. De acordo com os números e os sinais correspondentes aos baldes onde as bolas entraram, resolvem as operações somando a quantidade dos pontos marcados. O Material Dourado deve ser incluso na brincadeira para auxílio de todos os alunos nas contagens. Vence o jogo a equipe que atingir a maior pontuação.

### **Jogo das Quatro Operações: Acerte o Alvo**

Neste jogo, as quatro operações matemáticas são incluídas e auxiliadas pelo Material Dourado. Um alvo deve ficar exposto no quadro com as operações matemáticas

já determinadas. Ao arremessar o alvo e acertar uma operação, cada aluno ou equipe de alunos realizam as contas matemáticas e anotam nos cadernos os resultados para, ao final, somarem o total dos resultados anotados. Vence o jogo aquele que obtiver pontos na soma final

#### **4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esse estudo trouxe da literatura a importância de aprender através do brincar e que a criança consegue se expressar melhor sobre o conteúdo ensinado. Com o avançar dos anos escolares, os alunos trazem consigo um rol de conhecimentos matemáticos adquiridos às vezes de forma não prazerosa e com dificuldades na aprendizagem e a utilização do lúdico propicia o desenvolvimento dos alunos de forma global, permitindo que se expressem, analisem, critiquem e transformem a sua própria realidade, trazendo mais interesse e colaboração com os pares. Através do brincar a criança desenvolve e aprende muito além daquilo que está a sua volta, consegue compreender de maneira mais ampla a sua aprendizagem, assimilar e associar os conteúdos e objetos e ter um equilíbrio daquilo que está vivenciando durante a brincadeira para a aprendizagem no decorrer da sua infância.

Os jogos, especificamente no ensino da matemática, constituem-se como estratégias que professores podem utilizar com o objetivo de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e proporcionar interação e comparação entre diferentes formas de pensar. Nessa direção, a utilização dos jogos com fins didáticos necessita de um plano de ação que se atente a trazer explicitamente objetivos e conteúdos matemáticos de forma detalhada, cujos professores devem ter a circunspeção em elaborar o plano de aula com foco nos objetivos propostos que pretende atingir com seus alunos, em função de uma aprendizagem mais significativa da matemática.

Através de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve capacidades relacionadas à linguagem, ao pensamento, à socialização, à iniciativa e à autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de uma realidade melhor. Assim, quanto mais as crianças participam das atividades lúdicas propostas na escolaridade básica, mais desenvolve novas buscas de conhecimento e manifestam seu aprender de forma mais prazerosa. O lúdico traz mais simplicidade e melhoria no aprendizado, permitindo aos alunos expressarem e desenvolverem melhor suas habilidades, começarem a perceber que a Matemática pode ser trabalhada com mais prazer.

Nessa direção, o estudo também trouxe propostas de atividades com o Material Dourado, o qual possibilita bons resultados no desenvolvimento dos alunos com a Matemática e que, com propostas simples e seguras, é possível alcançar um ensino da Matemática prazeroso, produtivo e significativo

## REFERÊNCIAS

ANGEL, A. P. **Desenvolvimento das competências matemáticas como recursos lúdico-manipulativos**: para crianças de 6 a 12 anos: metodologia. Curitiba: Base Editorial, 2009.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: Uma estratégia para as aulas de matemática. 4 ed. São Paulo: IME – Instituto de Matemática e Estatística da USP, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMPOS, A. M. A. de. **Jogos matemáticos**: uma nova perspectiva para discalculia. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

CARVALHO, A. H. A importância da ludicidade no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Universidade Federal do Semiárido (UFERSA)**. Rio Grande do Norte, p.01-09, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/3295> . Acesso em: 06/5/2021.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICP** , 1, 4, 107-112, 2004.

EDUCAÇÃO NA PRÁTICA. **Maria Montessori**. São Paulo : Editora Minuano, a.I, n.01, S.d. Coleção Professor Sassá. 66 p.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese de Doutorado**. Campinas-SP. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

LARA, I. C. M. de. **Jogando com a matemática**. Porto Alegre: Respel, 2003.

LAR MONTESSORI. A educação como uma ajuda à vida. **Método Montessori**. Disponível: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

LOPES, S. R.; VIANA, R. L.; LOPES, S. V. de A. **A construção de conceitos matemáticos e a prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar, Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MENDES, R. E.; SOUSA, S. R. S. O lúdico no ensino da matemática. **Multidebates**, 4, 4, 151-166, 2020.

MONTSSORI, M. **Pedagogia Científica** Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965. (310 p.).

NUNES, T.; BRYANT, P.; COSTA, S. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 17 p.

QUEIROZ, M. M. A. **Educação Infantil e Ludicidade**. EDUFPI, 2009.

SILVEIRA, J. A. Material Dourado de Montessori: Trabalhando com os algoritmos da Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão. **Ensino em Revista**, 6, 1, 47-63, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/RDownloads/7836-Texto%20do%20artigo-30659-1-10-20100809.pdf. Acesso em: 29/8/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Em 10 anos, aprendizado adequado no ensino médio segue estagnado, apesar dos avanços no 5º ano do fundamental** 2019. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segue-estagnado-avancos-5-ano-fundamental/> Acesso em: 8/6/2021.

# IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR DESARROLLEN POTENCIALIDADES QUE FAVOREZCAN SU FUTURO ÉXITO PERSONAL, PROFESIONAL Y EMPRESARIAL. CASO FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS EXTENSIÓN SINALOA DE LEYVA

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Juan Miguel Ahumada Cervantes**

Profesor de Contaduría en la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva

### **Cuauhtémoc Romero Sánchez**

Profesor de Administración en la Universidad Autónoma de Sinaloa Adscrito a la Preparatoria Diurna Guasave

### **Lenin Orlando Salcido Bastidas**

Profesor de Administración en la Universidad Autónoma de Sinaloa Adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

### **Rubí Cervantes Leal**

Profesora de Mercadotecnia en la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva

la cual se busca conocer si los alumnos de educación superior desarrollan realmente durante su estancia en sus escuelas o facultades, potencialidades que les ayuden en un futuro al egresar a un mejor desenvolvimiento personal, profesional y empresarial. Así mismo también se busca determinar cuáles son los factores que obstaculizan o contribuyen al desarrollo de dichas potencialidades. Como parte de la metodología empleada para la obtención de los resultados en la presente investigación, es importante comentar que los datos fueron obtenidos a través de instrumentos y técnicas como el cuestionario, la encuesta y la observación no participante, las cuales fueron aplicadas a una muestra de 16 docentes y 66 alumnos de la Facultad, con la finalidad de detectar principalmente el grado de desarrollo presente en los alumnos en cuanto al potencial creativo, innovador, emprendedor y empresarial. Cabe señalar que en los resultados de la investigación se encontraron aspectos muy interesantes sobre el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, así como diversos factores que permiten el desarrollo o no de sus potencialidades creativas, innovadoras, emprendedoras y empresariales. Los cuáles serán planteadas a continuación.

**RESUMEN:** En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, a través de

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo de Potencialidades, educación, alumnos, docentes, escuelas, universidades.

## INTRODUCCIÓN

En el marco del debate y la polémica que actualmente se vive a nivel mundial sobre si realmente las universidades cumplen con la función que les ha sido encomendada por la sociedad de formar a los profesionales del futuro dotándolos de los recursos y herramientas indispensables que les permitan desarrollar ciertas potencialidades lo cual les asegure un mejor desarrollo profesional y empresarial dentro del mundo tan incierto y cambiante en el que vivimos hoy en día, es que se plantea la presente investigación denominada, “Importancia de que los alumnos del nivel superior desarrollen potencialidades que favorezcan su futuro éxito personal, profesional y empresarial”, la cual tiene por objeto determinar si los alumnos desarrollan dichas potencialidades y de no ser así conocer cuáles son las causas que lo obstaculizan.

En este sentido Ortega y Mínguez (2001), señalan que la pedagogía para la educación permanente debe ser renovadora, activa, liberadora, que fomente la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de un proyecto de vida personal y social. Esta situación implica para el educador, primero que todo, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad el medio y a sus educandos.

Cabe señalar que nuestro país no es ajeno a las controversias ya señaladas anteriormente que se viven a nivel mundial; en México la realidad en que se encuentra la educación hoy en día está caracterizada, desafortunadamente, por una serie de infortunios como un rezago educativo muy extendido, la falta de capacitación entre los docentes, una limitada vinculación con los sectores productivos entre otros. Lo cual exige urgentemente la implantación de estrategias por parte de las autoridades educativas que vayan de la mano con una firme y decidida política de Estado que contribuya a convertir la educación nacional en uno de los principales motores del desarrollo nacional.

Ante tal situación, el sistema educativo, las instituciones educativas y las autoridades universitarias de educación superior en conjunto con el gobierno y el sector empresarial, tendrán que tomar obligadamente decisiones que vayan en armonía con las nuevas realidades existentes en nuestro mundo actual, el cual demanda una formación adecuada y calificada de los profesionales del futuro acorde a la necesidades sociales y empresariales vigentes.

Al respecto Marín (2003), comenta que en la educación para el siglo XXI lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos *útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.*

En base al esquema de investigación y a lo que se pretende lograr con la misma, es que nace la interrogante sobre la que se centró esta investigación:

¿Cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, incidiendo de manera directa en el proceso de desarrollo de sus capacidades de iniciativa, creativas, innovadoras y emprendedoras, lo cual les permite asumir actitudes de liderazgo ante el contexto personal, profesional y empresarial?

Con el objeto de definir las líneas de investigación para el estudio se plantean las siguientes interrogantes específicas

1. ¿Cuál es el grado de desarrollo del potencial creativo, innovador y emprendedor existente en los alumnos?
2. ¿Cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo de las potencialidades de los alumnos?
3. ¿Qué alternativas de solución pudieran ser implementadas para propiciar el desarrollo de las potencialidades en los alumnos?

## **Objetivo general**

Investigar y analizar a fondo los factores que intervienen en el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, incidiendo de manera directa en el proceso de desarrollo de sus capacidades de iniciativa, creativas, innovadoras y emprendedoras, lo cual les permite asumir actitudes de liderazgo ante el contexto personal, profesional y empresarial.

## **Objetivos específicos**

1. Medir el grado de desarrollo del potencial, creativo, innovador y emprendedor existente en los alumnos.
2. Diagnosticar y examinar detalladamente los factores que obstaculizan el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.
3. Definir y operar las alternativas de solución requeridas para propiciar el desarrollo de las potencialidades en los alumnos.

## **DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO**

Como parte de la metodología utilizada para la investigación se eligió que fuera el método científico el que enmarcara el presente estudio, así mismo se determinó como el enfoque más adecuado para guiar los trabajos el cualitativo, usando como complemento el método etnográfico; las técnicas e instrumentos utilizados para realizar la recopilación de los datos a analizar fueron el cuestionario y la encuesta los cuales fueron aplicados a una muestra de 16 docentes y 66 alumnos de la facultad, así mismo se utilizó como apoyo para monitoreo de todo el estudio la observación no participante.

## COMENTARIOS FINALES

### Resumen de resultados

Al investigar si los alumnos del nivel superior desarrollan realmente potencialidades que favorezcan su futuro desenvolvimiento personal, profesional y empresarial, el estudio nos muestra un sistema educativo cuestionado sobre si realmente cumple con la función que le ha sido encomendada; alumnos con baja autoestima, faltos de motivación y carencia de aptitudes positivas; egresados desorientados, frustrados, faltos de experiencia, sin bases, ni herramientas que les ayuden a forjar su futuro éxito personal, profesional y empresarial; egresados con un fuerte desempleo, desocupación y falta de oportunidades; egresados con carencia de capacidades: habilidades, actitudes, aptitudes, innovación, creatividad, espíritu emprendedor, etc.

Indudablemente, los cambios vertiginosos que ha experimentado la sociedad en los últimos años, ha generado un impacto profundo en el modo de vivir, trabajar, pensar y actuar de las personas. En el campo de la educación universitaria, si partimos de la actualización y fortalecimiento curricular tenemos que ser conscientes de que la escuela, en su totalidad debe reformarse, así mismo que el docente debe cambiar su rol, no se puede obviar que el tipo de alumnos que se enfrenta actualmente en clases ya no es el mismo de años atrás, pues de acuerdo con Rifkin (2000), está naciendo un nuevo arquetipo humano, ya que: parte de su vida la vive cómodamente en los mundos virtuales del ciberespacio; conoce bien el funcionamiento de una economía - red; está más interesado en tener experiencias excitantes y entretenidas que acumular cosas; es capaz de interactuar simultáneamente en mundos paralelos, y de cambiar rápidamente de personalidad para adecuarse a cualquier nueva realidad - real o simulada - que se le presente.

Por lo tanto, si se quiere una educación eficiente y eficaz no se puede ignorar las características del educando que se enfrenta actualmente, puesto que, de acuerdo a sus intereses y particularidades es que se deben adecuar los métodos de enseñanza, de lo contrario, el aprendizaje será poco efectivo o nulo.

En este sentido, Darley (2002), comenta que el alumno ha de cambiar también su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no sirve el alumno que se limita a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigado, creativo.

Por consiguiente, el nuevo estudiante, necesita aprender a aprender, a hacer y a ser. Para llegar a este objetivo según Gatica, Fernández, y Cerritos (2002), es importante una educación basada en modelos y currículos pedagógicos crítico – reflexivos, con contenidos significativos, funcionales y flexibles, en donde el modelo pedagógico tradicional, ya es historia, un recuerdo del pasado, pues, si seguimos en la línea antigua formaremos estudiantes memorísticos, por lo que se debe inclinarse a la aplicación del modelo cognitivo constructivista, donde los conocimientos deben ser significativos, flexibles, funcionales y

no rígidos.

En concordancia con un documento emitido por el Sistema Nacional de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública titulado “Modelo Educativo para el Siglo XXI” en su edición 2004. El perfil del nuevo alumno debe reunir las siguientes características:

- Estudiante creativo, innovador y emprendedor.
- Estudiante crítico, reflexivo, con un poder de análisis, síntesis, basados en la cimentación de valores, que se inclinen al desarrollo de habilidades y destrezas, a través del trabajo colaborativo y la resolución de problemas.
- Capacidad para trabajar e interactuar en equipo.
- Conocimiento, uso y aplicación de herramientas tecnológicas que permitan la interoperabilidad entre estudiantes.
- Aplicación de conocimientos mediante uso de mapas conceptuales dentro del proceso de aprendizaje en el aula.
- Protagonista de su aprendizaje.
- Autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Motivación y fuerte autoestima.
- Curiosidad e interés por la investigación.
- Capacidad para solución de problemas y toma de decisiones.
- Habilidades comunicativas: orales y escritas.
- Dominio de varios idiomas
- Habilidades de colaboración, comunicación y negociación.
- Un aprendiz permanente que sea flexible y capaz de adaptarse a los cambios

De igual forma, en el mismo documento se hace mención de ciertos estándares que deben estar presentes en todo profesionista que egrese de las nuevas universidades, si es que desean salir avante ante los retos que exige el nuevo y cambiante entorno mundial, de los cuales algunos de los principales son los siguientes:

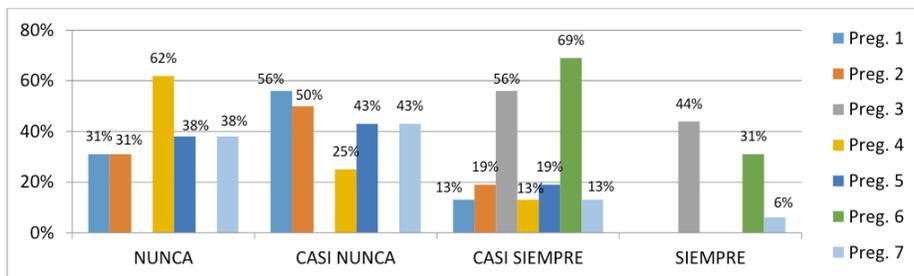
- Que sean flexibles
- Que sean capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos, y estén dispuestos a ello.
- Que sean capaces de hacer frente a las incertidumbres.
- Que estén interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello.
- Que hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación.
- Que sean capaces de trabajar en equipos.

- Que estén dispuestos a asumir responsabilidades.
- Que estén animados de un espíritu de empresa.
- Que se preparen para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas.
- Que sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo, las nuevas tecnologías.
- Que pongan en práctica estrategias creativas, innovadoras y emprendedoras

Como se puede observar, el perfil del nuevo profesional universitario que se requiere es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. Pues, el mercado de trabajo, si bien está exigiendo habilidades cognitivas básicas, también está dando gran relevancia a las habilidades afectivas y actitudinales.

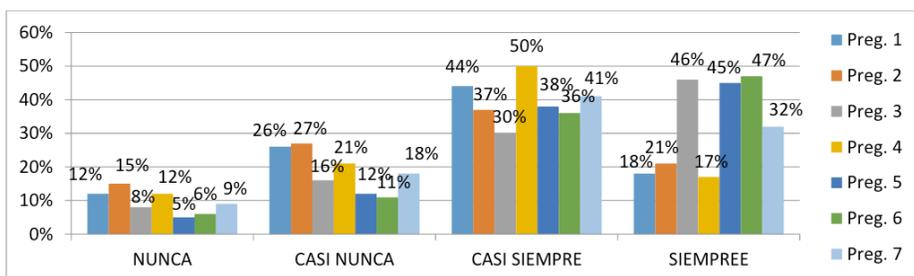
En definitiva, comenta Escotet (2010), la gran transformación profesional que se avecina exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación, y un cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro, estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no la una a expensas del otro.

En la investigación se encontraron varias y muy diversas causas por las cuales los alumnos no desarrollan sus potencialidades creativas, innovadoras, emprendedoras y empresariales siendo las principales la falta de capacitación de los docentes; la carencia de implementación en la facultad de cursos, talleres y programas que promuevan el desarrollo emprendedor y demás potencialidades en los alumnos por parte de las autoridades universitarias; la influencia del entorno que rodea al alumno dentro y fuera de las aulas; y la ausencia dentro de los planes y programas de estudio de las licenciaturas de estrategias, técnicas y dinámicas que promuevan el desarrollo de potencialidades en los alumnos.



Gráfica 1. Frecuencia de respuestas dadas por los docentes en relación a si observa en los alumnos el desarrollo de potencialidades que favorezcan su futuro éxito personal, profesional y empresarial.

Fuente: Elaboración propia (2022).



Gráfica 2. Frecuencia de respuestas dadas por los alumnos en relación a si identifican en ellos mismos el desarrollo de potencialidades que favorezcan su futuro éxito personal, profesional y empresarial.

Fuente: Elaboración propia (2022).

El resultado del análisis de la gráfica 1 y 2 sobre si se observan en los alumnos indicios que demuestren en ellos el desarrollo de potencialidades que favorezcan su futuro éxito personal, profesional y empresarial, teniendo como base el cúmulo de respuestas que aportaron docentes y alumnos ya concentrados, se puede observar, en lo referente a la gráfica 1 en la opinión de los docentes sobre si consideran que sus alumnos presentan elementos característicos que demuestren el desarrollo de dichas potencialidades, estos respondieron en un 29% nunca, en un 31% casi nunca, en un 29% casi siempre y en un 11% siempre. Lo cual indica que los docentes en su mayoría consideran que los alumnos poseen bajo grado de desarrollo de las potencialidades ya señaladas, pues las respuestas negativas nunca y casi nunca fueron elegidas en un 60% por encima de las respuestas positivas casi siempre y siempre que fueron elegidas en un 40%. Respecto al análisis de la gráfica 2 sobre el mismo cuestionamiento, pero aplicado a los alumnos, este refleja que señalaron en un 9% nunca, en un 18% casi nunca, en un 41% casi siempre y en un 32% que siempre. Dando como resultado que, en un 73% eligieron respuestas positivas y en un 27% respuestas negativas, contrastando con las respuestas dadas por los docentes referentes a que los alumnos no presentan elementos característicos del desarrollo de potencialidades.

## Conclusiones

Respecto a lo anterior, Gasparin (2010), comenta que las potencialidades por definición son las características personales o materiales que en caso de ser fortalecidas contribuirán a un devenir del sujeto más provechoso a tener una vida más digna y lograr sus metas.

En este sentido el concentrado de la observación final realizada referente a este punto, muestra a un alumno tímido que en escasas ocasiones expresa sus dudas, que solo se queda con lo visto en clases, que no investiga, ni va más allá de los contenidos que le aporta el docente en la clase.

Un alumno que aun cuando posee la capacidad de imaginación y de construir ideas a partir de lo que observa, sigue siendo de visión cerrada ya que no es capaz de analizar los problemas desde diversas perspectivas, ni de relacionar los contenidos de las clases con sus experiencias de la vida real, que tampoco acostumbra romper paradigmas, pues no es atrevido, no arriesga y no se aventura a descubrir cosas nuevas ni a desafiar sus formas de pensar. Por lo cual, se diagnostica un alumno con muy bajo grado de desarrollo de potencialidades que favorezcan su futuro éxito personal, profesional y empresarial, a pesar de que el mismo afirme que si las posee

## Recomendaciones

Una vez planteados los resultados y las conclusiones derivadas del presente estudio y en el afán de ayudar en la solución de la problemática detectada en relación al bajo nivel de desarrollo de las potencialidades creativas, innovadoras y emprendedoras en los alumnos se proponen diferentes estrategias tales como: que los docentes incluyan en sus clases estrategias que ayuden a formar un alumno que exprese sus dudas, que investigue y vaya más allá de los contenidos de la clase; que desarrolle su capacidad de imaginación, que analice los problemas desde diversas perspectivas y encuentre soluciones diferentes a un mismo problema, que sea curioso e indagador, que relacione los contenidos de las clases con sus experiencias de la vida real y que construya ideas a partir de lo que observa utilizando la lógica y la intuición.

Un alumno que mantenga elevada su autoestima, al rodearse de personas optimistas y creativas, que se atreva a romper paradigmas utilizando rutinas y procedimientos diferentes, pero, sobre todo, que se permita soñar y se divierta lo más que pueda durante el proceso, para dar libertad a su pensamiento.

Un alumno que se arriesgue sin temer al ridículo o al fracaso, que se plantee objetivos y persevere hasta alcanzarlos, que tome decisiones con seguridad, que enfrente con actitud positiva los retos y dificultades, que tenga capacidad para reconocer las oportunidades desarrollando soluciones adecuadas para satisfacerlas, que agregue valor y cree significado en lo que hace, que experimente mucho y se atreva a poner en marcha proyectos propios.

Un alumno con autoestima y seguridad, que disponga de gran energía, que tenga los objetivos bien claros en la vida, que presente iniciativa y realice sus actividades con esfuerzo, determinación y perseverancia, que haga que las cosas sucedan y no deje que sucedan por sí solas, que sea tenaz y habilidoso, que demuestre pasión por lo que hace, que luche por aquello que quiere y le interesa, que crea en sus propios proyectos y que esté dispuesto a pagar el precio a cambio de lograrlos.

## REFERENCIAS

Darley, Andrew (2002). *Cultura visual – Digital*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.

Escotet, Miguel Ángel (2010). *La actividad científica en la universidad*. Editorial Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

Gasparín, R. (2010). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. Editorial Trillas. México.

Gatica, Lara Florinda, Fernández Puerto Francisco y Cerritos Antonio (2002). *Competencias de los estudiantes del siglo XXI*. Editorial Oxford. México.

Marín, Ibáñez R. (2003). *Los valores un desafío permanente*. Editorial Cencil. Madrid

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Educación moral del ciudadano de hoy*. Editorial Paidós. Barcelona.

Rifkin, Jeremi (2000). *La era del acceso*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.

## APÉNDICE

Questionario utilizado en la investigación

A continuación, se presenta el cuestionario base utilizado para la obtención de los datos que nos aporten la información necesaria para cumplir con el objetivo de la presente investigación.

Questionario aplicado a docentes:

1. ¿El alumno expresa sus dudas?
2. ¿El alumno se queda solo con lo visto en clases o investiga y va más allá de los contenidos de la clase?
3. ¿Se observa en el alumno la capacidad de imaginación?
4. ¿El alumno analiza los problemas desde diversas perspectivas?
5. ¿El alumno relaciona los contenidos de las clases con sus experiencias de la vida real?
6. ¿El alumno construye ideas a partir de lo que observa utilizando la lógica y su intuición?

7. ¿Se observa en el alumno la tendencia a romper paradigmas?

Cuestionario aplicado a los alumnos:

1. ¿Expresa usted sus dudas?
2. ¿Se queda usted solo con lo visto en clases o investiga y va más allá de los contenidos de la clase?
3. ¿Observa en usted la capacidad de imaginación?
4. ¿Analiza usted los problemas desde diversas perspectivas?
5. ¿Relaciona usted los contenidos de las clases con sus experiencias de la vida real?
6. ¿Construye usted ideas a partir de lo que se observa utilizando la lógica y su intuición?
7. ¿Observa en usted la tendencia a romper paradigmas?

# A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS PROFOP - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

*Data de submissão: 08/09/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Marcelo Pereira de Oliveira**

Universidade Federal do Paraná  
Setor Litoral  
Matinhos – Paraná  
<https://lattes.cnpq.br/7625867847805975>

**Helena Midori Kashiwagi da Rocha**

Universidade Federal do Paraná  
Setor Litoral  
Matinhos – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/3191052327210152>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo geral avaliar a importância da Educação Ambiental nos programas de formação de professores (PROFOP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná pela perspectiva dos professores e alunos. Intenta-se com esse trabalho acadêmico mostrar a importância da inclusão da temática ambiental nas grades curriculares para atendimento dos requisitos legais e as políticas públicas de Educação Ambiental, definidas em âmbito Federal. A falta de formação de professores com conhecimentos em Educação Ambiental não permite a aproximação da escola, comunidade, meio ambiente ou inclusão da problemática ambiental na estruturação dos

projetos políticos pedagógicos. A Educação Ambiental é uma importante ferramenta para o enfrentamento das crises e problemas ambientais, mas a sua efetivação nas instituições de ensino se depara com inúmeras dificuldades institucionais, infraestrutura e falta de profissionais habilitados para trabalhar de forma integrada nas disciplinas. Essas dificuldades são originadas pelo despreparo dos docentes, gestores escolares, administrativos e pedagogos que não tiveram formação ambiental específica no ensino superior, cursos de formação pedagógica ou nunca realizaram cursos de extensão e formação continuada. O Brasil tem requisitos legais e vasto campo de estudos, além de respaldos internacionais das ONU. Buscou-se com esse trabalho compreender e identificar as deficiências na temática ambiental no processo de formação de professores, por meio dos cursos de formação pedagógica, regulamentados pela Resolução n. 2/97 do Conselho Nacional de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores. Currículo. Meio Ambiente. Capacitação.

## THE IMPORTANCE OF INCLUDING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF PROFOP - TEACHER TRAINING PROGRAMS

**ABSTRACT:** This article has the general objective of evaluating the importance of Environmental Education in teacher training programs (PROFOP) at the Federal Technological University of Paraná from the perspective of teachers and students. This academic work intends to present the importance the environmental theme in the curricula to meet the legal requirements and public policies of Environmental Education, defined at the Federal level. The lack of training of teachers with knowledge in Environmental Education does not allow the approach of the school, community, environment or the inclusion of environmental issues in the structuring of pedagogical political projects. Environmental Education is an important tool for facing environmental crises and problems, but its implementation in educational institutions is faced with numerous institutional difficulties, infrastructure and lack of qualified professionals to work in an integrated way across disciplines. These difficulties are caused by the unpreparedness of teachers, school managers, administrators and pedagogues who did not have specific environmental training in higher education, pedagogical training courses or never took extension and continuing education courses. Brazil has legal requirements and a vast field of studies, in addition to international support from the UN. The aim of this work was to understand and identify the deficiencies in the environmental theme in the process of teacher training, through pedagogical training courses, regulated by Resolution n. 2/97 of the National Education Council.

**KEYWORDS:** Teachers. Resume. Environment. Empowerment.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da pesquisa concluída em 2015 para a Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis da Universidade Federal do Paraná. O objetivo deste estudo é apresentar a importância da inclusão da Educação Ambiental (EA) no currículo do Programa de Formação de Professores (PROFOP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esta investigação retrata o cenário daquela época da realização da pesquisa, cujos parâmetros de análise retratam aquele período em que se identificou fragilidades na formação pedagógica dos professores em temáticas ambientais.

A Educação Ambiental é uma importante ferramenta para o enfrentamento das crises e problemas ambientais, mas a sua efetivação nas instituições de ensino tem se deparado com inúmeras dificuldades institucionais, infraestrutura e falta de profissionais habilitados para trabalhar de forma integrada e interdisciplinar nas diversas disciplinas. Essas dificuldades refletem a falta de qualificação e despreparo dos docentes, gestores escolares, administrativos e pedagogos, os quais não tiveram formação na área ambiental no ensino superior, em cursos de formação pedagógica ou nas formações continuadas.

