POLÍTICA
E
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Organização

Wanildo Figueiredo de Sousa

Laurimar Damasceno Lima

Política e Legislação Educacional

Ufopa – Campus Óbidos

2025

UFOPA

Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Óbidos

Aldenize Ruela Xavier
Reitora

Solange Helena Ximenes Rocha
Vice-reitora

Marilene Maria Aquino Castro de Barros
Diretora do Campus Óbidos

Lucas de Vasconcelos Soares
Coordenador do Curso de Pedagogia

Organização

Wanildo Figueiredo de Sousa

Laurimar Damasceno Lima

Capa

André Ribeiro da Silva

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado

P769 Política e legislação educacional [Livro eletrônico]./ Organizado por: Wanildo Figueiredo de Sousa e Laurimar Damasceno Lima. – Óbidos, Pará: Ufopa, 2025.

191 p.: il.
Inclui bibliografias.

Vários autores.
ISBN: 978-65-83897-25-1

Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/

Obra confeccionada por Discentes da Universidade Federal Oeste do Pará – Campus Regional Óbidos, Curso de Licenciatura em Pedagogia, turmas de Pedagogia de 2019, 2022 e 2023, sob a supervisão do Docente Wanildo Figueiredo de Sousa.

1. Educação. 2. Legislação educacional. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino superior - Amazônia. I. Sousa, Wanildo Figueiredo de. II. Lima, Laurimar Damasceno. III. Título.

CDD: 23 ed. 370.981

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

SUMÁRIO

Apresentação ---------- **6**

A Capacitação de Professores na Área da Inclusão: uma Reflexão Acerca da Práxis. ---------- **8**
Jessi Emilly Lopes Mamede; Kauê Ribeiro da Silva; Railana Silva dos Santos; Wanildo Figueiredo de Sousa.

A Implementação da Educação Ambiental A Partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 – Reflexão e Análise. ---------- **17**
Ana Leticia Silva Bentes; Camilly Marinho Figueira; Vanessa de Oliveira; Wanildo Figueiredo de Sousa.

Análise de Implementação de Políticas Públicas da Educação Especial. ---------- **29**
Antônio Jorge Pereira Vinente;Jamilly Lima da Silva Santos; Lucimara Soares Lima; Wanildo Figueiredo Sousa.

Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola: Retrocessos e Avanços da Implementação. ---------- **41**
Marta Travassos de Farias; Patrícia Kellen Ferreira de Sousa; Raquel Souza Alves; Wanildo Figueiredo Sousa.

Análise Sobre o Programa Saúde na Escola: avanços e retrocessos do Programa. ---------- **58**
Jarlisson Elvan Jesus da Silva Savino; Maria Márcia Canto Guimarães; Mara dos Santos; Wanildo Figueiredo de Sousa.

Diretrizes Curriculares Nacionais de Jovens e Adultos (EJA): Desafios e Perspectivas. ---------- **75**
Celsianne da Silva Goudinho; Fernanda Gabriele Lima Andrade; Nara Monike Rocha Marinho; Wanildo Figueiredo Sousa

Educação e Tecnologia: Uma Análise Reflexiva Sobre as Novas Tecnologias Suas Contribuições Para o Processo de Ensino e Aprendizagem. ---------- **87**
Nalanda de Castro Lopes; Natalio Pinheiro da Silva; Narcisa Pinheiro de Siqueira; Narcisa Pinheiro de Siqueira; Wanildo Figueiredo Sousa

Interculturalidade: Suas Perspectivas na Educação Escolar Indígena: Reflexão. ---------- **99**
Marilu Seixas de Souza; Bentinho Wayta; Lívia Méury Prata Silva; Wanildo Figueiredo Sousa

O Aprimoramento da Lei Nº 12.711 (Cotas) Sancionada Entre 2012 A 2023: Reflexões Sobre as Mudanças. ---------- **107**
Kaloana dos Santos Pedrosa; Katia Larissa de Sousa Moda; Hélida Jaynne Campos Pereira; Wanildo Figueiredo de Sousa.

O Lúdico na Educação Infantil Numa Interface Com as Políticas Públicas Educacionais ---------- **115**
Carla Manuela Silva da Rocha; Josimak Vieira Venancio; Natalice da Silva Marinho; Wanildo Figueiredo de Sousa.

O Projeto Político Pedagógico Como Viés De Propositura Democrática Na Escola Dom Floriano Loewenau Do Munícipio De Óbidos – Pará ---------- **133**
Dion Lennon Garcia Pereira; Joyce Pereira de Oliveira; Renan Maurício Vieira Sousa; Wanildo Figueiredo de Sousa.

Pessoas Com Deficiência Física Nas Universidades: Uma Reflexão Sobre a Garantia de Igualdade e Acesso. ---------- **148**
Lavínia Ferreira Miranda; Neila Soiane Barbosa Silva; Wanildo Figueiredo de Sousa

Prática Pedagógica Inclusiva Na EJA: Uma Análise na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves Em Óbidos -PA. ---------- **156**
Ailane Brito da Silva; Breno Silva de Sousa; Evenilson Paiva Lima; Wanildo Figueiredo de Sousa

Reflexão Sobre a Implementação da Lei 10.639/03 Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. ---------- **168**
Ana Carla da Silva Moreira; Gerson Lopes dos Santos; Maria do Socorro Consentine Ribeiro; Wanildo Figueiredo de Sousa.

Relato de Experiência de Acadêmica Indígena da Etnia Wai Wai Sobre Sua Inclusão Na UFOPA, Campus Óbidos. ---------- **183**
Cassiane Maruku Wai Wai; Maria Francilane da Silva Ferreira; Lissandra Prata Silva; Wanildo Figueiredo de Sousa

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação da obra *Política e Legislação Educacional* tendo como base o pensamento de Nelson Mandela: “Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, e de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo”. Indubitavelmente a educação é uma ferramenta poderosa para transformar sociedades, empoderar indivíduos e promover mudanças sociais. Essa metáfora sugere que, assim como uma arma pode ser usada para lutar por uma causa, a educação pode ser empregada para combater a ignorância, a desigualdade e a opressão.

Esses célebres pensadores refletem a relevância da educação em uma sociedade. Em um mundo em constante transformação, a educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e crítico na vida dos sujeitos. De igual modo, as políticas e legislações educacionais impactam diretamente a existência desses agentes, especialmente quando se lança luz para aqueles que estão no ambiente escolar, isto é, estudantes e educadores.

Compreendendo esse cenário, a Universidade Federal Oeste do Pará – Campus Regional Óbidos, através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tem em sua matriz curricular o componente *Política e Legislação Educacional.* A partir desse componente, discute-se a questão da interface Estado, direito, organização da educação, gestão educacional, financiamento da educação, com vistas a uma formação mais consciente do papel do pedagogo frente à atuação profissional em cada realidade proposta.

Nessa perspectiva, as turmas de Pedagogia de 2022 e 2023, juntamente com dois discentes da turma de Pedagogia 2019 do Campus Óbidos foram instigadas a refletirem em seus textos acadêmicos sobre todos esses elementos apresentados, e aceitaram o desafio de fazer uma imersão nas Políticas e Legislação educacional, refletindo, relacionando, questionando, duvidando e desenhando outros caminhos

possíveis para se pensar as políticas educacionais em nosso país, especialmente no contexto do município de Óbidos-PA.

Assim, no decorrer deste livro, os capítulos de cada discente e seu respectivo orientador representam a realização de um sonho para muitos dos autores e partem de um espírito pesquisador em formação – o qual compreende que as reflexões são inconclusas e parciais.

Wanildo Figueiredo de Sousa

A Capacitação de Professores na Área da Inclusão: uma reflexão acerca da práxis

Teacher Training in The Field of Inclusion: a reflection on praxis

Jessi Emilly Lopes Mamede[1]
Kauê Ribeiro da Silva[2]
Railana Silva dos Santos[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da capacitação de professores na área da inclusão, visando promover ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes. O processo metodológico é de caráter bibliográfico, utilizando uma revisão sistemática da literatura sobre o tema. A capacitação dos professores é essencial para construir uma educação mais justa, ao adquirir novas habilidades, eles se tornam agentes de transformação capazes de inspirar alunos com deficiência para enfrentar desafios com confiança e determinação. A orientação inclusiva requer que os professores estejam capacitados para trabalhar de forma competente com alunos inseridos em ambientes escolares diversos, adaptando-se às diferentes necessidades individuais. A falta de profissionais qualificados compromete a efetividade da inclusão e a qualidade da educação. Portanto, é fundamental investir na capacitação dos professores para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão em busca de uma educação mais igualitária e de qualidade.

Palavras-chave: Capacitação; Professores; Inclusão; Educação.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: emilymamede261@gmail.com
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: kkauesilva89.8@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: railanas430@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of teacher training in the field of inclusion, in order to promote more inclusive and effective educational environments. The methodological process is bibliographic in nature, using a systematic literature review on the subject. Teacher training is essential to build a fairer education system; by acquiring new skills, they become agents of transformation capable of inspiring students with disabilities to face challenges with confidence and determination. Inclusive guidance requires teachers to be equipped to competently work with students in diverse school environments, adapting to different individual needs. The lack of qualified professionals compromises the effectiveness of inclusion and the quality of education. Therefore, it is crucial to invest in teacher training to meet the individual needs of students, promoting inclusion in pursuit of a more equitable and quality education.

Keywords: Training; Teachers; Inclusion; Education.

INTRODUÇÃO

A capacitação de professores é um processo essencial que visa preparar os educadores para atender às deficiências dos alunos, promovendo a inclusão e garantindo uma educação equitativa e de qualidade para todos.

No contexto deste estudo, surge o questionamento: quais as principais ideias dos teóricos a partir do século XX e século XXI, para a capacitação de professores na área da inclusão?

Haja vista, através da capacitação, os professores têm a oportunidade de se atualizar sobre as últimas tendências e avanços na área educacional. Isso inclui o aprendizado de novas metodologias de ensino, estratégias de avaliação, uso de recursos tecnológicos e abordagens inclusivas para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, a capacitação de professores também desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional contínuo. Ao participar de programas de formação, os educadores refletem sobre sua prática, trocam suas experiências e adquirem perspectivas que devem melhorar sua atuação em sala de aula.

As políticas públicas discutem acerca da atualização de professores permitindo estar alinhados com as mudanças curriculares, as demandas do mercado de trabalho e as deficiências dos alunos, garantindo assim uma educação relevante e atualizada.

A rápida disseminação de novas informações e metodologias de ensino exige que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para adaptar suas práticas pedagógicas. A capacitação contínua não apenas nutre a competência técnica dos professores, mas também fomenta uma mentalidade de aprendizado ao longo da vida, que eles podem transmitir aos seus alunos.

A discussão objetiva analisar a capacitação de professor na área da inclusão de sorte que possibilite a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes, abordando estratégias de capacitação e destacando o desenvolvimento de competências especificas para lidar com as diversidades na sala de aula, visando aprimorar a qualidade da educação inclusiva.

A proposta justifica-se pelo fato de aproximação da discussão primariamente em sala de aula e posteriormente em pesquisa de bibliográfica fazendo a relação da teoria com a prática.

METODOLOGIA

O processo metodológico é de caráter bibliográfico seguindo os seguintes passos. Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica, mapeando estudos e teorias relacionados à capacitação de professores e à inclusão escolar. Em seguida utilizamos uma revisão sistemática da literatura existente sobre o tema do estudo, buscando identificar as principais teorias, conceitos e descobertas já realizadas. Além disso, abordamos a técnica de busca em bases de dados acadêmicos, como Periódicos Capes, e consultas a obras de autores renomados como Freire, Imbernón e Mantoan.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Saviani (2007), destaca a importância da capacitação dos professores para lidar com a educação inclusiva. Ele enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a diversidade, promovendo práticas que atendam às

diferentes necessidades dos alunos, garantindo, assim, uma educação inclusiva e equitativa. Em sua obra "Educação: do senso comum à consciência filosófica", Saviani reforça a necessidade de práticas pedagógicas que acatam as diversidades, amparando a inclusão de forma efetiva.

Além disso Saviani (1985), em "Escola e Democracia", discute a capacitação de professores como um processo crucial para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

De acordo com especialistas em educação inclusiva, como Mantoan (1994) e Imbernón (2010), a capacitação dos professores é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades dos alunos, promovendo a equidade de oportunidades e o respeito à diversidade. Estudos destacam a urgência da capacitação dos professores na área da inclusão, visando desenvolver habilidades para lidar com as demandas variadas dos alunos e proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

Conforme Imbernón (2010), a capacitação é como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Imbernón ressalta que a capacitação permite aos professores aprimorar suas práticas, incorporar inovações pedagógicas e manter-se atualizados diante das mudanças na educação e na sociedade.

Como aborda Mantoan (1994), a inclusão não é contrária a integração, a inclusão tem como objetivo principal não deixar ninguém no exterior do ensino regular desde o começo. Mas para que isso aconteça é necessário que o professor seja capacitado para atuar com a educação inclusiva.

De acordo com Perrenoud (2002) capacitação do professor é um processo contínuo que vai além da formação básica e das capacitações regulares. É essencial que o professor esteja sempre buscando conhecimento e aprimorando suas práticas de ensino, visando promover a inclusão dos alunos.

Segundo Minetto (2008), de forma que a inclusão escolar seja possível o professor necessita de capacitação e organizar-se com antecedência, planejar as atividades com detalhes e registrar o que teve resultado positivo e depois rever de que modo poderiam melhorar.

Nesse contexto, a capacitação dos professores é um investimento valioso na construção de uma educação mais justa. Ao adquirir novas habilidades e

conhecimentos, os professores se tornam agentes de transformação, tendo o poder de inspirar e preparar os alunos com deficiência para enfrentar os desafios com confiança e determinação.

A Educação Inclusiva é destacada por Vygotsky (2007), como aquela que valoriza as diferenças e busca criar oportunidades de aprendizado para todos.

Nesse enquadramento, o professor capacitado atua como facilitador do processo de aprendizagem, adaptando estratégias para atender os alunos com deficiência, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento pleno de cada um.

Segundo Nóvoa (1991), é indiscutível que o professor do século XXI ainda não busca se atualizar em relação à formação permanente. Além de ser um investimento profissional, isso valoriza o aluno em seu ambiente educacional. De forma abrangente, a formação docente envolve desenvolvimento e a necessidade de continuidade profissional, com base em uma formação prática e contextualizada. Isso inclui adquirir habilidades de planejamento de aulas, métodos de ensino, gestão de sala de aula, avaliação de alunos e desenvolvimento profissional contínuo. Vale ressaltar que a teoria e a prática são cruciais para uma perspectiva reflexiva crítica na prática pedagógica.

Freire (1996) destaca a importância da capacitação dos professores na área da educação inclusiva em sua obra "Pedagogia da Autonomia". Ele salienta a uma capacitação aos professores que proponha o entendimento das diversidades presentes na sala de aula, proporcionando práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as particularidades de cada aluno. Freire defende uma educação libertadora, incluindo os eixos da igualdade e da valorização da diversidade.

Segundo Schaffner e Buswell (1999), diante da educação inclusiva, as obrigações do gestor escolar rodeiam planejamentos dos objetivos da escola e o incentivo à capacitação de professores. Desta forma, a atuação dos gestores pode ser um benefício no intuito de produzir uma escola para atender a todos os alunos.

As prescrições inclusivas incrementam uma educação moldada às tantas necessidades individuais dos alunos. Por isso, é fundamental que os professores estejam capacitados para trabalhar de forma competente com todos os alunos no ambiente escolar.

Conforme Pletsch (2009), a capacitação de professores enfrenta o desafio de desenvolver conhecimentos e atitudes necessários para lidar com situações

complexas e promover o ensino-aprendizagem inclusivo. É essencial que essa capacitação inclua uma nova visão de ensino e aprendizagem, baseada em atitudes favoráveis à inclusão e na compreensão das características e necessidades dos alunos com deficiência.

Diante da falta de capacitação dos professores para lidar com alunos com deficiência, é imperativo que as escolas promovam treinamentos adequados. Isso está alinhado com legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabelecem o direito à educação inclusiva e igualitária. Portanto, é fundamental investir na capacitação docente para garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades.

De acordo com Costa (2010), a capacitação dos professores abrange o desenvolvimento de sua sensibilidade, a partir disso o mesmo pode refletir sobre a própria prática docente e planejar de maneira flexível, considerando diversas possibilidades educacionais.

Melo e Melo (2018), mencionam que a capacitação de professores para a educação inclusiva é um desafio, uma vez que ocasiona repensar a própria concepção de educador, educação inclusiva no campo educacional e a atuação do professor em sala de aula regular.

A falta de professores capacitados e especializados nas escolas ainda é escassa. A demanda de professores não atende às necessidades de todos os alunos, com poucos educadores para auxiliar esses alunos, ocorre um baixo progresso profissional e, mesmo que a Lei 9394/96 não estabeleça um número específico de profissionais para essa área, é necessário mais colaboradores para atender de forma adequada a escola. Deixando uma lacuna no processo educacional. Isso resulta em uma carência de profissionais qualificados para lidar com a diversidade na sala de aula, comprometendo a efetividade da inclusão.

Na busca por uma educação mais igualitária e de qualidade, abordamos a capacitação de professores para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo inclusão. Segundo Stainback e Stainback (1999), a formação colaborativa tem sido positiva nesse sentido, sendo necessário que os professores adotem uma mentalidade que reconheça o potencial de seus alunos.

Um mindset inclusivo significa acreditar no direito de todos os alunos

participarem plenamente da educação abordagem esta que valoriza a diversidade promovendo a igualdade de oportunidades buscando maneiras criativas e flexíveis no ensino-aprendizagem, independentemente de suas diferenças ou necessidades, buscando maneiras criativas e flexíveis para atender a cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é essencial para prepará-los a atender às necessidades dos alunos, promovendo a inclusão e garantindo uma educação justa e de qualidade.

Saviani (1985) destaca a importância da capacitação dos professores na educação inclusiva, enfatizando uma abordagem pedagógica que considere a diversidade, promovendo práticas que atendam às diferentes necessidades dos alunos e assegurando assim uma educação inclusiva e igualitária.

Nóvoa (1991) destaca a falta de busca por atualização na formação contínua por parte dos professores do século XXI, ressaltando que essa atualização é crucial não só como investimento profissional, mas também para valorizar o aluno em seu contexto educacional.

Stainback e Stainback (1999), ressaltam que a formação colaborativa é vantajosa para promover uma educação inclusiva. Ter um mindset inclusivo é fundamental para garantir que os alunos tenham igualdade de oportunidades na educação, valorizando a diversidade e utilizando abordagens flexíveis para atender às necessidades individuais.

De acordo com as teorias de Pletsch (2009), a capacitação de professores na educação inclusiva envolve o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes necessários para lidar com situações complexas, desenvolvendo um ensino-aprendizagem inclusivo que cogita as características e necessidades dos alunos com deficiência. Isso inclui uma nova visão de ensino e aprendizagem, baseada em atitudes favoráveis à inclusão.

Costa (2010), Schaffner e Buswell (1999), idealizam a capacitação dos professores na educação inclusiva como uma reflexão sobre a prática docente de forma flexível, considerando possibilidades educacionais. Dessa forma, os

professores estarão preparados para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão Cda Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

COSTA, E. Políticas públicas e educação: formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S.L.V.; CÓRDOVA, J. de los S.L. (Org.). **Sujeito, educação especial e integração.** Cidade de México: Editora da Universidade Nacional Autónoma do México, 2010. p. 525-540.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da Escola de Primeiro Grau. **Revista Integração**, v. 5, n. 6 – 1994. Disponível em: https://prceu.usp.br/pt/revista/. Acesso em: 25 nov. 2023

MELO, J. C; MELO, H. A. A educação infantil & Atendimento educacional Especializado: saberes necessários. Na formação de docentes de Crianças pequenas. **Revista Humanidades e Inovação,** v. 5, n. 6, 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/about/. Acesso em: 27 nov. 2023.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2008. 224 p.

Nóvoa, A. (org). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, Distrito de Aveiro 1991. 120 p.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 232 p.
PLETSCH, M. D. **A Formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, Paraná, 2009. 156 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. São Paulo, SP. Cortez, 2007. 312 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8.ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 1985. 128 p.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: S. Stainback; W. Stainback (Orgs.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
Stainback, S.; Stainback, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Artmed, Porto Alegre, Rs, 1999. 456 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A implementação da Educação Ambiental A Partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 – Reflexão e Análise

The implementation of Environmental Education based on the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda – Reflection and Analysis

Ana Leticia Silva Bentes[1]
Camilly Marinho Figueira[2]
Vanessa de Oliveira[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

Este artigo traz uma análise e reflexão sobre como é realizada a implementação da Educação Ambiental em instituições educacionais e empresariais a partir das metas da Agenda 2030, que trata de métodos para o desenvolvimento sustentável, destacando três das dezessete metas instituídas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dando enfoque em como a educação ambiental pode vir a contribuir na mitigação dos impactos ambientais sobretudo na poluição do ar, a emissão do gás carbono na atmosfera, pondo em pauta discussões apresentadas nas Conferencias Mundiais sobre as mudanças climáticas e o posicionamento do Brasil na presente crise ambiental. A partir da análise de três das dezessete metas este artigo traz uma reflexão de como sua consolidação contribui na sociedade. A primeira meta pautada no artigo é a n°4 que refere-se a educação de qualidade que tem como objetivo garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, introduzir a ações de

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: leticiaanabentes@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: camillymarinhoo@gmail.com.
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: van.oliveira.ifto@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. Wanildosousa1@gmail.com.

educação ambiental nas escolas, assim possibilitando a formação de cidadãos conscientes, além de criar oportunidades para todos de forma igualitária, seguindo com a reflexão do artigo, a meta de N°13 referente a ação conjunta contra a mudança global do clima, tem como proposito tomar medidas para combater a mudança climática e o que seus impactos acarretam na sociedade, abordando a educação ambiental como meio de mitigar a emissão de carbono na atmosfera, e o compromisso dos países para o desenvolvimento sustentável, discute-se também o agravamento do aquecimento global. Outro objetivo, de nº 17, remete a implementação dos (ODS) como forma de ação para no desenvolvimento de parcerias globais que contribuam para uma sociedade sustentável, ressalta a adoção de atividades preocupadas com a preservação do meio ambiente no âmbito de empresas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; ODS; Sustentabilidade; Conscientização.

ABSTRACT

This article provides an analysis and reflection on how environmental education is implemented in educational and corporate institutions, based on the objectives of the 2030 agenda, which addresses methods for sustainable development and highlights three of the seventeen objectives included in the Sustainable Development Goals (SDG). The main focus is how environmental education can help mitigate the impact on the environment, mainly the air pollution and the emission of carbon gases into the atmosphere. The discussions presented at world climate conferences and Brazil's position in the current environmental crisis will be put on the agenda. Based on the analysis of three of the seventeen objectives, this article reflects on how their consolidation contributes to society. The first objective mentioned in the article is number 4, which refers to quality education, aiming to guarantee an inclusive, fair and quality education, introducing environmental education measures in schools and thus enabling the formation of conscious citizens and beyond. The objective of nº 13 regarding collective action against global climate change, according to the consideration of the article, aims to take measures to combat climate change and its effects on society, using environmental education as a mean of considering reductions in emissions of carbon to the world's atmosphere and countries' commitment to

sustainable development, the increase in global warming is also discussed. Another objective, number 17, refers to the implementation of the (SDG) as a form of action to develop global partnerships that contribute to a sustainable society and highlights the introduction of activities aimed at protecting the environment in companies.

Keywords: Environmental education; ODS; Sustainability; Awareness.

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece a partir da Agenda 2030 metas para o desenvolvimento sustentável, a discussão visa fazer uma análise sobre os desafios na implantação da educação ambiental em instituições educacionais e como essa atitude influencia na sociedade.

Desde que se originou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), implementados pela ONU em 2015, apresenta metas interdependentes entre si e cada uma conta com uma lista de objetivos a serem seguidos, abrangendo tópicos direcionados a implantação das metas nos centros urbanos e rurais, colocando em prática ações que contribuirão no avanço social e econômico de pequenas e grandes cidades, sem contrapor a preocupação com a preservação ambiental.

Boff (2012) através de seus estudos mostra que pode existir visões diferentes em relação a sustentabilidade, onde sustentabilidade é toda ação que envolve condições físicoquímicas que ampara todos os seres vivos da terra. Seguindo as metas e objetivos do ODS, que frisa que seu objetivo é promover qualidade de vida igualitária para a sociedade, de certa forma para que tudo aconteça de maneira sustentável envolvendo a sociedade, a educação ambiental é um ponto inicial para a conscientização da população como um todo.

O termo Educação Ambiental (EA), foi apresentado inicialmente em 1965 na Grã-Bretanha, visando um olhar aguçado para as mudanças no meio ambiente. Em 1972 a Organização das Nações Unidas (ONU) promove a primeira conferência mundial sobre o meio ambiente em Estocolmo, reunindo líderes mundiais, buscando estratégias para o desenvolvimento e a sustentabilidade social.

Compreende-se que a educação ambiental se envolve no âmbito da sociedade, nos seguintes aspectos: social, econômico e educacional, além de diretamente ligado

aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), estabelecidos na Agenda 2030. Os problemas da contemporaneidade (2023), enfrentados pelo meio ambiente, são urgentes e não podem esperar que as próximas geração se responsabilizem e sejam capazes de mudar essa desordem acelerada no ecossistema, que a própria sociedade causou, buscando o lucro sem se preocupar com as consequências ambientais que iriam enfrentar ao decorrer dos anos.

Os desgastes que o meio ambiente sofre é um reflexo dos efeitos antrópicos e trazem perdas para a sociedade, causando dificuldades para a vida humana num contexto global, com danos para o homem e a biodiversidades, ocasionando impactos ambientais, como: os deslizamentos, enchentes, desmatamentos, poluição dos rios e oceanos queimadas, liberação de gases poluentes causadores do aquecimento global que afeta diretamente na saúde da população.

Neste sentido, a discussão objetiva analisar como a Educação Ambiental é implementada, sob a ótica das metas da agenda 2030, a fim de que se observe os impactos ambientais nas mais diferentes escalas sociais. Dessa forma contextualizaremos as metas da ODS e sua contribuição para as mudanças no comportamento humano diante do ambiente em que habitam possibilitando reduzir os impactos ambientais.

Conforme agenda 2030 da ONU, estão os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, dialogando com 169 metas, desenvolvidos para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos, dentro das condições que o planeta oferece, sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações. Neste sentido preocupa-se com o compromisso do desenvolvimento sustentável de forma que um país cresça em constantes harmonia, respeitando a natureza e suas formas de vida, mas, sem estagnar o desenvolvimento econômico e social.

Dessa maneira faz-se a seguinte reflexão “De que forma as políticas públicas relacionadas a Educação Ambiental no âmbito dos ODS contribuem para a sociedade?”. Este artigo busca responder tal pergunta com base em pesquisas bibliográficas oriundas de uma análise crítica dos programas desenvolvidos pela ONU no âmbito da educação e sustentabilidade.

A pesquisa em pauta surge a partir da observação do agravamento da situação ambiental do planeta, o descaso da sociedade em relação aos problemas que surgem em decorrência da poluição e contaminação do ar, das águas, dos solos; é

imprescindível a adoção de metas para mitigar tais dilemas, problemas esses que vão além do âmbito ambiental, mas que também afetam a saúde da população acarretando o surgimento de novas doenças.

MELHORIAS NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO BASE NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS O PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Educação ambiental é um questionamento valido dentro da sociedade, contribuindo na evolução nos meios de minimizar os problemas ambientais, a sua implementação no currículo das instituições de ensino amplia a discursão voltada para a problemática ambiental, desde a infância ouve-se sobre o meio ambiente como um todo, mas pouco se discute os meios para sua preservação.

A convivência familiar é o primeiro local de contato referente aos cuidados do ambiente, instruindo desde a infância não jogar lixo em qualquer lugar, manter limpo a própria casa, e acima de tudo o respeito com a natureza. Mas é no âmbito escolar que se compreende a importância da preservação do meio ambiente, sabe-se que ainda é um assunto que não ocupa espaço na grade curricular das escolas e instituições de ensino, apesar de ser um tema que deve ser discutido entre alunos e professores.

Surge assim a necessidade de oferecer eventos alusivos na comunidade escolar aonde o foco vai desde o primário até o ensino médio, levando o conhecimento sobre quais as maneiras de contribuir na preservação do meio ambiente, onde cada ação tem o objetivo de conscientizar e estimular o indivíduo a mudar suas ações.

A educação ambiental é um tema transversal o ODS, no entanto está atrelada à construção de uma sociedade sustentável, é partindo de ações ambientais que se propaga o conhecimento necessário para transformar os cidadãos em indivíduos conscientes, que agreguem de forma positiva no meio em que vivem, é necessário mudar o pensamento do homem para assim mudar o mundo. “Sustentar a vida humana: somos um elo singular da rede da vida, o ser mais complexo de nosso sistema solar e a ponta avançada do processo evolutivo por nós conhecido, pois somos portadores de consciência, de sensibilidade e de inteligência.” (BOFF, 2012, documento não paginado).

A PRERROGATIVA DA META 13 PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AÇÕES DE MITIGAÇÃO NAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

O crescente avanço dos problemas ambientais, em especial ao que se refere ao clima, trazem à tona problemas que se desenvolveram ao longo dos anos tendo um agravamento inicial com a Revolução Industrial no século XVIII, levando em contada as inovações industriais que acarretaram no aumento da poluição do ar com a liberação de gases poluentes, como o dióxido de carbono (CO2) na atmosfera, além da retirada excessiva de matéria prima da natureza, modificando a relação do homem com a natureza.

A busca excessiva pela ascensão econômica influenciada pelo capitalismo faz como que empresas executem atividades poluidoras sem responsabilidade social com o meio ambiente gerando não somente a poluição do ar, mas também o desmatamento, causando a desertificação do solo e contaminação das águas por dejetos liberados diretamente no leito dos rios e igarapés, interferências antrópicas que consequentemente contribuindo para o avanço nas mudanças climáticas.

De acordo com o ODS número 13, que trata sobre ações contra a mudança global do clima:

> Os cientistas afirmam que a mudança climática é um fenômeno em curso e que há mais de 95% de certeza, segundo o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), de que é intensificada pelas atividades humanas, sobretudo pelo uso de combustíveis fósseis e mudanças do uso do solo.

No que se refere as mudanças climáticas essa meta traz como uma das propostas para mitigação do problema a melhoria na educação, objetivando a conscientização institucional e sobretudo de jovens e adultos sobre os aspectos ambientais, para então ser possível uma redução do impacto da poluição no planeta.

A Educação Ambiental, embora ainda não consolidada nos currículos escolares, é relevante quando se trata de implementação de atividades que contribuam na conscientização da população para a problemática ambiental, através dessa prática é possível a formação de agentes transformadores, pessoas que conseguirão reconhecer os transtornos que o homem causa a natureza e buscarão soluções práticas para minimizar tais problema.

Trabalhar uma educação voltada para conscientização amplia a discussão antes limitada a poucos ativistas para a população em geral sobre os problemas ambientais, é notório o agravo da situação climática no planeta, temperaturas cada vez mais quentes, secas extremas, derretimento das geleiras, estações do ano descontroladas, em virtude do aquecimento global, o mundo enfrenta as consequências do descaso do ser humano com a natureza.

> É de caráter científico que o efeito estufa é uma das causas naturais do aquecimento global, porém, também leva em consideração, as ações antrópicas do homem na natureza, que viabilizam cada vez mais o aquecimento, sendo uma das causas mais extremas da problemática ambiental. (MOREIRA *et al*, 2022, p. 25).

Buscando expor a preocupação com os efeitos nocivos dos gases poluentes na atmosfera a Conferência das Partes (COP 28), iniciou as discussões no dia 30 de novembro de 2023 em Dubai, trazendo como pauta a redução da emissão de gás carbônico na atmosfera, principal gás responsável pelo aquecimento global, a COP 28 reuni líderes mundiais incluindo o até então atual presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, para discutir soluções concretas para mitigar os efeitos do aquecimento global.

Essas discursões não são uma preocupação recente, em 1997 foi estabelecido o Protocolo de Kyoto, que detinha níveis para a emissão de dióxido carbono, visando uma diminuição dos poluentes na camada de ozônio, além dele, em 2015 é assinado o Acordo de Paris, onde os líderes de inúmeros países, incluindo o Brasil assumem um compromisso para diminuir a emissão desses gases causadores do efeito estufa, propondo metas para mitigar o problema, como o uso de fontes limpas de energia, no entanto nenhum dos dois é realmente eficaz em contornar o problema, em decorrência que muitos países não abrem mão do lucro que ganham em cima da forma que desenvolvem sua indústria.

A meta de número 13 do ODS, aspirando ações eficazes para solucionar ou ao menos mitigar tais impactos ambientais frisa ser necessária uma gestão competente nos países ainda em desenvolvimento, instruindo crianças, jovens, homens e mulheres dando enfoque em comunidades marginalizadas, onde ações desse feitio proporciona melhoras na vida cotidiana quase que instantaneamente.

Colocando em foco a educação como um meio de contrapor os impactos negativos no clima, a ONU desenvolve o Programa UN CC: Learn, trata-se de um curso gratuito sobre as mudanças climáticas, sendo essa uma das metas inclusas na ODS 13, apontando como a instrução contribui de forma significativa para a melhoria da situação global.

A disseminação de conhecimento é um fator significativo nos esforços para redução dos impactos negativos no meio ambiente, dessa forma é imprescindível estimular gestores e professores, trabalhar desde cedo nas escolas a educação ambiental garante retornos positivos para o planeta, pois quanto mais pessoas conscientes de que toda ação cria um impacto no mundo menos serão os transtornos causados.

APLICAÇÃO DO OBJETIVO 17 DOS ODS, COMO PAPEL FUNDAMENTAL NO FORTALECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DAS EMPRESAS NO BRASIL

No início da colonização do Brasil sabe-se que também se iniciou as explorações de riquezas florestais, minerais dentre outros, começando assim um modelo de desenvolvimento sem preocupação com futuros danos, dando início a uma organização e a uma economia desenfreada e assim gerando um descontrole social e econômico, ocasionando desigualdades e dando início aos problemas.

A aplicação do objetivo 17 e suas metas desempenha um papel no desenvolvimento sustentável, assim como o fortalecimento de relações entre as estatais e instituições de ensino a respeito de medidas sustentáveis. Desta forma, as metas do Objetivo 17 surgem para realizar essa integração nas discussões do termo sustentabilidade em empresas e locais de ensino, destacando ainda a importância da colaboração entre sociedade civil e a economia como um todo.

Ao fortalecer as parcerias entre estatais e instituições de ensino, é possível construir um futuro sustentável que ultrapasse as divergências do passado e promova um desenvolvimento igualitário para as gerações futuras. Dessa maneira a preocupação a respeito da sustentabilidade vem a partir de discussões de como a sociedade vem explorando e usando os recursos que a natureza oferece ao homem. Aqui estão algumas das metas do Objetivo 17 que estão atrelados nas discussões de sustentabilidade.

> 17.5. Adotar e implementar regimes de promoção de investimentos para os países menos desenvolvidos.
> 17.7. Promover o desenvolvimento, a transferência, a disseminação e a difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento, em condições favoráveis, inclusive em condições concessionais e preferenciais, conforme mutuamente
> 17.13. Aumentar a estabilidade macroeconômica global, inclusive por meio da coordenação e da coerência de políticas.
> 17.14. Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável.
> 17.17. Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil eficazes, a partir experiências das estratégias de mobilização de recursos dessas parcerias.
> 17.19. Até 2030, valer-se de iniciativas existentes para desenvolver medidas do progresso do desenvolvimento sustentável que complementem o produto interno bruto [PIB] e apoiem a capacita estatística nos países em desenvolvimento. (Agenda 2030).

As empresas nacionais e internacionais precisam criar planos contínuos contra os danos ambientais provocados pelo homem, atrelados no desenvolvimento ambiental, social e econômico. Como indicadores de metas importantes, a ambiciosa agenda 2030 faz se com que tenhamos uma direção, e que precisam da atuação na preocupação com a realidade da sociedade. É preciso combater a pobreza e reaquecer a economia, para isso é necessário desenvolver políticas específicas como principal meta para que induzam a inovação sustentável dentro das empresas e instituições de ensino. “A Agenda 2030 é a bússola para o início da empreitada que tenha a diversidade cultural e biológica como ponto de partida e de chegada das iniciativas individuais, institucionais e sociais” (MARTINEZ, 2023).

No Brasil existem empresas preocupadas com o meio ambiente, tendo se o compromisso com o desenvolvimento sustentável na busca por reduzir os problemas ambientais e econômicos. Em dezembro de 2021 foi publicado pela Carbon Disclosure Project (CDP), organização não governamental que mede os impactos ambientais pelas empresas do mundo todo, a lista com as empresas com melhor desempenho em liderança ambiental, estando presente neste ranking empresas brasileiras como Braskem, Eletrobrás e Klabin.

A Klabin também é a primeira empresa da América Latina a obter a classificação “Triple A”, ou seja, teve o melhor resultado nos quesitos ambientais. No restante do mundo, apenas 14 empresas alcançaram o selo Triple A, incluindo L’Oréal, Unilever, HP e Danone (Matos, 2021).

Exemplos de como essas empresas buscam a inovação na cadeia produtiva promovendo o desenvolvimento sustentável foi o resultado da última conferência industrial da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) que aconteceu em novembro 2023 no Brasil. Nesta conferência percebeu-se a preocupação das empresas em adotar medidas para reduzir a geração de resíduos sólidos (89%), otimizar o consumo de energia (86%), otimizar o uso de água (83%). A modernização de máquinas (27%), uso de fontes de energias renováveis (23%), investimento em tecnologias de baixo carbono (19%), investimento em inovação (14%) e acesso a financiamento (10%) (ANDRÉ, 2023).

Outra empresa brasileira que tem adotado medidas sustentáveis atrelada as metas do objetivo 17 dos ODS, que busca a sustentabilidade no compromisso com a vida e que busca transformar vidas de pessoas de comunidades e cooperativas, é a Natura, conhecida hoje como uma das maiores empresas de cosméticos da América Latina, traz consigo na bagagem a preocupação do trabalho sustentável dentro da Amazônia buscando o compromisso com a vida, cultura e a diversidade brasileira.

Em 2020 a Natura se comprometeu com a visão 2030, conhecida como o compromisso com a vida, que conta com uma série de ações para abordar questões urgentes do mundo: enfrentar a crise climática e proteger a Amazônia, garantir a igualdade e a inclusão. Esse compromisso está atrelado em toda a América Latina, onde estão as operações das marcas do grupo.

Um exemplo desse trabalho da Natura com as comunidades e agricultores amazônicos é desenvolvido em uma das cooperativas vinculadas à empresa, a Cooperativa D'irituia de produtos agroecológicos da Amazônia, localizada na cidade de Irituia, no Nordeste do Estado do Pará. Como o principal produto fornecido para a Natura, o Tucumã foi escolhido pela grande oferta do fruto na região, o que antes era visto como uma praga, hoje é chamado o Ouro da Amazônia, sendo o produto comercializado pela cooperativa.

Em uma entrevista com a presidente da cooperativa, a senhora Mariangela da Cunha Borges, de como a cooperativa começou e como são feitas as capacitações e como a Natura trabalha com eles, a senhora respondeu o seguinte:

> A cooperativa começou em 6/4/2011, foi formada, a princípio com alguns agricultores, para vender a nossa produção para o (PNAE), Programa Nacional de Alimentação Escolar, foi oficializado nesse

> mesmo ano, algumas instituição parceira da Coop, fornecem as capacitação constante, o (SEBRAE) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e o (SENNAR) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural , nossa coleta é feita manualmente é individual cada cooperado tem uma quantidade de produção, nos preocupamos em colher sem agredir o meio ambiente somos uma cooperativa sustentável, que a través de um de nossos cooperado que hoje é professor e Doutor, que conhecemos a Natura, nossa parceria vem desde 2014, e hoje funciona com contrato, todos os anos assinado em janeiro até o final da safra. Nossa Coop também é uma (OPAC), Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade, sendo a primeira Cooperativa no Pará a ser uma certificadora, ou seja, a primeira Cooperativa Orgânica do Estado do Pará. Somos hoje 42 Cooperados, sendo 22 homens 20 mulheres, nossa diretoria é composta só por mulheres, onde hoje sou a Presidente, terminou a senhora Mariangela da Cunha Borges.

Para o Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade (OPAC) atuarem legalmente, eles precisam estar credenciados no MAPA Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. É esse credenciamento que autoriza a atuação dos OPACs no Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade Orgânica – SisOrg. (BRASIL, 2008).

A Cooperativa D´Irituia é um exemplo de como as políticas públicas (Governo) e empresas privadas (Indústrias), podem trabalhar juntas para garantir o direito social e desenvolver projetos socioeconômicos sustentáveis dentro das metas dos (ODS), desenvolvidos pela (ONU), Organização das Nações Unidas, na garantia de estabelecer qualidade de vida sem comprometer o Meio Ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe uma análise de como as metas do ODS contribuem na sociedade, abordando o papel da educação para a formação de indivíduos responsáveis socialmente e que contribuem com a preservação ambiental, apresentando meios para implementação da educação ambiental nas instituições de ensino, levantando discussões sobre a emissão de gases poluentes na atmosfera e o papel das empresas no desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental tornou-se uma ferramenta imprescindível para a mitigação dos problemas ambientais decorrentes das ações antrópicas no meio ambiente, apesar de ser um tema transversal aos objetivos de desenvolvimento sustentável, sua aplicação se faz necessária para a consolidação das metas

estabelecidas na agenda 2030 para o desenvolvimento social que devem ser compridas até 2023.

Conclui-se assim a contribuição positiva da educação ambiental para a construção de uma sociedade mais consciente a respeito das problemáticas ambientais, visando garantir um ambiente saudável para a vida prospera das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: tentativa de definição. In: FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Produtos orgânicos**: sistemas participativos de garantia. Brasília: Mapa/ACS, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sustentabilidade/organicos/arquivos-publicacoes-organicos/sistema_participativo.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

MARTINS, André. Quase metade das indústrias do Brasil tem projetos em inovação sustentável, diz pesquisa. **Exame**, São Paulo, 24 de setembro de 2023. Disponível em: Quase metade das indústrias do Brasil tem projetos em inovação sustentável, diz pesquisa | Exame. Acesso em: 3 dez. 2023.

MARTINEZ, Paulo Henrique. O Brasil e o meio ambiente: nossa trajetória, nossos desafios. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 2023. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2022/05/05/o-brasil-e-o-meio-ambiente-nossa-trajetoria-nossos-desafios/. Acesso em: 02 dez. 2023.

MATOS, Bruna. 8 empresas brasileiras estão entre as mais sustentáveis da América Latina. **Forbes**, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: https://forbes.com.br/forbesesg/2021/12/8-empresas-brasileiras-estao-entreas-10-mais-sustentaveis-da-america-latina/ Acesso em: 3 dez. 2023.

MOREIRA, Aline T. R. et al. O impacto da ação antrópica no meio ambiente: aquecimento global. **Revista Educação em Foco,** n. 14, p. 22-27, 2022.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** | As Nações Unidas no Brasil. Disponível em: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil Acesso em: 3 dez. 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed.; 6. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2009.

Análise de Implementação de Políticas Públicas da Educação Especial

Analysis of Implementation for Public Policies of Special Education

Antônio Jorge Pereira Vinente[1]
Jamilly Lima da Silva Santos[2]
Lucimara Soares Lima[3]
Wanildo Figueiredo Sousa[4]

RESUMO

O estudo aborda o tema geral das "Políticas Públicas direcionadas ao campo da Educação Especial" com foco na implementação das políticas públicas voltada para essa área. O problema de pesquisa indaga sobre a efetividade das políticas públicas relacionadas à Educação Especial. O presente artigo tem como objetivo geral analisar a implementação de políticas públicas da educação especial, de modo que corrobore as ineficiências das leis que garantem os direitos dos indivíduos portadores de deficiências, especificando-se em discutir como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido implementada nos sistemas de ensino. O estudo tem uma abordagem qualitativa, e utilizou de revisão bibliográfica, concentrando-se em artigos científicos, sites, livros e legislações pertinentes ao campo da Educação Especial. A análise concentra-se na compreensão da aplicação prática das políticas públicas e suas limitações. Os resultados apontam para a importância crítica das políticas públicas na promoção da acessibilidade e permanência de indivíduos com

[1] Graduando em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos, PA, Brasil. E-mail: antoniojorgepereira28@gmail.com
[2] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos, PA, Brasil. E-mail: jammilysanttos@gmail.com
[3] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos, PA, Brasil. E-mail: Lucimara.soares.lima@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

deficiência no processo educacional. Portanto, as políticas públicas que amparam a educação especial desempenham um papel fundamental para a garantia da acessibilidade e permanência no processo educacional dos indivíduos inclusos nessa modalidade, reforçando a necessidade contínua de aprimoramento dessas políticas para garantir a plena realização dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Implementações.

ABSTRACT

The study addresses the general theme of “Public Policies aimed at the Special Education’s field” focusing on the implementation of public policies on this area. The problem of the research inquires about the effectiveness of public policies related to Special Education. The general objective of this article is to analyze the implementation of public policies on special education, in a way that corroborates the inefficiencies of laws that guarantee the rights of individuals with disabilities, specifically discussing how Special Education from the Perspective of Inclusive Education has been implemented in education systems. The study has a qualitative approach, and used a bibliographic review, focusing on scientific articles, books Public policies and legislation relevant to the field of Special Education. The analysis focuses on understanding the practical application of public policies and their limitations. The results point to the critical importance of public policies in promoting accessibility and retention of individuals with disabilities in the educational process. Therefore, public policies that support special education play a fundamental role in guaranteeing accessibility and permanence in the educational process for individuals included in this modality, reinforcing the continuous need to improve these policies to guarantee the full realization of the educational rights of people with disabilities.

Keywords: Public policies; Special education; Implementation.

INTRODUÇÃO

Considerado periodicamente os anos 90 até o século 21, as políticas públicas relacionadas ao campo da educação especial passaram por discernidas

transformações. Diante dessa conjuntura de mudanças, é necessário analisar os impactos no cenário educacional e examinar os desafios e avanços que surgiram ao longo desse período.

Dessa forma entende-se que as políticas públicas são as medidas que o governo toma como maneira de assistência a sociedade civil que demanda de necessidades, variando conforme o objetivo e o público a que se quer alcançar, sendo implementadas de maneira diferente e adaptadas às suas especificidades, buscando promover o bem-estar social, igualdade, inclusão e a cidadania.

A educação Especial é uma política pública que abrange os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, está proposta nas redes regulares de ensino, mas também pode ser oferecida por setores especializados. Portanto, é proposta de maneira a incluir e oferecer estrutura que garanta condições de acesso, participação e aprendizagem no intuito de potencializar e valorizar as diferenças de cada um.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, assegurou a permanência e o acesso à educação de qualidade. Essa modalidade escolar visa atender as diferentes necessidades dos cidadãos, levando em consideração as suas individualidades, em que, além da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem-se como exemplo a lei n° 10.436/2002 que especifica a sobre a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) com o objetivo de incluir no processo de ensino regular pessoas deficientes da visão, outro exemplo é a Resolução n° 2/2002, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ou seja, visa garantir para a sociedade como um todo a permanência nos ambientes escolares respeitando as diferenças e potencialidades.