A falta de formação de professores com conhecimentos em Educação Ambiental é um dos entraves para a inclusão da problemática ambiental na estruturação dos projetos

políticos pedagógicos nas escolas e na aproximação da escola-comunidade. Os PROFOP e os cursos de formação pedagógica não têm contemplado a temática ambiental nos seus currículos de forma a habilitar os professores e atender as exigências legais no âmbito federal das políticas públicas de Educação Ambiental. Essa fragilidade curricular tem refletido em uma formação deficiente para aqueles que buscam a licenciatura plena e qualificação para uma atuação interdisciplinar em vários campos disciplinares.

Este estudo não tem a intenção de propor soluções para os problemas do sistema de ensino ou apontar incoerências nas políticas públicas, mas apresentar a partir do olhar de professores e alunos, alguns dados e informações relevantes para compreender a importância da inclusão da Educação Ambiental na grade curricular nos cursos de formação de professores. Diante do cenário atual de crises ambientais é fundamental que os professores sejam capacitados para a construção de uma consciência ambiental, conforme estabelecem as normativas legais, políticas e de literatura que abordam a temática ambiental.

## **2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS**

Atualmente, a principal política pública no Brasil que norteia a Educação Ambiental no campo da Educação é a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sancionada pela Lei 9795/99, a qual define estratégias e mecanismos para o enfrentamento das crises ambientais a partir do processo educativo. Com a PNEA o país passou a articular medidas educativas, políticas, científicas, jurídicas, e, econômicas, para a proteção, preservação, recuperação e Educação no processo de construção das sociedades sustentáveis. Efetivou-se a Educação Ambiental nos espaços escolares e demais setores da sociedade civil e do Estado.

Ao poder público coube definir políticas públicas para incorporar a dimensão ambiental e promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. A Educação Ambiental tornou-se uma ferramenta para a mudança social e consciência ambiental. A PNEA incentivou as práticas de Educação Ambiental, mas tem enfrentado vários obstáculos na sua efetivação por causa de outros fatores que caminham junto com a problemática ambiental, como injustiça social (urbana, rural), reforma agrária, crescimento econômico, desestrutura educacional, ocupações irregulares, entre outras questões sociais que vão contra a efetividade das ações do poder público.

A Lei 9795/99 quando instituída estabeleceu no art. 8º que as atividades vinculadas à PNEA, destacam a formação de recursos humanos para o desenvolvimento das ações de Educação Ambiental. Mesmo sendo um requisito legal, o processo de implantação da temática ambiental nos currículos escolares, está seguindo em processo lento devido a desinformação dos preceitos do PNEA e falta de mobilização, fiscalização e monitoramento do Ministério de Educação e Secretarias de Educação nas instituições de ensino para fazer

cumprir as exigências da Política Nacional de Educação Ambiental.

## **Educação Ambiental nas Instituições de Ensino**

A efetivação da Educação Ambiental nas instituições de ensino está sendo um desafio no sistema educacional brasileiro. A configuração da escola brasileira está pautada em currículos conteudistas que confinam os alunos e professores em salas de aulas e não permite a comunidade escolar entender, compreender e usufruir do campo social, cultural, econômico e ambiental da comunidade na qual estão inseridos.

A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam um tempo significativo de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir dessa realidade e estabelecer uma transição que possibilite a construção de significados, reelaborada à luz de uma perspectiva de Educação emancipadora, com vistas a gerar novas possibilidades pedagógicas que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar e nas relações entre seus principais agentes: professor e estudantes. (MENDONÇA, 2015, p.4)

Com todas as ações e excelentes programas ambientais instituídos no país, a abordagem da temática ambiental, ainda se depara com interferências e problemas das instituições de ensino como a falta infraestrutura, projetos políticos pedagógicos sem a descrição de ações ambientais e profissionais despreparados para integração da Educação Ambiental nos currículos escolares. A Educação Ambiental deve ser um componente essencial e permanente da Educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Entende-se por Educação Ambiental no ensino formal aquela desenvolvida de forma presencial ou à distância, no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, englobando: I) Educação Básica: a) Educação infantil; b) ensino fundamental; c) ensino médio. II - Educação superior; III - Educação especial; IV - Educação profissional; V - Educação de jovens e adultos; VI - Educação de comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas, faxinalenses, ribeirinhas, de ilhéus, dentre outras. (BRASIL, 1999 p.3).

A Educação Ambiental é considerada um requisito legal e deve ser integrada em todas as modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro. Atualmente as escolas não estão preparadas para aderirem de forma prática e pedagógica a concepção da Educação Ambiental, que permita aos educandos e educadores ampliar conhecimentos, atitudes, percepções e valores ambientais para Educação e desenvolvimento sustentável. As instituições de ensino urbanas e rurais, independentemente do nível de formação são campos práticos para a efetivação da Educação Ambiental, pois permite à comunidade escolar maior aproximação das comunidades, realidade ambiental e social, poluição industrial e acesso aos recursos naturais e a biodiversidade nativa que rodeiam os

ambientes escolares. Além da falta de profissionais qualificados para a integralização da temática ambiental nos currículos escolares, outros agravantes são os projetos políticos pedagógicos que não abordam a temática ambiental na fase de planejamento e estruturação do documento.

Operacionalizar a Educação Ambiental incorporando-a ao projeto político-pedagógico e adequando-a a realidade local da comunidade escolar? É um dilema que infelizmente a PNEA não resolve, mas a partir de seus princípios e objetivos é possível extrair algumas diretrizes comuns, como a visão da complexidade da questão ambiental, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente. E além dessas diretrizes comuns, existem aspectos da Educação e da dimensão ambientais que podem ser desenvolvidos em cada nível e modalidade da Educação formal. (UNESCO, 2007, p.12)

A Educação Ambiental como ferramenta para a mudança social, comportamental e de relações homem e meio ambiente, está diante da complexidade da gestão escolar que distorce a obrigatoriedade das políticas e programas de Educação Ambiental. Dessa forma educandos, docentes não conseguem construir conhecimentos a partir da realidade ambiental e social na qual estão inseridos, isso demonstra que existe um afastamento entre a escola, e comunidade nas relações com o meio ambiente.

Quando analisamos a escola, vemos o distanciamento entre o sentido que estudantes e professores lhe atribuem e seu significado histórico. As condições objetivas dessa instituição, hoje, desmobilizam, comprometem as ações dos sujeitos históricos, especialmente na escola pública, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com: sucateamento de infraestrutura; superlotação das salas de aulas; baixos salários de professores e funcionários; ausência de um projeto político-pedagógico; enfim, elementos presentes há muito tempo no cotidiano escolar. (MENDONÇA, 2015.p.4).

A aproximação da escola, comunidade e meio ambiente será possível a partir da formação continuada dos educadores, licenciandos, pedagogos e gestores escolares com a temática ambiental. Outro fator relevante é a inclusão da problemática ambiental na estruturação dos projetos políticos pedagógicos, pois o documento define os objetivos e propostas de ações pedagógicas e sociais da escola, ele reflete a identidade das instituições de ensino e os caminhos que a comunidade escolar seguirá para a construção do conhecimento.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**

Os Parâmetros curriculares nacionais foram aprovados em 1997 pelo Conselho Nacional de Educação, seu objetivo era reduzir fragmentação dos currículos escolares com a implantação dos temas transversais. Os temas transversais foram divididos em seis temas: Ética, Pluralidade Cultural, (Trabalho, Consumo, Cidadania), Saúde, Orientação

Sexual e Meio Ambiente. A atribuição desses temas era propiciar um projeto interdisciplinar na escola, de acordo com uma problemática estabelecida na instituição de ensino ou na comunidade, então o tema transversal que está interligado com a problemática, passa ser trabalhado nas disciplinas para ampliar a discussão do problema na escola e em suas adjacências.

Os PCN se constituem em um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais. (BRASIL, 2007 p.14).

Os temas transversais definidos nos PCN estão ligados a assuntos que repercutem na sociedade e estão presentes no cotidiano das pessoas. Na estrutura dos PCN e seus temas transversais está incluído o meio ambiente. A inclusão da temática ambiental nos PCN, constitui como subsídio de apoio as escolas na elaboração de projetos educativos que incluam ações, procedimentos, atitudes e valores ambientais no contexto escolar para a preservação ambiental. A abordagem do tema transversal, meio ambiente, tem por finalidade desenvolver e estimular alunos e professores a discutir os problemas ambientais na escola e comunidade para que no processo de formação e construção conhecimento, esses estejam aptos para atuar na realidade sócio ambiental que estão inseridos.

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados às áreas numa relação de transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas de conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. É preciso que o aluno compreenda as múltiplas dimensões dos problemas ambientais, para além da segmentação do saber em disciplinas, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre as escalas local e planetária desses problemas (BRASIL, 1997, p. 84).

O tema transversal meio ambiente no processo educativo está relacionado à Educação Ambiental, principal ferramenta para disseminar informações sobre a temática ambiental em todos os níveis de Educação formal e informal. A Educação Ambiental quando correlacionado com outras disciplinas, permite aos educandos e docentes a reflexão e discussão sobre os problemas ambientais globais e locais a partir da sua realidade. O estímulo a reflexão, permite induzir os alunos a prática da Educação Ambiental para o enfrentamento das questões socioambientais da atualidade e mundo contemporâneo.

A promulgação da PNEA e a publicação dos PCN contribuíram para abrir novos espaços institucionais para o tratamento do tema, embora ainda incipientes, visto que a Educação Ambiental ainda não está incorporada à estrutura, às políticas e programas dos sistemas de ensino. Conseqüentemente, o trabalho de Educação Ambiental assume um caráter esporádico e intermitente. (BRASIL, 2002 p.73).

A proposta do PCN seria incluir nas rotinas escolares a prática da Educação Ambiental emancipatória por meio de projetos ambientais e ações concretas em prol da

preservação ambiental almejando em longo prazo a redução da poluição ambiental a partir de atitudes sustentáveis. Por falta de entendimento, conhecimento e despreparo dos professores com a temática ambiental, as ações ambientais nas escolas são pontuais e superficiais, pois ainda estão ligadas a comemorações como (Dia da água, Meio Ambiente, Arvore) ou em ações simples que muitas vezes incompreendidas pela comunidade escolar como a coleta seletiva.

A Educação Ambiental, conforme descrita nos PCN seriam atividades e projetos coerentes, como o reaproveitamento de água, eficiência energética nos ambientes escolares, hortas orgânicas, compostagens que permitissem aos alunos a interagir a matemática com o custo da redução da água e energia, ciências e biologia no processo de compostagem e construção das hortas orgânicas, poluição ambiental no ensino de geografia e história. Devido à falta de infraestrutura nas escolas e estímulo dos professores e gestores escolares por despreparo, os PCN tornaram-se apenas uma obrigatoriedade com respaldo legal, sem ações prática e realista que transformem a comunidade escolar e seu entorno.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**

A promulgação da Lei nº 9.394 de 20/12/1994 que aprova a Lei de diretrizes e bases da Educação nacional, marca uma mudança no processo educacional brasileiro. Essa política pública teve por objetivo estabelecer as diretrizes bases da Educação para assegurar o processo de formação do cidadão brasileiro da Educação Básica ao ensino superior, para que esse possa compreender o ambiente social, natural e tecnológico. A LDB (1996) permitiu a estruturação da Educação no Brasil, definindo as responsabilidades entre a União, Estados, Municípios e iniciativa privada através dos sistemas de ensino que foram divididos em Federais (Ensino Superior), Estaduais (Ensino Médio) e Municipais (Infantil e séries Iniciais).

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL,1996 p.1).

No contexto da Educação Ambiental a LDB (1996), faz poucas menções sobre esse processo educacional e a questão ambiental. Ela estabelece que no processo de formação do cidadão, esses devem adquirir conhecimentos para a compreensão do ambiente natural, sendo que no ensino fundamental e médio devem compreender e adquirir conhecimentos do mundo físico e natural e no ensino superior devem adquirir conhecimentos sobre o entendimento dos seres humanos e o meio em que eles vivem. Assim, faz entender que a Lei define a inserção de assuntos ambientais (Educação Ambiental) como prática necessária em todos os sistemas ensinos para a compreensão da interação meio ambiente, sociedade e tecnologia. A LDB (1996) descreve os requisitos para compreensão ambiental dos educandos, mas não estabelece a inclusão

dos temas ambientais no processo de formação inicial ou continuada dos professores.

Os cursos de bacharelado e licenciatura, em sua grande maioria, não incorporaram a Educação Ambiental às suas diretrizes curriculares. Além disso, a formação inicial dos professores ainda alimenta uma prática de ensino fragmentada e descontextualizada da realidade em que irão atuar. Essa situação acentua a necessidade de formação em serviço dos professores para trabalhar com o tema meio ambiente, enfocando não só questões metodológicas, como também o aprendizado dos conteúdos da temática. (BRASIL, 2002, p.73)

Essas lacunas na LDB (1996), propiciam as instituições de ensino para não incluírem a Educação Ambiental no processo de formação de professores e esses não adquirirem conhecimentos sobre as questões ambientais na sua formação inicial, continuada e programas de formação pedagógica. A falta da inclusão da Educação Ambiental no processo de formação dos professores na LDB gera contradição com PNEA que define a

A Dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL, 1999, p.3)

Neste contexto aparentemente há contradições entre as legislações, possibilita as instituições de ensino a não incluírem assuntos ambientais nas grades curriculares, principalmente nos cursos de formação pedagógica e licenciaturas que preparam os profissionais para atuarem na Educação básica.

Não basta, para fazer jus à complexidade da Educação Ambiental, reduzir a formação dos professores a certas técnicas e informações que lhes permitam ser um “agente sensibilizador” sobre a questão ambiental. É preciso que eles estejam preparados para, a começar do ponto de vista de sua disciplina, os professores, para essa capacitação, deverão ter acesso a materiais, cursos e experiências que lhes demonstrem essa possibilidade de sua disciplina produzir uma contribuição à questão ambiental. (BRASIL, 2002 p.47)

Portanto, essa contradição nas Leis causa inúmeras interferências nos contextos escolares, causando falhas no processo de implantação da Educação Ambiental, pois os docentes são os principais agentes de difusão de informações e construtores do conhecimento e estão despreparados para lecionar assuntos ambientais de forma integrada com as disciplinas dos currículos escolares.

## **Programas de formação de professores (PROFOP)**

O PROFOP Programa de Formação de Professores é um programa de formação pedagógica que visa habilitar bacharéis e tecnólogos para o exercício da docência em

disciplinas do currículo que integram os sistemas de ensino e currículos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional de Nível Médio. O Programa Especial de Formação Pedagógica faz parte de uma iniciativa do Governo Federal em promover e incentivar a formação de professores no Brasil e contribuir para uma melhor formação pedagógica desses profissionais

A base legal do PROFOP está na LDB (1996) no art. 63 alínea II - Os institutos superiores de Educação manterão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica e na Resolução nº 2/97 do conselho Nacional de Educação, que estabelece a estruturação curricular, articulada nos seguintes núcleos: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador. Conforme estabelecido por Brasil (1997) o núcleo contextual busca propiciar a compreensão do processo ensino - aprendizagem e de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino no contexto geral onde ela está inserida. O núcleo estrutural visa oportunizar ao professor a aquisição de competências e habilidades dos conteúdos curriculares (organização sequencial, avaliação e integração de disciplinas, métodos ensino aprendizagem) para o exercício o das atividades inerentes à sala de aula.

O núcleo integrador é centrado em problemas concretos, sua finalidade é desenvolver o planejamento multidisciplinar objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do professor nas diferentes áreas do conhecimento. Segundo Brasil (1997) estes programas destinam-se a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. De acordo com a UTFPR (2012) o PROFOP tem por finalidade preparar e habilitar o profissional par

- a) exercer a profissão de professor, de acordo com os princípios e fundamentos filosóficos sociológicos e psicopedagógicos, empregando de forma adequada os recursos tecnológicos, no processo educacional e de gestão do sistema escolar;
- b) articular os conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao seu desenvolvimento bem como sua adequação ao processo ensino-aprendizagem;
- c) identificar os problemas do cotidiano escolar, analisando-os e propondo alternativas para solucionar a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares.

O PROFOP como curso de formação pedagógica que habilita profissionais para atuarem na docência dos sistemas de ensino estaduais, não contempla a temática ambiental em seus núcleos de formação (contextual, estrutural e integrador), contradizendo as políticas públicas de Educação Ambiental. De acordo com o PNEA (1999) a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Outra contradição está relacionada com a LDB (1996) que defin

que os educandos do ensino fundamental e médio devem adquirir conhecimentos para a compreensão do ambiente natural e social.

Essa mesma Lei estabelece a formação pedagógica e atribui às modalidades de ensino a compreensão ambiental, mas não inclui em seu texto a temática ambiental na formação dos professores. Isso causa falhas na integração da Educação Ambiental no processo de formação dos alunos do ensino fundamental, médio e Educação profissional que possuem vários bacharéis e tecnólogos que se licenciaram em cursos de formação pedagógica. Para Brasil (2002) o debate ambiental ainda não chegou aos cursos de formação de professores, tampouco tem conseguido estar presente nos momentos-chave da organização do trabalho educativo na escola.

Essa deficiência é atribuída às grades curriculares dos cursos de formação pedagógicas e licenciaturas, além do despreparo dos docentes com as questões ambientais, assim é gerado uma reação em cadeia formando professores sem conhecimentos e concepções sobre a Educação Ambiental e esses formarão cidadãos despreparados para a interação ambiental, social e tecnológica na sociedade. O despreparo do professor com as questões ambientais na formação inicial ou continuada não permite aos docentes serem agentes transformadores, conforme estabelece os preceitos legais da Educação Ambiental e da Educação nacional.

A ausência de assuntos voltados ao meio ambiente nos cursos de formação pedagógica cria barreiras no processo de construção do conhecimento nas escolas, pois os professores não conseguem se aproximar da comunidade interna e externa a escola ficando impedidos da reflexão e diálogo sobre as questões ambientais, por falta de informação e conhecimento sobre o tema. O despreparo desses docentes, dificilmente encontrarão ferramentas para discutir a problemática ambiental com os alunos, conforme expõe Freire (1996) por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Os cursos do PROFOP são realizados com a carga-horária de 540 a 800 horas, incluído disciplinas pedagógicas, línguas, psicologia da Educação e deixa de fora dos temas relevantes para a Educação brasileira estabelecidos em Políticas Públicas da União como a Educação Ambiental e Educação para os Direitos Humanos.

Disciplina	Carga Horária
COTIDIANO ESCOLAR	30
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	50
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	70
GESTÃO EDUCACIONAL	50
LIBRAS 1	30
LIBRAS 2	30
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	30
OFICINA 2	10
OFICINA 3	10
OFICINAS 1	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	100
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	70
PROFISSÃO PROFESSOR	50
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60
SEMINÁRIOS DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	100
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	40
TEORIA DO CURRÍCULO	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	800

FIGURA 1 - Estrutura curricular do PROFOP

Fonte: UTFPR (2015).

MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE PROFOP						
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA AS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL MÉDIO (PROFOP)						
PERÍODO	EXIOS TEMÁTICOS NÚCLEOS	CONTEXTOUAL FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	ESTRUTURAL FUNDAMENTOS, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	INTEGRADOR (PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA)	CH	
1º	SOCIEDADE E ESCOLA: PROJETO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	Fundamentos da Educação 10h	Escola, Currículo e Conhecimento 60h	Pesquisa em Educação 40h	Prática Pedagógica Supervisionada I 100h	510h
2º	AÇÃO DOCENTE, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E IDENTIDADE DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	Políticas Públicas, Organização e Funcionamento de Educação Básica 60h	Psicologia de Educação Teorias da Aprendizagem 60h	Didática Aplicada à Área do Conhecimento 60h	Prática Pedagógica Supervisionada II 100h	300h
TOTAL		240h	240h	120h	300h	900h

FIGURA 2 - Estrutura curricular do PROFOP

Fonte: SIGNORELLI (2015).

Analisando essa falha no processo desses cursos de formação pedagógica, sugere-se a partir desse trabalho acadêmico a inclusão da temática ambiental nessas grades curriculares para atendimento dos requisitos legais e as políticas públicas de Educação Ambiental, definidas em âmbito federal pela União. A ausência desse tema provoca falhas na formação de profissionais desabilitados para realizar a integração da EA nos contextos escolares para a reflexão dos problemas e crises ambientais que assolam as comunidades em que os alunos estão inseridos.

### 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho é classificado como uma pesquisa básica e tem caráter exploratório com levantamento em campo, sendo voltada à aquisição de novos conhecimentos com vistas a compreender e propor soluções para as lacunas dos cursos formação pedagógicas em relação às políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental. A pesquisa exploratória para Gil (2007) é desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa pode envolver levantamento campo, bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Segundo Neto e Gomes (1994), o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguir não só uma aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade onde se encontram os objetos de estudo. O foco da pesquisa foi buscar informações sobre a importância da Educação Ambiental no curso de formação pedagógica (PROFOP), levando em consideração a opinião dos professores e alunos do curso em andamento no ano de 2015 para entender a necessidade da abordagem da temática ambiental nas grades curriculares desses cursos. O levantamento das informações, para a análise dos resultados, foi realizado

através de dois questionários que foram direcionados para os alunos e professores do PROFOP de uma instituição da região de Curitiba.

Em complemento ao levantamento de campo, foram realizadas coleta e levantamento de informações em livros, apostilas, monografias, dissertações, teses, sites do MEC e MMA, contato com professores e alunos. As informações adquiridas nas literaturas serviram para a composição da fundamentação teórica, possibilitando a aquisição de novas informações sobre a ausência da Educação Ambiental e dificuldades de compreensão dos assuntos relacionados ao meio ambiente por parte de professores e alunos dos cursos de formação pedagógica, estabelecido pela Resolução N°2 do CNE-Conselho Nacional de Educação.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o levantamento das informações foram realizadas entrevistas, com uma amostra de 25 alunos de um total de 44 alunos, totalizando 57% de alunos. As entrevistas foram realizadas em uma turma do curso iniciada em 2014, então significa que os dados não se referem a todos os alunos do PROFOP da instituição, pois existem demais turmas que iniciaram antes de 2014. O primeiro item pesquisado foi o sexo dos trabalhadores conforme Figura 3, e foi constatado que a maioria dos entrevistados são do sexo feminino com 84% para 16% do sexo masculino. A presença feminina é predominante nos cursos de formação pedagógica, pois no Brasil a procura pela docência e licenciatura, ainda são realizadas pelo sexo feminino, inclusive no PROFOP. Assim demonstra que os cursos de formação pedagógica são do sexo feminino com poucos homens que buscam mais oportunidades nos ambientes industriais do que nos meios acadêmicos.

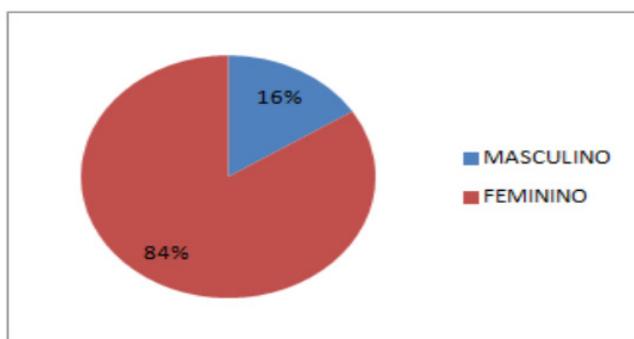


FIGURA 3 - Sexo dos Alunos

Fonte: Autor (2015).

Em relação ao nível de escolaridade, conforme demonstrado na Figura 4 60% possuem somente o curso de superior, 28% especialização/aperfeiçoamento, 8 %

mestrado/Doutorado e apenas 4% da amostra frequentaram cursos de formação de docentes ou magistério no ensino médio. Nesse item foi identificado que a maioria dos alunos só possuem o curso superior e em seus relatos também informaram que não tiveram contato com a Educação Ambiental durante os cursos de graduação. Dos 28% que realizaram especialização/aperfeiçoamento, apenas 4% realizaram especialização na temática ambiental e foi para complementar os cursos de biologia e engenharia ambiental. Nota-se que os alunos que tem mais familiaridade com as questões ambientais são os que realizam especialização ou fizeram cursos ligados ao meio ambiente, sendo ausente para os bacharéis e tecnólogos ligados a ciências humanas, exatas, aplicadas ou ciências aplicadas que estão fazendo os cursos de formação pedagógica em busca da licenciatura.

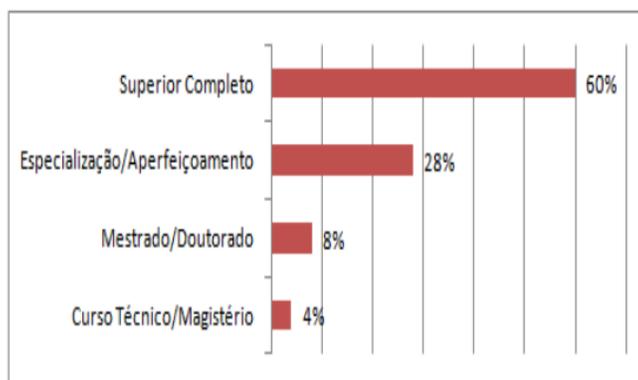


FIGURA 4 - Nível de Escolaridade

Fonte: Autor (2015).

Foi abordado também na pesquisa, o tempo de vínculo dos alunos com a Educação e atuação como professores. O resultado desse item, demonstrado na Figura 5, constatou-se que 56% da amostra não atuam como professores e nunca tiveram contato com a licenciatura. A formação pedagógica é um meio para adquirir experiência para a inclusão na área educacional, pois conta pontos para os processos seletivos simplificados. A área de Educação está sendo um escape para os profissionais de diversas áreas do conhecimento que atuavam nos ambientes industriais ou não conseguiram atuação na sua área de formação. A ausência da temática ambiental, disciplinas similares nos PROFOP e pouca experiência na área educacional dos egressos, propiciam a formação de professores sem conhecimentos ambientais para atuação nos ambientes escolares, causando assim sérios impactos na formação dos seus futuros alunos.

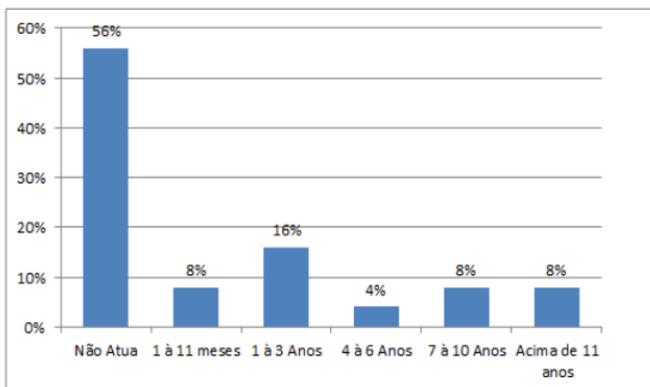


FIGURA 5 - Tempo de Atuação como Professor

Fonte: Autor (2015).

De acordo com a Figura 6, a busca pela formação pedagógica pelos bacharéis, tecnólogos está concentrada as áreas das ciências sociais aplicadas 44% (administradores, economistas, marketing, ciências contábeis e outros) que buscam a licenciatura em matemática ou Educação profissional. Nas ciências da saúde 32% (Zootecnia, Biologia, Química, Educação Física, Enfermagem) buscam a licenciatura como o complemento aos cursos de bacharéis que foram à primeira opção durante o ensino superior. As engenharias 4% e ciências exatas 12% que sempre foram áreas destinadas aos ambientes industriais, estão buscando os cursos de formação pedagógica para a inserção na área da Educação nas disciplinas de matemática, informática e Educação profissional

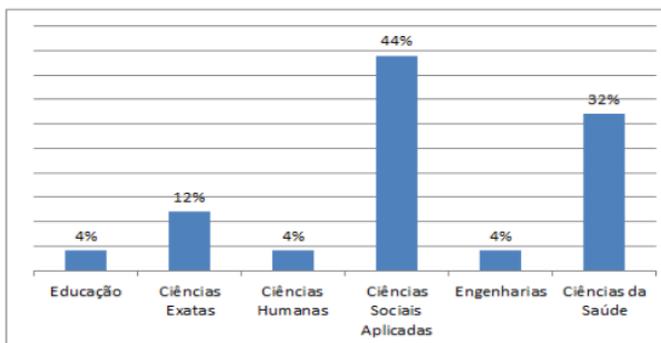


FIGURA 6 - Área de Formação (Ensino Superior)

Fonte: Autor (2015).