Diante disso questiona-se: como tem sido implementadas as políticas públicas referente à educação especial? Pois, devido ao aumento de discentes com deficiências na rede pública regular de ensino, instigou-se analisar as leis de implantação que garantem os direitos de acesso à educação, ao mesmo tempo que estão pautados os direitos básicos se tem falhas nas suas implementações. Desse modo, dialogaremos criticamente sobre as políticas públicas de diretrizes básicas no campo da educação especial no brasil.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a implementação de políticas públicas da educação especial, de modo que corrobore

as ineficiências das leis que garantem os direitos dos indivíduos portadores de deficiências, especificando-se em discutir como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido implementada nos sistemas de ensino, considerando os programas, as ações e os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação, de sorte que se analise os avanços e desafios na efetivação da educação inclusiva no Brasil e avaliar os efeitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com foco na qualidade da educação e na inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência, de modo que se tenha uma visão de como está sendo desenvolvida a prática educacional.

O processo metodológico do mesmo segue a abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar as políticas públicas de Educação Especial. A escolha por uma perspectiva subjetiva fundamenta-se na compreensão de que as experiências individuais e as percepções dos atores envolvidos desempenham um papel efetivo das políticas.

O primeiro passo constitui-se na revisão bibliográfica, concentrando-se em artigos científicos, sites, livros e legislações pertinentes ao campo da Educação Especial. Teve foco em autores renomados, como Mantoan (2003) e Mazzotta (2005), devido às suas significativas contribuições teóricas e práticas para o entendimento das questões relacionadas à inclusão e educação de pessoas deficientes.

A análise dos conteúdos foi a técnica escolhida para encontrar significados e padrões subjacentes nos materiais revisados. A ênfase recaiu sobre as discussões e perspectivas relacionadas à implementação das políticas públicas de Educação Especial, proporcionando uma compreensão aprofundada das questões abordadas. Com a aplicação dessa técnica, deu-se uma abordagem sistemática e organizada na interpretação e síntese dos dados coletados.

Além disso, a definição da Educação Especial como ponto central dessa pesquisa foi embasada na concepção de Mantoan (2003), que a define como uma área do conhecimento dedicada ao estudo, compreensão e orientação de educação de pessoa com deficiências. Esta delimitação proporcionou um foco direcionado para as análises, permitindo uma investigação nas políticas públicas aplicadas à área.

Ao adotar uma abordagem de caráter qualitativo e uma perspectiva subjetiva, buscou-se não apenas compreender os aspectos formais e normativos das políticas públicas, mas também explorar as vivências, percepções e desafios enfrentados pelos

autores envolvidos na implementação das políticas, contribuindo para a construção e conhecimento mais contextualizado e relevante no campo da Educação Especial.

ABORDAGENS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação das políticas públicas referentes a educação especial envolve uma diversidade de estratégias. Neste contexto, nos deteremos a três abordagens fundamentais: a ênfase na formação contínua de professores e profissionais da educação especial, a elaboração e distribuição estratégica de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação especial e, por fim, o comprometimento com a expansão e aprimoramento da rede de salas de recursos multifuncionais.

Portanto, a partir dessas iniciativas que refletem o compromisso das políticas públicas em garantir o acesso e a permanência dos cidadãos que estão inseridos na educação especial, buscando de maneira abrangente atender as demandas e superar os desafios que essa área educacional enfrenta cotidianamente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação das políticas públicas da educação especial no âmbito pedagógico compara-se com consideráveis desafios, especialmente na formação continuada de professores e profissionais da área, um processo bastante complexo e desafiador, mas também se adquirido pelos docentes, possibilita que os professores se qualifiquem e se sensibilizem para atender a pessoa com deficiência.

Portanto, a necessidade das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à formação contínua de professores e profissionais da Educação Especial são inquestionáveis. De acordo com Mantoan (2003), “A formação continuada deve ser conduzida por profissionais capacitados e experientes, capazes de proporcionar aos participantes oportunidades de aprendizagem realmente significativas”.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser orientada por profissionais que tenham conhecimentos teórico e prático sobre a inclusão escolar, que possam oferecer aos professores oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes e aplicáveis à sua realidade. A formação continuada, portanto, deve contribuir para o

desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como para a melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Os desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao acesso a programas de formação continuada são significativos, pois as políticas públicas estabelecem a garantia do acesso aos cursos. No entanto, observa-se limitações acerca dessas políticas, muitas vezes, à concessão do acesso em si, sem oferecer a prestação de assistência que assegure a eficácia da acessibilidade ao curso.

O processo de formação continuada permite aos professores adquirirem novos conhecimentos e a partir disso trabalhar em cima de novas metodologias, que favoreçam o ensino e aprendizado dos alunos da educação especial. A partir dos conhecimentos adquiridos, pode-se ter uma melhor concepção acerca da importância da relação do professor com o aluno.

A amplitude da formação continuada engloba a compreensão das diferentes condições até a implementação de abordagens pedagógicas adaptáveis a educação especial. Segundo o autor Mazzotta (2005) a estratégia a qual os professores utilizaram nas salas de aulas devem fundamentar-se nos princípios da educação inclusiva.

Dessa forma, utilizar das mais diversificadas abordagens pedagógicas na educação especial se faz necessários por parte dos professores, para nesse processo incluir de maneira ativa os alunos. De acordo com as reflexões de Mazzotta (2005), destacam-se diferentes formas de abordagens, sendo as abordagens assistencialistas, inclusiva, centrada no aluno, colaborativa e centrada nas atividades.

Entretando, a falta de profissionais capacitados na área da educação especial ainda é significativa, acarretando um impacto negativo na inclusão escolar. É necessário que os profissionais que irão atuar na educação especial tenham conhecimentos e possam adotar estratégias que facilitem o contato entre o professor e o aluno.

A educação especial favorece a inclusão e a diversidade na escola, promovendo uma cultura de respeito e valorização das singularidades humanas. Sassaki (2006, p. 41) entende que:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em

> relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Portanto, a educação inclusiva é um novo modelo de educação que se baseia nos direitos humanos, que reconhece que todos os alunos são iguais em dignidade e direitos, mas também diferentes em suas características e necessidades, e que busca superar a ideia de que basta oferecer as mesmas oportunidades para todos, sem levar em conta as condições históricas e sociais que geraram a exclusão de alguns grupos dentro e fora da escola.

Para isso, é necessário que a escola se adapte às demandas dos alunos, e não o contrário, oferecendo um currículo flexível, uma metodologia diferenciada, recursos pedagógicos adequados, uma avaliação formativa, um ambiente acolhedor e uma gestão democrática.

No entanto, é um grande desafio para as escolas que estão com PcD inclusos na sua rede regular de ensino e não detém de funcionários capacitados que possam atender a demanda de alunos. Portanto, mesmo tento toda a estrutura física e de currículo, de nada se adiantaria se a falta de profissionais adequados ainda é uma realidade.

Para Glat e Pletsch (2010, p. 23):

> As dificuldades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão relacionadas, entre outros aspectos, à falta de formação adequada dos professores, à resistência das famílias e da sociedade em aceitar as pessoas com deficiência, à escassez de recursos materiais e humanos, à inadequação das políticas públicas e à ausência de uma cultura de colaboração entre os profissionais da educação.

Para tanto, a educação especial que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, enfrenta vários desafios para se concretizar como uma política de educação inclusiva. Esses desafios envolvem desde aspectos estruturais, como a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, até aspectos culturais, como a resistência e o preconceito de alguns segmentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

E, como já exposto, destaca a importância da formação continuada dos professores, da adequação das políticas públicas e da cultura de colaboração entre

os profissionais da educação para superar essas dificuldades e promover uma educação de qualidade para todos.

A ELABORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO ESTRATÉGICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por meio, da elaboração e distribuição estratégica de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação especial as políticas públicas têm sido implantadas, visando atender à exigência cada de nível de deficiência encontrada nos educandos das redes públicas regulares de ensino.

Entende-se como material didático pedagógico todo o recurso que auxilie o aprendizado do indivíduo.

> [...]. Nesse sentido, pode-se citar exemplos de recursos didáticos como: livros, dicionários, gramáticas, cartazes, gravuras, fotografias, mapas, murais, jornais, revistas, folders, maquetes, álbuns e muitos outros que se enquadram como recursos visuais; além de aparelho de som, CD, rádio e demais considerados como instrumentos auditivos; filmes, televisão, DVD, celulares, aplicativos e outros que são chamados de recursos audiovisuais. (ROCHA; SILVA; ROCHA, 2022, p.125).

A elaboração de materiais didáticos pedagógicos que atendem o campo da educação especial tende a promover a acessibilidade e equidade da aprendizagem dos indivíduos pertencente a essa modalidade de ensino, dessa forma, são desenvolvidos livros em braile, e-books em áudios e ferramentas didáticas pedagógicas.

Tal abordagem visa garantir a implantação do artigo 59 da lei n° 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, a qual declara que “[...]. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 1996).

Desse modo, faz-se salientar que para a elaboração de tais materiais pedagógicos deve ser analisado os níveis de deficiência dos educandos devidamente matriculados nas redes de ensino, nos diferentes graus de escolarização, sendo o

mesmo realizado através do censo escolar para a garantia de instrumentos pedagógicos que atendam a necessidade de tais indivíduos.

As distribuições dos materiais didáticos são de atribuição do Programa Nacional do Livro Didático às escolas (PNLD) programa este oriundo Mistério da Educação (MEC). O processo consiste com o monitoramento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com as secretarias estaduais de ensino, para dessa forma, tais materiais chegarem aos municípios atendendo as demandas das escolas públicas e privadas.

AMPLIAÇÃO E A QUALIFICAÇÃO DA REDE DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

A política pública de ampliação e qualificação da rede de salas de recursos multifuncionais é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) é implantada de maneira que vise apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, matriculados no ensino regular.

Silva (2021, p.3) defende que:

> O AEE é um forte instrumento de promoção da educação especial inclusiva, que elimina as barreiras existentes na escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Por meio do AEE, o aluno tem acesso a recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitam o seu pleno envolvimento nas atividades escolares, o desenvolvimento de suas potencialidades e a sua participação social.

Portanto, o AEE é importante para o desenvolvimento dos alunos, pois ele permite que tenham acesso ao conteúdo curricular, que expressem e compreendam suas ideias, sentimentos e necessidades, que ampliem suas habilidades funcionais, que enriqueçam seu currículo e que participem socialmente na escola e na sociedade.

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Os quais podem ser implantadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino.

Os equipamentos são os aparelhos eletrônicos ou mecânicos que auxiliam os alunos com deficiência na comunicação, na mobilidade, na autonomia e na interação com o currículo escolar. Já os mobiliários são os móveis que compõem a sala de recursos multifuncionais, que devem ser acessíveis, confortáveis e adequados às características e necessidades dos alunos.

E os materiais didáticos e pedagógicos são os recursos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, para que auxilie no processo de interação e participação.

Esses recursos têm como objetivo facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da eliminação ou minimização das barreiras que possam impedir ou dificultar o seu desenvolvimento educacional.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realiza ações para a implantação das salas de recursos multifuncionais, das quais citaremos três: Aquisição dos recursos que compõem as salas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Promoção da formação continuada de professores para o AEE.

A política pública de salas de recursos multifuncionais para a educação especial é evidente, pois contribui para a garantia do direito à educação de qualidade para os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades. A educação especial é um instrumento para reduzir as desigualdades e as barreiras que impedem o desenvolvimento educacional e social das pessoas com deficiência.

Segundo Silva (2021, p. 15):

> O espaço físico escolar, chamado Sala de Recursos Multifuncionais, é um instrumento de imparcialidade e respeito à igualdade de direitos, pois possibilita a oferta de uma educação de qualidade aos alunos com deficiências nas redes de ensino público-privado, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

A autora quer dizer que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço que promove a inclusão e a equidade dos alunos com deficiências, pois oferece condições adequadas para que eles possam aprender e se desenvolver na escola, sem discriminação ou exclusão. Ela defende que esse espaço é um direito dos alunos com deficiências e que deve ser garantido pelo poder público e pela sociedade.

Portanto, se ampliar as salas de recursos multifuncionais contribui para a inclusão e a equidade dos alunos com deficiências na educação. As salas de recursos multifuncionais oferecem recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, atendendo às suas necessidades educacionais especiais.

Além disso, as salas de recursos multifuncionais possibilitam o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, a família e a comunidade, fortalecendo a rede de apoio aos alunos com deficiências. Por fim, ampliar as salas de recursos multifuncionais é uma forma de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, conclui-se que as políticas públicas que amparam a educação especial desempenham um papel fundamental para a garantia da acessibilidade e permanência no processo educacional dos indivíduos inclusos nessa modalidade.

As abordagens analisadas neste estudo comprovam a eficácia dessas políticas e como influenciam no desenvolvimento dos alunos, que a partir de conhecimentos adquiridos por meio do curso de Formação Continuada podem aderir a novas metodologias de ensino que beneficiem o aprendizado dos discentes, utilizando e adaptando matérias didáticos a prática pedagógica de modo que inclua os educandos no processo de ensino de maneira ativa e participativa, com apoio de recursos multifuncionais que colaborem para a vivência em sociedade.

Portanto, é necessário salientar a influência das políticas públicas que dão assistência a modalidade de educação especial, na qual o governo, a família e a comunidade escolar devem estar atentos e preparados para atender esses discentes de maneira a superar qualquer tipo de discriminação, destilação de ódio, opressão e paradigmas sociais que prejudiquem o acesso dos discentes a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ATENDIMENTO educacional especializado: objetivos e desafios. **Educamundo**, Belo Horizonte: MG. Disponível em: https://www.educamundo.com.br/blog/atendimento-educacional-especializad. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1085-1107, out./dez. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Elisa Helena Bassi; SILVA, Nailda Aparecida; ROCHA, Ricael Spirandeli. **O material didático como recurso pedagógico na educação especial e inclusiva**. Aquila, n. 27, p. 121-136, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Maria Aparecida da. **Salas de Recursos Multifuncionais**: Instrumento de Imparcialidade e Respeito à Igualdade de Direitos: Conquistas e Regressões de uma Autenticidade em Processo de Edificação. Filos Editora, 2021.

Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola: retrocessos e avanços da implementação

Analysis of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education: setbacks and advances in implementation

Marta Travassos de Farias[1]
Patrícia Kellen Ferreira de Sousa[2]
Raquel Souza Alves[3]
Wanildo Figueiredo Sousa[4]

RESUMO

O artigo faz uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, e avigora com lutas por educação de qualidade e políticas públicas educacionais que beneficiem essas comunidades. O estudo tem por objetivo analisar os retrocessos e os avanços da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais na educação escolar quilombola, para que os direitos curriculares sejam de fato executado. Ressaltar como elas se processam, bem como os retrocessos, uma vez que são notáveis no âmbito escolar quilombola. O processo metodológico da pesquisa foi de cunho bibliográfico de abordagem qualitativa envolvendo obras, leis e artigos que discutem o referido assunto. Durante o desenvolvimento ressaltamos formas de implementação das Diretrizes e como elas se processam. Concluímos que a lei das Diretrizes curriculares nacionais da Educação quilombola é uma realidade presente

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: martatravassos2017@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: patriciakellen.pk25@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: tavaresraquel682@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mai:. wanildosousa1@gmail.com.

na resolução, porém a efetivação dela nas escolas ainda não é uma vivência passível de dimensionar, sendo que os retrocessos são visíveis e tem interferido nessa efetivação. A Educação Quilombola é um marco nas lutas dos quilombos por reconhecimento, enquanto protagonistas de suas histórias e direitos, leis criadas pautadas na educação quilombola é uma forma de reparação por longos tempos que foram negados seus direitos.

Palavras-chaves: Diretrizes Curriculares; Educação quilombola; Implementação.

ABSTRACT

The article analyzes the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education, highlighting the struggles for quality education and educational policies that benefit these communities. The study aims to analyze the setbacks and advances in the implementation of the National Curriculum Guidelines in Quilombola school education, with the goal of ensuring that curriculum rights are effectively executed. It emphasizes how they are implemented and the setbacks that are noticeable in Quilombola schools. The research methodology employed a qualitative bibliographic approach involving works, laws, and articles discussing the subject. It concludes that although the in theory, its implementation in schools is still lacking, with visible setbacks hindering its effectiveness. Quilombola Education is a milestone in the struggles of quilombos for recognition as law regarding the National Curriculum Guidelines for Quilombola Education is present protagonists of their own history and rights, and creating laws based on quilombola education is a form of reparation for long periods during which their rights were denied.

Keywords: Curriculum guidelines; Quilombola education; Implementation.

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino da educação básica que contempla as esferas educacionais incluindo zona urbana e zona rural,

sendo um estudo obrigatório amparado pela Lei 10.639/2003[5], que torna obrigatório o estudo da história cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino. Essa modalidade reconheceu-se pelo processo de luta e resistência dos povos negros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, requer pedagogia própria, respeito étnico-racial de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade e cultura.

Na cartilha "Educação Quilombola Um direito a ser efetivado" a autora Delma Josefa[6] reitera, a educação quilombola é compreendida como um processo amplo que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade.

Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo amplo. Destaca ainda que na perspectiva da escolarização quilombola existe pouca informação oficial sobre as taxas de escolaridade, evasão e aproveitamento, ou seja, indicadores sobre a educação em comunidades quilombolas.

Porém é possível afirmar a partir da relação com as organizações quilombolas, que nas comunidades faltam escolas, e as que existem funcionam precariamente. Ressaltamos como objetivo geral desta pesquisa analisar os retrocessos e avanços da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais na educação escolar quilombola de modo que os direitos curriculares sejam de fato executado.

Como objetivos específicos destacamos os avanços ocorridos após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, de modo que haja resultados profícuos na educação escolar quilombola a curto ou longo prazo.

---

[5] BRASIL. Ministério da Educação e Cultura**. Lei 10.639 de Janeiro de 2003.** Brasília: 2003.

[6] SILVA, Josefa Delma da. **Educação Quilombola um Direito a ser Efetivado**. Recife: Ed. Centro de Cultura Luiz Freire e Instituto Sumaúma, [2008?]. Cartilha.

Também objetiva-se ressaltar como se processa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar quilombola, bem como os retrocessos uma que vez que são notáveis no âmbito escolar quilombola.

Este trabalho justifica-se pelo fato de sermos quilombolas, especificamente o quilombo Castanhanduba na região de Óbidos-Pará. Neste sentido, descrever as necessidades da nossa comunidade faz-se jus a escrita por entendermos que as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola é um marco referencial da nossa identidade cultural, pois diz respeito à cultura local dos antepassados.

A reminiscência cultural dialoga com a identidade, desde os aspectos políticos aos gastronômicos. Assim surge o interesse por essa discussão, o delineamento das estruturas educacionais a partir das propostas elencadas nas diretrizes.

A necessidade de abordar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação quilombola, que norteia e orienta e elaboram a implementação de currículos específicos para as comunidades quilombola, surgiu e se justifica pelo fato da identidade e convivência com o contexto nas áreas de quilombos.

Nesse sentido promover uma educação que valorize a diversidade étnico- racial é o ápice para que os direitos da educação quilombola sejam garantidos de forma que contribua para a superação das desigualdades e discriminações enfrentadas por essas comunidades.

Promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial que fortaleça a identidade e autonomia visto que as diretrizes foram estabelecidas no intuito de garantir uma educação que seja contextualizada e que leve em conta as especificidades dessas comunidades, bem como preservação da cultura, história e identidade dos povos quilombolas.

O processo metodológico da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, envolvendo obras, leis e artigos que discutem o referido assunto. Para a realização do estudo se fez necessário uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Sobre a pesquisa bibliográfica, para Amaral[7] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará as etapas de uma pesquisa, na medida em que der

[7] AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza**, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-

o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

A pesquisa se deu da necessidade de compreender como ocorre a implementação do Documento na educação básica quilombola de modo que haja cumprimento da resolução em todo âmbito escolar tanto na rede pública quanto na rede privada. Diante do exposto problematizamos: Como se processa as Diretrizes Curriculares nacionais da educação escolar quilombola, considerando os retrocessos e avanços da implementação?

ARTICULAÇÃO EM CONFERÊNCIAS E PLENÁRIAS

O debate é uma característica que nos faz seres únicos providos de opiniões próprias e críticos frente a uma realidade que nos cerca, é a interligação que estabelecemos com nossos correspondentes, confrontando ideias, desenvolvendo conhecimentos de acordo com a convivência, organizando, dessa forma, uma troca de experiências.

Essa troca se dá por meio de situações frequentes, como no ambiente de trabalho, na convivência entre familiares e amigos, em ambientes educacionais, dentre outros. Tal acontecidos é realizada de forma espontânea, priorizando um caráter mais informal, onde as opiniões se discordam e se aproximam, de modo a promover a interação entre os transmissores envolvidos.

Mas há também situações em que tal originalidade cede lugar à formalidade, na qual os transmissores têm a oportunidade de discutir, apresentar fundamentos e contra fundamentos acerca de um tema de interesse coletivo. É o que chamamos de debate, bastante anunciado pelos meios de comunicação em geral.

Todos os anos acontece o encontro da Consciência Negra, nas comunidades quilombolas do município de Óbidos-Pará. No ano 2023 ocorreu nos dias 17 e 18 de novembro, e a partir do ano 2024 tornar-se-á feriado nacional no Brasil o dia 20 de novembro. As associações e comunidades quilombolas do município de Óbidos, mobilizadas e articuladas pela (ARQMOB), Associação de Remanescentes de

1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023

Quilombos do Município de Óbidos, reuniram para as comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra.

O coordenador da ARQMOB Douglas Sena[8] disse “Para nós é um momento muito importante de reafirmação da nossa identidade, da nossa cultura, do nosso território, e de toda articulação que temos buscado trabalhar neste período em que estamos à frente da associação”.

O tema do encontro em 2023 foi: “Quilombo lugar de história, pertencimento, cultura e identidade” e o lema: “O quilombo que queremos”. No encontro formou-se oficinas de 5 grupos no intuito de dialogarem sobre educação e saúde; pertencimento cultura e identidade; formação de lideranças; articulação política quilombola, meio ambiente, sustentabilidade e geração de renda.

Outro evento importante que ocorre anualmente é o encontro Raízes Negras, uma tradição entre os quilombos do Baixo Amazonas, no Oeste do Pará. O primeiro deles ocorreu em 1988 promovendo um reencontro entre quilombolas de diferentes municípios da região.

No ano 2023 o encontro aconteceu no Quilombo Arapucú, no município de Óbidos -Pará nos dias 14 e 16 de julho de 2023. O evento reuniu quilombolas dos municípios de Alenquer, Monte Alegre, Prainha, Óbidos, Oriximiná e Santarém. Uma das prioridades do evento é fortalecer, manter e ampliar o diálogo entre as associações quilombolas, os entes federativos e as instituições afins.

Dessa forma, busca-se o fortalecimento do movimento e a efetivação dos direitos já adquiridos pelos quilombolas. Outro aspecto do encontro é a participação das crianças, jovens e mulheres no movimento quilombola. A formação de novas lideranças e a continuação das lutas do povo quilombola são fundamentais para o fortalecimento e a perpetuação da causa.

A elaboração de propostas para o acompanhamento dos processos de titulação dos territórios quilombolas também está na pauta do encontro. Além disso, serão discutidas as estratégias para a implementação de políticas de crédito, fomento e outros benefícios para os territórios já titulados e aqueles que estão em processo de titulação.

[8] Coordenador da ARQMOB. (Associação de Remanescente de Quilombos do Município de Óbidos)

O evento contou com a presença das associações quilombolas do Baixo-Amazonas, e com presenças de autoridades como Ministério Público Estadual e Federal, vereadores de Óbidos e Oriximiná, INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), SEDUC-PA e Secretaria de Meio Ambiente do Pará e Comissão Pró-Índio de São Paulo e Malungu-Pará. A presença das referidas autoridades é importante pois podem ver de perto a realidade de um povo que luta por seus direitos, que por vezes são negados.

Touraine[9] menciona que é importante compreender os movimentos sociais, como qualquer tipo de ação coletiva, de grupos de interesse ou de instrumentos de pressão política, sendo assim, objetivo dos movimentos sociais em linhas gerais, diz respeito a alcançar mudanças, conformes seus valores e ideologias, ocorrendo dentro de uma determinada realidade, a fim de promover melhoras nas dificuldades de certo grupo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, são um documento que estabelece orientações para a elaboração de currículos voltados para as comunidades de quilombos no Brasil. Essas diretrizes desejam valorizar a cultura e a história quilombola, promover a igualdade e a inserção à educação, e garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racional.

PLANEJAMENTO CURRICULAR ANUAL NAS ESCOLAS

É evidente que a escola foi criada com o intuito de promover a transmissão dos conhecimentos elaborados ao longo da história por via de processos de ensino-aprendizagem eficazes. Por isso, evidenciamos a importância do planejamento escolar para que o objetivo seja alcançado, haja vista que são inseridas estratégias para que a educação ocorra de forma positiva no dia a dia.

De acordo com Lopes e Macedo (2011)[10] o currículo é uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos, sendo uma prática cultural, não se tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de

[9] TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes**.** Petrópolis: Vozes, 199.
[10] LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

nossas vidas, mas como uma prática vivenciada no contexto do quilombo, o que faz diferencial no campo educacional. Estamos usando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação.

O currículo específico para a educação quilombola deve contemplar conteúdos e práticas pedagógicas que valorizem a identidade, a história, as tradições e o conhecimento das comunidades quilombolas, promovendo uma educação que seja relevante e significativa para essas comunidades.

Diante das atribuições estabelecidas pela Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012[11], o currículo escolar quilombola tem que ser construído abrangendo valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Tal documento em seu art. 35, que:

> I- Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
> II- Implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004.
> III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...]
> V-Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...].

Conforme foi exposto acima é necessário que aconteça mais eventos para tratar do assunto referente a implementação das diretrizes curriculares nacionais, como, seminários, conferências e audiências públicas, de modo que estes proporcionem resultados positivos para a educação escolar quilombola como: melhorias na infraestrutura, alimentação adequada, materiais pedagógicos de qualidade específico para discentes e docentes.

RETROCESSOS E AVANÇOS DA LEI DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

[11] BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Diante do que foi exposto, podemos compreender como ocorre a educação quilombola e suas especificidades, os avanços obtidos desde a constituição de 1988 dá direito a posse de propriedades aos descendentes de quilombolas, até a LDB de 1996 que reconhece a educação quilombola como modalidade de ensino da educação básica, seguida das Leis 10.639/2003, e a Resolução 08/2012, que instituem a possibilidade de um currículo voltado para os descendentes africanos e afro-brasileiros.

A referida lei representa um avanço significativo na propagação da igualdade e valorização da cultura afro-brasileira, admite a preservação e valorização dos conhecimentos, prática e tradições das comunidades quilombolas, garantindo uma educação que seja contextualizada e respeite a diversidade cultura

Mas assim como a lei tem seus avanços com sua implementação tem seus retrocessos ou não cumprimento da lei, por falta de recursos públicos ou políticas públicas dos municípios, falta de empenho por parte dos gestores entre outros fatores.

Com o êxodo dos quilombolas por falta de recurso, os profissionais que se formam fora da comunidade não pensam em voltar para trabalhar em seu local de origem, um dos direitos que os discentes quilombolas têm é a presença preferencial de professores e gestores nas escolas quilombolas ou qualquer escola que receba alunos oriundos.

Segundo Ratts (2003)[12], o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A questão da terra, no passado, também deve fazer parte destas especificidades, por ser um elemento essencial à manutenção de suas culturas, e de suas sobrevivências. Para isto, será preciso discutir a formação inicial e continuada de professores/as que atuam em áreas quilombolas, considerando os seus contextos sociais, culturais e políticos.

---

[12] RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. *In*: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). **Geografia:** leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

As comunidades quilombolas são fruto de processos sociais, históricos e culturais que trazem uma identidade comum, a partir da autodefinição do “ser quilombola”. O reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas como grupo social é algo relativamente novo no Brasil.

Em uma análise geral compreendemos os retrocessos da implementação da lei das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola. O parágrafo 2 do artigo 15° garante a criança o direito a permanecer com o seu grupo, familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento. Entretanto não transcorre de forma adequada, pois os alunos se deslocam de suas comunidades para continuar seus estudos na cidade ou em outras comunidades.

Em pesquisa feita por acadêmicas da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), observou-se nos quilombos, Muratubinha, Castanhanduba e Cuecé, a presença de salas multisseriadas. No contexto educacional escolar quilombola, percebemos a precariedade do ensino, a falta de estrutura, do Projeto Político-Pedagógico que atenda às multisseries, a ausência de um coordenador pedagógico, recursos tecnológicos, falta de formação de professores. Porém é uma maneira de evitar a evasão escolar.

Apesar das dificuldades citadas, as salas multisseriadas acontecem de forma irregular, porém é necessário investimento por parte do governo para que realmente a educação seja efetivada.

De acordo com Campos e Gallinari (2017)[13] as escolas encontram-se “em situação adversa, pois não há escolas em todas as comunidades, e, quando lá estão, as condições são extremamente precárias, tanto no funcionamento quanto na estrutura”, o que mostra o descuido com as instituições inseridas em comunidades quilombolas e a necessidade de acompanhamento, fiscalização e valorização do ambiente.

Nesse sentido as leis e diretrizes que amparem a população negra, é notório as desigualdades que se perpetuam na sociedade referente ao negro. criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema.

---

[13] CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai**.** A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Rev. Nera**, Ano 20, n. 35, jan./abr. 2017. ISSN: 1806-6755. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688. Acesso em: 23 de nov. de 2023.

UM DOS AVANÇOS É O PROJETO "PLANO DE CURSO DE ESCOLAS QUILOMBOLAS DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS - PARÁ: ETERNIZANDO QUILOMBOS"

O plano de curso Eternizando Quilombos é um tipo de currículo planejado e elaborado pelas comunidades quilombolas do município de Óbidos em parceria com a SEMED (Secretária Municipal de Educação). O mesmo foi construído para se trabalhar as relações étnico-raciais e como forma de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas quilombolas, e como forma de implementação das Diretrizes para Educação Quilombola.

O Projeto Educacional Quilombolas surge com o intuito de resgatar os valores civilizados afro-brasileiros. Onde o fazer pedagógico precisa de uma nova orientação que permita estudantes das etnias, gêneros e grupos sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando a cidadania plena.

Nesse sentido o Art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola diz que a Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino. É perceptível que para se ter uma educação quilombola é necessário a construção de conhecimento dentro da própria comunidade.

Quadro 1- Projeto Escolar Eternizando Quilombo

Eixo	**Objetivos**	**Conteúdo/Temática**	**Sugestões de Atividades**	**Recursos**
Pesca	Conhecer diversidades de pescado, período de pesca.	Pesca artesanal, industrial e predatória	Trazer para sala de aulas pescadores promover oficinas para confecções de materiais de pescas: caniços, malhadeiras, etc.	Linhas de pesca, anzóis, agulhas, alunos, pescadores, quadro branco, etc.
Músicas quilombolas-musicalidade	Conhecer o repertorio internacional e	Cantigas, ritmo, letra, melodia, sonoridade, canção.	Construção de parodias, confecção de	Humanos: alunos, funcionários

	nacional africano e afro-brasileiro como instrumento de aprendizagem		instrumentos musicais, entrevistas, seminários, rodas de conversa.	e comunitários da escola e comunidade . Materiais pedagógicos e eletrônicos, instrumento s musicais.
Personalidade s Negras	Pesquisar e conhecer personalidades negras no cenário mundial, nacional e local.	Atores da educação, artistas, escritores, músicos, poetas etc.	Pesquisas biográficas de personalidade s negras, entrevistas, seminários, rodas de conversa	Humanos: alunos e funcionários da escola. Materiais pedagógicos e eletrônicos
Artesanato	Conhecer e produzir artesanatos das comunidades adjacentes	Pesquisar classificação	Pinturas, produção de objetos artesanais.	Recursos Materiais: barro, argila, palha, cipó, cuia, sementes, cola, tinta, papel, etc.
História das Comunidades Quilombolas	Conhecer e valorizar a cultura do lugar onde vivo	Resgate histórico da comunidade: social, cultural, territorial, político e econômico.	Pesquisa de campo na comunidade, roda de conversa, entrevista com pessoas idosas, confeccionar álbuns, livros de contos etc.	Moradores antigos da comunidade , alunos, professores, tecnologias, celulares, internet etc.
Agricultura Familiar	Conhecer e valorizar a importância da sustentabilidad e e da agricultura familiar nas comunidades quilombolas.	Produção de farinha e seus derivados, hortaliças, leguminosas, colheitas de frutos nativos.	Conversas dialogadas, textos informativos, pesquisa sobre a produção de farinha, entrevista com moradores da comunidade, produção textual, visita ao barracão de farinha, etc.	Moradores antigos da comunidade , alunos, professores, técnico agrícola, notebooks, livro didático, celular etc.

Poesia, culinária, estória e causos	Conhecer a cultura local, regional e nacional, objetivando a valorização dos mais diversos tipos de saberes	Poetas, poesias, receitas, mitos e lendas	Produções textuais, leituras, pesquisas, contador de estórias, exposição de práticas culinárias	Recursos humanos, materiais, didáticos e pedagógicos
Medicina Viva	Conhecer e valorizar os saberes tradicionais	Plantas Medicinais	Pesquisa de campo, rodas de conversas sobre os benefícios e malefícios das medicinas tradicionais, produção de álbuns de receitas com orientação	Recursos humanos: Moradores antigos da comunidade , alunos, professores, ervas medicinais, papel, pincel, folhetos e pesquisa

Fonte: SEMED, 2023.

Seguindo o Artigo 14 da Diretrizes para a educação quilombola, a comunidade quilombola Muratubinha no município de Óbidos -Pará produz um'' Dicionário Popular'' Quilombo Muratubinha. O dicionário tem por objetivo mostrar para os alunos palavras que são utilizadas no cotidiano, mas que as pessoas conheçam as particularidades das nossas falas e seus significados, algumas palavras são de origem africana, visto que se trata de comunidade quilombola. Segue abaixo algumas palavras citadas no dicionário:

Assiar: tomar banho

Barde: objeto de cuia usado para retirar ou carregar água

Gabola: pessoa que gosta de contar vantagens

Escorno: chamado para as partes do corpo

Gamela: bacia pequena feita de madeira, usada para tirar a tapioca, lavar louça, dar banho em criança e lavar roupa.

Jirau: feito de madeira semelhante a uma cama, que serve para colocar

Chicolateira: onde se preparava o café

Tipiti: utensilio feito de palha de palmeira para espremer mandioca

Tuíra: perna suja de poeira

Sureta: quando o cabelo da mulher é cortado bem curto

Ilharga: elemento ou objeto que está de lado

Tapera: casa com cobertura e parede feita de palha

Atarantar: confundir alguém com falas e gritos

Bilha: feita de barro usada para colocar água, possui boca e bico.

Garera: pedaço de madeira cavado ao meio feito para colocar massa de mandioca.

É importante ressaltar que os jovens da comunidade não têm conhecimento de algumas palavras e culturas da comunidade pois a cultura da comunidade vai se perdendo devido a modernidade da nova geração. A escola proporciona esse conhecimento para os alunos atentando sempre as questões das regras gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisa a lei das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola e faz uma análise sobre os retrocessos e avanços da implementação. Adotamos como forma de analise a lei, literaturas e autores.

Os quilombolas foram reconhecidos a partir 1988 com a Constituição no Brasil. A partir desse fato entram na pauta as políticas públicas somente a partir de 2004. Certamente obtiveram resultados positivos através se articulação em conferências e plenárias. Apesar de movimentos reivindicando seus direitos a luta continua por uma educação de qualidade, persistência e resistência para existir.

Nesse sentido as comunidades quilombolas articulam-se de forma organizada para fazer a mobilização no processo de construção e garantia dos direitos quilombolas, isso se dá a partir de movimentos realizados por essas comunidades como o movimento da consciência negra, ocorre oficinas, rodas de conversa e palestras às quais discutem as dificuldades enfrentadas pelo quilombola, com isso surgindo propostas para amenizar os problemas enfrentados por essas comunidades.

Considerando os retrocessos e avanços das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação escolar quilombola podemos inferir que os encontros que acontecem anualmente em comunidades quilombolas servem para fortalecer o movimento e a efetivação dos direitos já adquiridos pelos mesmos, e para debater quais direitos ainda

não estão garantidos. Os encontros contamos com a participação das crianças, adolescentes, jovens e mulheres para juntos fortalecerem o movimento.

No que se refere ao planejamento curricular anual, o currículo específico deve contemplar a educação quilombola com conteúdo prático levando em consideração suas especificidades que valorizem sua identidade, cultura, história, vivências, tradições e conhecimento das comunidades quilombolas, entretanto essas práticas pedagógicas que estão prevista no currículo geralmente são ineficazes e fragmentadas.

Os professores recebem livros e recursos didáticos de outra realidade, longe da realidade quilombola, ou seja, os conteúdos aplicados não têm ligação com a realidade dos educandos e sim no contexto geral. Neste sentido vale ressaltar os livros didáticos advindos de fora servem para se perpetuar o tipo de ensino tradicionalista e consequentemente os alunos ficam presos no conteúdo do livro e por fim não exploram recursos da própria comunidade que são riquíssimos para um ensino aprendizagem atrativo e eficaz.

Apesar de avanços notórios desde a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais na educação escolar Quilombola tais como associações quilombolas, plenárias e movimentos voltados a temática étnico-racial, a efetivação plena dos direitos como cidadãos brasileiros ainda não é efetivada.

Por outro lado, os retrocessos são eminentes no que tange uma educação de qualidade e igualitária para todos, pois há falta de desempenho ou interesse do poder público, políticas públicas que possam contemplar melhorias tanto na parte estrutural, infraestrutura, formação continuada de professores, a falta de currículo específico que atenda suas especificidades, gestores e coordenadores pedagógicos, merenda escolar de qualidade, entre outros, vale ressaltar que são direitos definidos e estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na educação escolar Quilombola.

A partir do texto é possível concluir que a lei das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola é uma realidade presente na resolução, porém a efetivação dela nas escolas ainda não é uma vivência passível de dimensionar, sendo que os retrocessos são visíveis e têm interferido nessa efetivação.

A Educação quilombola é um marco nas lutas dos quilombos por reconhecimento enquanto protagonistas de suas histórias e direitos, muitas das leis

criadas pautadas na educação quilombola é uma forma de reparação, por longos tempos que foram negados seus direitos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai**.** A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Rev. Nera**, ano 20, n. 35 Jan/abr. 2017. ISSN: 1806-6755. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688. Acesso em: 23 jun. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). **Geografia:** leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

SILVA, Josefa Delma da. **Educação Quilombola um Direito a ser Efetivado**. Recife: Ed. Centro de Cultura Luiz Freire e Instituto Sumaúma, [2008?]. Cartilha. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 1999.

Análise Sobre o Programa Saúde na Escola: Avanços e Retrocessos do Programa

Analysis of the Health Program at School: Advances and Setbacks of the Program

Jarlison Elvan Jesus da Silva Savino[1]
Maria Márcia Canto Guimarães[2]
Mara dos Santos[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre os avanços e retrocessos do programa Saúde na Escola. Tendo como objetivo principal interpretar seu contexto histórico, político e social na aplicação de estratégias de saúde em vigor das crianças, jovens e adolescente, buscando garantir qualidade de saúde e integração nos ambientes escolares. Interpretar suas diretrizes se torna necessário para acompanhar sua atuação e a implementação de programas de saúde que garantam os direitos humanos. Além disso, o programa trouxe importantes avanços no que diz respeito a integração das políticas públicas de saúde nas escolas e como estão organizados seus eixos a partir de sua criação e execução, através dos órgãos governamentais que intersetorialmente buscam promover a saúde e educação para uma formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios ao longo de sua jornada tanto escolar como profissional. Portanto, educação e saúde devem ser consideradas condições fundamentais para evolução e desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Saúde; Política; Educação; Escola.

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: silvasavinojarlison@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail:marciacanto13@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: santosmars348@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com

ABSTRACT

This study presents an analysis of the advancements and setbacks of the School Health Program. The main objective is to interpret its historical, political, and social context in the implementation of health strategies for children, youth, and adolescents, aiming to ensure health quality and integration in school environments. Interpreting its guidelines becomes necessary to monitor its performance and the implementation of health programs that guarantee human rights. Furthermore, the program has brought significant progress in integrating public health policies into schools and how its pillars are organized since its inception and execution, through governmental bodies that intersectorally seek to promote health and education for the formation of conscious citizens prepared to face challenges throughout their academic and professional journey. Therefore, education and health should be considered fundamental conditions for the evolution and development of students.

Keywords: Health; Politics; Education; School.

INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma iniciativa dos Ministérios da Saúde e da Educação, e constitui estratégias para a integração e articulação entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, das equipes de atenção básica e da educação básica pública, contemplando os estudantes de forma equânime e efetiva na sua educação e orientação para uma vida melhor.

O PSE abrange as crianças, jovens e adolescentes da rede de ensino, introduzindo a prática da saúde contribuindo para sua formação integral, tendo em vista o programa como uma ferramenta de atendimento em sua rotina escolar, propiciando atividades para um desenvolvimento sadio e educativo, e que aborde os eixos da saúde contribuindo para o enfrentamento de enfermidades regionais.

A discussão objetiva analisar o PSE considerando os avanços e retrocessos no contexto histórico, político e social, com o intuito de avaliar seu desempenho e organização nas escolas, de maneira que possa melhorar sua implementação. Como fomentar a saúde na escola de maneira a potencializar sua ação transformadora na

vida dos pais e alunos? Diante desse contexto, o tema a ser tratado foi escolhido para compreender a atuação e articulação do PSE na rede de ensino pública e corroborar para uma atuação mais presente e que se adapte à realidade de cada região.

A discussão justifica-se pelo fato de vivenciarmos o PSE em nosso cotidiano profissional, de sorte que é visível a situação social econômica dos alunos, onde há alunos que frequentam a escola por causa da merenda escolar. Observa-se ainda que há estudantes desnutridos, com carteiras de vacinação atrasadas, ou mesmo agora que estão tomando as primeiras vacinas, com ausência perceptível de higiene, apresentando com frequência problemas gástricos e resfriados, que por vezes evoluem para uma pneumonia. Outrossim, há uma demanda considerável de alunos com problemas na fala, o que ocasiona déficit na aprendizagem, necessitando de apoio fonoaudiólogo. Do mesmo modo, vivenciam-se conflitos familiares que propiciam um abalo emocional de grande porte aos educandos, por vezes apresentando surtos, e eles acabam necessitando de auxílio psicológico.

Nesse contexto, acredita-se ser condição essencial que o PSE seja executado com mais frequência para assim se tornar mais eficaz e trazer relevância em discussões sobre a educação e a saúde, para que se tenha melhores condições estruturais e planejamentos para a garantia de uma vida melhor. A pergunta que fazemos é: Como se processa a interpretação do Programa Saúde na escola em seu contexto histórico, político e social?

SE INTERPRETA A PARTIR DO CONTEXTO HISTÓRICO

Considerando a criação do PSE a partir da década de 1990, quando se desenvolveu nos programas vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), que foi desenvolvido para atuar junto das mediações do Estado para garantir a universalização da saúde. No início do século XX, a institucionalização da educação e da saúde no Brasil ocorreu de forma interligada, como relatam Shiromma, Moraes e Evangelista (2008).

> Uma das primeiras medidas do governo provisório instalado com a revoluçãode 1930 foi de criar o ministério dos negóciosda educação e de saúde pública[...], conferindo a união poder para exerce sua tutela sobre os vários domínios do ensino no País. Tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que notadamente a parti daí se definiu tanto no

> campo político quanto noeducacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que sealmejava para o País e que se constituísse em comprimento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser constituída. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2008.p.16).

De acordo com Figueiredo, Machado e Abreu (2010), no contexto histórico, a interpretação do Programa Saúde na Escola tem evoluído, com mudanças e adaptações de acordo com as necessidades da população e as demandas sanitárias. O Programa, que surgiu com o objetivo de promover a saúde dos estudantes e melhorar as condições de vida nas escolas, tem suas raízes nas primeiras ações de saúde escolar no Brasil, datadas do início do século XX.

No entanto, foi com a criação do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (PSPE) em 2007 que a abordagem se tornou abrangente e integrada. O programa Saúde na Escola tem passado por um processo contínuo de aprimoramento, ajustando-se às transformações e exigências da sociedade. Ao longo do tempo, ocorreram modificações e adaptações, visando atender as necessidades da população e as demandas sanitárias emergentes (BRASIL, 2007).

Desde então, O programa Saúde na Escola vem evoluindo constantemente, a fim de acompanhar o progresso e as mudanças no campo da saúde pública. Essa nova fase do programa trouxe consigo uma visão integradora nas escolas, abordando não somente questões físicas, mas também aspectos emocionais e sociais dos estudantes (BRASIL, 2007).

Por meio do PSPE, passou-se a considerar a saúde como um conceito holístico, entendendo que a qualidade de vida dos estudantes está diretamente ligada a fatores, como a alimentação saudável, a prática de atividades físicas regulares, o acesso a cuidados médicos adequados e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o Programa Saúde na Escola desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a formação de cidadãos conscientes e saudáveis. Diante disso, é evidente que o Programa Saúde na Escola é um instrumento de transformação social, influenciando diretamente a vida dos alunos e, consequentemente, a sociedade (BRASIL, 2007).

Com uma abordagem abrangente e integrada, busca-se não apenas garantir a

saúde física dos estudantes, mas também promover a construção de uma cultura de cuidado e prevenção, preparando-os para um futuro saudável e sustentável. Para isso, foram estabelecidas parcerias de cooperação e colaboração entre os ministérios da Saúde e da Educação, com o objetivo de articular e unir esforços nas ações de prevenção e promoção da saúde de maneira integrada e sinérgica.

As diretrizes do programa são ajustadas e refinadas, adaptando-se de forma flexível e dinâmica às demandas específicas de cada período. Dentre essas adaptações, destacam-se a inclusão de temas relacionados à educação sexual, prevenção ao uso de drogas e substâncias nocivas, combate efetivo ao bullying e promoção de hábitos alimentares saudáveis. Além disso, é válido ressaltar que o programa também considera e leva em conta as necessidades e características regionais, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e socioeconômica do país de forma abrangente (BRASIL, 2007).

Portanto, são visíveis o compromisso e a sensibilidade das parcerias no desenvolvimento de ações eficazes e abrangentes na área da saúde, almejando impactar positivamente a vida dos cidadãos brasileiros. Nesse sentido, a interpretação do Programa Saúde na Escola, no contexto histórico, baseia-se na compreensão de que a saúde dos estudantes não deve ser dissociada do ambiente escolar (BRASIL, 2007).