Outro fator levantado na pesquisa foi o motivo da escolha e inserção na área educacional para atuar como professor. Na Figura 7 demonstra que a motivação dos alunos é contribuir com a sociedade (33%) na construção do conhecimento e transferência

de informação. Outro fator determinante na escolha são as flexibilidades horários e complemento da renda que somam 40% da amostra pesquisada. Outros 16% escolheram a formação de professor por não conseguirem colocação na sua área de formação, no caso ciências sociais aplicadas que foi a área de formação mais identificada na amostra pesquisada.

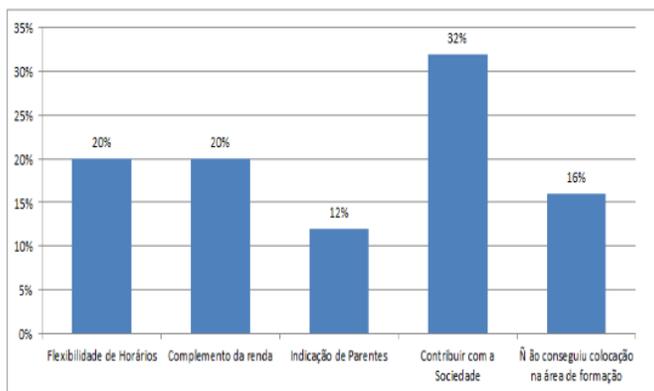


FIGURA 7 - Porque escolheu ser Professor?

Fonte: Autor (2015).

Considerando características dos alunos da formação pedagógica, foram identificadas informações importantes sobre os futuros professores e seus conhecimentos ligados a temática e conceitos ambientais, como também processos relativos à Educação Ambiental, conforme a seguir na Figura 8. Os alunos foram questionados sobre a importância da Educação Ambiental no PROFOP, 80% considera importante a inserção da disciplina no curso. Por outro, lado 20% dos alunos consideram que não é importante a inserção nos cursos e esse assunto deve ser discutido em outros cursos de especialização na área ambiental. As respostas de que não precisa a EA nos cursos, partiu de alunos que obtiveram informações sobre as questões ambientais em suas graduações, como biologia. Os que consideram importante a inclusão da temática ambiental nos cursos, são alunos com formação em ciências sociais aplicadas, segundo eles não tiveram contato com a temática ambiental nos cursos de graduação. Portanto, a maioria dos alunos considera importante a temática ambiental nos PROFOP, mas atualmente esses cursos não suprem essas necessidades por não possuir disciplina específica ou de forma integrada assuntos voltados à preservação e conscientização ambiental.

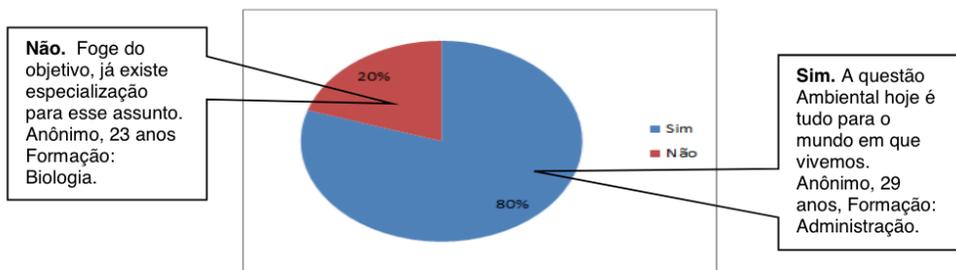


FIGURA 8 - Importância da Educação Ambiental na grade do PROFOP

Fonte: Autor (2015).

Como futuros professores foi direcionada uma pergunta em relação a Educação Ambiental, sobre como o tema deveria ser ministrado na Educação básica. Na Figura 9 aponta que 68% acreditam que a EA deveria ser ministrada de forma integrada com outras disciplinas dos currículos escolares e outros 32% consideraram que a EA deve ser ministrada como disciplina específica nos ambientes escolares. A maioria dos alunos considera importante a integração da Educação Ambiental a outras disciplinas. Como não há a temática ambiental nos cursos de formação pedagógica, os futuros professores não obterão conhecimentos e informações para a integralização das questões ambientais nas suas licenciaturas, adquiridas por meio do PROFOP.

Na Figura 10 é apresentado a participação dos alunos do PROFOP em cursos relacionados a Educação Ambiental. Da amostra pesquisada 68% nunca realizaram cursos de Educação Ambiental e 38% tiveram a oportunidade de realizar cursos de extensão, livres e especialização em Educação Ambiental.

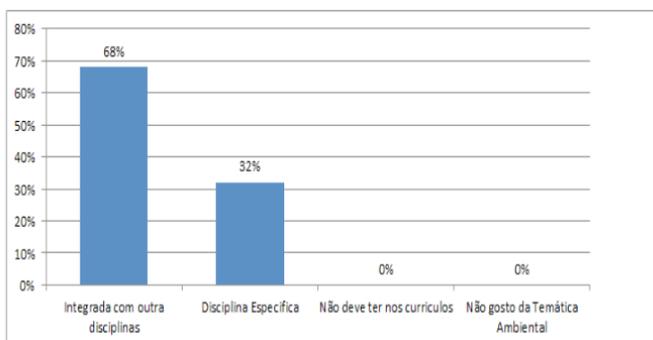


FIGURA 9 - Educação Ambiental e Educação Básica

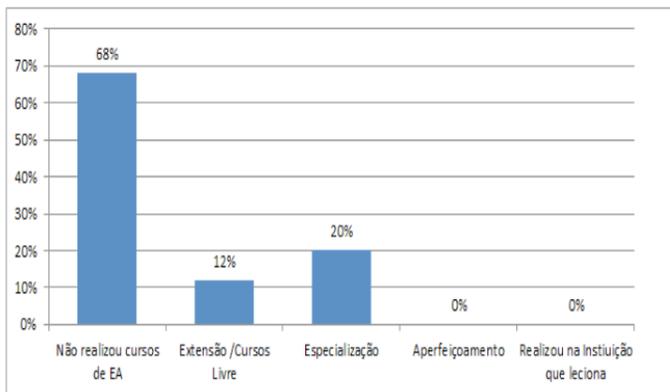


FIGURA 10 - Participação em cursos de Educação Ambiental

Fonte: Autor (2015).

Outro questionamento realizado para os alunos foi em questão a importância da Educação Ambiental na sociedade Educação. Conforme a Figura 11, 68% dos alunos responderam que é importante em todos os níveis de Educação e 12% acreditam que é importante para as gerações futuras. Por desconhecerem a temática e a políticas públicas de Educação Ambiental, 20% responderam que a Educação Ambiental é importante somente na Educação infantil.

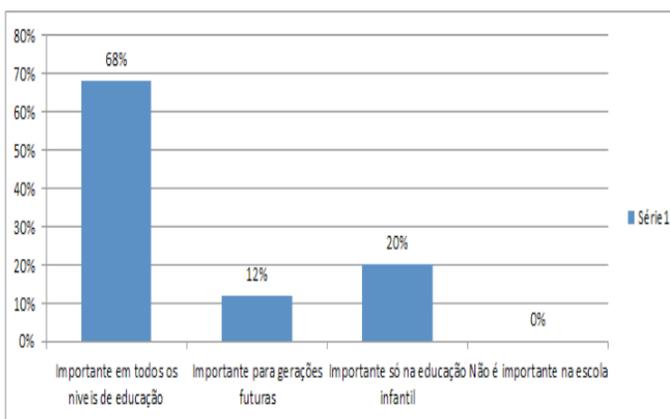


FIGURA 11 - Importância da Educação Ambiental na sociedade

Fonte: Autor (2015).

Na sociedade muitos são os conceitos utilizados para definir as relações e consequências do homem com a natureza. Uns desses conceitos são os de aspectos e impactos ambientais. Em relação a esses conceitos foi perguntado aos alunos se eles

conheciam, pois esses conceitos estão diretamente relacionados ao cotidiano e rotinas das sociedades e podem ser relacionados em quaisquer disciplinas ou áreas do conhecimento. Na Figura 12 apresenta que 62% dos alunos não conhecem os conceitos de aspecto e impacto, isso demonstra que sem a Educação Ambiental nesses cursos os futuros professores não poderão fazer relação que um aspecto (ex: resíduos) podem causar impactos ambientais (poluição solo/água) e não terão a noção de associar esses conceitos a suas disciplinas.

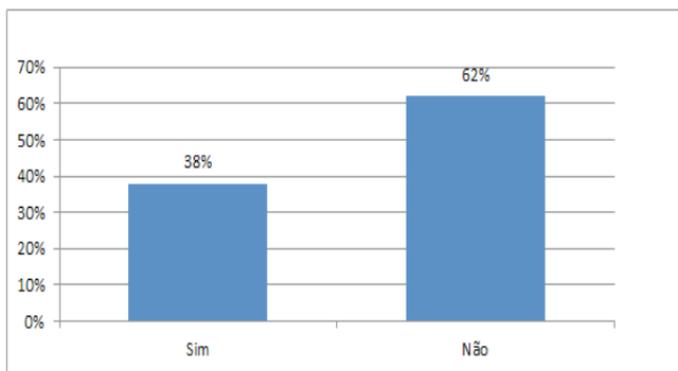


FIGURA 12 - Conceito de Aspecto e Impacto Ambiental

Fonte: Autor (2015).

Nos ambientes escolares está crescendo a demanda de projetos de Educação Ambiental para redução de energia, reaproveitamento da água, compostagem de resíduos que propiciem melhoria da problemática ambiental nas escolas. Os alunos do PROFOP foram questionados se já tinham participado de projetos de Educação Ambiental. Na Figura 13 observa-se que 52% relataram que nunca participaram de projetos ambientais. Com essa crescente demanda, esses profissionais saíram com pouco conhecimento para o desenvolvimento de projetos. Caso tivesse disciplinas relacionadas as questões ambientais, os alunos do PROFOP poderiam desenvolver atividades e projetos durante o curso para se familiarizar com a elaboração e implantação de projetos ambientais.

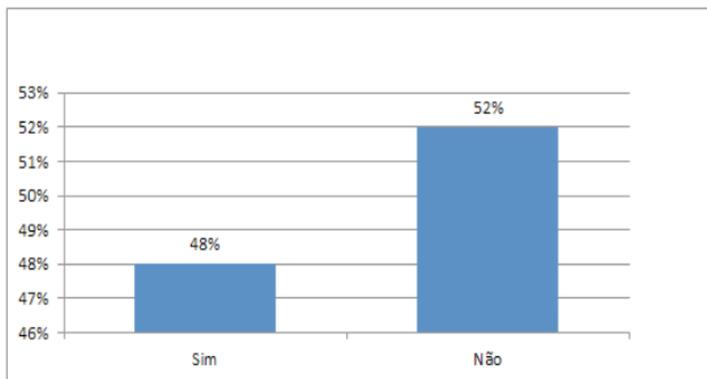


FIGURA 13 - Participação em Projetos Ambientais

Fonte: Autor (2015).

Com tantas informações sobre o desenvolvimento sustentável a partir da ECO-92 e agenda-21, foi direcionado uma pergunta aos alunos sobre esse conceito. Na Figura 14 é apresentado que 52% dos alunos não conhecem o conceito de desenvolvimento sustentável que é desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. Sem essa noção do conceito como será possível esses futuros professores integrarem temas ambientais com suas disciplinas se não entendem e conhecem a base para a Educação Ambiental.

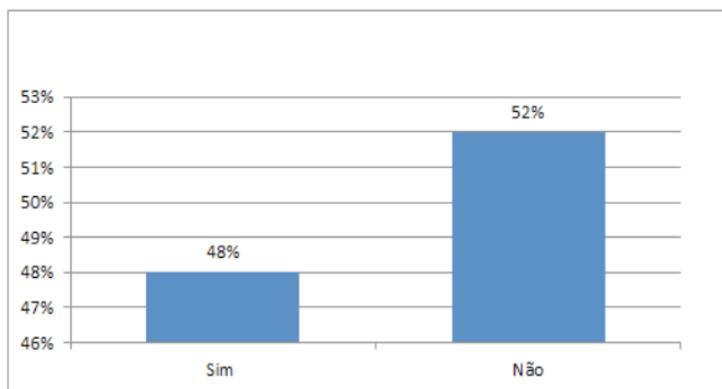


FIGURA 14 - Conceito de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Autor (2015).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho visou compreender e identificar deficiências em relação à temática

ambiental, no processo de formação de professores, através dos cursos de formação pedagógica, regulamentados pela resolução nº 2/97 do conselho Nacional de Educação. Com a função de formar bacharéis e tecnólogos para atuarem na Educação, esses cursos possuem deficiências em suas grades curriculares por não possuírem disciplinas que discutam as questões ambientais, relação comunidade, meio ambiente, escola e relação entre aluno, professores, meio ambiente e comunidade.

Na pesquisa realizada com os alunos, foi possível identificar que o problema é ainda maior, pois a maioria dos alunos do curso também não tiveram em suas graduações disciplinas que tratassem das questões ambientais. Esses dois fatores permitem aos egressos dos PROFOP a terem dificuldades na integração das questões ambientais, junto as disciplinas que pleitearão a licenciatura.

De acordo com a pesquisa foi identificado que boa parte dos alunos não possuem conhecimentos teóricos ou experiências com a temática ambiental, participação em projetos ambientais, conceito de aspectos e impactos ambientais, além da escolha do curso para ter uma atividade secundária para complementar a renda ou suprir a falta de oportunidades na sua área de formação. A falta da temática ambiental nesses cursos propicia um efeito cascata no processo de formação dos docentes e isso reflete diretamente no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, provocando inúmeros problemas no desenvolvimento da percepção dos alunos quanto à importância da Educação Ambiental.

Outro reflexo é também no desenvolvimento de projetos de interação da matemática, geografia, português ou disciplinas da Educação profissional com as práticas de Educação Ambiental. Portanto, o presente trabalho abre um leque para novas pesquisas no campo dos programas de formação de professores, principalmente no que diz respeito aos temas transversais como meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, ética, orientação sexual, entre outros temas como o Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Direitos Humanos e Educação do Campo que estão ausentes nos cursos de formação pedagógica.

Essas temáticas são essenciais para a formação dos cidadãos para que eles entendam as questões sociais e realidade na comunidade na qual o aluno, professores e escola estão inseridos. Espera-se que com essa pesquisa contribuir para que as diretrizes curriculares desses cursos incluam temas ambientais e disciplinas que propiciem a qualificação de professores para contextualizar a realidade social e ambiental da sociedade e construir o conhecimento a partir de bases científicas e legais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei federal nº 6938/81. Política nacional do meio ambiente - PNMA.** Brasília. 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l6938.htm). Acesso em 12 fev. de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional.** MEC. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética.** MEC. Brasília: S.E.F., vol. 8, 1997.

BRASIL. Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: Educação Ambiental.** MEC. Brasília. 2002

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico: aplicado centro de Educação Ambiental e salas verdes.** MMA. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/ceas\\_ppp.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/ceas_ppp.pdf) Acesso em 15 abr. de 2015.

BRASIL. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** MEC.SECAD. Brasília 2007.

BRASIL. **Sistema Nacional de Educação Ambiental.** MMA. Salvador. 2007. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/sisnea\\_cartilha.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/sisnea_cartilha.pdf) Acesso em 12 fev. de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 29 abr. de 2015

MENDONCA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. CEDES.** Unicamp. Campinas. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300003) Acesso em: 15 abr. de 2015

NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2SF/Pesquisa\\_Social.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2SF/Pesquisa_Social.pdf) Acesso em 29 abr. 2015.

OLIVEIRA, M. P. **Avaliação da importância da Educação Ambiental nos PROFOP – Programa de Formação de Professores:** uma proposta de mudança curricular. Monografia. Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis da Universidade Federal do Paraná. Matinhos. 53p. 2015

PARANA. **Regulamentação da Política de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 17.505/2013.** CEMA. Curitiba. 2013 Disponível em: [http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/87\\_Reuniao\\_Ordinaria\\_CEMA/Justificativa\\_Regulamentacao\\_Política\\_Estadual\\_Meio\\_Ambiente.pdf](http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/87_Reuniao_Ordinaria_CEMA/Justificativa_Regulamentacao_Política_Estadual_Meio_Ambiente.pdf) Acesso em: 15 fev. de 2015.

SIGNORELLI. **Complementação pedagógica.** Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: [http://faculdade.signorelli.edu.br/vestibular/curso\\_profop.php](http://faculdade.signorelli.edu.br/vestibular/curso_profop.php) Acesso em: 15 jun. de 2015.

UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola.** Brasília. 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> Acesso em: 15 abr. de 2015

UTFPR. **Regulamento do PROFOP-Programa de formação de professores**. COFOP. Curitiba. 2012. Disponível em: [www.utfpr.edu.br/estruturauniversitaria/pro.../regulamentoprofop.doc](http://www.utfpr.edu.br/estruturauniversitaria/pro.../regulamentoprofop.doc) Acesso em: 15 jun. de 2015

# APRENDIZAJE + SERVICIO: EXPERIENCIA EN TRES COMUNIDADES PRÁCTICA INTEGRADA 2- ACCIÓN COMUNITARIA, PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Mónica Palacios Tolvett**

Universidad de Santiago de Chile

**Alejandra Lagos Fernández**

Universidad de Santiago de Chile

**PALABRAS CLAVE:** Vinculación con el medio, Aprendizaje+Servicio, Comunidad y Teritorio.

## INTRODUCCIÓN

La Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de Santiago de Chile tiene una fuerte orientación hacia la Vinculación con el Medio, siendo esta altamente relevante para el desarrollo de nuestra propuesta educativa tanto en pregrado como postgrado. El haber concursado y obtenido el apoyo de la

Vicerrectoría de Vinculación con el Medio a través del Fondo VIME<sup>1</sup> 2018 nos ofreció una oportunidad invaluable de generar experiencias de práctica y reflexión en espacios de la comunidad.

El proyecto “Aprendizaje más servicio: experiencias de prácticas integradas en Terapia Ocupacional” surge motivado por la experiencia de la carrera de Terapia Ocupacional, en la asignatura de práctica integrada II del año 2017, correspondiente al segundo año de formación, a partir de necesidades que se levantan en tres espacios de práctica, a saber: Centro de Estimulación, Desarrollo y Terapias de Rehabilitación (CEDET) en Maipú<sup>2</sup>, Parroquia Santa Cruz de Población los Nogales, Estación Central<sup>3</sup> y Liceo Industrial Hardware, en la comuna de San

1 Fondo VIME: Fondo propuesto por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile. Creado año 2017. Tiene por objetivo promover, fortalecer y consolidar, de forma triestamental, las actividades de vinculación con el medio desarrolladas por las unidades académicas de la Universidad de Santiago de Chile, por medio del financiamiento y apoyo a iniciativas de docencia, investigación y extensión que involucren la participación de actores de la comunidad, el mundo público y/o el sector productivo

2 Maipú es una comuna ubicada en el sector surponiente de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Perteneció administrativamente a la provincia de Santiago, dentro de la región Metropolitana de Santiago. Tiene una superficie de 135,5 km<sup>2</sup> y según el censo del año 2017, Maipú tiene una población de 521 627 habitantes, transformándola en la segunda comuna más poblada del país.

3 Estación Central es una comuna ubicada en el sector surponiente de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Con 15 km<sup>2</sup>, es una comuna muy populosa con gran cantidad de migrantes y asentamientos organizados alrededor de la

Bernardo<sup>4</sup>.

Se inscribe en la línea formativa de Prácticas Integradas, que cursan de 1° a 4° año de la carrera, favoreciendo que lxs estudiantes y comunidad (instituciones, equipos de trabajo, familias, organizaciones sociales) tuvieran una vinculación sistemática a través de acciones que contribuyeron a la creación conjunta de conocimiento y mejoras en el bienestar y calidad de vida de niños, jóvenes y sus familias con diversas problemáticas psicosociales.

Se buscó entonces, con esta propuesta promover, fortalecer y consolidar las prácticas integradas de manera temprana como actividades formativas de vinculación con el medio involucrando la participación de actores de la comunidad.

La modalidad de Aprendizaje más Servicio permite bidireccionalidad, beneficiando tanto a la comunidad como a lxs estudiantes, desarrollando en ellos habilidades relacionadas con el compromiso, responsabilidad y proactividad en distintos escenarios, lo que está en directa concordancia con el perfil de egreso de lxs Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Santiago de Chile. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje ha sido reconocida como un área esencial y transversal al cumplimiento de objetivos estratégicos institucionales, como son consolidar y proyectar interna y externamente la cultura de vinculación con el medio, fortaleciendo relaciones y vínculos efectivos con la comunidad y posicionar la imagen institucional contenida en el sello, marca y huella cultural de formar para transformar.

Concordante con lo señalado, durante la ejecución se favorecieron experiencias transformadoras en lxs estudiantes apoyando la resolución de problemas producto de desigualdades sociales, orientando sus acciones a la inclusión comunitaria, a la disminución de brechas de acceso y participación, en los distintos ámbitos de la intervención en Terapia Ocupacional, como discapacidad, salud, educación, vulnerabilidad social, entre otros.

Los objetivos planteados se orientaron a que lxs estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen praxis no extractivistas, es decir generar una práctica reflexiva y transformadora al decir de Paulo Freire (1972) y que no extraiga los saberes como productos para ser usados por otros (Sousa Santos, 2009) en un trabajo colaborativo con comunidades vulneradas, potenciando sus recursos y posibilidades de manera bidireccional. El objetivo general del proyecto fue: “Que lxs estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen habilidades actitudinales y procedimentales al desarrollar un trabajo colaborativo que favorezca en conjunto a comunidades vulnerables en la solución de sus necesidades”.

---

estación de trenes.

4 Comuna San Bernardo: Comuna ubicada en la zona Sur de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Tiene una superficie de 155 km<sup>2</sup> y una población de 306.000 habitantes. (Datos Censales 2002 proyectados al 2006). Según la encuesta de Caracterización Nacional (CASEN) en su versión 2006 se perfila como la cuarta comuna más poblada de Chile y la comuna con más personas bajo la línea de la pobreza en el país.

## METODOLOGÍAS

En general la metodología de Aprendizaje más Servicio, se ha formalizado como una estrategia de enseñanza aprendizaje que promueve el aprendizaje significativo, tanto a nivel universitario como en el ámbito escolar.

Esta experiencia se realizó en tres territorios, en cada uno se constituyeron cinco duplas de trabajo acompañadas por una docente quien realizaba un apoyo a través de tutorías y supervisión, tanto en terreno como en la universidad. Se realizaron tutorías grupales y por dupla, facilitando experiencias de resolución de problemas, favoreciendo con ello la inclusión y participación comunitaria.

De acuerdo a sus definiciones el MINEDUC en el año 2007, menciona que el Aprendizaje más Servicio se traduce en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en los que los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes aportando a la solución de un problema comunitario, permitiendo al estudiantado descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos. Así mismo, Palos y Puig (2006) lo conciben como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p 62).

De esta forma se concluye que el Aprendizaje más Servicio cuenta con dos componentes básicos: el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales ligados al currículum; y el servicio y la labor voluntaria que contribuye a la transformación de la comunidad.

De esta manera la carrera de Terapia Ocupacional reconoce e incorpora esta metodología de manera exploratoria en un contexto de voluntariado en el que convergen distintos niveles de formación, transformándose así también en un espacio de intercambio entre estudiantes entre sus vivencias personales, formativas, éticas y valóricas. Así mismo se reconoce como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que sintoniza de manera armónica con el perfil de egreso, permitiendo que las acciones realizadas converjan en la comunidad, contribuyendo al bienestar de personas y familias realizando acciones articuladas a los respectivos niveles de formación.

Se estableció una estrategia metodológica con las siguientes etapas: a) diagnóstico-recogida y análisis de información; b) diseño; c) puesta en marcha; d) cierre.

Como recursos didácticos y metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes se realizaron las siguientes acciones:

- Reuniones de coordinación y evaluación de proceso con equipos profesionales de cada centro involucrado, previas, durante y posteriores a la experiencia.
- Supervisión y acompañamiento a lxs estudiantes por docentes de la carrera.
- Tutorías grupales con relación a aprendizajes y necesidades de apoyo.

- Evaluación a través de sistematización de la experiencia a través de presentación en formato de poster en eventos universitarios y reuniones los territorios con los respectivos equipos de trabajo, con valoración de propuestas de intervención en relación con las problemáticas de las comunidades.
- Generación de material de apoyo que quedó en las comunidades como contribución de lxs estudiantes.

La principal estrategia pasó por el contacto directo con lxs profesionales y directivos que son parte de cada una de las instituciones que facilitaron sus espacios y que a través de ellos contactamos a las personas que participaron directamente con lxs estudiantes de Terapia Ocupacional.

Los momentos o hitos claves para concretar la vinculación con cada una de las instituciones y las personas participantes fueron:

- Reuniones en cada uno de los centros con directores y luego con equipo profesional en su territorio para presentar la idea del proyecto y retroalimentarla.
- Difusión del proyecto a través del Centro de Estudiantes de Terapia Ocupacional, ocupando sus redes sociales. Se visitó cada curso invitando a participar como voluntarixs en fase inicial de planificación.
- Visitas a las comunidades, familias, niñxs y jóvenes que potencialmente participarían del proyecto con el fin de convocarles y levantar necesidades que se incorporaran a la planificación.
- Se realizaron tres reuniones con estudiantes voluntarixs, tanto tutorías para coordinar acciones de la fase del voluntariado como para planificar las acciones del segundo semestre en la asignatura de prácticas integradas.
- En conjunto con lxs estudiantes voluntarixs y los equipos de trabajo de cada institución se diseñaron los objetivos y acciones de cada dupla de practica integrada II.
- Las acciones de lxs estudiantes fueron supervisadas por una docente de la escuela y en coordinación con un profesional de cada centro.
- La información recabada durante el proceso fue subida y compartida en un drive para todxs los actores del proyecto.
- La experiencia fue evaluada al final de la primera fase de voluntariado de manera cualitativa a través del registro de un video y la participación de una ceremonia de término de esta fase que permitió cerrar el proceso de lxs estudiantes voluntarios y que las personas que participaron pudieran manifestar lo que significó para ellxs participar del proyecto
- En el segundo semestre se dio continuidad a través de la práctica integrada II con estudiantes de la carrera de segundo año.

## RESULTADOS

Durante el proceso se aportó al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y comunidades con quienes se trabajó.

En una primera fase participaron 29 estudiantes voluntarixs de los 3 primeros niveles de la carrera. En la segunda fase se articuló con práctica integrada 2, dando continuidad y cierre al proceso.

A continuación, se describen en síntesis las diversas situaciones, los procesos de formación de equipos de trabajo, las Instituciones asociadas y respectivas acciones:

- CEDET, es un Centro de Estimulación, Desarrollo y Terapias de Rehabilitación de la comuna de Maipú. Es una institución privada, que tiene como finalidad ofrecer atención especializada, cumpliendo con los requerimientos físicos y humanos para realizar adecuadas intervenciones, con un modelo sistémico que involucre diferentes escenarios de intervención. De esta forma, se evalúan y apoyan procesos diagnósticos y terapéuticos, desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia, para lo cual cuenta con salas implementadas para la aplicación de técnicas de rehabilitación, estimulación y actividades pedagógicas. La implementación del proyecto, benefició a 6 niñas, niños y adolescentes diagnosticados con trastornos del desarrollo del espectro autista y sus familias a través de acompañamiento psicosocial, si bien la institución brinda la terapia clínica, lxs estudiantes de terapia ocupacional pudieron apoyar a lxs niños y sus familias en espacios naturales y en su desempeño en la vida cotidiana haciendo con ello más efectiva las acciones terapéuticas que el centro brinda y mejorando la calidad de vida y el bienestar de las familias que fueron acompañadas. Por otro lado, las y los estudiantes que participaron de la experiencia obtuvieron aprendizajes significativos en la resolución de problemas de la vida cotidiana y en el proceso de acompañamiento psicosocial de lxs niños y adolescentes. Se continuará con práctica integrada II, III y IV durante el año 2019.
- Gracias a práctica integrada II de estudiantes de segundo año en Rucahueche (Centro integral de salud adolescente) del año 2017, lxs estudiantes se incorporaron al programa de promoción comunitario donde se realizan talleres en los colegios de la comuna de San Bernardo desde 5° básico a 4° medio en diversas temáticas, entre ellas prevención del Bullying y la violencia en el pololeo<sup>5</sup> que son problemas que las comunidades escolares han detectado como contingentes. Esta actividad de VIME se desarrolló finalmente en el Liceo Industrial Hardware, de la comuna de San Bernardo, donde se realizó un levantamiento de las vivencias de violencia de estudiantes de 3° y 4° medio. Para ello un grupo trabajó con dos de los cursos de cuarto medio y otro grupo con 3° medio, se ocuparon metodologías participativas y la técnica de árbol de problemas y árbol de soluciones. Se trabajó en conjunto con el programa de convivencia escolar

---

<sup>5</sup> La violencia en el pololeo es cualquier acción o conducta que cause daño físico, psicológico o sexual dentro de una relación de pareja, noviazgo o cualquier tipo de relación amorosa, en este caso, entre jóvenes. Este concepto permite ampliar el delito de femicidio a las relaciones de pololeo, sanciona el acoso sexual en espacios públicos, como también, la difusión de imágenes privadas sin consentimiento,

con alrededor de 80 estudiantes, quienes participaron con lxs estudiantes del voluntariado y luego durante la práctica integrada se desarrollaron algunas de las propuestas de solución a través de talleres y espacios de trabajo individual, en: 4 talleres acerca de las condiciones de violencia; 2 talleres en el tema de comunicación efectiva y habilidades para la vida, y también se realizaron entrevistas individuales de apoyo a proyecto de vida. A partir de esta experiencia se está proyectando la continuidad del trabajo en conjunto con el liceo para 2019, tanto con práctica integrada II como con proceso de investigación acción participativa con relación a seminario de grado y propuesta de continuar trabajando la temática de violencia y convivencia escolar a través de la postulación a Proyecto Fondo VIME 2019.