Sendo assim, evidencia-se a preocupação em fortalecer a saúde pública por meio da promoção da saúde através de práticas de prevenção de doenças, cuidados e educação sobre estilos de vida saudáveis nas escolas (BRASIL, 2007).

Deste modo, essa abordagem também reconhece o ambiente escolar como um espaço propício para a promoção de hábitos saudáveis, o diagnóstico precoce de problemas de saúde e a promoção da cidadania, além da participação dos estudantes na construção de uma sociedade saudável e equitativa (ARAUJO, 2011).

Com ênfase, busca-se um espaço propício para que os alunos possam se desenvolver de forma integral, contemplando as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Ao promover a integração entre a saúde e a educação, o programa busca não apenas tratar doenças, mas também prevenir problemas de saúde, garantindo o bem-estar físico, mental e social dos alunos, e contribuindo para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional (BAIA; MACHADO, 2021).

Logo, procura-se estabelecer uma relação de cuidado e responsabilidade com a saúde dos estudantes, entendendo que a saúde não se resume apenas à ausência de doenças, mas também à promoção de estilos de vida saudáveis.

Isso significa que o programa não se limita a tratar as doenças já existentes, mas também de criar um ambiente propício para que os estudantes adotem comportamentos saudáveis desde cedo, evitando ocorrência de problemas de saúde no futuro (BRASIL, 2007).

Para isso, são implementadas estratégias educacionais, tais como palestras, workshops e atividades práticas, que visam educar os alunos sobre a importância de hábitos saudáveis e oferecer ferramentas para que possam cuidar da própria saúde e bem-estar (SCHMITZ, 2008).

Essas estratégias são desenvolvidas em colaboração com diversas instituições, como associações de pais e mestres, órgãos governamentais e serviços de apoio psicossocial. A parceria com essas entidades permite que o programa saúde na escola tenha uma abordagem multifacetada, abrangendo não apenas a saúde física, mas também a saúde mental e emocional dos estudantes (MARINI, 2020).

O resultado desse trabalho conjunto é a criação de um ambiente escolar que promova a saúde, a segurança e facilite o processo de aprendizagem dos estudantes de maneira global. A ideia é que a saúde seja um pilar fundamental na vida dos alunos, integrando-se de forma natural ao ambiente escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Com isso, busca-se assegurar um espaço propício onde os alunos possam se desenvolver de forma plena, contemplando as suas dimensões.

De acordo com as definições constitucionais e a legislação que regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS), ele é considerado um sistema de saúde público e universal no Brasil. Criado em 1988, o SUS tem como objetivo garantir acesso gratuito à saúde para toda a população. Seus princípios fundamentais incluem equidade, integralidade e universalidade, visando oferecer serviços de saúde de forma igualitária e atender às necessidades de todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica ou geográfica. E das deliberações das conferências nacionais de saúde e do plano nacional de saúde, o Ministério da Saúde propõe a política nacional de promoção de saúde, em esforço para enfrentar os desafios de produção da saúde em um cenário sócio-histórico

complexo, exigindo reflexão e qualificação contínua das práticas sanitárias e do sistema de saúde (BRASIL, 2018).

Portanto, a promoção da saúde realiza-se na articulação entre as esferas que compõe a sociedade, visando romper com a fragmentação na abordagem do processo de saúde- adoecimento e eliminar os riscos à saúde e à vida dos cidadãos. Vale evidenciar que os esforços advêm da preocupação pela conquista dos Objetivos de Desenvolvimento do Milêniona região das Américas. Por isso, participaram organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), (BRASIL, 2014).

No ano 2000, o solo foi preparado para a construção de uma proposta genuinamente brasileira de política pública para a saúde escolar, alicerçada nos direitos e na organização própria do Brasil, e com reconhecimento das práticas internacionais sobre o tema, refletida nas suas diretrizes. Portanto, o Programa Saúde na Escola, foi estruturado de forma intersetorial como uma resposta do governo federal a uma demanda internacional de promoção à saúde e prevenção de doenças de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica (FERNANDES *et al*., 2022).

Desse modo, o PSE olha para a escola pública como espaço social capaz de mobilizar os alunos de uma determinada região para um objetivo em comum que é o desenvolvimento do aluno. As iniciativas de saúde escolar em nível nacional favoreceram o diálogo dos setores, e dos Ministérios da Saúde (OMS) e da Educação (MEC), para a construção e consolidação de intersetorialidade (BRASIL, 2007).

SE INTERPRETA A PARTIR DO CONTEXTO POLÍTICO

Esse programa, implementado pelo governo, tem como objetivo assegurar a promoção da saúde e a prevenção de doenças entre os estudantes. No entanto, é essencial realizar uma análise detalhada sobre como as políticas públicas são interpretadas e aplicadas na prática levando em consideração o contexto político atual e suas diretrizes (BRASIL, 2007).

Este fato implica em examinar o alcance e a eficácia das medidas adotadas,

bem como compreender os aspectos que envolvem a implementação do programa. Essa reflexão permite não apenas avaliar o impacto que o programa pode ter a curto, médio e longo prazo, mas também identificar possíveis lacunas ou desafios que podem surgir durante o processo (BRASIL, 2007).

Além disso, considera-se os atores envolvidos, como as escolas, os profissionais de saúde, os estudantes e suas famílias, para garantir uma abordagem abrangente e colaborativa. A interpretação adequada e a aplicação efetiva do programa no contexto político são fundamentais para promover a saúde e o bem-estar dos estudantes, contribuindo assim para a construção de uma sociedade saudável e resiliente (BAIA; MACHADO, 2021).

O programa Saúde na Escola visa proporcionar ações de promoção da saúde, como a conscientização sobre hábitos saudáveis, a prevenção de doenças e a promoção da alimentação adequada. Essas ações são de suma importância para assegurar o bem-estar e promover o pleno desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2007).

Ao investir em programas destinados a essas finalidades, estamos contribuindo para um ambiente educacional saudável e propício ao aprendizado. Contudo, é crucial destacar que a interpretação e a execução do programa podem ser influenciadas pelas políticas públicas (BRASIL, 2007).

A maneira como as autoridades interpretam e implementam as ações pode variar dependendo dos aspectos políticos do momento. As prioridades e os recursos investidos na saúde pública, por exemplo, podem sofrer alterações conforme diferentes administrações e políticas em vigor. Portanto, é essencial que haja uma análise constante do contexto político atual, a fim de entender como as iniciativas serão afetadas (LIMA;DASCENZI, 2014).

Nesse sentido, cada gestão pode adotar uma abordagem distinta em relação ao programa mencionado, priorizando o investimento em infraestrutura escolar, buscando melhorar as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, oferta de serviços médicos e psicológicos, recursos para a capacitação de professores a fim de promover um ambiente educacional mais inclusivo e participativo (LIMA; DASCENZI, 2014).

No entanto, independente das variações políticas, é imprescindível que objetivo principal dessas ações seja sempre o mesmo: garantir o bem-estar integral dos

estudantes. Além de assegurar aspectos como saúde física e emocional, também é essencial considerar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Afinal, um ambiente de ensino saudável e apoiador é fundamental para que alcancem todo o seu potencial e se tornem futuros cidadãos bem-sucedidos (BAIA; MACHADO, 2021).

Dessa forma, buscar compreender a influência da conjuntura política na interpretação e implementação dessas ações é essencial para promover resultados efetivos. Ao analisar as políticas vigentes e as gestões em vigor, é possível ter uma visão mais abrangente do impacto desses fatores na oferta de serviços relacionados ao bem-estar dos estudantes (BAIA; MACHADO, 2021).

É necessário um entendimento, para podermos tomar decisões e planejar ações que se adaptem à realidade política, visando o desenvolvimento integral e a promoção de um ambiente educacional favorável. O comprometimento e investimento adequado são aspectos fundamentais para garantir a efetiva implementação do programa. Além disso, considera-se que a interpretação do Programa Saúde na Escola pode ser influenciada por interesses e agendas.

A garantia de resultados positivos depende não apenas do compromisso dos responsáveis pela implementação do programa, mas também da alocação adequada de recursos, tanto financeiros quanto humanos, para garantir sua efetividade e abrangência. O Programa Saúde na Escola desempenha um papel crucial na promoção da educação em saúde, visando capacitar os estudantes a adotarem hábitos saudáveis e a melhorarem sua qualidade de vida (FERNANDES, *et al*., 2022).

Ao enfatizar a importância de uma abordagem baseada no bem-estar dos estudantes, é possível superar possíveis influências político-partidárias, garantindo que as ações sejam implementadas de forma justa e equitativa em todas as instituições de ensino. A priorização da saúde e do bem-estar dos estudantes por meio desse programa contribui para a formação de cidadãos mais saudáveis mentalmente quanto fisicamente para lidar com os desafios futuros (KOEHLER; GONZALES; MARPICA, 2021).

Portanto, é imprescindível que todos os envolvidos demonstrem compromisso e dedicação à causa, a fim de alcançar melhores resultados e garantir um futuro mais saudável e promissor para os jovens estudantes. A saúde deve ser tratada como uma prioridade absoluta em todas as circunstâncias, independentemente de mudanças no governo ou oscilações políticas que possam ocorrer ao longo do tempo (KOEHLER;

GONZALES; MARPICA, 2021).

É essencial ressaltar e evidenciar a relevância indiscutível da transparência e da participação ativa da comunidade escolar no processo de interpretação e implementação de programas destinados a promover a saúde. A busca por opiniões e contribuições por meio de consultas é essencial para que sejam consideradas as perspectivas dos professores, alunos, pais e profissionais de saúde, afinal, é por meio dessa colaboração que podemos assegurar que as ações adotadas estarão devidamente adequadas às necessidades e realidades locais específicas (MEDEIROS; CASTRO; SIQUEIRA, 2022).

Além disso, ao dialogar e envolver os diferentes atores, pode-se construir uma abordagem multidimensional e holística para lidar com questões relacionadas à saúde, estabelecendo um ambiente que promova a equidade e o bem-estar dos envolvidos. Portanto, a interpretação do programa Saúde na Escola no contexto político requer uma visão crítica e atenta às transformações políticas e sociais que ocorrem neste momento histórico (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014).

Para compreender sobre o impacto desse programa, deve-se analisar as nuances e mudanças que estão acontecendo no campo político e social. É fundamental reconhecer que a implementação efetiva do programa exige uma alocação de recursos e investimentos adequados, garantindo assim a disponibilidade de infraestrutura, capacitação de profissionais e materiais necessários para promover o bem-estar e a saúde dos estudantes de forma eficiente (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014).

Nesse sentido, é eficaz que a sociedade esteja ativamente envolvida, participando das decisões e ações relacionadas ao programa. A participação da comunidade, formada por membros que possuem um conhecimento íntimo das necessidades e realidades dos estudantes, é essencial. Além disso, a fiscalização e a vigilância social são elementos-chave para garantir a efetividade e a continuidade dessas ações ao longo do tempo (MILANI, 2008).

A sociedade deve estar vigilante para garantir que o programa seja implementado de acordo com os princípios estabelecidos, com transparência e responsabilidade, a fim de beneficiar os estudantes e contribuir para um ambiente escolar saudável. Em 1986, a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) tinha como tema “Democracia é Saúde” e constituiu-se em fórum de luta pela descentralização

do sistema de saúde e pela implantação de políticas sociais que defendessem e cuidassem da vida (MILANI, 2008).

Foi um momento crucial para o movimento da Reforma Sanitária brasileira e da afirmação da indissociabilidade entre a garantia da saúde como direito social irrevogável e a garantia dos demais direitos humanos e de cidadania. O relatório final da 8ª CNS lançou os fundamentos da proposta do SUS, o trabalho em rede, com a sociedade civil organizada, exige que o planejamento das ações em saúde esteja vinculado às necessidades percebidas e vivenciadas pela população nos diferentes territórios e, concomitantemente, garante a sustentabilidade dos processos de intervenção nos determinantes e condicionantes de saúde (BRASIL, 2010).

Na Constituição Federal de 1988, os principais objetivos do Estado brasileiro são a redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção da prosperidade para a criação de uma sociedade solidária e sem discriminação. As metas representam uma forma de compreender a cidadania e as responsabilidades públicas do país, inclusive a saúde (BRASIL, 1988). Garantir a saúde neste contexto significa proporcionar à população acesso universal e igualitário aos serviços de saúde, bem como estabelecer políticas sociais e econômicas que reduzam os riscos de doenças.

É compreensível que a promoção da saúde seja apresentada como um mecanismo de fortalecimento e implementação depolíticas horizontais, integradas e intersetoriais que integram o setor da saúde, outros setores governamentais, os setores privado e não governamental, e vários setores da sociedade, criando uma rede de obrigações e responsabilidades comuns em relação à qualidade de vida da população em que todos participam na proteção e no cuidado da vida (BUSS et al, 2020).

Inclusive o PSE tem sido implantado como uma política intersetorial e interministerial por meio de parceria entre Ministério da Saúde e Ministério da Educação. A diversidade de gênero é um dos pilares deste projeto, pois os documentos de apoio jurídico e as políticas necessárias para a implementação estão interligados à promoção da cooperação entre diferentes setores e situações sociais onde o princípio norteador e a força da abordagem intersetorial residem no propósito da interação entre a saúde pública e a academia (BRASIL, 2007).

O estudo objetivou analisar o PSE sob a ótica das práticas intersetoriais políticas públicas de promoção da saúde escolar. A intersetoridade tem sido a solução

para os problemas sociais, apresentando-se como estratégia para consolidar a educação em saúde e fornecer o material educativo e o pessoal necessário para atingir esse objetivo (BRASIL, 2007).

A seriedade sócio científica deste estudo reside no acúmulo de conhecimentos sobre programas de saúde escolar e práticas de políticas públicas intersetoriais no processo saúde e doença, que promove o desenvolvimento holístico do aluno identificando controvérsias e reflexões sobre a saúde escolar porque é um problema relacionado com a fragilidade social tendo em conta o funcionamento da rede identifica os principais problemas que surgem na implementação do caráter intersetorial políticas públicas (BRASIL, 2007).

Desta maneira é notadamente verdadeiro na área da saúde escolar, entendendo a saúde como direito de todos e dever do Estado, a política pública de educação assume uma abordagem interdisciplinar. Com isso, espera-se promover discussões sanitárias e interdisciplinares. Limitamos o escopo do nosso estudo, pois o Programa de Saúde Escolar procura compreender e identificar ingredientes eficazes e de qualidade do programa na prática escolar cotidiana (BRASIL, 2007).

O estabelecimento dinâmico de uma governança intersetorial permite repensar o PSE e os pontos estratégicos normativos, onde a ação direta e a reflexão se sobrepõem para garantir a participação efetiva dos atores sociais que se beneficiam do trabalho intersetorial. Programas e discussões sobre o estabelecimento de cuidados primários para a promoção e prevenção da saúde nas escolas públicas brasileiras. Em suma, o foco na saúde na educação é consistente (BRASIL, 2007).

A promoção de hábitos saudáveis faz, portanto, parte de uma política nacional que dá ênfase às escolas: um espaço que promove a saúde e a educação para a cidadania através de atividades apoiadas em documentos oficiais, este é o lugar que controla a educação no Brasil (OLIVEIRA, 2023).

A pesquisa recente analisa documentos de programas nacionais de educação, como a lei de diretrizes e marcos educacionais (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, que afirma incluir temas de saúde em seu documento de orientação educacional (OLIVEIRA, 2023).

A estrutura mostra que os tópicos são considerados dimensões importantes para serem trabalhados durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento em todos osníveis (OLIVEIRA, 2023).

SE INTERPRETA A PARTIR DO CONTEXTO SOCIAL

O Programa Saúde na Escola no contexto social é para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esse programa tem como objetivo principal promover a saúde integral dos estudantes por meio de ações de prevenção, atenção à saúde.É fundamental compreender que a saúde não se restringe apenas à ausência de doenças, mas também envolve aspectos físicos, mentais e sociais (BRASIL, 2007).

O programa Saúde na Escola busca abordar essa perspectiva ampla, considerando as particularidades e demandas presentes no contexto social em que as escolas estão inseridas. Uma das vertentes desse programa é a promoção de boas práticas de higiene e hábitos saudáveis. Nesse sentido, são desenvolvidas ações de educação em saúde, onde os estudantes são orientados sobre a alimentação balanceada, da prática regular de exercícios físicos e dos cuidados com a higiene pessoal (BRASIL, 2007).

Essa abordagem preventiva contribui para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, permitindo que qualquer necessidade de assistência médica seja identificada e atendida de forma rápida e eficiente. Outro aspecto importante é a promoção da inclusão social e combate à discriminação, que são abordados pelo programa Saúde na Escola de forma transversal (CARVALHO, 2015).

A saúde também está relacionada com o ambiente escolar e as relações interpessoais. Assim, são realizadas ações de conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão, respeito à diversidade e combate ao bullying, garantindo um espaço acolhedor e seguro para todos os estudantes. Essas estratégias visam criar um ambiente saudável e acolhedor, onde todos os estudantes possam se sentir seguros e amparados (CARVALHO,2015).

Em síntese, a interpretação do Programa Saúde na Escola no contexto social adota uma abordagem abrangente da saúde dos estudantes, considerando não apenas aspectos físicos, mas também psicológicos e sociais. O programa busca promover a adoçãode hábitos saudáveis desde a infância, proporcionar o acesso a serviços de saúde e garantir a inclusão e respeito no ambiente escolar. Dessa forma, contribui para a formação de crianças e adolescentes saudáveis e cidadãos

comprometidos com sua Própria saúde e bem-estar (MOREIRA; PELLIZZARO, 2009).

Por tanto, além de cuidar da saúde física, o programa também valoriza o equilíbrio emocional e social dos estudantes, promovendo iniciativas que reforçam o bem-estar dos estudantes no contexto social. Com essa abordagem abrangente, busca incentivar a adoção de hábitos saudáveis desde a infância (MOREIRA; PELLIZZARO, 2009).

CONCLUSÃO

A análise do PSE evidencia a sua importância como uma política pública essencial para a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes brasileiros. Desde a sua criação em 2007, o PSE tem buscado integrar ações de saúde e educação, proporcionando um ambiente escolar mais saudável e propício ao aprendizado. No entanto, para compreender plenamente os avanços e retrocessos do programa, é fundamental considerar os contextos histórico, político e social que moldaram sua trajetória.

Historicamente, o PSE surgiu como uma resposta à necessidade de políticas públicas integradas que abordassem a saúde de forma integral no ambiente escolar. Os avanços alcançados pelo programa, como a melhoria das condições de saúde dos alunos e a promoção de hábitos saudáveis, demonstram o impacto positivo da sua implementação. Estudos como os de Silva e Almeida (2019) confirmam que o PSE contribuiu significativamente para a redução de doenças e a promoção de um ambiente escolar mais saudável.

No entanto, os retrocessos enfrentados pelo programa, como a instabilidade política, a falta de recursos financeiros e a desigualdade regional, apontam para a necessidade de estratégias mais robustas e sustentáveis. As análises de Oliveira e Mendes (2020) e Souza et.al.(2021) destacam que a fragmentação e a desigualdade na implementação do PSE são desafios que precisam ser superados para garantir uma educação e saúde de qualidade para todos os estudantes.

Para superar esses desafios, é crucial desenvolver estratégias que assegurem a continuidade e a eficácia do PSE. Isso inclui a alocação adequada de recursos, a formação contínua de profissionais de saúde e educação, e a promoção de uma maior integração entre aspolíticas públicas de saúde e educação. Além disso, é fundamental fortalecer a participação da comunidade escolar e a articulação intersetorial para

garantir que as ações do PSE sejam implementadas de forma equitativa em todas as regiões do país.

A análise do PSE no contexto histórico, político e social fornece uma compreensão abrangente dos fatores que influenciaram seus avanços e retrocessos. Com base nessa compreensão, é possível desenvolver estratégias que não apenas melhorem a implementação do programa no futuro, mas também assegurem que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação e saúde de qualidade. Assim, o PSE pode continuar a ser uma ferramenta vital na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

BAIA, S. F.; MACHADO, L. R. DE S. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 177–193, jan. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília: Coleção de Leis do Brasil, 1930. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/d19402.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final da VIII Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39223/2/Pol%C3%ADticas%20de%20Sa%C3%BAde%20-%20Princ%C3%ADpios%20e%20Diretrizes%20do%20Sistema%20%C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de dezembro de 2007.** Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsms.**saude**.gov.br/bvs/. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde na Escola**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Vigilância em saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília, DF: Ministério da saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

BUSS, Paulo Marchiori et al. Moção da saúde e qualidade de vida: uma perspectiva histórica ao longo dos últimos 40 anos (1980-2020). **Scielo**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 12, p. 4723-4735, mai/dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/5BJghnvvZyB7GmyF7MLjqDr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2023.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Scielo**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, out/dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/TTdz6ZMxbV7ft8L9KyxkPyr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 nov. 2023.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Ogia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Scielo**, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan/abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/abstract/?lang=pt. Aceso em: 25 nov. 2023.

FIGUEIREDO, T. A. M. de.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 397–402, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/XK3j9btfm6xTzQsRYCBgWgr/?lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2023.

FERNANDES, L. A. et al. Trajetória dos 15 anos de implementação do Programa Saúde na Escola no Brasil. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe3, p. 13–28, nov. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/bRWTGkFzXmcGCPSJrWm7hbC/ . Acesso em: 26 nov. 2023.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira; GONZALES, Nathália Garcia Panacioni;

MARPICA, Júlia Barbeito. A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 168-185, abr. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000100011&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 24 nov. 2023.

MILANI, Carlos R. S. **Princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais**: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. Bahia: Silo, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/w8Sd7tHxv3dHcLmgW5DrpZs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 nov. 2023.

MEDEIROS, Bárbara Novaes; CASTRO, Gustavo Henrique Carvalho de; SIQUEIRA, MarcusVinicius Soares. Ativismo trans. e reconhecimento: por uma "transcis-rexistência" na política brasileira. **Scielo**, Brasília, v. 1, n. 37, p. 1-29, ago/out. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/j8pTKbKVmQ6tkHBYmfCMdRr/. Acesso em: 26 nov.2023.

MOREIRA, B.; PELLIZZARO, I. Educação em Saúde: um programa de extensão universitária. **Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 156–171, 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/5680. Acesso em: 24 nov. 2023.

OLIVEIRA, R Ana Paula de. **Política Nacional de Promoção da Saúde:** entenda a sua importância. Brasília: Zelas Saúde, 2023. Disponível em: https://saude.zelas.com.br/artigos/politica-nacional-de-promocao-a-saude. Acesso em: 29nov. 2023.

SCHMITZ, B. DE A. S. et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, p. s312–s322, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/LJCjjyZQcz5nsB5ZN6zzVRc. Acesso em: 29 nov. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Diretrizes Curriculares Nacionais de Jovens e Adultos (EJA): Desafios e Perspectivas

National Curricular Guidelines for Youth and Adults (EJA): Challenges and Perspectives

Celsianne da Silva Goudinho[1]
Fernanda Gabriele Lima Andrade[2]
Nara Monike Rocha Marinho[3]
Wanildo Figueira Sousa[4]

RESUMO

As diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume uma posição de destaque como modalidade educacional, endereçada a indivíduos que, por variadas circunstâncias, não concluíram seus estudos na fase apropriada. Este contexto demanda uma abordagem analítica qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica que se utiliza da análise interpretativa de fontes secundárias, como artigos oficiais e livros e pertinentes ao tema. A metodologia busca compreender os desafios e perspectivas inerentes à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no âmbito da EJA, buscando capturar nuances, significados e contextos para analisar de forma crítica. No escopo desta investigação, emergem desafios, como, insuficiência de infraestrutura adequada, a diversidade de perfis de aprendizes envolvidos, a necessidade de formação mais aprimorada para os professores e a implementação de estratégias de alfabetização flexíveis. Cada um desses desafios é abordado e analisado ao longo do estudo, proporcionando uma compreensão dos obstáculos que permeiam a efetivação das DCN na EJA. Enfatiza-se não somente a análise destas problemáticas, mas também a busca por propostas

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail:celsiannegoudinho@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: limaferandrade2003@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail:marinhonara77@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com

e soluções que propiciem uma implementação eficaz das diretrizes. Este esforço colabora para a configuração de um ambiente educacional mais inclusivo e flexível, adaptando de maneira sensível às necessidades específicas dos educandos na EJA.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Educação de Jovens e Adultos; Metodologia educacional da EJA; Desafios na EJA.

ABSTRACT

The curricular guidelines for Youth and Adult Education (EJA) assume a prominent position as an educational modality, addressed to individuals who, due to various circumstances, did not complete their studies at the appropriate stage. This context demands a qualitative analytical approach, based on bibliographical research that uses the interpretative analysis of secondary sources, such as official articles and books, relevant to the topic. The methodology seeks to understand the challenges and perspectives inherent to the implementation of the National Curricular Guidelines (DCN) within the scope of EJA, seeking to capture nuances, meanings and contexts to analyze critically. Within the scope of this investigation, challenges emerge, such as insufficient adequate infrastructure, the diversity of learner profiles involved, the need for more improved training for teachers and the implementation of flexible literacy strategies. Each of these challenges is addressed and analyzed throughout the study, providing an understanding of the obstacles that permeate the implementation of the DCN in EJA. Not only the analysis of these problems is emphasized, but also the search for proposals and solutions that provide effective implementation of the guidelines. This effort contributes to the configuration of a more inclusive and flexible educational environment, sensitively adapted to the specific needs of students studying at EJA.

Keywords: National Curricular Guidelines; Youth and Adult Education; EJA educational methodology; Challenges at EJA.

INTRODUÇÃO

A educação da EJA é uma modalidade de ensino cuja abordagem educacional visa proporcionar oportunidades de aprendizado a indivíduos que estão fora da faixa etária regular da educação básica, no Ensino Fundamental e Médio, garantindo assim seus direitos.

O Estado passa a ter o dever de garantir o acesso dessas pessoas neste campo, que tem como objetivos reparar, equalizar e qualificar, ou seja, recuperar um direito que foi negado a esse cidadão de permanecer, aprender, e qualificar para que este possa ser uma pessoa ativa, participativa e socialmente produtiva.

A discussão visa identificar os desafios e as perspectivas enfrentados na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, de modo que seja possível transmitir estratégias e políticas educacionais que promovam uma educação mais inclusiva, flexível e alinhada às necessidades específicas de jovens e adultos.

Propõe-se de forma específica discutir a implementação das políticas e das diretrizes curriculares da EJA, de modo a analisar os impactos no ambiente escolar, identificando possíveis desafios na aplicação prática, bem como promover uma reflexão crítica sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Com base no cenário de analfabetismo em razão de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no período ideal, instigou-se analisar e refletir sobre as diretrizes curriculares nacionais da EJA. Com base no exposto, refletimos sobre a seguinte questão: Quais os principais desafios e perspectivas enfrentados na implementação das diretrizes curriculares nacionais da EJA e como esses desafios impactam o ensino e a aprendizagem?

A abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica adotada neste estudo envolve a análise interpretativa de fontes secundárias, como artigos oficiais relevantes para o tema abordado. Essa metodologia busca compreender e explorar os desafios e perspectivas do objeto de estudo.

Ao seguir uma abordagem qualitativa, buscamos capturar nuances, significados e contextos, utilizando métodos como revisão de literatura, análise de documentos e interpretação crítica. Ao empregar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica como referencial teórico, utilizamos um guia normativo que orienta a prática educacional. Essas diretrizes servem como base teórica para a análise e

interpretação dos dados obtidos, garantindo uma abordagem alinhada às políticas e padrões educacionais.

O impulso para a concepção deste artigo originou-se da consideração das adversidades enfrentadas por um familiar de um acadêmico. Ao investigar a situação de outros estudantes, especialmente aqueles próximos a nós, constatamos que os relatos eram semelhantes. Este estudo tem como objetivo a compreensão das razões subjacentes às dificuldades enfrentadas pelos alunos na modalidade da EJA, bem como a identificação de estratégias para apoiar esses estudantes na superação de tais desafios, proporcionando-lhes acesso a uma educação de qualidade.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS ENFRENTADOS NA IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

A EJA apresenta uma evolução histórica significativa ao longo do tempo, originando-se no final do século XIX em resposta à necessidade de atender a demanda educacional de adultos que não concluíram a educação básica em suas etapas convencionais. A consolidação da EJA como modalidade de ensino ocorreu por meio da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as quais estabeleceram diretrizes específicas para sua implementação.

No início do século XXI, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos também desempenhou um papel relevante, fortalecendo o compromisso do país em promover a inclusão educacional desses segmentos da população. Programas como o Programa Brasil Alfabetizado e o Plano Nacional de Educação contribuíram para reforçar essa missão.

Não existe um consenso sobre a definição de qualidade em Educação, mas o conceito tem sido operacionalizado, principalmente, a partir de três dimensões: acesso à escola, permanência e aprendizado adequado. O aprendizado adequado é refletido no desempenho dos alunos.

No Brasil, essa métrica vem sendo avaliada por meio de exames padronizados vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb fornece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que consiste na combinação

de dois indicadores: i) pontuação média dos estudantes da Educação Básica em exames padronizados e ii) taxa média de aprovação dos estudantes.

Apesar dos avanços, a EJA enfrenta desafios, incluindo questões relacionadas à qualidade do ensino, à retenção dos alunos e à adaptação a diversas realidades socioeconômicas. No entanto, seu papel fundamental na promoção da equidade educacional e na redução do analfabetismo continua a ser reconhecido e objeto de debates nas políticas educacionais brasileiras.

RESPOSTA DO PROBLEMA SOBRE A FORMAÇÃO ADEQUADA DE PROFESSORES

Alguns dos principais desafios enfrentados pela EJA em detrimento da implementação das diretrizes curriculares nacionais (DCN) é a formação adequada de professores especializados e flexibilidade no currículo para atender a essa audiência tão diversificada, com metodologias que se apliquem a diferentes demandas. Nesse desafio exposto, a falta de professores qualificados e de estratégias de alfabetização flexíveis pode resultar em desafios na aprendizagem desse público.

A implementação das DCN pode ser um processo demorado, pois a adaptação de sistemas educacionais requer tempo para garantir uma transição suave e eficaz. Além disso, pode haver resistência a mudanças por parte de educadores, instituições e outros envolvidos, o que pode atrasar o processo.

Questões burocráticas e políticas também podem contribuir para a demora, pois decisões e aprovações em diferentes níveis do sistema educacional podem levar tempo. Adicionalmente, a necessidade de avaliações contínuas para garantir a eficácia das mudanças propostas pode estender o cronograma.

A demora na atualização curricular pode acarretar lacunas na preparação dos educadores, que necessitam desenvolver metodologias abrangentes, capazes de contemplar diversas realidades. Os perfis dos alunos da EJA se caracterizam por experiências distintas, exigindo abordagens específicas. Ademais, as DCN podem estabelecer expectativas uniformizadas, ocasionalmente negligenciando as diversas realidades e trajetórias de aprendizagem dos estudantes na EJA, e deixando de considerar a necessária flexibilidade curricular para atender às diversas demandas.

Com base nas ideias de Freire (2013) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, a educação de Jovens e Adultos deve ser contextualizada dentro da cultura dos alunos, considerando-os como pessoas que participa ativamente na construção do conhecimento. É elementar seguir uma abordagem mais prática, sem se prender a ideias fixas ou influências externas.

A proposta educacional defendida pelo autor destaca formas de ensinar, respeito aos alunos, conversa sempre presente e pensamento crítico em desenvolvimento. Empregando palavras e temas que fazem parte do dia a dia das pessoas, pois isso causa um impacto significativo no grupo envolvido, uma vez que esses elementos estão inseridos em sua realidade existencial.

A escola é vista como um momento de preparação para a vida, onde os valores desempenham um papel fundamental. A pedagogia progressista libertadora é mencionada como uma proposta política que considera a educação como base para a construção social e a igualdade de direitos. Nesse contexto, destaca-se a relevância de proporcionar aos alunos não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também ferramentas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cívicas, visando a preparação integral para a vida em sociedade.

A ênfase na formação ética e cidadã torna-se, assim, um pilar essencial para o propósito educacional, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes, participativos e comprometidos com os valores democráticos e a construção de uma sociedade justa.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a educação é encarada como uma atividade em que alunos e professores aprendem juntos, mediados pela realidade, com o objetivo de fomentar a conscientização das ações e contribuir para a transformação social coletiva. A escola nessa modalidade é compreendida como um espaço de liberdade, transmitindo informações que desenvolvam o senso crítico dos indivíduos.

Os alunos da EJA não buscam apenas concluir seus estudos ou recuperar o tempo perdido, mas também enxergam a escola como um local de socialização, lazer e experiências novas. É um momento de encontro com outras pessoas e aprendizado sobre convivência com diferentes culturas, gêneros e ritmos sociais, além das responsabilidades do dia a dia.

Dessa forma, uma política educacional mais inclusiva destinada a atender esses indivíduos, negligenciados pela sociedade, que buscam melhorias em suas vidas, é não apenas uma necessidade, mas um direito inalienável. Nesse contexto, as diretrizes curriculares desempenham um papel crucial, criando a formação de um currículo flexível e sensível às demandas diversificadas desse público, promovendo uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, abraçando a formação integral e a valorização das singularidades de cada estudante. O respeito à diversidade e o reconhecimento das potencialidades individuais são, portanto, fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

RESPOSTA DO PROBLEMA SOBRE AS DIVERSIDADES DE PERFIS NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos possui particularidades, como toda forma de ensino, e uma delas está relacionada às características de seu público-alvo. A diversidade de perfis na EJA, representa um desafio adicional. As DCN precisam considerar essa diversidade ao propor estratégias que atendam às diferentes necessidades de alfabetização dos alunos. A pluralidades de perfis, como: idade, experiencias, cultura, classes e habilidades implicam que a implementação das DCN precise ser mais eficaz com metodologias que promovam a exclusividade e a personalização do ensino.

Além disso, a diversidade cultural presente na EJA requer uma abordagem sensível e inclusiva, reconhecendo e valorizando as diversas origens e contextos dos estudantes. As disparidades socioeconômicas e as habilidades individuais também influenciam significativamente o processo educacional, tornando crucial a implementação de métodos que levem em conta tais fatores.

A multiplicidade de perfis, englobando elementos como idade, experiência, cultural, estrato social e habilidades, impõe a necessidade de uma implementação mais eficaz das DCN por meio de metodologias que fomentem a exclusividade e personalização do ensino.

Adicionalmente, a diversidade cultural presente na EJA demanda uma abordagem sensível e inclusiva, que reconheça e valorize as distintas origens e contextos dos estudantes. As disparidades socioeconômicas e as habilidades

individuais exercem influência significativa no processo educacional, tornando imperativa a implementação de métodos que considerem tais fatores.

A abordagem pedagógica de Freire (2013), por sua vez, enraíza-se na interação recíproca e no compartilhamento de vivências. Nesse contexto, não apenas o discente assimila conhecimento, mas o docente também adquire aprendizados por meio de seus alunos. A inerente necessidade humana de conexão interpessoal propicia o reconhecimento da própria relevância no cenário global. Freire (2013) proporcionou a oportunidade de alfabetizar a partir do entorno imediato, enfatizando a importância de a instituição educacional capacitar o aluno a decifrar as complexidades do "mundo".

A abordagem de Freire (1979) valoriza o diálogo como instrumento essencial no processo educacional. Na EJA, isso se traduz em uma maior participação ativa dos alunos, promovendo discussões significativas e envolvendo-os ativamente no processo de aprendizagem. A interação recíproca permite que os conteúdos abordados na sala de aula, sejam contextualizados à realidade dos alunos. As vivências e experiências compartilhadas são integradas ao currículo, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável à vida cotidiana dos estudantes.

A abordagem de Freire (2011) incentiva a construção coletiva do conhecimento, ao compartilhar vivências, os alunos da EJA são empoderados, tornando-se agentes ativos em seu processo educacional. A interação recíproca entre aluno e professor, ou até mesmo de outro aluno, promove uma relação mais horizontal entre os integrantes da EJA. Isso cria um ambiente colaborativo, no qual o educador não é apenas o detentor do conhecimento, mas um facilitador e aprendiz com os alunos.

Por esse motivo, as diretrizes curriculares têm como fundamento, com o propósito de aprimorar sua implementação na Educação de Jovens e Adultos, a metodologia desenvolvida por Paulo Freire, a qual destaca a importância do compartilhamento de experiências como um elemento central no processo pedagógico. Essa abordagem visa fomentar a interação recíproca entre educadores e alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a contextualização do conteúdo ao contexto vivencial dos aprendizes na EJA.

A ênfase na metodologia de Freire busca não apenas o ensino, com citado anteriormente, mas também o empoderamento dos alunos, incentivando a participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Essa

perspectiva, ao reconhecer e incorporar os saberes prévios dos alunos, visa superar barreiras de aprendizagem e estabelecer uma relação mais horizontal entre professores e alunos, resultando em um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz na EJA.

RESPOSTA DO PROBLEMA DE ESTIGMA NA EJA

De acordo com as referências curriculares da Educação Básica de 2003 destacam que os alunos que buscam a EJA, são indivíduos sociais e culturalmente marginalizados, que enfrentam diversas dificuldades de acesso à cultura letrada e aos bens sociais, o que afeta ativamente a participação no mundo do trabalho, política e cultura. EJA tem sido historicamente direcionada para atender especificamente as camadas da população que foram excluídas do ensino regular.

A EJA ainda é muito estigmatizada, podendo ter consequências, como por exemplo: enfrentar discriminação, exclusão social e dificuldades de aceitação por parte de colegas e até mesmo de suas próprias famílias, afetando a autoestima do estudante e o desmotivando, deixando cada vez mais desafiador para concluírem seus estudos. Por sua vez, levando à falta de investimento adequando na EJA por parte de instituições educacionais do governo, de maneira que é limitado os recursos, infraestrutura e infelizmente a falta de apoio pedagógico. Dificultando o acesso de uma educação qualitativa. Mesmo que tenha ocorrido a redução de estigmas em relação à educação de jovens e adultos, ainda persistem situações em que o preconceito se faz presente.

Portanto, para enfrentar os estigmas na Educação de Jovens e Adultos, é necessário adotar uma abordagem abrangente e detalhada. Que os educadores estejam conscientes dos estigmas existentes e compreendam como eles impactam os estudantes. Isso requer uma reflexão crítica sobre suas próprias crenças e atitudes em relação à idade, ao retorno aos estudos e às capacidades dos estudantes adultos. Por fim, é celebrando as conquistas dos estudantes adultos na EJA, destacando exemplos de sucesso e superação. Isso não apenas desafia os estigmas existentes, mas também inspira outros a buscar a educação em qualquer fase da vida.

RESPOSTA AO PROBLEMA DE INFRAESTRUTURA

Soares e Andrade (2006) concordam que o desempenho cognitivo é decorrente de três condições: estrutura escolar, família e características socioeconômicas do aluno. Esses três indicadores pressupõem a discussão sobre os problemas educacionais brasileiros. Apesar da Educação no Brasil ter sofrido mudanças nas últimas décadas (gestão das escolas, distribuição de competências entre os entes federativos e marcos regulatórios), persistem problemas como mau uso dos recursos públicos e desigualdades educacionais entre escolas.

A infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (GARCIA, 2014, p. 144). Nesse conceito explica, em parte, porque infraestrutura escolar é um dos aspectos da Educação brasileira que vem chamando a atenção da sociedade. Vários autores associam esse problema ao desempenho escolar.

Vasconcelos et al (2021, p. 877) destaca alguns teóricos que abordam a importância da infraestrutura escolar. Sendo assim,

> Estudos demonstram o quanto ainda é preciso investir em infraestrutura escolar no Brasil. Soares Neto et al (2013) consideram a estrutura predial e os equipamentos da escola como um traço latente único. Para Cerqueira e Sawyer (2007), preocupa o fato de que a maior parte das escolas brasileiras adere ao perfil das precárias em infraestrutura.

A análise sobre o problema de infraestrutura ressalta as desigualdades existentes nas escolas públicas. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável para o ensino EJA. As diretrizes também podem destacar a importância de um ambiente escolar seguro, saudável e propício à aprendizagem. Isso pode incluir padrões para salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outras instalações, incentivando a melhoria da infraestrutura física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta de maneira rápida o histórico da EJA no Brasil, desde o seu surgimento no final do século XIX até os desafios enfrentados atualmente. A consolidação da EJA como modalidade de ensino, respaldada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, evidencia seu papel na promoção da equidade educacional e na redução do analfabetismo.

Entretanto, mesmo com avanços, a EJA enfrenta desafios relacionados a formação adequada de professores e metodologias flexíveis que possam atender a uma audiência diversificada. Esse problema afeta diretamente a educação dos alunos. A demora na implementação das diretrizes curriculares nacionais e as resistências às mudanças são obstáculos a serem superados para que haja uma alfabetização mais habitável as demandas.

A diversidade de perfis na EJA, incluindo idade, experiência, cultura e habilidades, requer estratégias educacionais sensíveis e inclusivas. A implementação eficaz das diretrizes curriculares nacionais deve considerar essa diversidade, promovendo métodos exclusivos e personalizados de ensino.

A abordagem pedagógica proposta por Paulo Freire emerge como uma solução, destacando a importância do diálogo, da contextualização e do compartilhamento de experiências na construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva busca não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também promover o empoderamento dos alunos, desenvolvendo uma consciência crítica e habilidades socioemocionais

O estigma associado à EJA também é abordado como um desafio, com consequências como discriminação e exclusão social. Para superar esses estigmas, é crucial que educadores estejam cientes de suas próprias crenças e atitudes, celebrando as conquistas dos alunos adultos e inspirando outros a buscar a educação em qualquer fase da vida.

Por fim, a infraestrutura escolar é identificada como um fator influente no desempenho cognitivo dos alunos na EJA. A necessidade de investimentos em infraestrutura para criar um ambiente escolar propício à aprendizagem é destacada, juntamente com a ajuda de políticas públicas que diminuam as desigualdades entre as escolas públicas.

Em suma, para transformar a EJA em uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, é essencial superar desafios. Como, adaptar o currículo para diferentes realidades, celebrar conquistas dos educandos, qualificar docentes para

promover um aprendizado mais inclusivo, adotar abordagens pedagógicas inovadoras e investir na melhoria da infraestrutura educacional. Assim, podendo disponibilizar uma educação mais inclusiva e igualitária tal como afirma Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed., 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 107-125, 2006.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. aval. educ**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. DOI: https://doi.org/10.18222/eae245420131903. Acesso em: 02 dez. 2023.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

Educação e Tecnologia: Uma Análise Reflexiva Sobre as Novas Tecnologias e Suas Contribuições Para o Processo de Ensino e Aprendizagem

Education and Technology: A Reflexive Analysis of New Technologies and Their Contributions to The Teaching and Learning Process

Nalanda de Castro Lopes[1]
Natalio Pinheiro da Silva[2]
Narcisa Pinheiro de Siqueira[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre como as tecnologias potencializam o ensino-aprendizagem, explorando conceitos e analisando como ferramentas tecnológicas atual como recursos educacionais, examinando as contribuições da tecnologia para a criação de conhecimentos e compartilhamento do aprendizado. Dessa forma, salientamos que a utilização da tecnologia no ensino ocorra de forma não alienante, levando em consideração sias vantagens no processo educacional. O estudo propõe que o professor deve mediar o processo educativo de seus alunos, ajudando-os a construir uma relação saudável com as tecnologias. As tecnologias permitem a personalização de tarefas educativas, a utilização de recursos e métodos de ensino inovadores, tornando mais fácil o acesso a diferentes fontes de informações e estimulando a autonomia dos alunos. Isso ajuda a romper padrões de modelos tradicionais de ensino, mas é importante ressaltar que a tecnologia por si só não

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: nalandac66@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: nataliopinheiro73@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: índia.nana80@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. Wanildosousa1@gmail.com.

garante uma educação de qualidade, ela deve ser incorporada de forma adequada na prática educativa, para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, desta forma procuramos abordar as questões acima mencionadas com suporte teórico de autores como (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013), (SANTOS; SALES, 2017). Os resultados da pesquisa levam à compreensão de que o uso correto da tecnologia pode beneficiar a aprendizagem dos alunos e enriquecer os conhecimentos dos educadores, permitindo que os mesmos acompanhem o progresso dos alunos de forma precisa e individual, identificando área de dificuldade e ajustar estratégias de ensino. Nesse sentido, também foram delineadas formas pedagógicas de utilização de tais recursos que melhoram a aprendizagem, como as plataformas de aprendizagem que oferecem métodos interativos, para que os alunos possam aprender no seu próprio ritmo. O tema é motivado pela questão de como as tecnologias podem ser usadas para incentivar a autonomia e a participação ativa dos alunos no mundo digital.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Aprendizagem; Alunos; Recursos.

ABSTRACT

This article aims to reflect on how technologies enhance teaching-learning, exploring concepts and analyzing how technological tools act as educational resources, examining the contributions of technology to the creation of knowledge and sharing of learning. Therefore, we emphasize that the use of technology in teaching occurs in a non-alienating way, taking into account its advantages in the educational process. The study proposes that the teacher must mediate the educational process of their students, helping them to build a healthy relationship with technologies. Technologies allow the personalization of educational tasks, the use of innovative teaching resources and methods, making access to different sources of information easier and encouraging student autonomy. This helps to break patterns of traditional teaching models, but it is important to highlight that technology alone does not guarantee quality education, it must be incorporated appropriately into educational practice, to stimulate students' creativity and critical thinking. The research is qualitative and bibliographic, in this way we seek to address the issues mentioned above with theoretical support

from authors such as (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013), (SANTOS, SALES, 2017). The research results lead to the understanding that the correct use of technology can benefit student learning and enrich educators' knowledge, allowing them to monitor students' progress accurately and individually, identifying areas of difficulty and adjusting management strategies. teaching. In this sense, pedagogical ways of using such resources that improve learning were also outlined, such as learning platforms that offer interactive methods, so that students can learn at their own pace. The theme is motivated by the question of how technologies can be used to encourage students' autonomy and active participation in the digital world.

Keywords: Technologies; Education; Apprenticeship; Students; Resources.

INTRODUÇÃO

A educação e a tecnologia são ferramentas para o ensino e aprendizagem do aluno, em conjunto, as quais desempenham um papel na transformação do processo educacional dos estudantes, proporcionando possibilidades de acessar a um universo novo de conhecimentos, através dos dispositivos eletrônicos e aplicativos educacionais.

A pesquisa objetiva fornecer uma análise reflexiva das políticas públicas, que garantem um melhor desempenho escolar acadêmico dos alunos, para que haja aproximação do aluno com fontes de informações, permitindo que os professores explorem diferentes recursos para transmitir conhecimento.

A pesquisa justifica-se refletindo dada as constantes mudanças do mundo digital e por conseguinte da tecnologia que avança em larga escala. As escolas se transformam em espaços de aprendizagem digital significativa, que motivam os alunos a aprender ativamente, a pesquisar, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e a interagir presencial e virtualmente. Esses são os caracteres pertinentes da terceira revolução técnico cientifica, automação, robotização e informatização.

A tecnologia proporciona relações que vão além das interações sociais presenciais, pois grupos de uma mesma comunidade podem compartilhar conhecimentos de diferentes culturas com outros grupos, independentemente da

distância. Esta é a riqueza da tecnologia, da informação geradora de conhecimento e do compartilhamento do conhecimento.