- La Parroquia Santa Cruz en la población Los Nogales, es una institución fundada en enero de 1960, que desde su origen se caracterizó por el sello social de su pastoral, ya que se ubica en una de las localidades más pobres de la zona. Otra característica, que tal vez sea la más distintiva en la actualidad, es su fuerte vinculación con la población más vulnerable del sector, con un trabajo con personas mayores, personas postradas, migrantes y personas en situación de calle. Tiene un comedor diario donde las personas pueden asistir libremente, además de diversas ayudas materiales para la población. Cuenta con una Trabajadora social, quien fue nexa con la institución. Lxs estudiantes se vincularon con cinco familias que tienen un miembro en condición de dependencia, sus cuidadores directos y su comunidad, articulando apoyos sociales. Se realizaron visitas domiciliarias, apoyo psicosocial, gestión de redes y contención y apoyo afectivo de acuerdo con las necesidades de cada familia, siendo un proceso donde lxs estudiantes generaron acciones ampliadas a toda la familia y no solo con la persona en situación de dependencia, atendiendo a la condición de desigualdad e inequidad en el acceso a información, oportunidades y posibilidades. Se continuó con práctica integrada II con el fin de seguir los procesos de cada familia, especialmente a las cuidadoras directas de las personas en situación de dependencia. También se está coordinando proceso de investigación acción participativa en relación con seminarios de grado y propuesta de continuar trabajando el 2019 la temática de violencia y proyectos de vida, levantada con el apoyo a las familias que se realizó.

Todas las actividades fueron supervisadas por un docente de la carrera de Terapia Ocupacional y coordinadas con apoyo de tres estudiantes de 3° año de la carrera: Camila Sepúlveda en San Bernardo, Milena Verdugo en Maipú y Fabiola Cancino en Población Los Nogales

Como ya se señaló, el objetivo general del proyecto fue: “Que lxs estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen habilidades actitudinales y procedimentales al desarrollar un trabajo colaborativo que favorezca en conjunto a comunidades vulnerables en la solución de sus necesidades”. Consideramos que el objetivo fue plenamente cumplido, por la valoración que hacen lxs estudiantes del proceso y su participación, en tanto que

la valoración reportada por las personas que participaron en los distintos momentos del proceso ha sido muy positiva.

Al final del primer semestre se realizó una ceremonia de cierre de primera fase con el fin de evaluar y generar la articulación con la práctica integrada. A esta ceremonia asistieron representantes de cada equipo de trabajo de las tres instituciones, además de personas de las comunidades que participaron del proceso y lxs estudiantes voluntarixs. Como parte de la ceremonia se realizaron entrevistas y testimonios que se mostraron en un video y se generaron dos mesas de conversación con lxs actores del medio involucradxs en conjunto con estudiantes de la carrera, generándose una evaluación cualitativa de la experiencia entre todxs.

Convocamos a este espacio de encuentro a las personas de la comunidad que participaron, a representantes de las instituciones y a lxs estudiantes que se hicieron parte de este camino. Además, quisimos compartir también con madres y padres de lxs estudiantes como una manera de acercarlos al quehacer universitario y formativo de sus hijxs, sumándose un total de 60 personas a la actividad.

Generamos una metodología desde lo dialógico y desde los principios de la educación popular (Freire, 1992), para ello lxs estudiantes realizaron un video que recogía testimonios de quienes participaron del proceso, a modo de imágenes generadoras que abrieron las opiniones de quienes estaban presentes, provocando momentos emocionantes desde las vivencias tanto de quienes fueron parte como también de quienes por primera vez veían el trabajo realizado.

Junto con lo anterior, se realizaron rondas dialogantes primero con representantes de instituciones quienes fueron contando al público sus opiniones y vivencias y luego una ronda con estudiantes y también con personas de la comunidad. Esta manera de contar como cada unx vivió el proceso permitió también que todxs pudiéramos reconocer como la experiencia nos tocó de diversas maneras. Fue un encuentro lleno de emociones, dando sentido a lo realizado y también a los alcances y proyecciones que tiene el involucrarse, comprometerse y generar acciones entre y con otrxs.

## **REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA. RELATOS DESDE LOS ESTUDIANTES, COORDINADORAS Y VOLUNTARIAS**

*“Mi experiencia en el proyecto VIME se desarrolló en el Liceo Hardware de la comuna de San Bernardo. La verdad fue todo un reto para mí, ya que nunca había tenido la posibilidad de enfrentarme a un trabajo colectivo de planificación real, que se iba a concretar muy pronto, ni tampoco de trabajar con un grupo tan grande de personas, jóvenes y adolescentes. Al inicio del proceso, comenzamos a planificar lo que sería el sentido de nuestra intervención y fue en este punto en el que comencé a aprender mucho, sobre todo gracias a la profesora Mónica, la cual siempre puso su visión crítica en la intervención a realizar y le dio un sentido mucho más profundo y real a la idea que yo tenía del trabajo colectivo y el reconocimiento de los/as otros/as en*

*sus propias intervenciones, valorando sus conocimientos sobre sus propias necesidades y vivencias.” (Estudiante 2º año)*

*“Aprendí mucho en esta experiencia de trabajo en el proyecto VIME; que es necesario planificar, pero siempre habrán momentos que no saldrán de acuerdo a lo planificado y que habrá que improvisar. Aprendí que para esto último es muy importante la creatividad y la confianza en el equipo con el que se está trabajando, aprendí sobre las fortalezas de mis compañeras, compañeros y profesora, sobre las cuestiones que tengo que mejorar en mí, como el compromiso y la puntualidad y aprendí mucho de las y los estudiantes, que muchas veces son subestimados/as por el adultocentrismo, por su contexto, pero que siempre nos sorprendían de alguna u otra forma, con alguna reflexión o con su participación activa dentro de las actividades, cuestiones que enriquecieron mucho más nuestra experiencia en el liceo Hardware y que me hicieron querer continuar el trabajo en ese espacio, con esas personas”. (Estudiante 2º año)*

*“Ser parte de esta experiencia de voluntariado, realizando acompañamiento a un niño con diagnóstico de autismo fue sumamente enriquecedor para mí como estudiante en formación de la carrera de Terapia Ocupacional, puesto que me permitió articular los saberes teóricos aprendidos en aula con las situaciones que se iban produciendo en los espacios cotidianos, y así poder comprenderlas; también a reconocer la importancia del diálogo con los padres, ya que el saber que éstos poseen nos ayudó ampliar nuestra visión respecto a diferentes aspectos, a idear diversas estrategias y a trabajar en conjunto con ellos.” (Estudiante 3º año)*

*La segunda idea que reflexioné bastante fue acerca de mi misma; el hacerlo me conllevó a identificar cuáles son mis fortalezas, debilidades, las situaciones en las que necesito apoyo, en las que me frustró y en las que me desenvuelvo mejor, así como también a entender que no tengo todas las respuestas y tampoco las soluciones para todo lo que se me presente, porque estoy en un proceso de formación, en el que cada día aprendo y descubro cosas nuevas que me van enriqueciendo tanto como estudiante y como persona. Finalmente, la tercera se trata acerca del trabajo en equipo debido a que en esta experiencia estuvimos trabajando en duplas, para mí este fue un pilar fundamental dado que con mi compañera nos “autocuidamos”, en el sentido de que expresábamos cada alegría o miedo que sentíamos respecto a alguna situación particular y el dialogarlo nos fortalecía e impulsaba a seguir adelante. Este acompañamiento me hizo apreciar que cada niño y cada adulto es un mundo por descubrir y que no hay que temer de entrar en él”. (Estudiante 3º año).*

*“El poder generar estas instancias de participación de nosotros como estudiantes, son acciones políticas que permiten visibilizar nuestros intereses y compromiso con la profesión y sobre todo con las personas, que son los protagonistas de nuestro trabajo. Para mí esta experiencia cala muy profundo, ya que me entregó una fuerza motivacional, que alienta esa vocación de servicio con la que entré a estudiar y ese ideal romántico de ser un sujeto de cambio, que impacte en su entorno, y logre transformar realidades. Aunque el regalo más preciado que me llevo de este proceso es que pude relacionarme con personas maravillosas, que me abrieron las puertas de su casa y de su corazón, me acogieron y fui parte de su familia o, por lo menos, así lo sentí, y cuando finalmente intenté pensar en que aporte en sus vidas, me di cuenta*

*de que era mucho más lo que ellos aportaron en la mía. Solo puedo terminar diciendo que estoy muy agradecido". (Estudiante 1° año).*

*"De igual manera, pude observar cambios en algunas/os de los jóvenes del curso, a pesar de haber ido en un tiempo muy acotado; pude notar cambios en las reflexiones que hacían, como por ejemplo, algunos jóvenes pudieron verbalizar el haber incurrido en prácticas que podían causar daño en otros compañeros, o las distintas formas de avalar la violencia. Esto me ayudó a darme cuenta que, quizás al visibilizar la violencia aporta a que dejemos de normalizarla y la abordemos desde una perspectiva de los derechos humanos, como por ejemplo, dejar de normalizar la violencia bidireccional dentro de las salas de clases". (Estudiante 1° año).*

## **TESTIMONIOS DE LAS FAMILIAS DE MAIPÚ Y POBLACIÓN LOS NOGALES Y ESTUDIANTES DEL LICEO HADWARE**

*"Ustedes le han ayudado a mi hermana y que quieren lograr proyectos con ella que no ha podido lograr y que pueda superar sus etapas, sus metas que ella quiere tener... porque para ella una de sus metas es leer y escribir, y gracias a las chiquillas ella está aprendiendo poco a poco, pero ha aprendido mucho... se ha relajado un poco y se ha sentido más incluida en este mundo, por decirlo así, porque son como de la edad de ella son las únicas que han podido conversar con ella haciéndola sentir bien, porque casi nadie habla con ella más que su familia". ( Los Nogales)*

*"... vengo a contar mi experiencia con el equipo de terapeutas ocupacionales... yo creo que fue una experiencia muy buena y grata y sirve mucho esta implementación de equipo en los liceos porque ayuda más en la comunicación e integración entre nosotros mismos como compañeros". (Liceo Hardware)*

*"En cuanto a la apreciación de la experiencia, a mí me pasa que cuando la Anto va a CEDET, actúa de una manera muy distinta... donde todo funciona perfecto, ya que ella se siente muy segura dentro de ese espacio. En CEDET cuesta evaluarla... porque todo ahí funciona muy bien; entonces al momento de tener las terapias en casa era en un ambiente natural, por tanto los chicos la veían e interactuaban con ella tal como ella es, sin tratar de simular que es perfecta, que es lo que pasa cuando va a CEDET, por tanto el trabajo era mucho más profundo y mucho más íntimo, y con avances reales en un contexto real" (Cedet-Maipu)*

## **SENTIDO TRANSFORMADOR DE LA EXPERIENCIA**

Nuestra carrera declara en su Visión: "La carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile, se proyecta como una unidad académica que promueve y contribuye a la transformación social a través del reconocimiento de comunidades y personas en su bienestar, cotidianidad, saberes y prácticas sociales, en el marco de una perspectiva crítica del Sur Global desde Latinoamérica."

Para el logro de esa visión ha sido necesario desafiarnos para ir desmontando, por un lado, las estructuras clásicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por otro los fundamentos clásicos y nor-eurocéntricos de la formación en Terapia Ocupacional.

Para desandar esos caminos y andar otros ha sido necesario poder mirar de manera crítica nuestro hacer y con ello tomar conciencia sobre lo que ha sido colonizado y por tanto, sobre la descolonización del pensamiento y de nuestras prácticas.

La Universidad como dueña de un saber monolítico no da respuestas a la multiplicidad de problemáticas humanas y sociales cada vez más complejas, como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2009), se hace necesario romper con las bibliotecas coloniales, con la idea de un saber monolítico y con la idea de verdad absoluta.

Desde lo que plantea Sousa Santos y desde nuestras prácticas se hace necesario transitar desde la Universidad a una idea de Pluriversidad, capaz de albergar y dialogar con múltiples voces, especialmente aquellas que han quedado silenciadas e invisibles. Esto implica abrirnos y construir una biblioteca decolonial que produzca textos desde las prácticas, y reflexiones que se construyen con la idea de un Nos-otrxs<sup>6</sup> y den curso a experiencias situadas en comunidades diversas.

Desde la idea de epistemologías del sur surge la noción de ecología de saberes, como una manera de democratizar los conocimientos y generar prácticas no extractivistas y que, al contrario al producirse, enriquezcan los espacios donde esas prácticas se generan. De esta manera, distintos saberes dinamizan una acción transformadora de todxs quienes participan en el proceso permitiendo reconocer la diversidad de sentidos, actorxs, colectivxs y redes, que participan en la producción y circulación de saberes.

Lxs docentes tenemos el imperativo de preguntarnos por nuestras actuaciones desde una institución que se constituye en un dispositivo de poder, y por lo mismo es desde ese lugar del privilegio desde donde nos podemos cuestionar y gestionar otras maneras de generar conocimiento.

El imperativo es que necesitamos practicar y promover ecologías de saberes dentro de la Universidad. Sousa Santos (2009), también nos aporta con las nociones de las sociologías de las emergencias y de las ausencias. Entonces podemos reconocer saberes que han estado ausentes y silenciados y generar saberes que emergen desde aquellas prácticas populares y que se dan en la relación entre saberes diversos o como posibilidades y también como urgencias.

La idea de transformar desde “el ombligo del monstruo” (Haraway, 1999; Sisto, 2012) o desde sus márgenes permiten experiencias y articulaciones situadas (Romero y García, 2003), ayudan a comprender tanto el desafío como el alcance y sentido de los desplazamientos desde las vivencias que podemos entrever en los testimonios de quienes participamos, y animan a conversar sobre sus posibilidades y a replicarlas también de

---

6 A lo largo del texto, se implementa el uso de la x como lenguaje inclusivo, evitando el lenguaje binario y evitar el sesgo de género

manera situada y respetuosa en otros contextos.

Promover la ecología de saberes desde la práctica docente requiere romper con las inercias que atraviesan y naturalizan la cotidianidad del ejercicio formativo. Esto nos deja en un escenario incierto que abre posibilidades a la alteridad y la creatividad. Crear contextos de aprendizaje situados, orientados con y hacia lo comunitario permite las posibilidades para una experiencia de aprendizaje significativa para todxs

La educación no es neutral, al contrario, existe en ella una gran potencia transformadora; por lo que nos interpela en un compromiso ético y político para quienes hacemos parte de las luchas por la justicia y la emancipación social, adquiriendo con ello potencia la huella que esta casa de estudios pretende dejar al estudiantado a través del lema “educar para transformar”.

Esta experiencia de aprendizaje desde el proyecto de fondo VIME 2018 nos ha permitido justamente vivenciar unas prácticas transformadoras desde una formación crítica en terapia ocupacional, la cual pasa entonces desde nuestra perspectiva, por descolonizarnos, y aprender de los saberes populares, de la champurria<sup>7</sup> de las poblaciones y nuestras propias historias.

## CONCLUSIONES

Esta modalidad permitió beneficiar tanto a las comunidades como a lxs estudiantes, desarrollando en ellxs habilidades relacionadas con el compromiso, responsabilidad y proactividad en distintos escenarios. Estos lograron afianzar aprendizajes basados en compromiso social vinculados al perfil de egreso, favoreciendo la inclusión social, el respeto a los derechos humanos y la comprensión situada de sus problemáticas.

La potencia dada por los encuentros entre personas de distintos lugares, edades, experiencias de vida nos ha permitido sentir-pensar que otros mundos son posibles, mundos de solidaridad, de afectos y de volver a urdir el tejido social, la trama de humanidad del Nos-otrxs que tanta falta nos hace.

Uno de los principales aprendizajes es el reconocimiento que hacen lxs estudiantes tanto al cierre del proyecto, como en las tutorías intermedias, de cómo a través del trabajo en equipo se fortaleció la cohesión entre estudiantes de distintos niveles favoreciendo el apoyo y acompañamiento mutuo.

Además, las asignaturas de nivel pudieron nutrirse de la experiencia práctica de lxs estudiantes y evaluando sus contenidos con apoyo de las acciones realizadas en los territorios.

Por lo ya señalado, lxs estudiantes reconocen el impacto del proyecto en su formación, así como el cumplimiento de objetivos y la vinculación de lo experienciado en el

---

<sup>7</sup> Vocablo Mapuche, que alude a lo mezclado, las múltiples voces y lugares entramados en una acción. La palabra champurria refiere, tradicionalmente, a la idea de “lo mezclado”, “lo mixto”, “lo mestizo”. Muchas veces usada de forma peyorativa.

proyecto con el perfil de egreso

Lo actores del medio reconocen el apoyo brindado por lxs estudiantes y el compromiso de la carrera a través de las docentes de dar continuidad a través de la asignatura de práctica integrada II y III. Además, se postulará a futuros fondos VIME con la participación de los mismos territorios y espacios con modalidad de talleres y metodología de investigación acción participativa asociada a seminario de grado.

Como desafíos para futuros proyectos con comunidades creemos necesario apoyar su visibilización al interior de la Universidad de Santiago de Chile, tanto a través de comunicaciones como con algún evento donde se muestren e intercambien las experiencias exitosas, así como potenciar el intercambio de los proyectos de los fondos VIME, incluso antes de su implementación, sobre todo si estos están en un mismo territorio, o en temáticas afines, de manera de hacer sinergia y potenciar aún más los alcances de las propuestas.

Otro de los desafíos dice relación con sostener la vinculación durante todo el proceso con la misma intensidad en la coordinación de acciones, además de generar mecanismos que den continuidad a los procesos desarrollados, lo que requiere mayor tiempo del presupuestado desde las docentes encargadas del proyecto.

Por último, como principal aprendizaje está en la capacidad que tenemos todas las personas de tejer vínculos a través de tres valores claves, la confianza, el respeto por las condiciones situadas de las comunidades y el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

## REFERENCIAS

Francisco, A & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13 (4). Recuperado el 17 de diciembre 2018 en <http://www.aufop.com>

Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: INODEP.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento. Dialogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la Sociología descolonial de Boaventura Sousa Santos. Recuperado el 19 de Diciembre 2018: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

Haraway, D. J. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-164.

Palos, J. y Puig, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63

Romero C. y García S. (2003). Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in)visibilidades. Clepsydra. *Revista de estudios de género y teoría feminista de la Universidad de la Laguna*. 2, 37-56.,

Sisto, V. (2012). Desde el ombligo del monstruo: algunos apuntes desde los estudios en Trabajo Docente en Chile. En L. Pizzi (Ed.), *Trabalho Docente: tensões e perspectivas* (pp. 73-90). Maceió: Edufal.

Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del Sur*. Ciudad de Mexico. Ed Siglo XXI Editores.

# APONTAMENTOS SOBRE A EJA: ANÁLISE DO FLUXO DE VAGAS E O ACESSO NO RS, INTERFACES DE UM PERÍODO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Giselda Mesch Ferreira da Silva**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação da UFSM; Mestra em Educação pela UNIPAMPA - Campus Jaguarão; psicopedagoga institucional; pedagoga; orientadora educacional de turmas de EJA do Ensino Fundamental no município de Uruguaiana - RS

### **Mariglei Severo Maraschin**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano, especialista em Gestão pelo Centro Universitário Franciscano, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

### **Priscila Rostirola Ritzel**

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- PPGEPT pelo CTISM/ UFSM no município de Santa Maria-RS, sendo administradora e pós-graduanda na área da Gestão Escolar e de Recursos Humanos

de oportunidades a todos e todas. Para realização deste estudo, optou-se pela abordagem quali-quantitativa, levando em consideração dados como a oferta escolar para a modalidade EJA no RS, analisando e relacionando dados de oferta das esferas estaduais e municipais dentro do estado do RS, no período compreendido entre 2014 e 2021, quando da homologação das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação que previa importantes diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Emergiram questões pertinentes à taxa de analfabetismo que manteve-se estagnada, sem apresentar redutibilidade considerável nesta década educacional, marcada pelo PNE. Os resultados da análise dos dados mostram que boa parte dos estudantes da EJA enfrentaram uma série de dificuldades ao longo da vida que os fizeram abandonar os estudos. Dentre as causas do abandono subjacentes estão as condições precárias do acesso, às necessidades da busca ao sustento das famílias pelos responsáveis e ao mesmo tempo aos educandos, as dificuldades de acesso aos dispositivos de acompanhamento para as aulas virtuais e, ao próprio distanciamento entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes e isso não foi diferente neste período

**RESUMO:** Este estudo tem como foco principal realizar apontamentos sobre a oferta/redução de vagas na modalidade EJA no RS e o quanto a restrição da oferta inviabiliza a construção de uma sociedade

pandêmico iniciado em março de 2020. O estudo revelou que a oferta de vagas teve uma redução de 68,3%, entre 2018 a 2021, em escolas estaduais do RS e de 29,32% nas escolas municipais do estado, o que não se apresentou de outra maneira a nível de país que teve uma diminuição de 34% na oferta da modalidade. A pesquisa faz emergir um debate imprescindível de construção de políticas públicas para a modalidade de EJA, pois há um vasto número de estudantes a serem atingidos neste campo educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA; Pandemia; Oferta na EJA; Matrículas e Acesso à EJA.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Transformação - Grupo de Pesquisas sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPQ (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/293024>), sob a coordenação da Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin<sup>1</sup>, desde 2016, preocupa-se em levantar estudos e pesquisas acerca da Educação Profissional em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Tendo como eixo de pesquisa a modalidade Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica - EJA EPT, bem como demais estudos que envolvam a referida modalidade, as pesquisadoras, devidamente cadastradas no referido grupo, em reunião de estudos levantaram a preocupação com a queda das matrículas nas instituições escolares, sejam estas na esfera municipal como estadual, no Estado do Rio Grande do Sul.

Durante um dos encontros semanais surge o debate e a necessidade de conhecer as ofertas de vagas, bem como as matrículas realizadas nos últimos anos no ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, na última década, no Estado do RS, dando ênfase no período pandêmico provocado pelo COVID-19.

A necessidade emerge porque algumas educadoras que participam do grupo e trabalham na modalidade EJA deixam evidente a sua preocupação com a diminuição de estudantes, nos últimos anos, nas escolas em que trabalham, apontando que a esfera estadual tem fechado a oferta em algumas escolas, em especial nas cidades que residem. Desta forma, buscou-se organizar um trabalho que apresentasse as prováveis causas da diminuição da oferta e procura na referida modalidade, ao mesmo tempo que faz um parâmetro entre as ofertas em âmbitos estaduais e municipais no Estado do RS.

Tendo os Estados, conforme a LDB e Constituição Federal em seu Artigo 211, atuação “prioritariamente no **ensino fundamental** e médio (grifo nosso), bem como os municípios em igual forma no ensino fundamental e educação infantil, como está, na prática tal competências?

---

<sup>1</sup> Atualmente é líder do grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e faz parte do Kairós/UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, PROEJA, trabalho pedagógico, investigação-ação, aprendizagem e gestão escolar. Ver lattes: <http://lattes.cnpq.br/4397982308559255>.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, reconhecida como modalidade de educação recém na década de 1990, quando da proclamação da nova LDB 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já marcava espaço em outras épocas e momentos da nossa educação brasileira. Mesmo com todos os revezes que a educação jesuítica pudesse configurar à cultura dos então habitantes do Brasil à época, é sabido que ali, nas missões jesuíticas, já aconteceram os primeiros registros de alfabetização de jovens e adultos (STEPHANOU, 2005). Desde então, a educação de jovens e adultos vêm sendo configurada de forma a atender “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996.).

Com a força considerável dos movimentos sociais, estabelecida durante o período nebuloso do regime militar no Brasil, muitas pautas ganham visibilidade, como é o caso do direito à educação. Estes são reconhecidos como “expressão de uma ação coletiva e decorrem de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural” (GOHN, 2010, p. 14) e abrem caminhos para a educação de qualidade a jovens e adultos, por ter “demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações” (GOHN, 2010, p. 14). Tais redes se entrelaçam para garantir o que então às políticas públicas não asseguravam: garantia de acesso e aprendizagem a todos e todas, independente de credo, raça, classe social ou orientação sexual.

É no decorrer da abertura democrática, pós regime militar, que muitas demandas sociais foram aos poucos, com muita luta e resistência, conquistadas e se percebe que a escolaridade como “direito público subjetivo” (BRASIL, 1996) começa a tomar corpo na sua totalidade. Todavia, nos deparamos nos últimos anos com uma redução significativa da busca de matrículas nos bancos escolares das turmas de EJA, conforme apresenta o gráfico a seguir



Figura 1: Matrículas na EJA, no Brasil - Período de 2016 a 2020.

Fonte: Inep 2020, p. 30.

O gráfico aponta para uma queda de 35,3% nas matrículas de EJA, entre os anos de 2016 a 2020, tendo o ensino fundamental registrado 25,2% e o ensino médio 25,6% de redução de matrículas de 2019 a 2020. Elucidar as razões que marcam essa queda, em especial no estado do RS, é o mote deste artigo. Pairamos nosso olhar, enquanto pesquisadoras, também no período pandêmico da COVID-19, buscando apurar como as comunidades educativas, que atendem a modalidade EJA, configuraram seu trabalho pedagógico para atender os/as estudantes, bem como as relações das escolas com os/as estudantes nesse período.

Destarte, apontar a modalidade EJA, tendo como foco principal a redução na oferta/procura durante o necessário isolamento social, sugerido pelos órgãos de vigilância sanitária como medida para barrar as infecções pelo vírus SARS-CoV-2<sup>2</sup>, bem como as maneiras encontradas pelas unidades escolares para manter o vínculo e realizar seu trabalho a contento, tem a marca deste trabalho que inicia fazendo uma breve historicidade da modalidade EJA no Brasil e, logo em seguida apresenta os aportes metodológicos de produção de dados do estudo. Na próxima parte do texto apresentamos os sujeitos que buscam os bancos escolares da referida modalidade, bem como a situação da modalidade nos dias atuais. Encaminhando para o encerramento do trabalho, realizamos apontamentos sobre os dados produzidos, frisando a importância em investir na modalidade EJA se quisermos iniciar um processo de resgate de uma dívida impagável com os/as excluídos/as deste país.

2 SARS-CoV-2: **vírus** da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada **Covid-19**. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como "novo coronavírus". (BUTANTAN).

## 2 | HISTORICIDADE DA EJA NO BRASIL

Como já afirmamos, as missões jesuíticas, no Brasil colônia, foram pioneiras no que se refere a alfabetização de jovens e adultos. Mesmo tendo a intenção de catequizar os nativos, capturando-os a seu credo e religião, os padres jesuítas tiveram suma importância ao dedicar tempo para o letramento dos povos que habitavam o Brasil, nos idos do Século XVII. Tendo a pretensão clara de disseminar a fé católica, os jesuítas acreditavam ser “preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS 2005, p. 261) e assim o fizeram até serem expulsos das missões por eles organizadas.

Com a derrota dos jesuítas e indígenas pelos espanhóis e portugueses nas Guerras Guaraníticas, as missões foram destruídas e os espaços destinados a catequização/alfabetização deixaram de existir (GOLIN, 1999), ficando os nativos soltos e sem educação, visto ser esta ser restrita às classes dominantes à época. É Strelhow (2010) quem esclarece:

A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (p. 51).

Muitas outras constituições que antecederam a atual, proclamada em 1988, não foram suficientes para contemplar a educação como direito universal, em especial aos jovens e adultos. Alguns programas e projetos deram conta de atender, de certa forma, aos analfabetos/as como o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado durante a ditadura militar no Brasil. O MOBRAL surgiu logo após a experiência exitosa do educador Paulo Freire com a alfabetização de jovens e adultos<sup>3</sup>. Considerado como risco a ordem que pretendia ser instaurada no Brasil, Paulo Freire é exilado e o MOBRAL surge como alternativa à educação popular desenvolvida por Freire. No entanto, com este movimento “O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico.” (REFUFELS, apud NISKIER, 1989, p. 371).