O processo metodológico teve como ponto de partida uma análise reflexiva sobre as políticas públicas das tecnologias aplicadas na educação. A partir disso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, buscando compreender e utilizar conceitos, por meio de livros e sites.

A base teórica das discussões deu-se a partir de: (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013), (SANTOS; SALES, 2017), (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000), (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2017).

Propõem-se uma metodologia subjetiva em que os autores dialogam entre si acerca da problemática através da análise e resumos críticos e analíticos bem como interpretação triangular dos autores sobre a problematização.

Utilizamos conceitos que tratam das tecnologias, dentro dos limites do que se propõem a pesquisa, e analises previamente publicadas por meio dos recursos tecnológicos que são empregados no aspecto educacional. Este estudo se propõe a identificar e analisar as compreensões de conhecimento e tecnologia que permeiam o discurso educacional e como esses conceitos estão inter-relacionados.

Os avanços na tecnologia na área educacional transformaram a educação e exigem novas competências e habilidades dos indivíduos e das instituições escolares. Neste contexto, o ensino tecnológico parece ser um campo estratégico para a formação de profissionais qualificados, capazes de lidar com os desafios e as oportunidades da era digital.

Dessa forma, acreditamos que a tecnologia é eficaz para atingir os objetivos escolares propostos pelas instituições de ensino. Cremos que educação e tecnologia são termos imbricados, correlacionados, indispensáveis para o processo ensino e aprendizagem. Diante do exposto, problematiza-se: como a tecnologia educacional corrobora para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas?

DESTRAVANDO MENTALIDADES ARCAICAS

A tecnologia está a desbloquear formas arcaicas ao permitir que as pessoas tenham acesso a novas formas de aprender, criar e se comunicar, que são adequadas ao contexto, possibilitando que as pessoas se conectem com outras culturas,

perspectivas e realidades, ampliando seus horizontes e promovendo um universo de informações e conhecimentos, tornando as aulas dinâmicas e interessantes.

No entanto, a expansão da tecnologia na educação tem desafios a superar, pois ainda há resistência à adoção da tecnologia, os desafios incluem: a falta de conhecimento sobre as possibilidades da tecnologia, o medo da rotatividade de professores, a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a resistência à mudança.

Sunaga e Carvalho (2015, p.141) descrevem que: “Ultimamente, nas salas de aula, já podemos encontrar projetores multimídia e televisores digitais, mas poucos são utilizados devido à possível resistência por parte dos professores e gestores das escolas, que muitas vezes não tiveram a formação inicial [...]”. É importante fornecer treinamentos e suporte técnico para ajudá-los a adquirir habilidades e confiança no uso das ferramentas, destacando os benefícios que a tecnologia pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem.

A introdução de recursos por etapas, desde atividades simples até às mais complexas, incluindo aumento da motivação, o envolvimento e o interesse dos alunos que são nativos digitais e acostumados a usar a tecnologia na vida cotidiana, bem como interagir e colaborar com acadêmicos, professores e outros agentes educacionais.

Fornecer infraestrutura com equipamento necessário e suporte técnico para o uso da tecnologia nas escolas, treinar professores sobre como usar a tecnologia na educação e alinhar os recursos públicos tecnológicos adequados aos objetivos de aprendizagem pretendidos.

Superar esses desafios requer uma abordagem colaborativa, envolvendo educadores, gestores escolares, famílias e especialistas em tecnologia educacional. É importante promover um diálogo aberto e contínuo sobre o papel da tecnologia na educação e buscar soluções que atendam às necessidades dos alunos e preparem-nos para o mundo digital em constante evolução.

Segundo Moran (2013, p .70) “Necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino – escolar e gerencial.” O processo contínuo de reflexão e ação para construir um ambiente educacional inclusivo, com métodos pedagógicos mais participativos e realçando o pensamento crítico e as competências

socioemocionais nos alunos, proporcionando acesso a ferramentas devidamente integradas na prática educativo.

No entanto, destaca-se que a tecnologia não substitui o papel do professor no processo educativo, devendo ser utilizada como uma ferramenta complementar, sempre aliada com os conteúdos propostos pelos professores, ambos com o mesmo objetivo de transmitir conhecimentos ao aluno.

TECNOLOGIA NA PESQUISA, UMA GRANDE ALIADA

A tecnologia é uma ferramenta para melhorar a pesquisa escolar, pode ajudar os alunos a obter informações de forma mais rápida e eficiente e fornecer funcionalidades interativas que tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e interessante. Contribui para que processos que costumavam ser estressantes e cansativos, que outrora eram feitos através de consultas em enciclopédias gigantes e pesadas, passem a ser um momento sublime para reunir informações para um trabalho ou apenas para estudar para uma prova.

Com a era pós-internet e o uso da tecnologia como ferramenta de pesquisa, tudo fica mais fácil, a tecnologia está presente no mundo escolar. Os estudantes estão acostumados a fazer suas pesquisas com facilidade utilizando livros digitais. A tecnologia cumpre um papel essencial no acesso as matérias diversas.

Os conteúdos disponíveis nos meios digitais permitem que os alunos acessem as informações com rapidez. Na internet e em bibliotecas online é possível encontrar materiais de qualidade sobre diversos temas, que podem auxiliar nas pesquisas escolares. Com o uso da tecnologia e acesso à internet, os alunos já se acostumaram com a possibilidade de conseguir pesquisar qualquer coisa, a qualquer hora.

Usar a tecnologia na pesquisa ajuda os alunos a absorver o conteúdo, porque utilizam diferentes formatos de mídia (imagens, textos, jogos, conteúdo multimídia). Cada um está relacionado às diferentes realidades sociais e culturais dos alunos, trazendo os temas das diferentes disciplinas de forma rápida e atualizada. Aproveitamos melhor o potencial da internet quando equilibramos a velocidade e a variedade da informação com o tempo necessário para analisar e refletir sobre o assunto, objeto da pesquisa.

De acordo com Brito Filho (2014) um dos artigos científicos usado neste estudo defende a sua plena utilização tanto dentro como fora da sala de aula, argumentando que se trata de algo de desenvolvimento humano, referindo-se também a novas formas de aprendizagem., transformando rapidamente um recurso tecnológico em uma ferramenta essencial, como no auxílio da lição de casa, pesquisa, atividades e tarefas, por exemplo

Segundo o autor, citado acima, nossa constituição especifica que a expansão da aprendizagem dos alunos dentro e fora da sala de aula com meios tecnológicos deve ser implementada legalmente e desenvolvida ao longo do tempo; conforme mencionado no seguinte trecho a seguir:

> A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos seus aspectos constitutivos, deliberaram o compromisso do poder público em propiciar investimentos tecnológicos para o desenvolvimento de atitudes de gestão compatíveis com as exigências globais, conferindo aos sujeitos a responsabilidade de ultrapassar os dogmas burocráticos e funcionalistas que tornaram o espaço escolar impermeável e rígido às mudanças. (CARVALHO, 2014).

As mudanças e inovações tecnológicas estão mudando a forma como os jovens consomem e obtêm informação, com esta nova dinâmica assumindo um papel autónomo na sua aprendizagem, isto é crucial para o seu desenvolvimento como indivíduos. Para o pleno desenvolvimento do indivíduo é importante também equilibrar o uso da tecnologia com outras formas de aprendizagem e interação social para um desenvolvimento pleno como indivíduos.

A tecnologia e as possibilidades que ela oferece proporcionam uma educação completa aos alunos e com isso, desenvolvem melhor sua mente crítica, os jovens estudantes também são muito mais ativos à sua maneira. Além disso, a tecnologia também ajuda a personalizar o processo de ensino, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais.

A internet permite que os alunos acessem uma ampla variedade de informações em segundos. Além disso, as bibliotecas e museus disponibilizam seus acervos online, permitindo que os alunos acessem informações valiosas sem sair de casa, oferecendo recursos de gamificação que tornam o aprendizado mais divertido e envolvente para os alunos.

A aplicabilidade da tecnologia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas desde que sejam apoiados por um planejamento com objetivos claros após análise prática educacional. Nesse sentido, pode-se considerar o seguinte:

> Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2000, p. 137).

É por isso que as tecnologias por si só não podem resolver problemas da educação, como as características dos alunos e suas dificuldades sobre aprendizagem. Portanto, essas tecnologias devem ser incluídas no projeto ensino bem estruturado, onde os padrões de utilização não são aleatórios e pouco exigentes pelo contrário, cumprem objetivos previamente pretendidos.

Como já mencionado, a internet pode funcionar para o ensino e aprendizagem na sala de aula e fora dela. Nesse sentido, deve-se ressaltar que:

> O que é particularmente fascinante nas novas tecnologias disponíveis hoje, em especial na Internet, e, dentro dela, na Web, não é que, com sua ajuda, seja possível ensinar remotamente ou a distância, mas, sim, que elas nos ajudam a criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem nos quais as pessoas interessadas e motivadas podem aprender quase qualquer coisa sem ter que se tornar vítimas de um processo formal e deliberado de ensino. A aprendizagem, neste caso, é mediada apenas pela tecnologia (CHAVES, 2011, p. 4).

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a fazer perguntas, focar em temas importantes, usar critérios para selecionar sites, avaliar páginas e comparar textos de diferentes perspectivas. Os professores podem concentrar-se mais na investigação do que em dar respostas prontas: podem propor temas interessantes e passar dos níveis de investigação mais simples aos mais complexos; das páginas mais coloridas e emocionantes às mais abstratas; vídeos e histórias

evocativas em um contexto mais amplo e, assim, ajudam a desenvolver o pensamento florestal com sucessivas reorganizações semânticas amargas e constantes.

É relevante que alunos e professores identifiquem as principais questões de investigação: Qual é o seu propósito e o nível de profundidade desejado? O que são “fontes confiáveis de informação”? Como são apresentadas as informações pesquisadas e as fontes de pesquisa citadas nas referências bibliográficas? Como avaliar se a pesquisa foi realmente feita ou apenas copiada?

Analisar as principais questões de investigações para definir os objetivos, hipóteses, métodos e resultados esperados para formular um projeto de pesquisas qualitativas, que usam dados textuais e interpretativos, e se os critérios de qualidades específicos da abordagem qualitativa são atendidos, verifica-se também se apresenta referências de fontes confiáveis e atualizadas.

Para encontrar fontes de informações confiáveis, os alunos precisam do auxílio do professor para orientar as pesquisas. A credibilidade do conteúdo da pesquisa é avaliada se está em um portal educacional, endereço de universidade, periódico profissional ou outro espaço acadêmico de prestígio. Também é importante verificar quem é o autor do artigo ou relatório ou a credibilidade do meio de publicação.

PUBLICAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONTEÚDOS COMO FORMA AVALIATIVA

Os recursos tecnológicos proporcionam a divulgação de informações, ideias e trabalhos relacionados ao processo de aprendizado, desta forma, os aplicativos criados para publicação e compartilhamento.

Podem ser utilizados como ambientes pessoais de aprendizagem para construir portfolios digitais, em que cada estudante registra as atividades, seus projetos, reflexões, seu processo de aprendizagem e os compartilha com seus professores, colegas e famílias. Os portfólios digitais favorecem a visibilização do que os estudantes aprendem (MORAN, 2017, p. 3).

Elencamos exemplos de sites ou plataformas onde os alunos podem publicar e compartilhar informações sendo blogs, sites voltados a esse tipo de publicação, como: Blogger, WordPress e Vlogs dentre eles, o exemplo mais popular

é o YouTube, se quiser criar, salvar, compartilhar e para editar arquivos online de forma colaborativa, é possível citar o Google Drive, Microsoft OneDrive e Dropbox.

Essas ferramentas também colaboram para o processo de avaliação dos alunos, sendo possível uma análise processual das apresentações dos conteúdos compartilhados pelos estudantes. Quando falamos sobre como os alunos podem publicar e compartilhar sua produção escolar na Internet, enfatizamos sobre como as tecnologias também podem ser úteis para o processo de avaliação do aluno. Sendo assim, é apropriado analisar as seguintes palavras:

> Os alunos precisam mostrar na prática o que aprenderam com produções criativas, socialmente relevantes, que explicitem a evolução e o percurso realizado. É importante avaliar e dar feedback frequente aos estudantes, acompanhando inteiramente seu progresso, tanto individual como coletivo. (MORAN, 2007, p.174).

Sendo assim, a publicação de tarefas, atividades, pesquisas e trabalhos feito individual ou coletivamente possibilitam avaliar os alunos através da participação, desempenho e desenvolvimento. Uma alternativa que atende esses aspectos é o portfólio digital, que é uma ferramenta que avalia um processo em várias fases, dá feedback na hora de corrigir e permite que cada aluno produza em seu próprio ritmo e torna visível para todos os processos e resultados.

De acordo com Moran (2013, p. 36-46) os recursos digitais na educação podem promover a inclusão e acessibilidade, garantindo igualdade de acesso aos conteúdos educacionais. Além disso os alunos podem acessar diversas experiências e culturas diferentes por meio de vídeo chamadas, facilitando a organização e o salvamento dos conteúdos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a tecnologia no campo da educação pode ser entendida como o ensino e a aprendizagem dos alunos e, de fato fornece muitos recursos para um acesso rápido e dinâmico à investigação, comunicação e aprendizagem. Os desafios enfrentados pelo desenvolvimento da tecnologia educacional devem ser superados para tornar a tecnologia educacional mais prática e sem barreiras. Portanto, como mencionado acima, a tecnologia desempenha um papel importante na educação, mas

também funciona como uma ferramenta adicional e intermediária para professores com os mesmos objetivos, de transferência de conhecimento e acesso a novos recursos.

A utilização da tecnologia como colabora na investigação dos alunos para obter a informação necessária para uma determinada atividade quebra o paradigma da metodologia tecnológica, ao mesmo tempo que respeita a ligação emocional entre alunos e professores. Devido as mudanças tecnológicas já mencionadas no campo de ensino e da aprendizagem, as aulas estão se tornando mais produtivas e práticas, proporcionando um vasto universo de conhecimentos. Contudo, também é possível concluir que a presença das tecnologias por si só, não modifica a aprendizagem do aluno e nem melhora o desempenho do professor.

Dessa maneira, as tecnologias, sejam elas tradicionais ou inovadoras, devem ser bem selecionadas e empregadas de acordo com o contexto em que se dá o processo de ensino e aprendizagem. Pensando na importância do professor refletir sobre como os alunos vão aprender, o trabalho apresentou algumas características do processo de aprendizagem que devem ser consideradas no planejamento pedagógico, tendo como objetivo fomentar uma participação mais ativa por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo, 1996.

BRITO FILHO, Marcelino Carvalho de. A tecnologia em sala. **Revista Cientifica do Instituto Federal de Alagoas**, jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/87. Acesso em: 09 nov. 2023.

CHAVES, E. O. C. Tecnologias na educação. In: Apostila. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Disciplina: Fundamentos da Filosofia. Educador: João Nascimento Borges Filho,2011, p.4.

MORAN, Manuel, José: MASETTO, M. Marcos, BEHRENS, Aparecida, Marilda. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 11. ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 2000, p. 137.

MORAN, José, Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2.ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 2007, p.174.

MORAN, Manuel, José: MASETTO, M. Marcos, BEHRENS, Aparecida, Marilda. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. In: Moran, Manuel, José. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. 21. ed. Papirus, Campinas: São Paulo, 2013.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

Interculturalidade: Suas Perspectivas na Educação Escolar Indígena: Reflexão

Interculturality: yours perspectives in indigenous school education: reflexion

Marilu Seixas de Souza[1]
Bentinho Wayta[2]
Lívia Méury Prata Silva[3]
Wanildo Figueira de Souza[4]

RESUMO

Este texto baseia-se em análises de estudos fundamentados na educação intercultural, e reflete sobre como a interculturalidade é trabalhada no contexto educacional indígena, que de acordo com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, no que diz respeito aos povos indígenas, e seus direitos a uma educação diferenciada relacionada à escolarização bilíngue e intercultural, a fim de tecer comentários e elevar conhecimento sobre o tema proposto, uma vez que esse tema é permeado de propostas e pontos a serem estudados, pesquisados e analisados minuciosamente para enriquecer o valor humano por meio da educação. Para isso, é necessário ter conhecimento das diferentes culturas, respeitando o valor significativo de cada uma. Dessa forma, por meio da pedagogia, busca-se a aprendizagem por meio das práticas educativas e suas praxes, bem como o respeito e a compreensão pelas diferentes culturas e seus respectivos grupos.

Palavras-chave: Interculturalidade; Escola indígena; Autonomia; Saberes.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: seixasmarilu6@gmail.com
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: bentinhowayta@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: lliviameury0707@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

ABSTRACT

This text is based on the analysis of studies on intercultural education and how it is observed in the indigenous context, in accordance with the 1988 Constitution and the 1996 LDB, which infers the indigenous educational context and their rights to a related differentiated education. to bilingual students and intercultural schooling, in order to make comments and expand knowledge on the proposed topic, as it is permeated with proposals and points to be studied, researched, and analyzed in detail to enrich human value through education. To accomplish it, it is necessary to have knowledge of different cultures, respecting the significant value of each one. Thus, through pedagogy, learning is sought through educational practices, as well as respect and understanding different cultures and their respective groups.

Keywords: Interculturality. Indigenous school. Autonomy. Know.

INTRODUÇÃO

Interculturalidade é a interlocução, o diálogo, a troca de experiências, a reciprocidade mútua de conhecimentos, as práticas de socialização que promovem o reconhecimento de saberes de uma cultura para com outra, e estimulam a interação, a compreensão e o respeito entre as distintas culturas e grupos étnicos.

Transportando especificamente para o cenário educacional indígena, interculturalidade, é implementar o diálogo dos saberes de uma comunidade indígena juntamente aos saberes de outra (as) etnia (as), com o propósito de valorizar, estimular, compartilhar entre outros perpetuar suas tradições.

A discussão objetiva refletir sobre a interculturalidade na Educação Escolar indígena, bem como está sendo trabalhada, no intuito de rever sistematicamente os conceitos referentes às diversidades, de forma que se possa internalizar em nossos princípios e na sociedade os devidos: respeito, reconhecimento, e o fortalecimento da particularidade de cada cultura.

A reflexão justifica-se dado ao fato de sermos indígena da comunidade Kassawá na região de Nhamundá estado do Amazonas. Desse modo deseja-se inteirar-se das relações de convivência entre etnias, para que se obtenha um

conhecimento mais aprofundado das respectivas relações, de maneira que por reconhecimento aos valores e saberes de um povo, se introduza e se vivencie por toda dimensão histórica em sociedade, a diversidade de culturas, proporcionando melhoria também na qualidade de vida dos povos indígenas.

METODOLOGIA

O referido texto tem sua metodologia traçada no sentido qualitativo, de forma a refletir sobre como se trabalha na escola indígena o tema da interculturalidade. Desse modo, os meios técnicos são resultantes de revisão constituidora da literatura, realizada a partir de maneira subjetiva, considerando análises, resumos, discussões teóricas do tema supracitado, através de sites de pesquisas, dando por sequência discussões em grupo, gerando ideias em consenso, para que se chegasse à produção deste proposto.

PROBLEMA:

Diante do proposto problematiza-se: como se trabalha na escola indígena o tema da interculturalidade?

CULTIVANDO O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA DO ALUNO NA ESCOLA INDÍGENA

Interculturalidade, numa perspectiva voltada para o cotidiano de uma escola indígena, pensada oriunda de atitudes provenientes das rupturas de paradigmas, chegando-se a um processo de descolonização, visto que a voz e a visibilidade dos povos tendem a imergir, oferecendo possibilidades para formulação de novos métodos do ensino aprendizagem para uma escolarização onde prevaleça e se firme a autonomia dos alunos juntamente com sua comunidade, a partir de suas especificidades particulares, que abrange os seus conhecimentos, seus hábitos e valores, os saberes enraizados em suas culturas e suas histórias, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LBD (1996) que assegura aos povos indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilingue/multilíngue, e comunitária (BRASIL, 1988; 1996).

De maneira que esses saberes sejam considerados, avaliados e simultaneamente validados dentro da escola indígena. Destacando o curso da interculturalidade de um conceito teórico para um formato prático, concreto e real. De acordo com Costa, Santos e Silva (2021) a liberdade no ensino- aprendizagem é estabelecida através dos temas contextuais e dos diversos conhecimentos adquiridos pelos integrantes de comunidades, sendo eles: crianças, jovens, adultos, anciãos e sábios.

Nesse contexto, quando se fala em valores, remete-se introdução na escola indígena, compartilhar conhecimentos, sentimentos, hábitos, saberes, bem como destacar sua realidade para se obter o reconhecimento e respeito recíprocos, visivelmente somadores nas relações entre as diferentes culturas, assim numa perspectiva intelectual, estabelecer a liberdade no ensino-aprendizagem.

Essas relações construídas através dos conhecimentos entre povos indígenas, *interculturalidade*, promovem a constituição de novas práticas pedagógicas abrindo caminho para a efetivação de uma educação diferenciada. [...] as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas como agentes e coautores de todo o processo (BRASIL, 1994, p.11).

Contudo, os indivíduos de cada etnia têm autoridade, responsabilidade e participação no processamento e desenvolvimento dos métodos de escolarização, a partir de suas realidades em conexão com seus hábitos, valores e saberes, visto que os povos indígenas têm suas formas próprias de ensino aprendizagem, sendo a interculturalidade parte constitutiva na formulação dos processos da educação escolar indígena.

Por essa visão entende-se que quando se trabalha a interculturalidade na escola indígena, pressupõe-se que não necessariamente precisa estar em sala de aula atuando como educador um profissional não-indígena, mesmo que ainda consista em barreiras enfrentadas e dificuldades existentes para um profissional indígena concluir sua formação acadêmica, e até mesmo atuar em sua comunidade.

No que diz respeito à autonomia de um aluno indígena, remete-se também a participação de sua família e de sua comunidade na interação relacionada aos processos de ensino aprendizagem, sendo esses detentores de uma cultura particular

e integrante na educação escolar indígena, utilizando um contexto histórico-cultural como referência no sistema educacional.

Os povos indígenas aprendem sozinhos ou em parceria com os outros, através da socialização, o ensino é fundamental e a interculturalidade é parte constitutiva desse processo, em que ocorre a troca de experiências vivenciadas na diversidade de culturas. Nessa reflexão constata-se que a escola indígena juntamente com a educação escolar indígena diferenciada, tendem a carregar muitas e constantes contribuições para as comunidades no processo de formação, objetivando alcançar sua autodeterminação, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI 1998).

CULTIVANDO A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA ESCOLA INDÍGENA

Podemos afirmar que as relações entre professor e aluno são instituídas e baseadas por intermédio do conhecimento. De um lado o professor abastecido de conhecimento formal, para que esse profissional tenha uma estrutura metodológica e propícia às relações de prática de ensino. Por outro lado, o aluno visto como indivíduo protagonista de seu próprio meio de aprendizagem, e formador de conhecimento, levando em conta sua cultura, sua língua, seus saberes, sua história.

A interculturalidade numa perspectiva abrangente na escolarização entre diferentes etnias na sala de aula, torna-se essencial para o êxito do desenvolvimento e funcionamento do ensino e sua evolução, levando em consideração as formas como o professor utiliza e trabalha as práticas pedagógicas, adequando-se às necessidades de cada aluno ou de cada povo.

De maneira que as práticas pedagógicas não se limitam apenas no que se diz respeito à escrita, relacionando palavras e frases para produções textuais, apenas visando uma educação formal, bem como o diálogo constante entre professor e aluno, juntamente com a comunidade, desenvolvendo e aplicando metodologias, a partir de sua realidade.