Surfando a onda da alfabetização como ato solidário (STEPHANOU; BASTOS, 2005) e não como direito social, os sistemas “S”<sup>4</sup>, iniciados na era Vargas, e com apoio financeir

3 Ver Instituto Paulo Freire, os 50 anos de Angicos.

4 “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares”. Fonte: Agência Senado.

do governo federal, amparado na CF de 1988, executam um trabalho de alfabetização e preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, unicamente.

Somente, a partir da abertura política, com a proclamação da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da LDB, de 1996, a educação ganha caráter de direito. Nesse sentido, tem a Educação de Jovens e Adultos espaço conquistado e começa a galgar caminhos para atender a uma demanda reprimida por tantos anos de exclusão e discriminação.

### 3 | A PRODUÇÃO DE DADOS DO ESTUDO

O aporte metodológico que fundamenta este trabalho tem como arcabouço elementos quali-quantitativos dentro de uma pesquisa bibliográfica. A articulação dos dois processos de produção de dados: o qualitativo aliado ao quantitativo são possíveis de acontecer, pois “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (GRÁCIO; GARRUTTI, 2005, p. 119).

Conectar, em estudos educacionais as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, requer do/a pesquisador/a atenção especial a todos os elementos produzidos durante a pesquisa, pois ambas as abordagens, na ótica de Gatti (2004, p. 4): “podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado”.

Sendo assim, analisamos dados quali-quantitativos de periódicos, revistas, documentos legais e, principalmente, plataformas educacionais federais e estaduais, do Ministério de Educação e INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira buscando trazer para a análise as matrículas de estudantes da EJA, a partir do ano de homologação da Lei Nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação até o atual momento, ano de 2021. O ano que marca o PNE foi escolhido, pois o referido plano traz metas para erradicar o analfabetismo como foco principal no que tange a alfabetização da população brasileira, além de outras metas pertinentes à referida modalidade.

Nosso objetivo foi compreender, quantitativamente, o número de vagas disponíveis e quantos estudantes ingressaram nas vagas da EJA no Estado do RS, bem como as razões que pautam o número da oferta. Buscamos responder como estes/as estudantes foram atendidos/as no decorrer da pandemia e em quais espaços houve essa acolhida. Miguel Arroyo chama a atenção sobre os sujeitos da EJA e sua diversidade afirmando que as trajetórias desses jovens e adultos são “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados (2017, p. 30).

De posse dos dados, analisamos a política pública existente na disponibilidade das vagas e o impacto causado no que se refere a desigualdade social instalada no momento pandêmico.

## 4 | A EJA NOS DIAS ATUAIS: DAS METAS DO PNE A DURA REALIDADE DOS DADOS

O Plano Nacional da Educação - PNE - aprovado em junho de 2014, traz logo no Art. Nº 2, inciso I, como diretriz a “erradicação do analfabetismo” e no inciso III “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”. O Plano Nacional está fundamentado no Art. 214 da Constituição Federal (1988) que prevê que seja uma lei:

de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Sendo coerente ao princípio que trata da erradicação do analfabetismo, encontramos no PNE, as metas:

8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional

O cenário político da implementação do PNE foi bastante perturbador com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Conforme Freitas (2018):

Ainda não temos uma teorização acabada que possa dar conta das mudanças pelas quais passou o país mais recentemente, culminando com o golpe jurídico-parlamentar em 2016 que afastou a coalizão do PT do poder, mas pode-se dizer que 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de cujas fileiras era o vice-presidente na coalizão PT-MDB, elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. (p. 10).

Não obstante, o novo presidente a assumir a presidência da República no lugar de Dilma Rousseff, Michel Temer, promulga a Emenda Constitucional Nº 95 que institui, dentre outros feitos, um regime fiscal que congela em vinte (20) anos os investimentos públicos, tornando ainda mais caótica a situação da dívida pública no país (FATORELLI, 2016). Nesse sentido Mariano (2016) nos alerta:

O novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de

1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento, salvo se houver, no futuro, em uma nova gestão, outra proposta de emenda constitucional em sentido contrário. Retira também do cidadão brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo traduzido no orçamento e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento econômico (p. 262).

Nessa esfera política, encontra-se a EJA, já tão desacreditada pelos governos e a última a ingressar nas agendas políticas educacionais. A situação do analfabetismo é delicada, segundo afirma a pedagoga Eliodete Bezerra, doutoranda em educação, dedicada a pesquisas sobre a EJA :

Temos no Brasil um quadro assustador sobre a Educação, de maneira geral, e mais ainda sobre a EJA. No ano de 2018, nosso país apresentava um número de 11,3 milhões de analfabetos, correspondendo a 6,8% de uma população de pouco mais de 166 milhões de pessoas acima de 15 anos, de acordo com o IBGE. Embora o Brasil venha registrando queda na taxa de analfabetismo, essa redução está em ritmo bem lento.(2020)

Para aprofundar o debate acerca das ofertas à EJA do ensino fundamental, em especial no RS, analisamos dados do INEP a partir de 2014 até o presente momento, onde nos deparamos com os seguintes dados:

Âmbito	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Escolas Municipais	1.459.383	1.365.792	1.245.117	1.293.065	1.254.944	1.208.541	1.103.369	1.175.750
Escolas Estaduais	570.907	503.634	566.667	589.536	567.874	456.069	392.254	311.120
TOTAL	2.030.290	1.869.426	1.807.784	1.882.601	1.822.818	1.664.610	1.495.623	1.486.870

Tabela 1: Matrículas EJA - EF 2014 a 2021 - Rede Municipal e Estadual no Brasil.

Fonte: Pesquisadoras com base em dados do INEP.

O gráfico acima mostra um paralelo entre as matrículas oferecidas, no país, entre o poder municipal e a esfera estadual. Já no gráfico abaixo, aproximamos a lupa e focamos no estado do Rio Grande do Sul, ou seja, apresentamos, dentro do RS, a matrícula realizada para a EJA na rede municipal e na rede estadual. Aqui fica nítido o quanto os municípios do RS, não diferente dos demais estados, oferecem uma oferta maior em se tratando a modalidade estudada. O que mais chama a atenção é o quanto o declínio da oferta na rede estadual vem crescendo ao longo da década da educação. Entretanto, o aumento foi significativo no período pandêmico, tendo uma queda de 68,3% na rede estadual entre os anos de 2018 a 2021 e na rede municipal o índice ficou em 29,32%, o que já é um número suficientemente preocupante

Âmbito	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Escolas Municipais	38.069	36.306	35.533	34.998	35.315	31.735	27.125	24.960
Escolas Estaduais	33.767	32.830	33.322	32.397	31.099	24.927	14.795	9.859
TOTAL	71.836	69.136	68.855	67.395	66.414	56.662	41.920	34.789

Tabela 2: Matrículas EJA - EF 2014 a 2021 - Estado do RS, entre as escolas estaduais e as municipais.

Fonte: pesquisadoras com base em dados do INEP.

Com base nos dados produzidos foram organizados gráficos que mostram o que foi a matrícula da EJA, nesta década, a partir do ano de 2014.

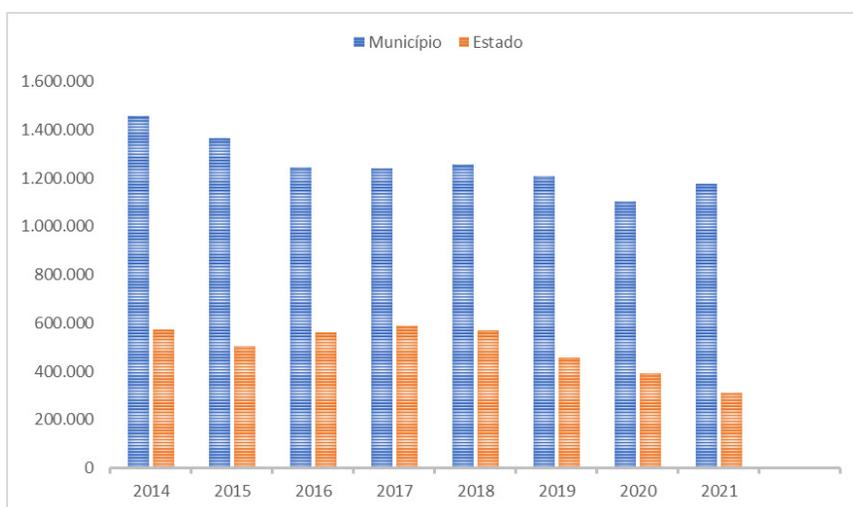


Gráfico 1: Matrículas EJA, EF, de 2014 a 2021, no Brasil.

Fonte: As pesquisadoras

No gráfico 1 é visível a discrepância em se tratando da oferta de matrículas, no Brasil, entre as esferas estaduais e municipais. No gráfico 2, logo abaixo, conforme o foco da pesquisa, mostramos os dados quantitativos da oferta da EJA, no estado do RS, entre o poder municipal e o poder estadual.

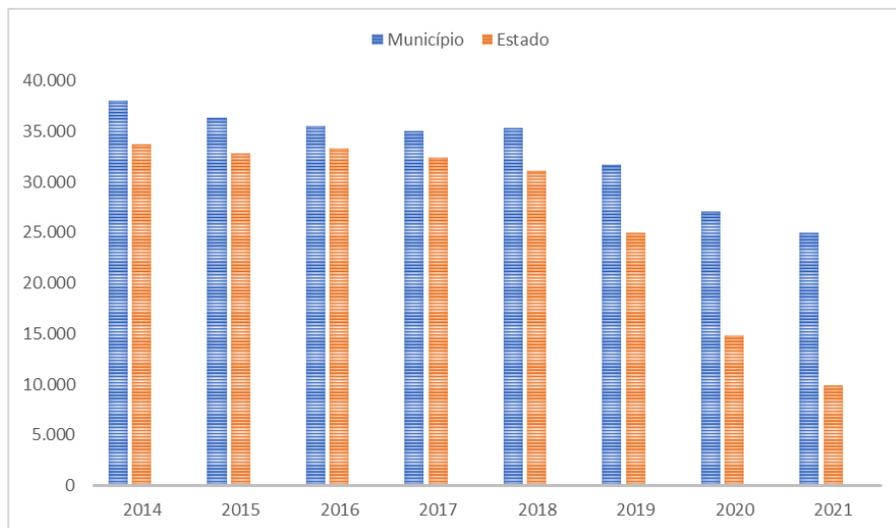


Gráfico 2: Matrículas EJA, EF, de 2014 a 2021, no Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: As pesquisadoras

Aliado à falta de oferta encontramos a redução de escolas que atendem a modalidade EJA. Na figura abaixo (ver figura 1), apresentamos tal redução. Segundo os dados do INEP, entre 2009 a 2018 houve fechamento de escolas e turmas da modalidade EJA de uma forma geral no Brasil, exceto no Distrito Federal que apresentou uma alta de 8,8%.

O Rio Grande do Sul, segundo os dados postos na figura, apresentou um corte de 14,7% nas escolas para a modalidade EJA, sendo o segundo na região, perdendo para o Estado do Paraná que teve uma redução de 18,9% no número de unidades escolares com a referida modalidade ofertada.

# Brasil perde um terço da oferta de EJA

Só o DF aumentou nº de escolas com EJA do fundamental

Variação 2009 a 2018 (%)

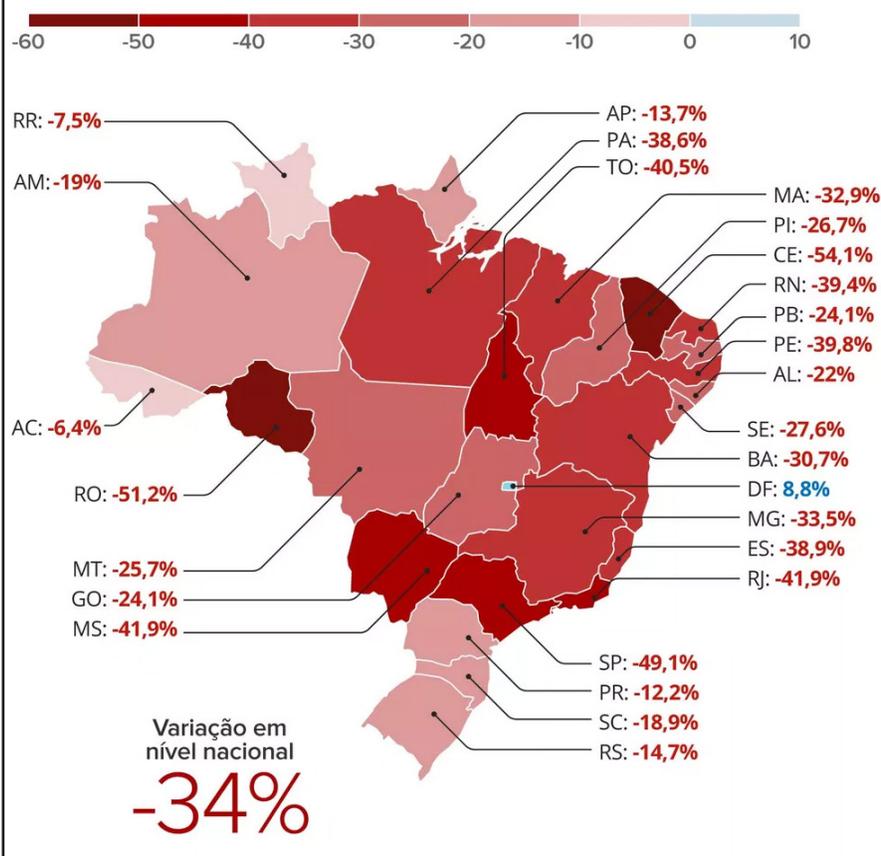


Figura 1: Queda no número de escolas que oferecem a modalidade EJA - Brasil (2009 a 2018)

Fonte: INEP/Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018), 2019.

Mesmo o RS sendo um dos estados brasileiros com o menor índice de analfabetismo (ver figura 2), a taxa está longe de ser erradicada, como almeja o PNE, principalmente devido à redução de oferta nos últimos anos, bem como de políticas públicas para a modalidade.

Conforme o IBGE, o RS é o 3º estado a figurar entre a lista de estados que apresentam um índice reduzido de analfabetos. Mesmo assim, é um número estarrecedor, se pensarmos que 281 mil cidadãos gaúchos não têm ou não tiveram acesso a escolarização. Como pesquisadoras na área da educação, sonhamos com este número de analfabetismo zerado, pois sabemos que, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

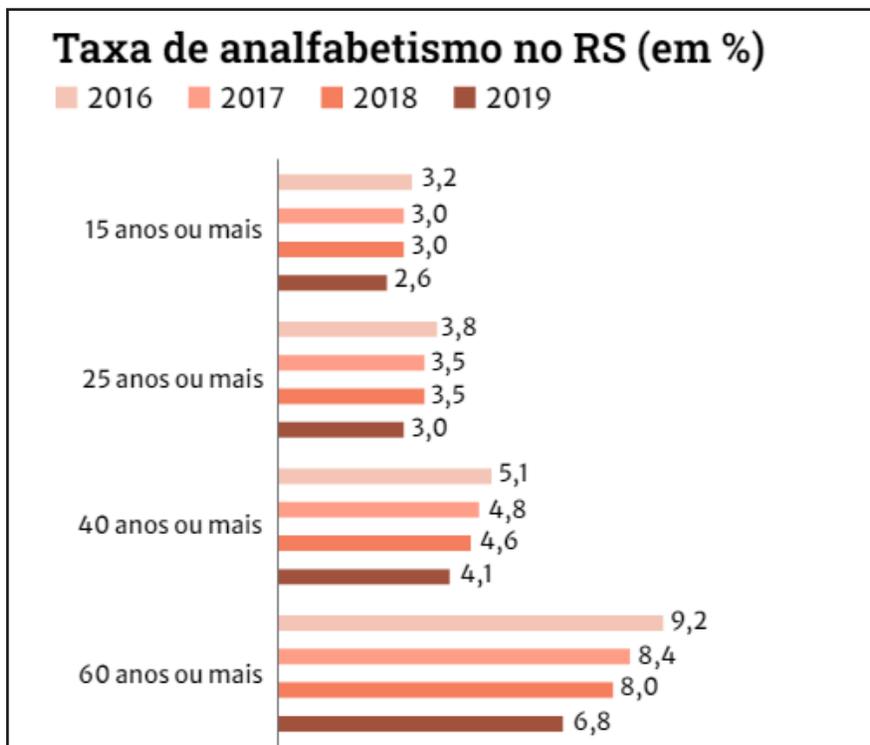


Figura 2: Taxa de analfabetismo no RS de 2016 a 2019.

Fonte: PNAD Contínua Educação, 2019.

É necessário entender quem são esses jovens e adultos para viabilizar um trabalho educativo coerente com suas necessidades e peculiaridades. Eles devem ser vistos como estudantes trabalhadores, com direito de se apropriarem daquilo que é a função da escola: a socialização do saber sistematizado, garantido a todos, conforme nos afirma Arroyo (2017):

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. (p 6-10)

Vivenciamos o momento na pandemia onde as escolas públicas fecharam e, sem estrutura para dar suporte aos educadores e educandos, não conseguiram atender a rede pública de ensino, por meio do uso das tecnologias digitais, com aulas on-line ou ensino

remoto, de forma eficiente e com a qualidade necessária. No caso da EJA, ficou ainda mais complicado porque os estudantes que moram em localidades que não possuem provedores de internet ou, quando existe, é de qualidade baixa, sendo, portanto, de difícil acesso aos moradores. Há casos também que tem o provedor, mas os estudantes e os professores não possuem condições financeiras de ter a internet em suas casas. São muitas variáveis que inviabilizam a EJA, ficando assim nítida a desigualdade social instalada e sentida neste período.

## 5 | QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

As pesquisadoras repousaram a lupa, com cuidado, sobre o público alvo da educação de jovens e adultos. Enfim, quem são os sujeitos que buscam a referida modalidade? E, sabendo que o número de analfabetos no Brasil passa da casa dos 11 milhões (IBGE, 2019), onde estão e por que não buscam as escolas para concluírem a sua escolarização e/ou alfabetizar-se?

A exposição dos dados no gráfico da figura 3 e 4 retrata uma pauta de relevante e necessário debate, sendo ele fundamental para que possamos de fato garantir o acesso e permanência dos estudantes das instituições de ensino e especificamente, dos estudantes jovens e adultos, oportunizando a educação para os diferentes em percursos sociais e humanos e uma segunda oportunidade de estudo e (re)colocação no mundo do trabalho (Arroyo, 2017).

Para ilustrar a importância de pensarmos a garantia de direitos do público da modalidade de educação de jovens e adultos, o autor supracitado pondera que a diversidade da EJA tem permitido inovações, bem como a inserção de teorias e práticas pedagógicas que não tiveram boa aceitação no ensino regular, o que demonstra que a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando rumo à um ensino transformador que ao mesmo tempo qualifica e emancipa, de caráter crítico, autônomo e progressista os educandos

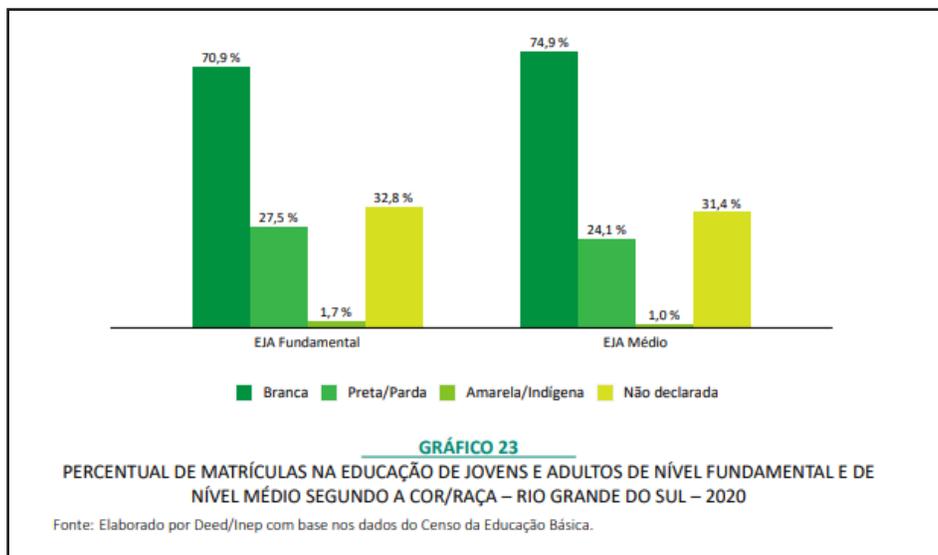


Figura 3: Matrículas na EJA segundo a cor/raça.

Fonte: Inep 2020, p. 32.

Enquanto na figura 3, vislumbramos um público, na EJA, em grande maioria branca em detrimento a um reduzido número de estudantes que se autodeclararam de raça preta/parda, nos questionamos onde esses sujeitos estão, o que fazem que não procuram a escola ou serão estes já alfabetizados/escolarizados? No mesmo gráfico, um dado chama deveras a atenção: o índice alto de educandos que não declararam a sua cor/raça. O que esse dado dialoga? O debate deste índice sugere um novo estudo, o qual não se dedica a este trabalho. No entanto, nos inquieta tal número e nos perguntamos: está a escola a fazer o necessário debate acerca da autoimagem e/ou autoidentificação racial ou há algum controverso nas pesquisas realizadas que envolvem a temática raça/cor? A historiadora e pesquisadora da Fundação de Economia e Estatística, Gabriele dos Anjos questiona as categorias cor ou raça utilizadas pelo IBGE, sugerindo que tal expressão “promoveria uma negação da ‘negritude’ e dificultaria a criação de uma identidade comum entre os ‘não brancos’” (DOS ANJOS, 2013, p.104), encaminhando para o que a pesquisadora chama de “branqueamento das respostas”.

O IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, datada no ano de 2019, registra que a taxa de analfabetismo é três vezes maior entre os negros. Sendo assim, há uma incoerência, e grande, no público que frequenta os bancos escolares da educação de jovens e adultos. Asseguramo-nos nas condições precárias de vida que este público passa para entender sua ausência na escola. Como corrigir esta injustiça se não com políticas educacionais que assegurem a este público, escolas e espaços públicos para a sua escolaridade?

Outrossim, não é a diminuição e fechamento de turmas e escolas, como apresentamos ao longo do artigo, que resultará numa correção a esta questão tão despropositada.

Ainda quanto ao público da EJA, nos deparamos com a figura 4, logo a seguir, que nos apresenta ser a maioria dos sujeitos dessa modalidade, entre 20 e 29 anos, o público mais jovem, do gênero masculino. Quando a régua corre para a faixa etária acima dos 30 anos, encontramos mais mulheres do que homens na EJA. Segundo pesquisa apresentada no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva - II CINTEDI, intitulada “A inserção da mulher na modalidade EJA”, os pesquisadores FERNANDES et al (2016), destacam:

“Todavia, as carteiras das salas de aulas estão sendo ocupadas por essas mulheres que em algum momento das suas vidas não enxergou condições para continuar seus estudos e desejam alcançar seus sonhos, um dia esquecidos. Para isso, a Constituição Federal Brasileira que está vigorando atualmente assegura a igualdade de gênero dentro das escolas. Porém, infelizmente esse não é o verdadeiro cenário da educação. (p.02)

Sem a pretensão de levantarmos tal debate, abrimos um parêntese para dizer que o gráfico é frio ao apresentar tão somente o gênero masculino e feminino, ou seja, não há referência a transexuais e mais ainda, não há amostra de público conforme a opção sexual. Enfim, está contemplado no quadro abaixo (figura 4) a identidade dos sujeitos? Não. Ainda há muita discriminação ao não apresentar esses dados. A escola, por conseguinte, também reluta em fazer esse debate, visto haver um número significativo de estudantes que abandona a escola por discriminação e preconceito devido a sua orientação sexual (MOREIRA, 2012).

Talvez seja ainda mais discriminatório apresentar em gráfico o público da EJA por orientação sexual. No entanto, levantamos a questão para lembrar que este é um problema enfrentado na escola e um dos motivos para o abandono, portanto, não podemos desconsiderá-lo, como muito bem resume Moreira (2012):

“Infelizmente a pesquisa mostra que uma quantidade significativa de pessoas abandonam os estudos, mesmo que não seja por conta do preconceito quanto a sua orientação sexual, mas outros motivos acabam fazendo com que as mesmas acabam evadindo a escola, porém é nítido na pesquisa que **existe sim uma homofobia dentro das instituições de ensino**, quando se observa que 56% das pessoas já sofreram alguma forma de agressão (física, moral ou ambas) dentro das escolas, e outro dado que comprova isso é a última questão que mostra que 22% das pessoas continuam estudando mesmo sofrendo alguma forma de preconceito por sua orientação. (grifo nosso) (p. 09).

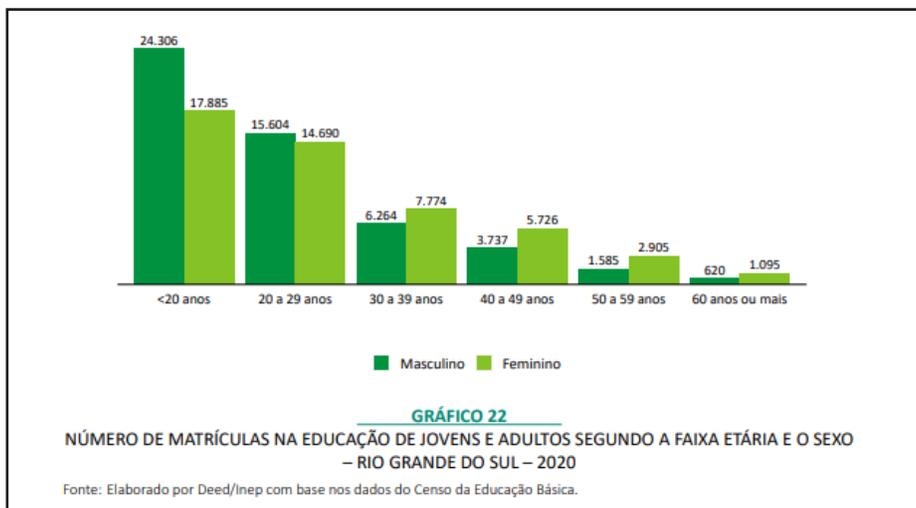


Figura 4: Matrículas na EJA segundo a faixa etária e o gênero

Fonte: Inep 2020, p. 31.

Deixamos nossa reflexão: quem está pensando a educação de jovens e adultos em nosso país? Não tem como fazer educação pública e de direito sem articular com políticas da igualdade social e políticas de educação e trabalho, inclusive como estratégia de retomada pós-pandemia.

## 6 | APONTAMENTOS SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

Ao analisarmos o problema levantado: apontamentos sobre a oferta/redução de vagas na modalidade EJA no RS, buscamos discutir dados disponíveis para compreender a realidade da EJA no Estado do RS. Percebemos que não são somente os dados assustadores de diminuição de escolas e matrículas, mas encontramos, em primeira mão, um vasto silêncio sobre esta modalidade na política nacional, bem como nas atuais discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Tal negação na própria base que fundamenta o currículo educacional da EJA tem alguma influência na decisão dos governos em descartar o acesso aos sujeitos que precisam da EJA? Para PIERRO (2017, p. 10) “à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos” apontam para um grande retrocesso e pode ter consequências nas matrículas para a modalidade.

A autora Maria Clara Di Pierro, em entrevista à Revista Época, reproduzida pela Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional - ABRELIVROS, em sua página oficial, destaca algumas hipóteses para a diminuição das matrículas na EJA, visto, não ter, segundo a pesquisadora, uma “resposta cabal” a esta problemática.

A primeira delas tem a ver com o mercado de trabalho. Durante o período em que a economia e as taxas de emprego cresceram, o mercado absorveu mão de obra mesmo com baixa qualificação, segundo dados do Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Ou seja, **a pressão no mercado de trabalho não estaria operando em favor das pessoas retomarem o estudo**. Se for essa a lógica, deveremos verificar um aumento da procura por matrículas nos próximos anos, já que o mercado de trabalho está mais seletivo. (grifo nosso).

A segunda hipótese apontada pela autora é a falta de uma cultura de direito à educação ao longo da vida, ou seja, há uma obrigatoriedade aos estudos dos 4 aos 17 anos previsto em legislação específica vigente no país, o que não ocorre aos jovens e adultos, desobrigando os governos, de certa forma, a uma política efetiva a essa faixa etária.

Há uma terceira hipótese abarcada por Di Pierro que seria “a inadequação da política pública, a começar pelo financiamento insuficiente”. Para a pesquisadora, “apesar de a EJA estar incluída no Fundeb, ela tem o mais baixo fator de ponderação, ou seja, é a que menos recebe recursos do financiamento”. Estaria aqui a motivação do fechamento de escolas e turmas? Com poucos recursos os governos preferem fechar, cortar, diminuir ao invés de investimento?

A última hipótese destacada pela referida autora diz respeito ao trabalho pedagógico das escolas frente a esta modalidade que recebe trabalhadores/as cansados após um longo dia de trabalho. Ela argumenta:

O quarto grande eixo de hipótese tem a ver com a qualidade da EJA. (...) Eles têm dificuldade em compatibilizar trabalho e escola. Ainda mais onde se perde muito tempo com deslocamentos. Além disso, quais as ofertas de estudo disponíveis? Escolas somente noturnas, com carga horária rigorosa e currículo escolar. **O currículo dialoga muito pouco com a cultura e com a necessidade de formação desse perfil de estudante**. Enquanto alguém quer terminar os estudos para fazer um curso técnico, outro quer estudar para acompanhar melhor o desenvolvimento dos filhos na escola ou para ler a bíblia. Um modelo de oferta de educação que reproduz a escola da criança e do adolescente não os atrai. (grifo nosso)

Mais uma vez voltamos a BNCC que, se organizada de forma a contemplar a EJA poderia tratar deste aspecto deveras importante e necessário: que currículo para quais sujeitos? O currículo precisa atender às peculiaridades dos sujeitos que procuram a EJA. No entanto, em algumas situações o currículo dá as costas a seus estudantes e não leva em consideração seus anseios, perspectivas e realidade, como retrata Loch (2009):

Muitas vezes (os alunos da EJA) não alcançam o que desejam porque na EJA os conteúdos trabalhados são vazios de significados para eles, distantes das suas realidades e necessidades. A EJA deve constituir-se, assim como espaço acolhedor, instigando-lhes a criticidade e não visando apenas à formação técnica / profissionalizante. Justifica-se assim (...) ser condizente e fornecer-lhe o acesso ao conhecimento e a cultura. (p.25).

Para a educadora Di Pierro (2016) a necessidade da EJA vai muito além de atender

o mercado de trabalho, serve para “acelerar o desenvolvimento do país”, e principalmente “para a formação da cidadania”, razão maior da educação.

Diante desta proposta, inclina-se que a escola no contexto atual busque desempenhar sua função com eficiência, oferecendo um ensino qualificado e significativo, valorizando os estudantes da EJA, cujas peculiaridades e realidades vivenciais desafiam na desistência dos estudos antes de terminar o prazo, ou então, não conseguem aprender em tempo hábil. Atuação na docência em EJA exige do educando uma formação fundamentada em princípios teóricos relacionados à prática, ancorados em relações entre o conteúdo curricular e o envolvimento com a aplicação direta, assim relacionando o educando com a atividade proposta futura, criando um elo onde ele, o educando sinta-se responsável pela conquista desta formação e que esta será valiosa para a sequência da sua jornada.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao versar um artigo analisando dados quantitativos do fluxo das vagas e o acesso na modalidade EJA, em especial no Rio Grande do Sul, não imaginávamos que os números seriam tão expressivos, como apontou a tabela 2, página 10, deste documento. A redução de oferta/turmas/matricula para a modalidade EJA pelo governo do estado do RS, nos períodos de 2018 a 2021 de 68,3% nos deixou apreensivas. Mesmo em menor índice, o fato repetiu-se com as prefeituras municipais do RS que diminuíram em 29,32% as escolas que oferecem a referida modalidade.

Percebe-se a forte influência da pandemia na Educação como um todo, mas na EJA torna-se desolador. No início da pandemia do novo Coronavírus no Brasil em março de 2020 e o fechamento das escolas, houve uma grande preocupação com a Educação Básica principalmente nas escolas públicas em todo país. Nessa ocasião, algumas instituições ainda não haviam iniciado as aulas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A solução encontrada para resolver o problema foi a implementação das aulas remotas emergenciais e a partir dessa decisão, surgiram vários questionamentos em relação à precariedade estrutural das escolas públicas, que não acompanham o desenvolvimento da tecnologia. Assim, assistimos, através dos meios de comunicação, a triste realidade enfrentada pelos Estados e Municípios ao tentar dar continuidade às aulas para a população que depende do ensino público em meio à pandemia. No desenvolvimento e na produção dos dados da pesquisa identificamos a redução assustadora na oferta, pelo poder público, da Educação de Jovens e Adultos, trazendo a resposta da dificuldade instalada em nossa educação para esta modalidade.

O que está provado é que as ferramentas digitais são importantes fontes de pesquisa e interação entre escola, professores e estudantes e que a educação, atual e a do futuro, contará cada vez mais com elas. Surgiu aí uma evidência com a utilização destes dispositivos eletrônicos, sendo a agilidade na comunicação ao mesmo tempo que a

limitação geográfica de acesso não esteve mais presente como barreira de aprendizagem. O que se espera é que essa experiência possa despertar a atenção e conscientização do poder público para a realidade das escolas públicas em todo país. Se as aulas remotas constituem um problema para a população mais jovem que normalmente tem facilidade de manejo com os equipamentos eletrônicos, imaginem para os sujeitos educandos/as da EJA, adultos ou idosos, que têm pouca familiaridade com as novas tecnologias.

A fim de valorizar e levantar a autoestima destes acadêmicos que sofrem com a desigualdade social e participam da EJA, como única possibilidade de estudo na maioria das vezes, busca-se ampliar o horizonte de entendimentos e expectativas dos educandos. Esta não é uma tarefa fácil, pois falar de temas como acesso a informação de forma igualitária com dispositivos tecnológicos, numa perspectiva de novas construções e expectativas sociais, a partir do olhar e do reconhecer-se como eixo social pertinente da desigualdade, mexe com as certezas que eles carregam. O objetivo da EJA em tratar desse tema é para que os discentes possam compreender que conhecimento diz respeito ao modo como nossa sociedade entende o papel da formação e da construção do saber fazer e o quanto essa relação tende a ser engessada pela política.

Portanto, enquanto pesquisadoras denunciamos o total abandono da EJA, a redução de turmas e a urgência de pensar um trabalho pedagógico crítico aos estudantes trabalhadores. Precisamos criar estratégias para uma contínua política de EJA, analisar nossa historicidade, negar políticas privatistas e de educação a distância para a EJA. A pandemia provou que EJA e ensino remoto não combinam.

Necessitamos nos unir aos movimentos sociais na luta contra a desigualdade, a negação dos direitos e a precarização dos empregos. Somente com a conquista de uma política pública sensata, eficiente e acima de tudo inclusiva para a educação em geral, e no caso deste artigo, em particular a EJA, poderemos vislumbrar um horizonte onde as desigualdades possam ser vencidas e a educação seja prioridade de fato.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Gabriele dos. **A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais.** Indicadores Econômicos. FEE, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/view/2934#:~:text=Tendo%20analisado%20como%20esse%20indicador,cor%20ou%20ra%C3%A7a%20pelo%20IBGE.&text=IBGE%3B%20cor%20ou%20ra%C3%A7a%3B%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas>. Acesso em 31 Mar. 2022.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2017.

BEZERRA, Eliodete. **Os desafios da EJA durante a pandemia.** Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/os-desafios-da-eja-durante-a-pandemia/>; 2020. Acesso em: 06 Mar. 2022.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015**; 2014. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em 24 Jan. 2022.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013. RESUMO TÉCNICO**; 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em: 24 Jan. 2022.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Censo escolar 2016**; 2016. Disponível em [http://abed.org.br/arquivos/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 24 Jan. 2022.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura.. **Censo escolar 2018**; 2018. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em 24 Jan. 2022.

BRASIL. **LDB**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 21 Jan. 2022.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_rio\\_grande\\_do\\_sul\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf). Acesso em: 21 Jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de educação – PNE e dá outras providências; 2014. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 25 Jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 26 Jan. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. **Maria Clara Di Pierro: “Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos”**; 2016. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/maria-clara-di-pierro-perdemos-3-2-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 07 Mar. 2022.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017.

FATORELLI, Maria Lucia. **Você está sendo roubado pela PEC 241**. São Paulo: Portal Andes, 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-78710891.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2022.

FERNANDES, Caroline; NASCIMENTO, Pedro Henrique Luna; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaína de; FERREIRA, Kaline Rosário Morais. **A INSERÇÃO DA MULHER NA MODALIDADE EJA**; 2016. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA14\\_ID174\\_01092016175013.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID174_01092016175013.pdf). Acesso em: 06 Mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GOLIN, Tau. **A Guerra Guarânica**. Como os exércitos de Portugal e Espanha destruíram os Sete Povos dos jesuítas e índios guaranis no Rio Grande do Sul (1750- 1761). Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. **Estatística aplicada à educação**: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. Revista de Matemática e Estatística, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD. 2019. Disponível em IBGE | Portal do IBGE | IBGE. Acesso em 06 Mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD. 2021. Disponível em IBGE | Portal do IBGE | IBGE. Acesso em 21 Jan. 2022.

INSTITUTO BUTANTAN. **Qual a diferença entre o SARS-CoV-2 e COVID-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Disponível em [www.butantan.gov.br](http://www.butantan.gov.br). Acesso em 21 Jan. 2022.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Os 50 anos de Angicos e Programa Nacional de Educação**. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/>. Acesso em: 24 Jan. 2022.

LOCH, J.M.P. et al. EJA: **Planejamento, metodologias e avaliações**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARIANO, Cymara Monteiro. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos**: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017

MOREIRA, Yan Faria. **Saindo do armário e da escola**: índices e causas de evasão de indivíduos não heterossexuais das instituições de ensino; 2012. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3873/3088>. Acesso em: 06 Mar. 2022.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000.7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 19 Jan.2022.

SENADO FEDERAL. **Sistema S**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 24 Jan. 2022.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. **História e memórias da educação no Brasil** - Século XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Revista HISTEDBR On-line. N.38, Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 24 Jan. 2022.

# A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES E/OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Whilma Miranda de Sousa Araújo**

Aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar da Faculdade de Ensino Superior do Piauí –FAESPI

**RESUMO:** O presente artigo tem como finalidade apresentar a contribuição dos jogos como facilitadores das aprendizagens de crianças e adolescentes com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagens, objetivando a superação dessas dificuldades e/ou transtornos na fase de alfabetização, com a utilização dos jogos educativos e jogos como ferramenta facilitadora das aprendizagens. Para o estudo foi necessário realizar pesquisa bibliográfica sob a égide da Psicopedagogia diante da aprendizagem humana e suas contribuições para intervir e prevenir os problemas e/ou transtornos de aprendizagem no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos, dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, alfabetização, letramento.

### **THE CONTRIBUTION OF GAMES TO OVERCOMING DIFFICULTIES AND/OR LEARNING DISORDERS**

**ABSTRACT:** This article aims to present the contribution of games as facilitators of learning for children and adolescents with learning difficulties and/or disorders, aiming to overcome these difficulties and/or disorders in the literacy phase, with the use of educational games and games as a learning tool. For the study it was necessary to carry out bibliographic research under the aegis of Psychopedagogy in the face of human learning and its contributions to intervene and prevent learning problems and/or disorders in the school context.

**KEYWORDS:** Games, learning difficulties, learning disorders, literacy, literacy.

### **INTRODUÇÃO**

A motivação para a escolha da temática deste trabalho baseia-se na intenção de incentivar a construção de novos conhecimentos tanto na leitura quanto na escrita no ambiente escolar utilizando jogos como ferramenta facilitadora de aprendizagem de crianças e adolescentes com dificuldades e/ou

transtornos de aprendizagem.

Percebeu-se a importância dos jogos no processo de aprendizagem, uma vez que os mesmos ensinam os conteúdos através de regras e possibilitam a exploração do ambiente a sua volta, bem como proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa que agrega conhecimentos.

Por essa razão, percebeu-se a necessidade de investir em análises teóricas sobre práticas e metodologias que podem ser utilizadas no interior das escolas no sentido de confrontar as realidades e sugerir ações que visem mudanças na sala de aula.

Nesse contexto, é possível observar que muitos professores ainda trabalham tradicionalmente onde o professor é o dono do saber inquestionável e, se o aluno não aprende com a metodologia, é porque tem problemas ou não quer. Essa fala implica na necessidade de intervenção de um profissional em psicopedagogia, com a sensibilidade e a formação necessárias para análise da situação encontrada e apontar caminhos para a que o ensino-aprendizagem se efetive satisfatoriamente, de maneira que o aprendiz consiga encontrar a sua maneira de aprender mais e melhor.

A psicopedagogia e a psicanálise têm em comum o chamamento do humano em sua contradição nas formas de sentir, pensar e agir, complementando-se. Contudo, a psicopedagogia que surgiu no Brasil durante os anos 70, do século passado, é a ciência que vai se ocupar de identificar as dificuldades e/ou transtornos de aprendizagens e, a teoria psicanalítica dedica-se sobre os estudos acerca de tais dificuldades em sua ligação intrínseca com a singularidade do sujeito.

Conforme Bossa (2007, p. 24):

"A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia - e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las." (BOSSA, 2007, p.24).

Nesse sentido o psicopedagogo tem o papel fundamental de diagnosticar, tratar e prevenir as dificuldades e obstáculos da aprendizagem

Em sua prática como psicopedagogo institucional, o psicopedagogo busca o histórico da família relatado pela escola, analisa o histórico da vida escolar dos alunos que obtiveram menos rendimento na sala de aula e realiza uma entrevista com os professores que trabalharam com estes alunos. O psicopedagogo também irá conversar com os professores realizando algumas perguntas direcionadas aos profissionais, por exemplo: Qual é o problema? Quem está envolvido? Na sua opinião, por que isso acontece? Como

você reagiu? (Liste as atitudes que você tem apresentado na prática), Como você se sente ao reagir desta maneira? Qual o resultado que você deseja diante desta situação problema? Para esses e outros questionamentos Weiss, 2020, pág. 21, aponta para o fato de que:

Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável pelo aluno. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender. (WEISS, 2020, pág. 21).

A educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (2020, pág. 8), “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”, onde se pode observar a preocupação dada pela redação à formação do indivíduo para a sociedade.

A educação formal como a concebemos, em linhas gerais, se materializa através da educação escolarizada, ou seja, na escola, que recebe pessoas de diferentes faixas etárias, e nem sempre dá a atenção ou tem o cuidado necessário ao acolher os novos alunos. No entanto, o psicopedagogo é o profissional que também pode e deve sugerir formas de acolhimento desses alunos e ao serem detectadas as dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, deve propor formas de enfrentamento e superação dessas dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

O jogo como recurso de trabalho para superação das dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem revela-se como uma das possibilidades de se obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos e na interação com os mesmos.

O fato é que para modificar a triste realidade da sala de aula em que o fracasso escolar tem sido visto como algo “normal”, faz-se necessário que haja transformação de mentalidades e práticas, vislumbrando a promoção de discussões sobre importância dos jogos no processo de aprendizagem, de motivações à reflexão individual e coletiva, bem como a eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Há também a necessidade de pressupostos essenciais à ampliação da compreensão e fortalecimento de ações de combate às dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é do tipo revisão sistemática, com abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 70), são estudos capazes de agregar “a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Ainda de acordo com Minayo (2010), a metodologia qualitativa denota questões muito particulares. Trabalha com o universo de sentidos, significados

motivos, aspirações, valores e atitudes, o que se relaciona com um contexto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser meramente reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa aponta para o viés narrativo, uma vez que se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis (CLANDININ; CONNELL; 2015).

Procedeu-se a revisão de literatura em comparação à realidade observada, com vistas ao esclarecimento das formas como vêm sendo tratadas as questões de dificuldade e/ou transtornos de aprendizagem pelos professores e alunos dentro da escola e ainda, como vêm sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas e metodológicas relacionadas a problemática .

Através dos estudos realizados buscou-se a perspectiva de comprovar a falta de uma política de formação de educandos e educadores da educação básica voltada para o reconhecimento e valorização do respeito e a dificuldade de aprendizagem. Respeitar as diferenças é um dos princípios da inclusão.

## **OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM**

O brincar é essencial ao cotidiano da criança, onde o adulto se expressa através de palavras à criança, que por sua vez se expressa através de suas brincadeiras. A esse respeito Makarenko (apud Lima, 2010, p. 3) esclarece que “o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto, daí o fato de a educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo”.

Almeida (2010, p. 1), diz que: “a capacidade de brincar faz parte do desenvolvimento, sendo imprescindível para a sobrevivência psíquica e para o avanço social do homem”. Esse brincar, essa vontade de descobrir o novo, de fantasiar a realidade e de se envolver com os elementos que o cercam, caracterizam o aluno como um ser em potencial, capaz de construir a sua aprendizagem.

Atendendo a vital importância do brincar, o professor deve explorar as inúmeras possibilidades de atuação nesse campo, trabalhando atividades que sejam de interesse do aluno e que promovam suportes e diretrizes vitais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Convém ressaltar que o jogo constroi significativamente os saberes, propiciando a formação e o desenvolvimento intelectual. Assim sendo, é importante que o educador, ao se utilizar dos benefícios trazidos pelo jogo, tenha claramente definidos os objetivos a serem alcançados bem como os jogos adequados ao contexto. Sob esse enfoque, os jogos devem ser amplamente utilizados no processo ensinoaprendizagem, a saber:

(...) o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atitude do jogo apresenta dois elementos que

a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. E é esse aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva; motora e cognitiva.(RIZZI; HAYDT, 2002, p.11).

De acordo com Vygotsky (apud Moratori, 2003, p. 10) "É através do jogo que a criança aprende a agir, adquire iniciativa e autoconfiança, sua curiosidade é estimulada, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração". Sob esse aspecto se institui uma conexão ativa entre o jogo e aprendizagem, na qual o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com as quais mantém contatos regulares.

Conforme a perspectiva Vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais, e nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, pessoa ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos por meio dos quais ela organiza sua percepção.

Por acreditar que as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que são utilizadas, defende a ideia de que as interações de um modo geral e o ensino em particular, não devem estar atrelados ao processo de amadurecimento. Para ele, a criança amadurece ao ser ensinada e educada, quer dizer, à medida que, sob a orientação dos adultos ou companheiros mais experientes, se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações precedentes e disponível em sua cultura. Desse modo, a maturação se manifesta e se produz no processo de educação e ensino. Daí a relevância da interação social, uma vez que dela depende o desenvolvimento mental.

Vygotsky (1998) identifica dois níveis de desenvolvimento nas crianças: Nível de desenvolvimento real, que é o desenvolvimento já adquirido, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer por si própria, sem ajuda do outro. Nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ela realiza com o auxílio de outra pessoa.

Para melhor explicar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky cria o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o que a criança faz sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (nível de desenvolvimento potencial). Esta zona de desenvolvimento proximal é a potencialidade para aprender, e que não é a mesma para todas as pessoas. Sendo assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem, através da interferência do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendiz no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial

de uma criança, tornando-o real.

Nesse sentido, as concepções construtivistas de Piaget vêm de encontro às ideias de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto as teorias de Vygotsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sociocultural e das interações sociais.

No que diz respeito à concepção piagetiana, os jogos se estabelecem como um exercício das ações individuais já aprendidas, gerando um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. “Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança.” (PIAGET apud MORATORI, 2003, p. 10).

Piaget analisou e estabeleceu relações entre o jogo e o desenvolvimento intelectual, onde existem três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação por ele proposta: Jogos de exercício: são as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor, que vai dos 0 anos até o aparecimento da linguagem. São exercícios simples cuja finalidade é o prazer do funcionamento. Caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação; Jogos simbólicos: compreende a idade dos 2 aos 7 anos aproximadamente. São jogos de ficção e imitação. Através do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papéis, faz-de-conta e representação; Jogos de regras: são praticados a partir dos 7 anos de idade. A regra é o elemento principal deste tipo de jogo, que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral, cognitivo, social, político e emocional. Há dois tipos de regras nesse jogo: as regras transmitidas, mantidas em sucessivas gerações (bolinha de gude, amarelinha), e as regras espontâneas: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças.

Para Piaget, o jogo oferece uma grande contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. O jogo infantil propicia a prática do intelecto, já que utiliza a análise, a observação, a atenção, a imaginação, o vocabulário, a linguagem e outras dimensões próprias do ser humano. Piaget demonstrou que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam, destacando a importância de aplicá-las nas diferentes fases da aprendizagem escolar.

É importante que o psicopedagogo ou o professor da sala compreenda como a criança aprende e o que ela necessita para aprender, os envolvidos devem estar atentos para os fatores que contribuem para o desenvolvimento da inteligência da criança. Piaget afirmou que cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para

incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação (PIAGET, 1975).

Na concepção de Piaget, o desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo geral da embriogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. Já a aprendizagem situa-se do lado oposto do desenvolvimento, pois geralmente é provocada por situações criadas pelo educador. Para Piaget, a aprendizagem é colocada como aquisição em função do desenvolvimento.

A descontração promovida pelo ato de brincar auxilia a criança a vencer etapas e dificuldades. A esse respeito Cordazzo e Vieira (2007) consideram que:

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz-de-conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. (...) A brincadeira é uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar. (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 9).

De fato, o jogo possibilita a aproximação do sujeito ao conteúdo científico “através da linguagem, informações, significados culturais, compreensão de regras, imitação, bem como pela ludicidade inerente ao próprio jogo, assegurando assim a construção de conhecimentos mais elaborados.” (MOURA apud ALVES, 2010, p. 1). Apesar da importância dos jogos no contexto educacional, muitos professores ainda resistem em utilizá-lo como estratégia eficaz para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, o professor não deve adotar uma postura radical frente a utilização dos jogos, antes de compreender a dinâmica e eficácia no processo ensino-aprendizagem

## **OS JOGOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

As práticas de ensino tradicionais não contribuem para a aprendizagem de todos os alunos, “desta forma ao se pensar em formação continuada de professores, sobre tudo de maneira colaborativa, a que se considerar que o lúdico deve permear o processo ensino-aprendizagem.” (CAPELLINI; LANGONA; FONSECA, 2010, p. 1).

Através do ato de brincar a criança tem a capacidade de criar, imaginar, cooperar, de ter autoestima e com isso confiar em si mesma. A este respeito, Vigotsky apud Mrech (2008, p. 3), pondera que “a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesmo.”

Os jogos podem despertar na criança “a curiosidade e principalmente, o interesse em aprender, além de melhorar a autoconfiança. Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado.” (MARTUCCI; FRÈRE; OLIVEIRA, 2010, p. 1). De fato, “é possível mediante o brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente.” (CAPELLINI; LANGONA; FONSECA, 2010, p. 2).

As atividades lúdicas e exploratórias, os jogos e as brincadeiras, ajudam a reconhecer as potencialidades de cada um, a desenvolver o raciocínio, a usar os gestos para exprimir ideais, pensamentos e emoções e permitem que a criança entre em contato com seu próprio corpo e com suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo assim sua consciência corporal e seu autoconhecimento.

Inúmeros jogos têm sido desenvolvidos a fim de proporcionarem ao professor valiosos recursos didáticos capazes de incrementar a sua prática pedagógica no contexto inclusivo. A título de exemplo, destacam-se os softwares dispendo de técnicas eficiente com o objetivo de cativar a atenção e melhorar a concentração de portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), além de aprimorar suas capacidades mentais como a memória, a sua visão espacial, entre outras.

Segundo Redondo e Carvalho (2001, p. 28-30), são atividades de imitação, jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta e histórias infantis. Tais atividades possibilitam, ao mesmo tempo, a aquisição de linguagem e a aprendizagem de conceitos e regras de um código de comunicação, aspectos importantíssimos para o processo de integração escolar.

Em se tratando de ensino para crianças com necessidade especiais, essa é uma área para a qual a psicologia, e especialmente a Análise do Comportamento, tem importantes contribuições científicas e que se traduzem facilmente em instrumentos, em tecnologias para ensinar com sucesso (o que vale tanto para ensinar crianças com atraso quanto para promover o ensino de qualidade em qualquer nível acadêmico). Mas, como o autismo, por exemplo, é um transtorno caracterizado por atraso no desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, por isso ensinar a essas crianças da mesma maneira que se ensina à crianças sem autismo pode ser pouco efetivo.

Tem também as crianças com TDAH que por não conseguirem se concentrar, podem passar a impressão para as outras pessoas de uma falta de interesse. Logo, existem diversos casos, sem contar as crianças com deficiências intelectuais moderadas, tem sugestões de jogos e brincadeiras para uso pedagógico, especificando as áreas do desenvolvimento e os objetivos que se pode atingir com cada jogo.

O professor e também os pais podem realizar atividades e brincadeiras que estimulem a interação com a criança, mantendo sua atenção e ajudando-a a se expressar a partir de gestos, sinais, atitudes corporais e linguagem oral. As crianças com perda auditiva necessitam de mais estímulos, de mais repetições e de mais vivências; incluindo material concreto e visual que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos novos. A partir do momento em que ela percebe que cada coisa ou pessoa tem um nome, seu progresso se torna mais rápido.

O jogo, o brincar de faz-de-conta e o relato de histórias infantis são experiências que permitem ampliar seu âmbito de informações, ajudando-a a buscar, a pedir, a fazer perguntas, enriquecendo cada vez mais sua comunicação. Vale ressaltar que “a compreensão e a realização de uma tarefa exigem da criança surda um grande esforço de atenção” (MARQUES, 1999, p.56). Sendo assim, é compreensível que ela não goste de fazer exercícios de articulação durante muito tempo. O ideal é apresentar esses exercícios disfarçados, na forma de jogos e brincadeiras. Além disso, apesar de ser conveniente aproveitar situações lúdicas para favorecer a aquisição linguística, não se pode esquecer que tal estimulação não tem por objetivo criar um ouvinte falante, suprimindo ou ignorando as características peculiares do aprendiz em foco.

É importante destacar que a atividade lúdica infantil inclui também brincadeiras que não têm qualquer técnica em particular, sendo simples exercícios. Quanto aos jogos com características específicas, é importante destacar que

Os jogos como “faz-de-conta” abrem espaço, progressivamente, para os jogos com regras. (...) Através dos jogos de regras, a criança cria condições de superar as próprias limitações, visto que a repetição provoca a segurança de que aprendeu o exercício, logo depois passa a explorar novo exercício até conseguir dominá-lo e novamente expandir sua capacidade. (GIL et al.,2002, p. 7).

Ainda conforme os autores acima supracitados, a utilização dos jogos como prática pedagógica na educação crianças com necessidades especiais, resulta em grandes benefícios e conquistas para os alunos no que diz respeito à construção de sua aprendizagem, entre eles o aumento considerável da oralidade dos alunos visto que a criança não se sente constrangida e nem ameaçada, afinal ela está simplesmente participando de uma brincadeira com seus colegas e não há motivo algum para se envergonhar, a maior capacidade de concentração advinda da adequação dos jogos aos conteúdos apresentados, servindo também como atividades de fixação e maior cooperação entre colegas. Sendo assim, “é necessário que o jogo deixe de ser visto apenas como um recurso de emergência no final de uma aula conturbada para ocupar o seu papel principal: ser o eixo do processo inclusivo.” (GIL et al., 2002, p. 9).

A Educação Inclusiva não se resume na simples observância mecânica da lei. Antes, requer uma mudança de postura, de percepção e de concepção dos sistemas educacionais.

As modificações necessárias devem abranger atitudes, perspectivas, organização e ações de operacionalização do trabalho educacional.

Os educadores que se comprometem com tais requisitos são capazes de transformar as salas de aula em espaços prazerosos, onde tanto eles como os alunos são cúmplices de uma aventura entre o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. O clima das atividades favorece ações comunicativas entre os alunos e entre estes e seus professores. Essas ações são muito bem definidas por Fleuri (2003)

Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, a deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (FLEURI, 2003, p. 9).

Um educador consciente e politizado tem claro e definido em sua prática pedagógica a concepção de sujeito, de sociedade e de aprendizagem condizentes com os ideais de uma educação cidadã. Tal postura se torna possível mediante um projeto político-pedagógico que defina claramente

De acordo com Mrech (2008, p. 1), o fundamental é perceber o aluno em toda a sua “singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade, em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento”.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O processo de aprendizado é um momento novo e cheio de descobertas para as crianças. Cada criança tem um tipo de dificuldade para iniciar o desenvolvimento de aprendizagem e inserir jogos de alfabetização pode ser a melhor maneira de eliminar muitas dificuldades .

A inclusão de jogos de alfabetização e brincadeiras nas aulas também faz com que os alunos interajam entre si, desenvolvam o comportamento social e se familiarizem melhor com as palavras.

As brincadeiras e jogos sempre estiveram presentes na vida do ser humano e através de atividades lúdicas, a criança pode desenvolver a socialização, aprender linguagem, vocalização, audição, percepção visual e raciocínio lógico, pois desde os primórdios até hoje, o ser humano tem resistência natural ao ensino e escolas, pelo simples fato de que não costuma ser um ambiente agradável e prazeroso aos olhos de uma criança. Dessa forma, os jogos e brincadeiras - como essência infantil, isso é fato - podem melhorar o processo de aprendizagem com a inclusão de atividades divertidas. É uma maneira de descomplicar o processo de aprendizado.

Cabe ao educador e a escola, criarem um ambiente que apresente elementos

motivacionais e atividades prazerosas aos alunos. Criar um plano de aula mais interativo, divertido e criativo é também uma forma de ajudar no melhor desempenho das crianças na escola.

O objetivo na utilização dos jogos e brinquedos em sala de aula, principalmente para crianças com necessidades especiais, é fomentar a importância das atividades lúdicas no processo psicológico das crianças e adolescentes, como objeto facilitador da aprendizagem dos mesmos. O jogo pode favorecer a socialização das crianças e adolescentes, permitindo por meio das atividades realizadas a interação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos. Ao buscar atividades e abordagens que ajudem os alunos a desenvolver autonomia e independência, a escola pode encorajar escolhas e tomada de decisões, o que será uma contribuição valiosa. Cada plano de aula ou atividade deve oferecer oportunidades de escolha.

Em relação à escrita manual, as abordagens descritas incluem algumas para postura e posição para escrever, modo de segurar o lápis, pressão do lápis, coordenação olho-mão, constância de forma, controle do movimento, orientação das letras, espaçamento entre as palavras e fluência. As razões dessas dificuldades podem não ser as mesmas para a criança com Desnutrição Aguda Grave (DAG) e para a criança com dispraxia, de modo que é preciso discriminação e monitoramento na adaptação dessas abordagens. Uma estratégia que pode ajudar na fluência da escrita cursiva envolve pré-escrever padrões que levam à formação de letras com traços de junção/inteiros de saída.

Dificuldades de aprendizagem gerais visam a distinguir essas dificuldades das dificuldades de aprendizagem específicas, como dislexia, dispraxia e discalculia, em que uma área de aprendizagem tende a ser afetada (letramento, organização, desenvolvimento ou habilidades e entendimentos matemáticos).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese entende-se que a Psicopedagogia surgiu para prevenir e tratar os problemas de aprendizagem. Por isso, necessita conhecer seu objeto de estudo, ou seja, a aprendizagem humana, para saber compreender os aspectos que influenciam e ocasionam a não aprendizagem.

Durante a pesquisa sobre os jogos como facilitadores da aprendizagem de crianças e adolescentes com necessidades especiais, pode-se perceber o quão importante é o desenvolvimento da criança e suas influências e/ou consequências, quando chega na idade da alfabetização, onde os jogos evidenciam a sua função como estimuladores e motivadores do processo de aquisição de novos conhecimentos, propiciando um ambiente favorável e atrativo para os crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Neste sentido entende-se que, na atualidade, a entrada da criança mais cedo na escola, exige uma prontidão para a alfabetização e os jogos permitem essa interação.

Muitas instituições exigem de seus profissionais alfabetizadores, que as crianças saiam do primeiro ano do ensino fundamental alfabetizadas e letradas. Contudo, sabemos que não é bem assim, para a criança aprender, principalmente quando se trata de algumas crianças que apresentam dificuldades e/ou transtorno de aprendizagem, ou outras crianças com maturidade suficiente para compreender o código da escrita. Por essa razão, em muitos casos, o professor acaba agravando ainda mais a situação da criança que não está conseguindo acompanhar a turma.

A aprendizagem não se resume a procedimentos mecânicos, sem a compreensão das regras aplicadas. O aluno deve ser capaz de entendê-las e discuti-las em seu universo de aplicação. Há ainda o fato de que os jogos possibilitam ao professor romper com os traços tecnicistas de uma pedagogia que perpetua a repetição e não a construção do conhecimento.

É por este motivo que o psicopedagogo deve estar presente na escola para não deixar acontecer práticas educativas errôneas, que inibem a aprendizagem da criança, principalmente na alfabetização, pois é a base para os próximos anos escolares. O trabalho psicopedagógico preventivo serve para isso, prevenir para que quando a criança for para o próximo ano, não comece a apresentar problemas decorrentes dos erros do passado.

Portanto, considera-se que a presença do psicopedagogo no contexto escolar é de extrema importância, para que se evite que as crianças sofram com a não aprendizagem, podendo ser o mediador do trabalho do professor e de todos os envolvidos no processo de ensinoaprendizagem. Além disso, compreende-se que o primordial é a formação dos professores, para saber conduzir turmas heterogêneas, que apresentam níveis diferentes de aprendizagem da leitura e escrita, sempre olhando a criança individualmente, para que todos aprendam de forma prazerosa.

Percebe-se que família e escola devem caminhar juntas em prol da aprendizagem das crianças na fase da alfabetização e letramento, pois assim o psicopedagogo terá condições de intervir em todos os aspectos que por ventura possam estar atrapalhando a aprendizagem.

Para tanto faz-se necessário que os professores planejem suas atividades buscando responder questões essenciais para a sua prática enquanto orientador desconhecimentos, verificando se os jogos constantes em seu planejamento realmente atendem às necessidades especiais de seus alunos, bem como aos objetivos de aprendizagem propostos.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 27 Jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jul2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20Jul. 2022.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DEUSCHLE, Vanessa Panda. CECHELLA, Cláudio. **O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção**. Rev CEFAC, v.11, Supl. 2, 194-200, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em <[https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)> Acesso em: Acesso em: 16jul. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, João Pedro Alcântara *et al.* **O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar**. In: Cadernos Educação. n. 20. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5109/3101>> Acesso em: 17 jul. 2022.

GIOCA, Maria Inez. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. 2001. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Amazonas, Belém do Pará, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf)> Acesso em: 16jul. 2022.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, NorimarChriste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTUCCI NETO, Helio; FRÈRE, Annie France; OLIVEIRA, H. A. D. **Jogo computadorizado para auxiliar no letramento de crianças com Transtorno de Atenção**. Disponível em <<https://telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS..CBIS2004/trabalhos/arquivos/376.pdf>> Acesso em: Acesso em: 20jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: VOZES; 2010. p. 70.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 2003. 33 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada à Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2022.

MRECH, Leny Magalhães. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais.** jun/2008. Disponível

em<<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/links/linkjogosusodobrin.htm>>. Acesso em: 20 jul 2022.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. Concepção do jogo segundo Piaget disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/concepcao-do-jogo-segundo-piaget/>. Acesso em: 20 jul 2022.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro. 14. ed. Lamparina, 2020.

# A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Data de submissão: 05/10/2022*

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Jarlisse Nina Beserra da Silva**

Universidade Estadual do Maranhão  
(UEMA)  
São Luís – Maranhão  
<https://orcid.org/0000-0001-8629-5855>

**Maritânia dos Santos Padilha**

Universidade Estadual do Maranhão  
(UEMA)  
São Luís – MA  
<https://orcid.org/0000-0003-2472-4428>

**Ana Paula Almeida Ferreira**

Universidade Estadual do Maranhão  
(UEMA)  
São Luís – MA  
<https://orcid.org/0000-0002-9515-7494>

**Jackson Ronie de Sá-Silva**

Universidade Estadual do Maranhão  
(UEMA)  
São Luís – MA  
<https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>

**RESUMO:** Este estudo intenta apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a Educação Infantil brasileira atualmente. A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa

tem como aporte teórico a Sociologia da Infância. Observamos mudanças de paradigma ocorridas sobre a concepção de criança na História e a legislação brasileira vigente orienta para uma educação que considere as crianças enquanto sujeitos sociais e construtores de cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Infância; Historicidade; Educação Infantil.

### THE HE CONCEPT OF CHILD AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION

**ABSTRACT:** This study aims to present the historical concepts of children and the legal frameworks that guide the perception of these individuals in Brazilian Early Childhood Education today. The bibliographical research of qualitative approach is based on the Sociology of Childhood. We observed paradigmatic changes on the concept of child in history and the Brazilian legislation in effect prescribes an education that considers children as social subjects and makers of culture.

**KEYWORDS:** Child; Childhood; Historicity; Early Childhood Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo emerge do aprofundamento teórico para a escrita da dissertação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que tem a criança como uma de suas categorias centrais de análise

Conhecer a construção histórica da concepção de criança parte da premissa de indagar sobre o lugar delas na sociedade. É importante observar que os estudos sobre a historicidade da infância, atentam para algumas características peculiares a determinados tempos históricos que permitem captar e analisar as mudanças de paradigma no trato com a crianças, assim como refletir sobre as permanências, como a inferiorização desses sujeitos, inculcadas culturalmente pelo prisma adultocêntrico, necessitam ser superadas.

Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: de que maneira as concepções de crianças foram sendo constituídas no decorrer da história da humanidade e como a legislação brasileira orienta sobre a educação desses sujeitos na atualidade?

Este estudo tem como objetivo apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Para tanto, inicialmente trazemos apontamentos sobre a constituição histórica da concepção de criança. Em seguida apresentamos marcos na legislação brasileira vigente que orientam a Educação Infantil no país, tendo em vista a necessidade de novos olhares para as crianças, que superem a histórica visão de incompletude, rumo a uma percepção que valorize esses sujeitos e compreenda-os enquanto sujeitos sociais e construtores de cultura.

Esperamos que este estudo suscite reflexões e discussões acerca do percurso histórico no que corresponde à mudança de paradigma no conceito de criança no decorrer dos tempos, levando em consideração os elementos históricos, culturais e sociais como determinantes do processo de construção da concepção de criança.

## 2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como bibliográfico compreendendo que este tipo de pesquisa se utiliza “[...] de dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Sendo assim, “[...] O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Utilizamos a abordagem qualitativa, por entender em Llewellyn e Northcott (2007 apud FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 9) que, “a abordagem qualitativa centra-se na identificação das características de situações, eventos e organizações”. Dessa forma, o objetivo do pesquisador não consiste apenas em descrever a quantidade de vezes que determinado fenômeno acontece, mas de que forma ele acontece.

Para tanto, o estudo se fundamenta nas teorias da sociologia da infância, que

reconhece as crianças como sujeitos ativos de sua própria história, tendo como aporte teórico os estudos de Airès (1981), Kramer (1986, 2006), Sarmiento (2003), entre outros, assim como a documentos da legislação brasileira como: o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer uma breve retrospectiva, remontamos à Antiguidade Clássica, onde havia a prevalência de uma concepção platônica de criança, tida como um *devoir a ser*, sendo desprezada em sua existência presente. Segundo Platão (2010), a criança era um ser inferior em virtude de sua própria natureza. Esta *natureza selvagem* deveria ser doutrinada e trabalhada, através de uma firme educação, com uma função política, para criação e manejo de um bom cidadão:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

A prevalente inferioridade que marca a visão platônica sobre a criança, traz também uma perspectiva de possibilidade, de que ela possa vir a ser alguém com condições de atuar em uma função política, desde que atendessem a condicionantes pautados em padrões exigidos para sua atuação em determinada esfera. A educação recebida, nessa perspectiva, iria se moldar de acordo com variáveis sociais para o futuro, com uma intencionalidade para atuação política, como explicita Carlos et al. (2011, p.4):

[...] as crianças, do sexo masculino, filhos de homens superiores, deveriam ser preparadas, moldadas para serem reis que governassem a pólis no futuro. Portanto, neste período da filosofia clássica, a infância é concebida como possibilidade e inferioridade. Enquanto “possibilidade” significa ser objeto de intencionalidade política numa visão futura, já que a criança não é vista em si como ela é, mas como possibilidade daquilo que será, “inferioridade” significa a criança ser o outro desprezado.

A concepção de infância na Antiguidade Clássica, como um *devoir a ser*, repercutiu na Idade Média. Sob o aporte teórico de Airès (1981), que é um pioneiro na busca em documentar a infância, se relata que na Idade Média não havia um *sentimento de infância*, este sentimento “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (AIRÈS, 1981, p.156).

Essa ausência de sentimento de infância, segundo Airès (1981), deve-se à instabilidade que essa fase da vida carregava, já que os altos índices de mortalidade infantil, em virtude, principalmente, da falta de cuidados básicos de higiene, incutiam às

crianças um estigma de fragilidade, “[...] da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21). O autor ainda destaca que:

Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

Essa visão de uma fase de vida caracterizada pela pouca idade era tida, portanto, como algo instável, e isso contribuiu diretamente para a ausência de uma consciência social sobre esses indivíduos. Uma das poucas fontes de registros da infância na época medieval são as obras de arte, que retratam crianças com características de adultos,

E, por isso, as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2011, p. 32).

As roupas das crianças eram comumente apertadas e dificultavam os movimentos, por conseguinte, tolhiam a própria condição do corpo infantil. Uma mudança de percepção desses indivíduos seria observável a partir das próprias transformações pelas quais passariam as vestimentas utilizadas durante a infância na época.

É importante esclarecer ainda que o termo de origem do latim, “*infans*”, significava *ausência de fala*. Na época medieval, tão logo as crianças dominassem a linguagem, elas já eram imediatamente inseridas à fase adulta, não havendo nenhuma diferenciação com os adultos, o que é reforçado pela inexistência de qualquer suporte teórico da época sobre as crianças e seu desenvolvimento.

[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (POSTMAN, 2011, p. 29).

Dessa forma, segundo Airès (1981) as crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços e situações, mas também carregavam distinções no tratamento, assim como os adultos, baseadas em posições sociais. Levin (1997) aponta, a exemplo, a diferença de tratamento entre a criança, rei da França, Luiz XVI, tratado com cuidado e direcionado a cumprir seu papel social de liderança e os *come here, boy*, termo como foram apelidados os escravos no sul dos Estados Unidos, estigmatizados como dependentes e inferiores.

Também se evidenciavam essas distinções preconizadas através do gênero, pois “[...] as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p. 76), colocando-as num patamar ainda mais inferiorizado que as crianças do gênero masculino. Cabe destacar também como uma variável expressiva as condições físicas e intelectuais apresentadas pelas crianças, que quando destoavam do padrão normalizante e

aceitável pela sociedade, como a apresentação de alguma deficiência, eram subjugadas e comumente excluídas do convívio social, quando não, eram ainda abandonadas ou mortas.

Airès (1981) destaca que essa ausência desse *sentimento de infância* não significava a total indiferença com os indivíduos de pouca idade, salientando um sentimento pela criança surgido no seio familiar entre os séculos XVI e XVII:

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico (AIRÈS, 1981, p. 10).

Já ao fim do século XVII aflora, segundo o autor, outro tipo de sentimento em relação as crianças, contrapondo o primeiro, pautado no conceito eclesiástico de moralização:

A igreja, contrária a conceber a criança como brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcendeu às famílias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças (CARLOS et al., 2011, p. 06).

Ainda segundo Airès (1981), partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha nas obras de arte e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média, evidenciando-se um novo olhar a estes indivíduos que os diferenciava dos adultos. Assim,

Indubitavelmente a ideia de infância que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças teve sua marca maior na sociedade moderna. Ariès (1981) mostra que o lugar de anonimato ocupado pelas crianças que sobreviviam aos primeiros tempos de vida na Idade Média passa a ter outro sentido no período posterior, ou seja, na modernidade (REDIN, 2007, p. 12).

Já no século XVIII, foi onde houve uma significativa mudança de visão para com as crianças, materializada na diferenciação da vestimenta delas e dos adultos. “[...] Foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (AIRÈS, 1981, p. 33). A nova maneira de vestir contribuiu para a maior liberdade do corpo.

Essa nova roupagem da criança passa a ser retratada nas obras de arte, assim como as tentativas de registrar os sentimentos do adulto em relação às crianças. Elas conquistaram um espaço privilegiado nas expressões artísticas da época, assim como destaca-se a nascente atenção do governo às crianças com o intuito de diminuir a mortalidade infantil.

Quando o governo passa a se preocupar com a educação das crianças, ainda nos fins do séc. XVII, tem origem às primeiras instituições escolares, primeiramente na perspectiva de oferecer cuidados básicos de higiene e de caráter assistencialista, sendo potencializado no século XVIII, repercutindo a outras esferas da sociedade.

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças (POSTMAN, 2011, p. 70).

Quando a educação passa a extrapolar os limites do seio familiar, aliada ao surgimento da imprensa, com uma alfabetização socializada, já se pode observar uma quebra entre a figura do adulto e da criança, sendo a capacidade de leitura, o divisor entre eles, ou seja, “A tipografia criou um novo mundo do qual as crianças foram expulsas ao ser habitado pelos adultos, portanto, essa ruptura exigiu que um novo mundo fosse criado para as crianças” (CARLOS et al. 2011, p. 08).

No período da Revolução Industrial, séculos XVI e XVII, se observou uma gradativa mudança de postura das famílias com relação às crianças. “[...] Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER, 1986, p. 18), emergindo a ideia de família moderna, que passa a ter um interesse maior na educação de suas crianças.

Nessa perspectiva, a criança começa a ser vista como alguém que possuía necessidades específicas e que deveria ser preparada para a vida adulta, havendo um aumento das obras pedagógicas que salientavam a importância da escola como um espaço fundamental na educação desses indivíduos na perspectiva de atender as necessidades da sociedade que se organizava.

Nesta direção, Sarmento (2007) considera que já nos séculos XVII e XVIII, se dão mudanças profundas na sociedade, constituindo o período histórico em que a moderna ideia da infância emerge com força, assumindo a posição de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano, sendo importante perceber nesse processo que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

Essas lentas transformações se inscreveram nas famílias ainda no decorrer do século XVIII, através de um sentimento fortemente marcado pelo desejo de privacidade. Mudanças até mesmo quanto ao espaço físico, no qual a família vivia, começaram a ocorrer.

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos (MOREIRA, VASCONCELOS, 2003, p. 169).

Com o desenvolvimento do capitalismo e a visibilidade para a separação das esferas pública e privada, foi se apresentando um modelo de família nuclear como hegemônico, reformulando os papéis masculino e feminino dentro dela e perante a sociedade. Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), a família seria responsável pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência, fortalecendo as diferenciações também de papéis de gênero: o homem passa a se situar como parte do mundo público, para a manutenção do lar, o provedor. Já a mulher, estaria ligada ao mundo privado, sendo responsável pela casa e educação primeira dos filhos

A partir dessas diferenciações de papéis sociais, o lugar da criança também se impõe quanto uma premissa da construção do conceito de infância que norteia as políticas. Assim, a nova concepção de criança e sua mais apurada valorização em meio aos papéis sociais são oriundos das transformações societárias:

Concomitante a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência de vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança (PRIORE, 2013, p. 09-10).

No decorrer dos séculos XIX e XX esse crescimento na preocupação em cuidados com as crianças se intensifica, sendo defendidos os espaços para seu atendimento específico, como as creches e jardins de infância que Barbosa (2006, p. 77) denomina de *infância atendida*. Aqui, deve ser ressaltada a existência de “infâncias”, por exemplo, as crianças burguesas não eram atendidas como as crianças abandonadas nos orfanatos, nas rodas de expostos<sup>1</sup> ou como criança explorada nas fábricas. Para alguns setores da elite a ideia de educar crianças pobres não seria bom para a sociedade, portanto, para elas bastava uma educação de ocupação e piedade (OLIVEIRA, 2005).

Nesse processo de institucionalização da educação de crianças é relevante ainda resgatar em sua historicidade que muitas delas também foram retiradas do convívio social para a inserção em colégios internos. “[...] A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 2006, p. 195).

No século XX, muitos estudiosos<sup>2</sup> fortaleceram interesse sobre a especificidade da infância apresentando elementos constitutivos que orientaram sua visibilidade enquanto uma categoria social. Nesse sentido, a visão sobre as crianças passa a ser sustentada como detentora de direitos na qual a família ocupa um lugar de destaque na dinâmica social:

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família

---

1 A roda dos expostos se constituía de um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdia a fim de receber crianças enjeitadas fruto de gravidezes indesejadas.

2 A exemplo, as contribuições dos estudos de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852).

nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente a vida das crianças (PAULA, 2005, p. 01).

Os estudos de Airès (1981) e suas contribuições fornecem informações valiosas sobre as mudanças históricas ocorridas na concepção de criança e infância. No entanto, como considera Heywood (2004), é relevante refletir também sobre o caráter dinâmico no interior das sociedades, a importância de não observar a infância de maneira linear, compreendendo que a infância existe em diferentes contextos, não podendo ser tratada da mesma forma, com características gerais e unânimes.

Para tanto, um olhar para concepção de criança e infância na atualidade revela a necessidade de refletir sobre a diversidade de condições históricas e culturais que permeiam as infâncias. Considera-se, portanto, que conceber as crianças, envolve uma diversidade de elementos presentes nos contextos diversos, ainda que numa mesma sociedade.

[...] considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Muitas são as concepções que circundam as categorias infância e criança. Para algumas etnias e culturas, por exemplo, a puberdade é considerada o fim da infância e início da vida adulta. Em outras, níveis ou ciclos de escolaridade também são possíveis fronteiras para demarcação da infância. Vários países fomentaram discussões a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989) sobre a idade em que se estabeleceria a infância e seus direitos.

A legislação brasileira - um marco no olhar as crianças enquanto categoria específica e de importância social - se deu em consonância com movimentos nacionais e internacionais, contribuindo para um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual determina que haja prioridade absoluta na proteção da infância e na garantia de seus direitos, não só por parte do Estado, mas também da família e da sociedade.

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm "direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (CRAIY apud ALMEIDA et al, 2010, p. 52).

O próprio processo que deu origem à Constituição de 1988, teve ampla atuação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos profissionais da educação. Porém, é importante ressaltar que as iniciativas emergiram ainda em meados de 1970 no contexto da imigração europeia ao país, da força da mão de obra feminina, no desenvolvimento industrial e nos movimentos operários, que passam a reivindicar condições de assistência a seus filhos, o que impulsionou o país a criar uma visão democrática quanto à educação (RIZZO, 2003).

É importante destacar que, historicamente, as instituições pré-escolares surgidas no Brasil foram constituídas mediante a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, e se amparava na articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. A pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era, na maioria das vezes, formada por voluntários, pois:

antes da institucionalização das leis que asseguram os direitos a educação, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. Sem fins educativos, a creche, visava amenizar as carências, o desamparo, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais. Essa política assistencial não se ampliava a todas as crianças, somente ao atendimento de crianças sem deficiência (BRUNO, 2008, p. 32).

Com o intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, entrou em vigor em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) - Lei nº 8.069/90, que é considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral, reforçando a ideia de prioridade absoluta e considerando em seu Art. 2º a criança como “toda pessoa até 12 anos de idade incompletos[...]” (BRASIL, 1990, p.1), sendo reconhecida a sua infância em condições dignas de existência como sujeitos de direitos.

A partir desse reconhecimento legal sobre a criança, um novo olhar começa a fluir em direção à importância que carrega a educação nessa fase singular do desenvolvimento humano, considerando as diversas relações que esses sujeitos também mantêm em suas vivências, como constituintes da sociedade.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas- entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (FARIA, SALLES, 2007, p. 44).

A criança é, portanto, considerada sujeito social que aprende e se desenvolve diante das relações estabelecidas em sociedade e essas relações ganham um espaço

de maiores dimensões na escola. A partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), definiu-se e regularizou-se o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, e foi assegurado o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a particularidade da etapa de vida que caracteriza a infância.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, estabelecendo os seguintes preceitos:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Essa inserção da Educação Infantil na educação Básica demonstra a maior preocupação e valorização para com a primeira infância que repercutiu em outras instâncias sociais. Outro marco na legislação brasileira se efetivou com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), documento que se constitui como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico com a finalidade de promover e ampliar o direito da criança na instituição escolar, atendendo também as necessidades e respeitando as suas particularidades. O RECNEI (BRASIL, 1998) compreende a criança como:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa concepção circunda os demais documentos originados durante a trajetória da Educação Infantil brasileira, que teve embasamento nas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), mantendo como cerne o cuidar e o educar como práticas indissociáveis do trabalho pedagógico propostos pelo RECNEI (BRASIL, 1998), com intuito de fomentar uma educação que fosse além das práticas de caráter assistencialista.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior

ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (DECNEI, 2009, p. 17).

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) também nos esclarece que:

“[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (Brasil, 2006, p.8).

Em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que cita o DCNEI (BRASIL, 2009), na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definindo a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Diante da legislação que ampara as crianças brasileiras, a concepção de criança na atualidade está constituída de forma fluída, considerando as crianças enquanto sujeitos sociais que se apropriam das informações do mundo para, criativamente, construir culturas. Corsaro (2009) define essa construção, como uma cultura de pares, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Compreender a criança nessa perspectiva, intenta refletir sobre a educação desses sujeitos como um processo dinâmico, que ultrapasse a tendência tradicional de educação ainda arraigada em nossa sociedade, rumo a desmistificar a inferiorização a que estes sujeitos estiveram dispostos na escrita da História. Nesse sentido, é importante superar a ideia da criança incapaz, da criança absolutamente aprendiz, pois ao mesmo tempo que ela pode reproduzir a cultura existente, ela também a constrói na medida em que se relaciona socialmente e traz novas interpretações e transformações à nossa realidade.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a educação infantil brasileira atualmente.

Percebemos, de acordo com a historicidade da infância, que a criança esteve subjugada a uma posição de inferioridade e esse sentimento de incompletude atravessou durante muito tempo a inexistência de políticas sociais voltadas a elas.

Nessa trajetória histórica, fora sendo percebida uma mudança de paradigma decorrente de transformações econômicas e sociais que tiveram forte influência na

organização familiar, apontando para a necessidade de um novo olhar para esses sujeitos e para a educação destinada a elas.

À luz da legislação brasileira vigente, a criança é concebida enquanto sujeito social e construtor de cultura, sendo importante, por isso, refletir sobre a importância da superação de permanências inculcadas culturalmente pelo prisma adultocêntrico, que ainda podem oferecer às crianças um caráter de incompletude e subalternidade perante às relações em sociedade e nas políticas educacionais para a infância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Afiliada, Rio de Janeiro, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun 2006, Rio Grande do Sul, 2006.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.

BRUNO, Marilda. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, p. 56-67, São Paulo, 2008.

CARLOS, Rinalda Bezerra. MENDES, Rosane Penha. OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e Infância**: contexto histórico e cultural. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Mato Grosso, 2011).

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. p. 31-50, Cortez, São Paulo, 2009.

DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, São Paulo, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. SALLES, Vitoria. **O currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica., Ática, São Paulo, 2012.

FREITAS, W. R. S; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, p. 07-22, Lajeado, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Artmed, Porto Alegre, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular. Ática, São Paulo, 1986.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. FNDE, Brasília, 2006.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Vozes, Petrópolis, 1997.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**, ano 24, n. 76, p.165-180, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: muitos olhares. Cortez, São Paulo, 2005.

PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**. FGV, Rio de Janeiro, 2005.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Edipro, Bauru-SP, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Graphia, Rio de Janeiro 2011.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Mediação, Porto Alegre, 2007.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Bertrand Brasil Rio de Janeiro, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Vasconcellos, Vera Maria ramos de (orgs). **Infância (in) visível**. Junqueira & Martin, Araraquara, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim **Metodologia do Trabalho Científico** . Cortez, São Paulo, 2007.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.

# A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI UM MAPEAMENTO DOS SITES BRASILEIROS QUE SE DEDICAM À HISTÓRIA GERAL

*Data de aceite: 01/11/2022*

**Sergio Roberto Holloway Escobar**

Graduando em Licenciatura em História,  
UNINTER

**Maria do Carmo Amaral**

Professora Orientadora no Centro  
Universitário UNINTER

Apresentado no 8º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP 06 a 09 de novembro de 2017 - Cubatão-SP, Brasil

**RESUMO:** Este trabalho de pesquisa teve como objetivo, determinar a relação entre a aprendizagem e o ensino da história para podermos responder a questões como “Qual a quantidade de sites direcionados ao estudo de História em Geral, no que concerne à preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e para Concursos Públicos?” “ Estes sites contribuem, de alguma forma, para a aprendizagem da história como disciplina?” “Qual é a qualidade dos temas que são tratados nestes espaços digitais?”. Para tal análise, utilizou-se a ferramenta de busca da Web “Google”, também utilizamos os operadores de pesquisa “allinanchor”,

“inanchor” e “allintitle”, o software Xenu’s Link Sleuth e o site de análise de métricas online “WebSiteOptimization.Com”. A pesquisa resultou em uma Tabela contendo um número reduzido de sites que tratam exclusivamente da disciplina de História, criados e hospedados em território nacional, escritos em língua vernácula e que não possuem fins comerciais. Indicadores como Visibilidade, Luminosidade, Tamanho dos Sites e Atualização foram determinantes para as medições dos parâmetros dos sítios eletrônicos. O resultado final foi a elaboração de um ranking no qual os sites com maior pontuação geral (dentro de uma média ponderada) foram os melhores qualificados. Esta qualificação foi fator preponderante para responder às questões iniciais deste trabalho de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Webometria. Historia. ENEM

**LEARNING AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE 21ST CENTURY: A MAPPING OF BRAZILIAN SITES THAT ARE DEDICATED TO GENERAL HISTORY**

**ABSTRACT:** The purpose of this research was to determine the relationship between

learning and history teaching in order to answer questions such as “How many sites aimed at the study of History in General, in what concerns the preparation for the National Examination High School - ENEM and for Public Contests? ” “ Do these sites contribute in any way to the learning of history as a discipline? ” “ What is the quality of the themes that are treated in these digital spaces? “. For this analysis, we used the search tool “GOOGLE”, we also used the search operators “allinanchor”, “inanchor” and “allintitle”, the Xenu’s Link Sleuth software and the Online metrics analysis “WebSiteOptimization.Com”. The research resulted in a table containing a reduced number of sites that deal exclusively with History, created and hosted in the national territory, written in the vernacular and have no commercial purpose. Indicators such as Visibility, Luminosity, Size of Sites and Update were determinant for the measurements of the parameters of the electronic sites. The final result was the elaboration of a ranking in which the sites with a higher overall score (within a weighted average) were the best qualified. This qualification was a preponderant factor to answer the initial questions of this research work.

**KEYWORDS:** Webometry. History. ENEM.

## INTRODUÇÃO

Dos sites voltados ao estudo da História, buscamos determinar qual deles é o mais utilizado para provas do ENEM e de Concursos. Dentre os milhares de sites, aplicaremos filtros para delimitarmos os objetos desta pesquisa. A problematização baseou-se na necessidade de se poder mensurar a quantidade e a qualidade de sítios eletrônicos que tratam de História em Geral.

O Objetivo Geral foi analisar os sites brasileiros com conteúdo concernente a História em geral, delimitar estas páginas de forma que as mais proeminentes (segundo o critério de utilização de dados para preparação para o ENEM e para Concursos Públicos) fossem elencadas para análise e determinar, através de pesquisa quantitativa, a importância destas fontes digitais no contexto Educacional.

O Objetivo Específico foi demonstrar a quantidade de sites de História em Geral voltados à preparação para as provas do ENEM e de Concursos Públicos. Verificar a qualidade destes sites e determinar quais características de seus conteúdos que eram apropriadas para a aprendizagem e o ensino de História.

## MATERIAL E MÉTODOS

O método utilizado para a pesquisa será a Webometria. Para a análise, faremos uso da ferramenta de busca da Web “Google”, também utilizaremos os operadores de pesquisa “allinanchor”, “inanchor” e “allintitle”, o software Xenu’s Link Sleuth e o site de análise de métricas online “WebSiteOptimization.Com

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como base um levantamento quantitativo através da Webometria. A Webometria utiliza indicadores que medem a informação da internet. Um destes indicadores é o tamanho das páginas na internet. Este fator é calculado pela soma de todas as páginas de um mesmo domínio. Utilizamos, para este intento, o site da internet que realiza análises de páginas WEB, denominado WebSiteOptimizer.Com. Inserimos a palavra “história” na ferramenta de busca e encontramos 281 milhões de sites com esta referência. Aprimorando a pesquisa, utilizamos a palavra-chave “história geral” no motor de buscas Google. Esta pesquisa resultou em 6.500 sites relacionados à palavra-chave citada. Um número ainda impossível de ser analisado no momento. Para utilizarmos a Webometria, precisaremos selecionar um ranking dos sites com melhores indicadores de acesso. Desta forma, delimitamos a busca para sites nacionais que tratam de assuntos relacionados com a História Geral, escritos em língua vernácula, escolhidos através de pesquisas realizadas com ferramentas de busca para a internet, sobre sites que abordam assuntos para estudos preparatórios concernentes aos conteúdos utilizados para a preparação para o ENEM e para Concursos Públicos, criados entre primeiro de janeiro do ano de 2015 até primeiro de maio do ano de 2017. Para pesquisar esta delimitação, utilizamos o operador de buscas “allinanchor”. Utilizando “allinanchor:história geral”, obtivemos um resultado de vinte mil e seiscentos sites. Aprimoramos a pesquisa com outro operador de buscas, o “inanchor”. Este operador buscará a palavra “Enem” dentro da delimitação de sites com a palavra-chave “história geral”. Com o operador “inanchor” a frase de busca ficou da seguinte forma: “história geral inanchor:Enem”. Desta vez, obtivemos um resultado de quinze mil e oitocentos sites. Melhorando a frase, utilizamos “história geral Enem inanchor:Enem”, obtendo 7.640 resultados. Colocamos a palavra “concurso” na expressão: “história geral Enem concurso inanchor:Enem” e conseguimos 4.690 sites relacionados ao tema pesquisado. Substituímos a palavra do operador “inanchor” pela palavra “estudo”. Desta forma, a frase de pesquisa ficou da seguinte maneira: “história geral Enem concurso inanchor:estudo”. Desta substituição, resultaram 1.770 resultados. Modificamos, novamente, o operador de busca. Utilizamos o “allintitle”, que realiza a busca de determinada palavra dentro dos títulos dos sites da Web. A frase investigada foi “allintitle:história”, com critérios de busca sendo: Brasil, páginas somente em português, interstício de primeiro de janeiro do ano de 2015 até quatro de janeiro do ano de 2017. Obtivemos um total de 230 mil resultados. Incluímos a palavra “Enem” na busca anteriormente realizada e o resultado foi de 671 sites contendo as palavras pesquisadas. O número obtido ainda tornou a análise webométrica inviável. Desta forma, passamos para a análise qualitativa dos sites encontrados. Minayo & Sanches (1993, p.244) dizem que é no plano da subjetividade e do simbolismo que se encontra a abordagem qualitativa. Desta forma, lida com valores, crenças e opiniões. Passamos para a etapa desta exaustiva pesquisa, acessando site a site por ordem de

relevância e pela exclusão por dedução (os sites com conteúdos comerciais e/ou com links quebrados foram sendo descartados automaticamente). Finalizada esta etapa, demos início à investigação webométrica. Começamos determinando a visibilidade. Este fator pode ser mensurado, determinando-se a quantidade de links da página analisada (e desconsiderando-se os auto links). Segundo a investigação, o site mais visível na world wide web é o site “Mestres da História”, do professor Edenilson Moraes. Para determinar a luminosidade, utilizamos o software denominado Xenu Link Sleuth™. Utilizamos o site “WebSiteOptimization.com” para determinar o tamanho dos sites selecionados. O tamanho dos sites influencia diretamente no tempo de carregamento da página web. Quanto maior o tamanho do site, mais tempo ele demorará para ser aberto pelo computador. O resultado foi invertido pela relação de tamanho e tempo de acesso. Desta forma, o site “Mestres da História” conseguiu a primeira colocação através da análise Webométrica.

Site	Visibilidade	Luminosidade	Tamanho	Média
Ensinar História (por Joelza Ester Domingues, 2015)	5º	5º	7º	<b>5,66</b>
Histo na História (por Douglas Barraqui)	6º	1º	6º	<b>4,33</b>
Historia Online (Rodolfo Neves e Daniel Pereira, 2016)	3º	4º	5º	<b>4,00</b>
Acrópole - História e Educação (por Rodolfo A Pereira)	7º	3º	4º	<b>4,66</b>
Mestres da História (por Edenilson Moraes)	1º	2º	3º	<b>2,00</b>
Professor Alcides (por Alcides Barbosa de Amorim)	2º	6º	2º	<b>3,33</b>
HF – História em Foco (por Jonatas Alexandre, 2015)	4º	7º	1º	<b>4,00</b>

Tabela 1: Média de Ranking (Fonte: Elaborado pelo Autor)

## CONCLUSÕES

Como nossa delimitação de pesquisa foi para sites nacionais, em língua vernácula, criados desde a data de primeiro de janeiro do ano de 2015 até o dia quatro de abril do ano de 2017, sem características comerciais e voltados totalmente para a História utilizada no Enem e em concursos, nossos resultados foram diminuindo passo a passo. Chegamos ao total de sete sites para serem analisados. Concluímos que o número de sites exclusivamente de História é muito pequeno e, normalmente são mantidos por professores que atuam na área. Os sites que continham matérias diversas da História não foram considerados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO SÁ, Antonio Fernando de - Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe, Admirável Campo Novo: o profissional de História e a Internet, 2008 – Disponível em <http://ri.ufs.br/handle/123456789/1360> - Acessado em 25/07/2016

CARVALHO, Ana Amélia Amorim - Repositório da Universidade do Minho, A World Wide Web e o ensino da História, Editora Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação, 2003 – Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4003> - Acessado em 25/07/2016

CASTELLS, Manuel – A Sociedade em Rede – Editora Paz e Terra. São Paulo, 1999, p.21

DRUCKER, Peter F, Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança – Zahar Editores – 3ª Edição – 1976 – pág.427

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996 – Coleção Leitura

MINAYO, Maria Cecília S de & SANCHES, Odécio, Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? Portal UNISC, Disponível em [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/quantitativo\\_qualitativo\\_oposicao\\_ou\\_complementariedade .pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf) – Acessado em 26/08/2016

# A ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

*Data de aceite: 01/11/2022*

### **Joyce Cruz Dias**

Secretaria Municipal de Educação de  
Cuiabá  
Cuiabá – MT  
<http://lattes.cnpq.br/6219622892492527>

### **Josiane Regina Evangelista de França**

Secretaria Municipal de Educação de  
Cuiabá  
Cuiabá – MT  
<http://lattes.cnpq.br/7603206003215926>

### **Terezinha Souza de Oliveira Maciel**

Universidade Paulista  
Cuiabá - MT  
<http://lattes.cnpq.br/8509007014079703>

### **Ozeni Souza de Oliveira**

Escola Presbiteriana de Cuiabá  
Cuiabá – MT  
<http://lattes.cnpq.br/9983187149682148>

No caso da alfabetização nos anos iniciais, uma modificação que é particularmente importante é considerar os dois primeiros anos do ensino fundamental como unidade pedagógica. Garantir a continuidade entre a primeira e a segunda série é vital para certificar que nesse primeiro período de escolaridade obrigatória seja possível cumprir uma responsabilidade incontornável da instituição escolar: o de lançar as bases para a formação dos futuros cidadãos da cultura escrita. É uma responsabilidade cujo cumprimento exige oferecer a todas as crianças o tempo e as situações de ensino necessárias, para que possam ler e escrever por si mesmas é também uma responsabilidade que vai muito além de ensinar o princípio que rege o sistema alfabético e os rudimentos da leitura e da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, Alfabetizar, Educação Infantil, Ensino.

### **LITERACY IN THE FIRST YEARS**

**ABSTRACT:** The Ministry of Education and Culture (MEC) has promoted “organizational, institutional, pedagogical, didactic and teaching work modifications” with the aim of strengthening teaching policies and creating

**RESUMO:** O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem promovido “modificações organizacionais, institucionais, pedagógicas, didáticas e do trabalho docente” com o intuito de fortalecer as políticas de ensino e criar condições para que todos os alunos possam aprender, para que se apropriem dos conteúdos ministrados nas escolas.

conditions for all students to learn, so that they can appropriate the content taught in schools. In the case of literacy in the early years, a modification that is particularly important is to consider the first two years of elementary school as a pedagogical unit. Ensuring continuity between the first and second grades is vital to certify that in this first period of compulsory education it is possible to fulfill an unavoidable responsibility of the school institution: that of laying the foundations for the formation of future citizens of written culture. It is a responsibility whose fulfillment requires offering all children the necessary time and teaching situations, so that they can read and write for themselves. reading and writing.

**KEYWORDS:** Literacy, Literacy, Early Childhood Education, Teaching.

## INTRODUÇÃO

Alfabetizar para alunos da primeira série é aceitar que as crianças participem, antes de entrar na escola, de uma série de situações em que outras pessoas leem, escrevem ou falam do que está escrito. Infelizmente, esta participação não é igual para todas as crianças brasileiras, e por isso a escola pública se torna importante, devido ao compromisso de garantir uma participação uniforme em situações de leitura e escrita para todos os alunos. No caminho para aprender a ler e escrever, cada criança inventa um sistema muito pessoal de como realiza a escrita, fazendo suas interpretações de como funciona esse mundo de representação.

Se cada professor possui um procedimento que lhes diga como realizar a tarefa de alfabetização grupal, reconhecendo que cada aluno que faz parte desse grupo pode estar em momentos distintos em seu processo de aquisição, ou seja, as interpretações pessoais do professor poderiam ter um peso maior do que as interpretações convencionais de como o sistema de escrita funciona.

A alfabetização como processo instrutivo e de desenvolvimento ao longo de toda vida do educando, propõem colaborar com o conhecimento e entendimento das ciências e tecnologia. De posse desse conhecimento, o aluno é capaz de utilizá-lo para análise crítico do meio social no qual está incluído (TABILE; JACOMETO, 2017).

É viável oferecer um método que permite que o mesmo material didático seja utilizado com diferentes demandas para cada aluno. Isso é possível quando cada professor constrói sua apropriação pessoal sobre o equilíbrio, que em termos de alfabetização deveriam idealmente ter, do que agora sabemos sobre como as crianças aprendem (olhar psicogenético), o que precisamos para acompanhar os processos de ensino em grupos naturalmente heterogêneos (olhar pedagógico) e o que aprendemos sobre os determinantes socioculturais das práticas letradas (olhar social) (FRANCO, 2016).

De fato, a prática pedagógica no momento em que é incorporada ao pensamento contínuo como um todo, possibilita a todos uma construção de práticas com garantia de providências a serem realizadas.

## A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um pilar fundamental do ser humano. Não é só uma ferramenta indispensável para obter fins educacionais, mas um dos principais pilares da cultura de hoje. “E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.143).

Assim, ler e escrever requerem esforço, dedicação, dinamismo e entusiasmo; desenvolver essa habilidade, todo esse processo, parte da alfabetização. Este ensaio mostra uma análise da transcendência deste no desenvolvimento das capacidades humanas.

Para entender a importância da alfabetização, o mais considerável é saber o conceito desta palavra, que é definida como: A capacidade de comunicar através de letras e espaços. Além do mais, capacidade de comunicação, se refere à linguagem, a qualidade mais importante do ser humano e ao mesmo tempo proporciona símbolos e códigos que permitem estruturar ideias ou pensamentos (FÉLIX, 2011).

A alfabetização vai além de decifrar letras e escrevê-las. É um processo de pessoas que vivem por etapas em sua trajetória humana que também implica eloquência, participação e análise crítica da mesma, a alfabetização é um processo de aprendizagem que passa por diferentes momentos e níveis (KOSCHECK, 2020).

Hoje ser alfabetizado torna a pessoa importante, pois saber ler e escrever é fundamental para a educação, abre as portas para um amanhã esperançoso, mas no tudo ajuda a libertar-se da pobreza, tanto mental como economicamente, porque faz por ser mais pensativo, analítico, crítico e criativo, capaz de gerar e defender suas ideias, fazer concessões e aceitar erros (CIRÍACO, 2020) .

## MAS O QUE É ANALFABETISMO?

Segundo as Nações Unidas, analfabeto é aquele que não sabe ler nem escreva uma mensagem curta e simples relacionada ao seu dia a dia. Em muitos países com altas taxas de analfabetismo, existem efetivos projetos para reduzi-lo. A responsabilidade da alfabetização não é apenas a governo ou país, mas depende do auto aperfeiçoamento (ONU, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Art. 2º, inciso I traz como diretriz a erradicação do analfabetismo. Tal preocupação está presente no Art. nº 214 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, inciso I.

É valoroso basear a alfabetização em saber ler ou escrever, mas também no desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão de texto e crescimento pessoal e profissional, isso implica a interpretação e expressão crítica das realidades sociais, políticas e econômicas em que uma pessoa vive.

A pessoa analfabeta passar por adversidades que tornam sua vida muito mais difícil, o simples ato de ler uma receita médica ou pegar o transporte público é um tormento para sua vida e progresso. Além disso, o mercado de trabalho é outra problemática, sem saber ler ou escrever, a pessoa se torna excluída ou privada de viver plenamente seus direitos e deveres como cidadão (CAMPOS; DUTRA, 2021).

De acordo com Paiva (1972), em um determinado período houve um retorno às preocupações quantitativas com a escolarização, principalmente a difusão da instrução popular como uma maneira de livrar o país do “cancro do analfabetismo” (p.127). Segundo a autora, é o “entusiasmo pela educação” (p.130) que se mostra como uma preocupação em exigir dos governos locais a participar da difusão do ensino. Nesse sentido, são necessárias ações e atividades de natureza médica e higiênicas para erradicar doenças, como também “erradicar” o analfabetismo.

Para concluir esta análise, deve-se dizer que alfabetização não é ler e escrever, é a libertação de povos, comunidades e barreiras pessoais, é a liberação do pensamento autônomo, confiança em ser ele mesmo capaz de construir e transformar a própria história, olhando para ela com pensamento crítico capaz de buscar mais.

## **A UNIVERSALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO BÁSICA: COMO FAZER TODAS AS CRIANÇAS LEREM?**

Tendências globais, incluindo tecnologias emergentes, mudanças climáticas e rápido crescimento populacional, redefinem continuamente as habilidades que os alunos precisam desenvolver hoje para se tornarem trabalhadores produtivos e cidadãos engajados de amanhã.

No entanto, algumas coisas não mudam: para estarem preparadas para o futuro, todas as crianças precisam adquirir competências fundamentais, que são a porta de entrada para outras competências e disciplinas. A mais fundamental dessas habilidades é a leitura.

Antes que alguém possa ler para aprender, é preciso aprender a ler. A leitura abrangente é, possivelmente, a habilidade mais importante que uma criança precisa aprender nos primeiros anos de escola. Sem um domínio básico de leitura, as crianças provavelmente não desenvolverão habilidades matemáticas. Além disso, níveis mais elevados de autorregulação comportamentais estão associados a níveis mais elevados de linguagem e alfabetização. As crianças que não conseguem ler até o final do ensino fundamental têm pouca probabilidade de “recuperar o atraso” com o tempo e correm maior risco de abandono escolar.

Para isso, os entes federados precisam “envidar esforços para aumentar a proficiência de alunos em leitura, escrita e matemática é [como] um objetivo estratégico para o País, não se pode descuidar de outras dimensões formativas.” (DOURADO, 2017, p.99)

Embora o número de alunos do ensino fundamental seja maior do que nunca, um

número surpreendentemente alto deles não consegue ler ao se formar. 53% das crianças em países de renda baixa e média são incapazes de ler e compreender textos simples aos dez anos de idade, o que é conhecido como “pobreza para aprender”.

A pandemia COVID-19 exacerbou a crise de aprendizagem, especialmente para os pobres. Embora os governos estejam investindo pesadamente em educação à distância durante a pandemia, o aprendizado dos alunos provavelmente diminuirá como resultado do fechamento de escolas (VIEIRA; RICCI, 2020). As estimativas do Chile pintam um quadro sombrio: se as aulas presenciais não forem retomadas no restante do ano letivo, os alunos do país podem perder, em média, 88% da aprendizagem prevista para o ano. O impacto é maior para alunos de famílias no quintil de renda mais baixa, que perderão 95% do aprendizado que deveriam adquirir este ano. Em todo o mundo, mais de 7 milhões de alunos correm o risco de abandonar a escola devido ao declínio da renda familiar (UNESCO, 2020).

### **Garantir o compromisso político e técnico para que todas as crianças desenvolvam suas habilidades de leitura**

Começa com governos e autoridades educacionais elaborando políticas comprometidas com a meta de que todas as crianças aprendam a ler e tornar isso uma realidade para todas as crianças ao final do ensino fundamental. As avaliações - em todos os níveis - devem se alinhar a esses objetivos de leitura e monitorar o progresso em direção a elas.

Um exemplo interessante é o município de Sobral, no estado do Ceará, um dos estados mais pobres do Brasil. A reforma começou no final da década de 1990 em Sobral, quando os líderes políticos se comprometeram com a meta de todas as crianças lerem e escreverem até o final da segunda série. Compromisso e liderança sustentados, juntamente com o uso de avaliações, um currículo focado, capacitação na gestão escolar e motivação dos professores foram os ingredientes mais importantes da reforma de Sobral. Em 2017, Sobral ficou em primeiro lugar entre todos os municípios no índice que mede a qualidade da educação no Brasil, tanto no ensino fundamental como no ensino médio (DESCHAMPS, 2017).

### **Garantir uma instrução de leitura eficaz apoiando os professores**

Os professores precisam de apoio para adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para ensinar a leitura. Em muitos ambientes, isso pode começar com guias de ensino altamente estruturados e detalhados para a instrução de leitura e escrita. Significa também proporcionar um desenvolvimento profissional específico e prático que enfoque não apenas o que precisa ser ensinado, mas também como ensiná-lo. Além disso, o fornecimento contínuo de informações individualizadas aos professores também demonstrou ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Quanto mais as crianças leem, melhor elas leem. A disponibilidade de materiais de

leitura de qualidade e adequados à idade faz toda a diferença no desenvolvimento das habilidades necessárias para uma leitura fluente (ALMEIDA, 2002).

Uma barreira importante e subestimada para a alfabetização é a incompatibilidade entre o idioma que os alunos falam melhor e o idioma de instrução em suas escolas. Os alunos que recebem instrução na língua materna têm maior probabilidade de frequentar a escola, permanecer nela e adquirir níveis mais elevados de aprendizado. Isso é especialmente verdadeiro para meninas e para minorias cujas línguas não são representadas em estruturas formais. Eliminar essas incompatibilidades linguísticas no nível dos sistemas é essencial para que todos os alunos aprendam a ler e, eventualmente, sejam capazes de ler para aprender. O desenvolvimento das habilidades da linguagem oral leva a uma melhor capacidade de leitura e a atitudes positivas em relação aos livros e à leitura (CHAER; GUIMARÃES, 2012).

## CONCLUSÃO

A democratização do acesso ao conhecimento hoje exige a formação de todos os alunos - desde o início da escolarização - como intérpretes e produtores competentes, autônomos e críticos dos diversos escritos que circulam na sociedade. A concretização deste propósito exige da escola um forte empenho no sentido de assegurar que a admissão das crianças às suas salas de aula implique necessariamente para todos, entrar nas diferentes áreas do mundo letrado e não apenas para o conhecimento das “primeiras letras”. O que se espera então é a diversidade e é inevitável considerá-la no planejamento do ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental: 1998.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no professo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 4, 2020.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, v. 3, p. 71-88, 2012.

DESCHAMPS, Eduardo. **Senso Comum Versus Evidências: Riscos da Cultura do “Achismo”**. In: Caminhos para a qualidade da educação pública : impactos e evidências / [organização] Instituto Unibanco. — São Paulo : Fundação Santillana, 2017. 246-251 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. **O Oral Como Texto: Como Construir um Objeto de Ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Orais e Escritos na Escola. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

CAMPOS, Luciana França De Pinho; DUTRA, Luiza Helena Nadaleti. **Alfabetização e Letramento: Da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. — São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2021.

FÉLIX, Díaz. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador : EDUFBA, 2011. 396 p. il.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **ESTUDOS. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016.

KOSCHECK, Arcelita. **A Prática Pedagógica do Professor na Educação Infantil: Um Novo Olhar para o Cuidar e Educar**. In: DICKMANN, Ivania (Org.). EDUCAR É UM ATO DE AMOR. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. (Coleção Educar é um ato de amor, 1).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, BRASIL. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples**. Disponível em: UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. Acesso em 18 ago., 2022.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke. **A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções Emergenciais pelo Mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. OEMESC. Editorial de Abril/2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO. 2020.

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

**ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA** - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática- (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) e Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). É sócia da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

**ISMAEL SANTOS LIRA** - Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS), mestre e doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências - pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana UFBA/ UEFS. Atua como professor na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Teresina (PI). Tem interesse em políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, no uso de tecnologias digitais na formação docente e na sala de aula, em abordagens sociológicas dos processos de ensino aprendizagem de Matemática. É membro do Grupo de Estudos Observatório da Educação Matemática (Universidade Federal da Bahia), sócio da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

**A**

Acesso à EJA 215

Alfabetização 33, 122, 125, 126, 138, 144, 216, 218, 219, 220, 236, 245, 246, 247, 255, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275

Alunos 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 107, 150, 155, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178

Androcentrismo 72, 73, 74, 77, 83, 84

Aprendizagem filosófica 97, 98,

Asperger 104, 105, 111, 112, 113, 114

Atención 104, 112, 113, 114, 205

Avaliação da eficiência visual 60, 63, 66, 6

**B**

Baixa visão 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Base nacional comum curricular 22, 26, 27, 34, 126, 142, 147, 160, 167, 229, 248, 252, 260, 261

**C**

Capacitação 34, 179, 186, 272

Capital social 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 82

Complexidade 4, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 125, 128, 134, 164, 183, 186, 261

Copos descartáveis 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Criança 55, 77, 82, 124, 140, 157, 161, 162, 163, 166, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 269, 271

Currículo 25, 56, 57, 97, 98, 109, 147, 174, 179, 180, 187, 229, 230, 261, 262, 272

**D**

Desarrollo de potencialidades 170, 174, 175, 176

Deserción escolar 148, 152

Desigualdade de gênero 73

Dificuldades de aprendizagem 54, 56, 57, 127, 163, 236, 242, 2 3, 246

Docentes 17, 22, 23, 24, 28, 36, 39, 57, 98, 104, 106, 107, 108, 109, 118, 121, 137, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 186, 188, 191, 198, 203, 210, 212

**E**

Educação 1, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 147, 158, 161, 162, 163, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Educação filosófica 97, 1

Educação infantil 97, 98, 167, 168, 182, 195, 215, 250, 251, 252, 259, 260, 261, 262, 268, 273, 274

Educação matemática 33, 51, 52, 53, 58, 59, 116, 138, 139, 275, 276

Educação matemática inclusiva 51, 52, 53, 58, 59

Educación 37, 39, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 105, 107, 115, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 202, 207, 211

EJA 116, 117, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

ENEM 263, 264, 265, 266

Ensino 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 225, 226, 228, 231, 232, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 249, 263, 264, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Ensino aprendizagem 116, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 133, 135, 137, 187, 242, 249, 276

Escuelas 41, 45, 169, 170

**F**

Formação de professores 14, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 34, 36, 37, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 198, 199, 200, 275

Frações 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

## H

Hiperactividad 104, 113

Historia 39, 95, 104, 115, 172, 263, 266

Horario nocturno 148, 149, 155

## I

Impactos ambientais 86, 89, 93, 195, 196, 198

Infância 12, 83, 99, 166, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

Interdisciplinaridade 14, 16, 17, 18, 21

## J

Jogos 82, 147, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

## L

Letramento 140, 218, 236, 245, 246, 247, 248, 274, 275

Licenciatura en administración 148

Lúdico 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 242, 248

## M

Machismo 72, 73, 79, 80, 84

Matemática 33, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 90, 110, 113, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 185, 192, 198, 234, 271, 275, 276

Material dourado 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168

Matrículas 52, 58, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 227, 229, 230, 233

Meio ambiente 1, 2, 6, 19, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 198, 240

## N

Necessidades educacionais específicas 51, 52, 5

## O

Oferta na EJA 215

Olimpíada de Filosofia 96, 97, 98, 100, 102, 10

Organizaciones 38, 202

**P**

Pandemia 99, 215, 217, 219, 225, 229, 231, 232, 272, 274

Patologias 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Práticas pedagógicas 53, 54, 117, 124, 128, 139, 141, 226, 239

Preservação 86, 88, 92, 93, 94, 181, 184, 185, 193

Professores 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 91, 92, 98, 100, 118, 123, 124, 128, 134, 136, 137, 159, 160, 161, 166, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 226, 231, 237, 238, 239, 242, 245, 247, 248, 258, 266, 272, 275, 276

**R**

Regime colaborativo 22

Relação com o saber 116, 127, 136, 138

Revisão bibliográfica 1

**S**

Sociabilidade humana 1, 11

Sociedades primitivas 1, 4

**T**

transtorno 55, 243, 247

Transtorno 67, 243, 248

**U**

Universidade Aberta de Portugal 22

Universidade Aberta do Brasil 22, 23, 33, 35

Universidades 18, 22, 24, 33, 34, 38, 49, 81, 170, 173

**W**

Webometria 263, 264, 265

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

  
Ano 2022

**Vol 1**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

@atenaeditora 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

  
Ano 2022

**Vol 1**