Nesse contexto, de acordo com pensamento Freiriano 1996, ensinar não se resume em transmitir conhecimentos ao aluno, mas também aprender com a troca de experiências adquiridas, de forma a utilizá-los na formulação de suas metodologias na educação escolar indígena, de modo que o professor insira em suas práticas o diálogo constante com e entre os alunos e a comunidade, estimulando e reafirmando

a interculturalidade como essencial no ensino aprendizagem.” A interculturalidade, como utopia realizável pode ser vista como uma atitude e opção filosófica e nesse sentido se sustenta na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo” (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016, p.193).

Numa análise em que, o diálogo como essencial na interação entre professor, aluno e comunidade, pode se afirmar que: O diálogo interpessoal é uma alternativa na qual consiste, a ruptura de paradigmas, tal qual, construir desiguais maneiras de pensar, assim como, construir conhecimentos com a finalidade de promover discussões críticas referente aos modelos de ensino.

CULTIVANDO PRÁTICAS QUE PROMOVEM A INTERCULTURALIDADE

De acordo com Pimentel (2017), a busca por uma educação libertadora consiste fundamentalmente em perspectivas que viabilizem os direitos dos povos indígenas, na vivência cultural; na consideração dos saberes dos mais velhos; no cuidado com as crianças e jovens; na qualidade de vida; na inserção de projetos sociais das comunidades.

Nessa percepção o modelo de educação numa escola indígena, tende a revisar valores, buscando alternativas onde possa ser possível aplicar mudanças pedagógicas, nas quais a prática educativa se reverta em uma ação efetiva, de modo que o ensino transporte em todo espaço escolar, seja ele funcionando interno ou externamente, possibilidades de articulações.

Nesse sentido, podem ser repensadas e construídas novas práticas pedagógicas, estruturadas nos preceitos da interculturalidade, compostas por dinâmica própria, segundo as demandas culturais e sociais de cada povo comprometido no processo educacional, permitindo aos alunos indígenas o exercício do pensamento crítico, conduzindo a uma visão política de cidadania.

De acordo com Maria do Socorro Pimentel da Silva, uma prática pedagógica indispensável à educação escolar indígena, deve ser o letramento em línguas indígenas, destacando que a forma escrita pode ser utilizada para resguardar e cumprir em uma dimensão histórica, o patrimônio cultural dos povos indígenas, juntamente com suas criatividades, as riquezas constituídas em suas culturas, tal qual, seus conhecimentos tradicionais sobre a natureza, e a sociedade em que vivem. Nesse contexto, a autora enfatiza que o letramento é: “[...] um recurso de

movimentação a favor da saúde das línguas na medida em que aumenta a consciência linguística dos falantes do risco da extinção desse bem cultural [...]", (PIMENTEL; SILVA, 2016, p. 52).

"As práticas de ensino-aprendizado evidenciam, neste estudo a importância dos Temas Contextuais relacionados ao contexto real da visão de mundo dos discentes [...]", (COSTA; SANTOS; SILVA, 2021). Identificar métodos apropriados à formação dos alunos, interligados ao currículo escolar, sendo que por meio de ações realizadas em sua comunidade, resulta em momentos de aprendizagem.

Levando em conta a interculturalidade no sistema educacional indígena: as estruturas sociais, as práticas socioculturais e religiosas, formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem, saberes e tradições, relacionados à autonomia curricular do aluno, *autonomia* está traçada na organização e construção típicas.

A interação entre alunos indígenas se diversifica também como prática pedagógica, através de experiências e brincadeiras adquiridas, a produtividade de matéria-prima, jogos didáticos, bem como os jogos originários de suas culturas, com o correto desempenho, viável e colaborativo aos métodos de ensino. Um jogo didático como integrante no ensino intercultural é valioso quando em suas diversas formas, se faz presente na totalidade de culturas, e detém o domínio de aproximar indivíduos, e reduzir as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as relações e interações de diversidades culturais, no que diz respeito a interculturalidade na escola indígena, entre alunos e suas comunidades, formulando e desenvolvendo novas práticas de ensino no sistema educacional indígena, pode se afirmar que a convivência entre os diferentes grupos étnicos é capaz de superar tantos desafios existentes ao longo da história cultural desses povos, vencendo conflitos de princípios e valores, com o devido reconhecimento às diferenças como riquezas.

Considerando um repensar das práticas pedagógicas, a partir do âmbito intercultural, conciliando a autonomia curricular, atividades contextuais, as relações construídas entre o professor e o aluno, e a particularidade de cada aluno, constata-se que a interculturalidade como parte constitutiva na educação escolar indígena, se

torna a grande responsável na inovação dos métodos de ensino, e no processo de formação dos indivíduos, no que diz respeito às diversidades de culturas num contexto global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**., Brasília, DF: Editora Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena -** DPNEEI. 2.ed. Brasília, DF: MEC/CEF/DPEF, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

COSTA, C.D.R.; SANTOS, C.E.; SILVA, A.K. (org.). **Educação Intercultural, letramentos de resistência e formação docente** [livro eletrônico]. Campinas SP: Abralin, 2021. Disponível em: https://editora.abralin.org/wp/wp-content/uploads/2021/09. Acesso em: 02 dez. 2023.

NASCIMENTO, F.N.R.; QUADROS, T.M.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. **Antropológica**, Recife, Pernambuco, v.27, n.1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/article/view/24041. Acesso em: 02 dez. 2023.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 51-63, jan./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/42997/21540. Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 364-376, jan./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/49013/24031. Acesso em: 30 nov. 2023.

O Aprimoramento da Lei Nº 12.711 (Cotas) Sancionada entre 2012 a 2023: Reflexões Sobre as Mudanças

The Improvement of Law N. 12.711 (Quotas) Sanctioned Between 2012 and 2023: Reflections on The Changes

Kaloana dos Santos Pedrosa[5]
Katia Larissa de Sousa Moda[6]
Hélida Jaynne Campos Pereira[7]
Wanildo Figueiredo de Sousa[8]

RESUMO

No período de 2012 a 2023 a Lei de cotas passou por adaptações com o intuito de aprimorar seus mecanismos e aumentar sua eficácia na promoção da equidade no acesso ao ensino superior. Esse trabalho tem como principal objetivo analisar as mudanças nessa legislação entre os anos de 2012 a 2023, adotando como processo metodológico uma pesquisa bibliográfica qualitativa aprofundada na Lei nº 12.711/12, que permitiu uma comparação entre ela e a 14.723/23. Essa análise revelou ajustes nas cotas destinadas a grupos específicos e a inclusão de novos critérios de elegibilidade, gerando debates sobre a efetividade dessas mudanças nos âmbitos educacional e social.

Palavras-chave: Lei de cotas; Aprimoramento; Reflexões.

ABSTRACT

In the period from 2012 to 2023, the Quota Law underwent adaptations with the aim of improving its mechanisms and increasing its effectiveness in promoting equity in

[5] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: kaloanads@gmail.com
[6] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: larissamoda27@gmail.com
[7] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: helidajayannepereira@gmail.com
[8] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

access to higher education. This work's main objective is to analyze the changes in this legislation between the years 2012 and 2023, adopting as a methodological process an in-depth qualitative bibliographical research on Law No. 12,711/12, which allowed a comparison between it and 14,723/23. This analysis revealed adjustments in the quotas allocated to specific groups and the inclusion of new eligibility criteria, generating debates about the effectiveness of these changes in the educational and social spheres.

Keywords: Quota law. Enhancement. Reflections.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.711 (Lei de Cotas) é o resultado de anos de lutas sociais realizados pelo movimento negro, sendo sancionada em 29 de agosto de 2012. A Lei de Cotas é uma forma de inclusão social adotada em países como África do Sul, Canadá, Estados Unidos e Brasil, busca corrigir desigualdades históricas garantindo oportunidades igualitárias para os grupos marginalizados, bem como proporcionar a diversidade e representatividade, possibilitando os estudantes de diferentes origens a oportunidade de ingressar no ensino superior contribuindo para a construção de uma sociedade humanizada e igualitária.

Quando essa lei entrou em vigor no ano de 2012, abrangia somente pessoas que se autodeclarassem pretos, pardos e indígenas, além dos estudantes oriundos de famílias baixa-renda. Já em 2016 ela passou por uma pequena mudança, pois além dos grupos citados acima, as pessoas com deficiência (PCD´s) também passaram a fazer parte do grupo de cotas.

E em 2023 foram feitas alterações para aprimorar essa lei, dentre as mudanças estão: a inclusão dos quilombolas como cotistas, a redução da renda familiar para as reservas de vagas, prioridade para alunos dos grupos de cotas para receber auxílios estudantis, inicialmente os candidatos concorrerão as vagas de ampla concorrência, extensão de ações afirmativas para a pós-graduação.

A pesquisa objetiva analisar as transformações ocorridas na Lei de Cotas no período de 2012 a 2023, no intuito de oferecer uma reflexão sobre essas modificações e seu impacto na promoção da igualdade e diversidade. A escolha desse tema justifica-se pela relevância do assunto, pois ao observar as origens históricas que

resultaram na implementação dessa política afirmativa, viu-se a necessidade de analisar de forma reflexiva os ajustes feitos nessa lei desde a sua criação até o ano de 2023, visto que ela se propõe a moldar parte do futuro da educação dos estudantes em nossa sociedade.

O processo metodológico desse trabalho se originou de uma pesquisa bibliográfica qualitativa aprofundada na Lei nº 12.711/2012, e em textos de teóricos contemporâneos como Dagoberto José Fonseca (2009), Florestan Fernandes (2008) e Tayson Ribeiro (2019). Diante do exposto, traz-se a seguinte problemática: **Quais as mudanças de aprimoramento da lei de cotas entre 2012 a 2023?** Dentre as mudanças feitas nessa lei, destacaremos apenas 5.

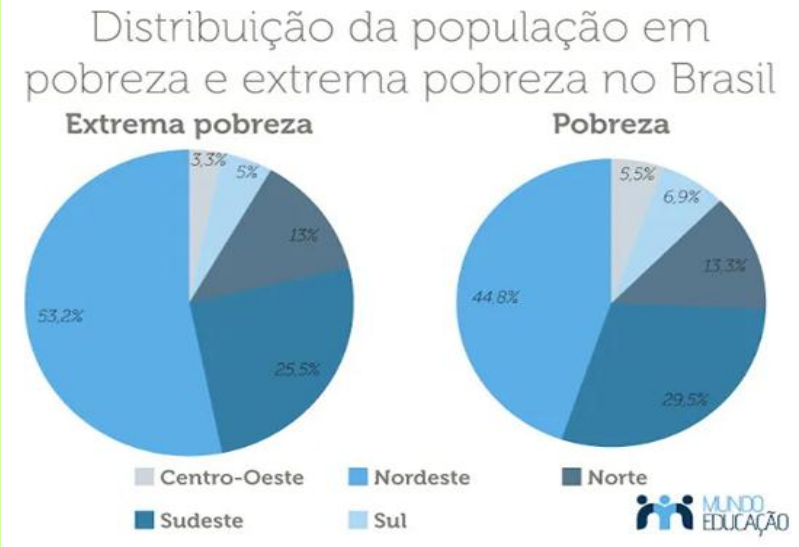
REDUÇÃO DO CRITÉRIO DE RENDA FAMILIAR

No parágrafo único do artigo nº 1 da lei 12.711/2012, 50% das vagas eram reservadas para os estudantes com renda de até 1,5 salário-mínimo per capita. Sendo alterada pela 14.723 em novembro de 2023, o valor dessa renda foi reduzido para apenas 1 salário mínimo (BRASIL, 2012; 2023). Essa alteração na lei indica uma atenção maior visando a inclusão social para os estudantes em vulnerabilidade econômica, buscando garantir que metade das vagas seja destinada para alunos que enfrentam desafios financeiros.

Esses critérios mais rigorosos nessa legislação, podem resultar em uma maior representatividade das pessoas que realmente enfrentam dificuldades socioeconômicas, garantindo oportunidades educacionais aos que mais necessitam.

Essa medida se faz necessária devido ao fato de existir no Brasil um alto índice de pessoas que vivem na pobreza, e se não fosse por meio dessa legislação, talvez nem chegariam perto do sonho de cursar o ensino superior.

O gráfico abaixo, elaborado com dados do IBGE, aponta os dados de pobreza e pobreza extrema no Brasil, por regiões, em 2021:



Gráficos produzidos com dados do IBGE. [2] 2021

INCLUSÃO DE ALUNOS QUILOMBOLAS COMO COTISTAS

Ao comparar a Lei 12.711, com a 14.723, é possível notar uma ampliação do propósito inclusivo visto que, em sua primeira versão (em 2012), a lei de cotas não contemplava os estudantes quilombolas, no entanto a partir de 2023 esses grupos passam a concorrer às vagas em universidades e institutos federais como cotistas (BRASIL, 2012; 2023).

A inclusão dos estudantes quilombolas no sistema de cotas representa um avanço significativo na busca por equidade e justiça social, fortalecendo a necessidade de reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais, refletindo a evolução das políticas afirmativas no Brasil.

EXTENSÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

Pelo projeto de lei, às instituições deverão promover ações afirmativas para inclusão de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. O projeto não define qual política deve ser adotada, dando autonomia às entidades. De acordo com o ministério da igualdade racial, até dezembro de 2021, mais da metade dos programas de pós-graduação das universidades públicas tinham algum tipo de ação afirmativa no processo seletivo.

A lei nº 12.711/2012 dispõe sobre a reserva de 50% das matrículas por curso de pós-graduação. No ano de 2015, algumas universidades utilizaram da autonomia universitárias, lançando programa próprios de reserva de vagas que pelo menos 20% das vagas dos editais de todos os cursos da pós-graduação seriam reservadas para pretos, pardos e indígenas. O MEC em 2016 editou a Portaria normativa nº 13, dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, e dá outras providências.

Uma análise conceitua-se os positivos e negativos das políticas afirmativas na pós-graduação. Por um ângulo, a extensão dessas políticas pode ser vista uma maneira de corrigir desigualdades históricas e a inclusão de grupos sub-representados.

Outro lado, a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação pode levantar questões sobre a qualidade e a meritocracia dos programas. Alguns argumentam que a seleção baseada em critérios de mérito acadêmico é fundamental para garantir a excelência e a competência dos pesquisadores formados.

Também pode gerar ressentimento e divisões entre os estudantes. Aqueles que não se beneficiam das cotas podem se sentir injustiçados e questionar a validade dessas políticas. Isso pode criar um ambiente de tensão e prejudicar o clima acadêmico.

Uma análise crítica também deve considerar alternativas para promover a inclusão na pós-graduação. Em vez de estender as políticas afirmativas, é possível investir em programas de preparação e apoio para estudantes de grupos subrepresentados, como bolsas de estudo, tutorias e orientações acadêmicas. Essas medidas podem ajudar a reduzir as desigualdades de acesso e garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso na pós-graduação.

Em síntese, a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação é um tema complexo e controverso. Considerar os pontos positivos e negativos dessas políticas, bem como buscar alternativas para promover a inclusão e a diversidade nos programas de pós-graduação, deve levar em conta a qualidade e a meritocracia dos programas, bem como o impacto nas relações entre os alunos.

INICIALMENTE OS CANDIDATOS CONCORRERÃO AS VAGAS DE AMPLA CONCORRÊNCIA

De acordo com artigo 3º inciso 2º da lei 14.723/2023, todos os candidatos têm a oportunidade de competir pelas vagas em igualdade de condições, independentemente de atenderem aos critérios específicos das cotas, isso significa que todos começam no mesmo ponto, sem levar em consideração qualquer outra característica ou condição. Nesse estágio inicial, não importa se o candidato se enquadra nos requisitos das cotas, pois todos têm a chance de concorrer nas vagas de ampla concorrência (BRASIL, 2023).

Essa abordagem visa garantir uma oportunidade justa para todos os candidatos, sem qualquer tipo de discriminação prévia. É como se fosse um ponto de partida comum, onde cada pessoa tem a oportunidade de demonstrar suas habilidades e méritos. Assim, o processo se inicia com uma espécie de "jogo limpo", onde todos têm a mesma oportunidade de se destacar, independentemente de suas origens ou características.

Buscando também assegurar que talentos e potenciais sejam reconhecidos, permitindo que a diversidade de experiências e habilidades seja considerada ao longo do processo seletivo. É uma forma de promover a igualdade de oportunidades desde o início, estabelecendo uma base sólida para a avaliação de todos os candidatos, sem distinções iniciais baseadas em critérios específicos das cotas.

PRIORIDADE AOS COTISTAS PARA RECEBER AUXÍLIOS ESTUDANTIS

A questão da prioridade para os cotistas é um tema relevante e que merece atenção.

A prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil pode variar de acordo com as políticas e critérios estabelecidos pela instituição de ensino ou programa de auxílio. Geralmente, essa prioridade é baseada em princípios de equidade e inclusão social. Uma das formas comuns de estabelecer essa prioridade é por meio da reserva de vagas específicas para estudantes cotistas nos programas de auxílio. Essa reserva pode ser baseada em critérios socioeconômicos, como renda familiar, ou em critérios relacionados à origem étnico-racial, como a autodeclaração como negro, pardo ou indígena. Além disso, algumas instituições podem adotar critérios adicionais para a concessão do auxílio aos cotistas, como o desempenho acadêmico. Nesses casos, os estudantes cotistas que apresentam um bom

rendimento acadêmico têm uma maior chance de receber o auxílio em comparação aos demais cotistas.

É importante ressaltar que as políticas de estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil podem variar entre as instituições de ensino e programas de auxílio. Portanto, é fundamental que os estudantes busquem informações específicas junto à instituição responsável para compreender os critérios adotados e as possibilidades de acesso ao auxílio.

As instituições de ensino e programas de auxílio adotam critérios variados para determinar essa prioridade, levando em consideração aspectos socioeconômicos e étnico-raciais, bem como o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas. É fundamental que os estudantes estejam informados sobre essas políticas para garantir o acesso ao auxílio estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da aplicação e evolução da Lei de Cotas no Brasil marcaram um avanço significativo em direção a uma sociedade mais humanizada e diversificada. Originada nos movimentos sociais e na luta do povo negro, essa legislação passou por transformações cruciais de 2012 a 2023, reafirmando o compromisso de corrigir disparidades históricas e garantir equidade no acesso ao ensino superior.

A redução do critério de renda familiar para 1 salário mínimo per capita reflete uma preocupação específica com a inclusão social, reservando metade das vagas para estudantes que enfrentam desafios financeiros. Essa medida é essencial em um país com índices significativos de pobreza, assegurando que a educação superior seja acessível a todos, e não apenas a alguns privilegiados.

A inclusão dos quilombolas como cotistas representa um avanço na promoção da igualdade, reconhecendo e valorizando essas comunidades tradicionais, fundamentais na construção da identidade brasileira. Apesar das discussões sobre mérito acadêmico, a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação mostra o comprometimento em ampliar a representatividade em todos os níveis educacionais.

A prioridade aos cotistas no recebimento de auxílios estudantis destaca a importância não apenas de abrir portas para o ensino superior, mas também de oferecer suporte a esses estudantes, enfrentando desafios socioeconômicos.

A decisão de permitir que todos os candidatos concorram inicialmente em igualdade de condições, independentemente dos critérios específicos das cotas, busca estabelecer uma base justa para avaliação, reconhecendo talentos e potenciais sem discriminação inicial.

Em suma, a Lei de Cotas passou por ajustes cruciais, contemplando diferentes grupos marginalizados, reduzindo critérios econômicos, estendendo-se à pós-graduação e priorizando auxílios. Contudo, é fundamental manter a discussão sobre a eficácia dessas políticas, buscando melhorias contínuas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da república. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008. 439 p.

FONSECA, Dagoberto José. O negro no Brasil e seu olhar para a África e a América Latina: Um olhar sobre a globalização Sul-Sul. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 26-59, 2018.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. 140 p.

TELES, Tayson Ribeiro. **Políticas de cotas da educação brasileira**: o estado erigindo equidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 120 p.

O Lúdico na Educação Infantil Numa Interface com as Políticas Públicas Educacionais[1]

Play in Childhood Education in an Interface with Public Education Policies

Carla Manuela Silva da Rocha[2]
Josimak Vieira Venancio[3]
Natalice da Silva Marinho[4]
Wanildo Figueiredo de Sousa[5]

RESUMO

A pesquisa objetiva refletir sobre o lúdico na educação infantil de acordo com as políticas públicas educacionais para que o direito da criança se execute. Dessa forma, procuramos desenvolver um trabalho no qual contemplasse esta temática, através da pesquisa bibliográfica voltadas para as legislações brasileiras, juntamente com estudos de teóricos da educação voltados para a ludicidade. Diante disso, veremos que o brincar não é apenas um simples passa tempo, mas um direito garantido por lei e de acordo com os teóricos não existe uma única definição do que vem a ser o lúdico na educação infantil, pois cada teórico define de um jeito como trabalhar essa ludicidade. O fator lúdico, está associado diretamente a jogos, brinquedos e brincadeiras, interesse e prazer, o mesmo proporciona bem-estar as crianças, cabe o profissional da educação infantil utilizar a ludicidade como meio para desenvolver inúmeras capacidades e potencialidades aos pequenos. Sendo que o próprio professor em si já é um instrumento lúdico nesse processo de ensino aprendizagem,

[1]Artigo publicado na Aurum Revista Multidisciplinar, v.1, n.1, 2025. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/37
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: carlamanuela123manu@gmail.com
[3] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: josimackvieira@gmail.com
[4] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail:natalicem79@gmail.com
[5] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

juntamente com as crianças criam momentos de interação indispensáveis para os desenvolvimentos em todos os aspectos possíveis. São estas atividades lúdicas que pretendem melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivencie situações de colaborações, trabalho em equipe e respeito. Além de proporcionarem momentos lúdico e prazerosos, fazendo com que a criança classifique, ordene, estruturem e resolvam pequenos problemas e sintam-se motivadas a ultrapassarem seus próprios limites, enquanto brinca a criança está pensando, criando e desenvolvendo, dentre outros fatores o pensamento crítico. Sendo assim, o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo e conhecimento da educação infantil, para as diferentes habilidades operatórias e não se deve desprezar esta prática pois como constatasse em toda, pesquisa através dos teóricos que estudaram essa metodologia, é relevante para o aprendizado das crianças.

Palavras-chave: Lúdico; políticas públicas; educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on Playfulness in Early Childhood Education in accordance with public educational policies so that the child's right is implemented. In this way, we sought to develop work that addressed this theme, through bibliographical research focused on Brazilian legislation, together with studies by educational theorists focused on playfulness. In view of this, we will see that playing is not just a simple pastime but a right guaranteed by law and according to theorists there is no single definition of what playfulness is in early childhood education, as each theorist defines it in a different way as work on this playfulness. The playful factor is directly associated with games, toys and games, interest and pleasure, it provides children with well-being. It is up to the early childhood education professional to use playfulness as a means to develop countless skills and potential in young children. Since the teacher himself is already a playful instrument in this teaching-learning process, together with the children they create moments of interaction that are essential for development in all possible aspects. These playful activities aim to improve socialization among children, making them experience situations of collaboration, teamwork and respect. In addition to providing playful and pleasurable moments, making the child classify, order, structure and solve small problems and feel motivated to overcome their own limits, while playing

the child is thinking, creating and developing, among other factors, critical thinking. Therefore, play is an irreplaceable strategy to be used as stimulation and knowledge in early childhood education, for different operational skills and this practice should not be neglected because, as seen throughout the research through the theorists who studied this methodology, it is relevant for children's learning.

Keywords: Playful; public policies; early childhood education.

INTRODUÇÃO

O lúdico na educação infantil é uma forma de aprendizagem eficaz e divertida, pois a criança aprende brincando e nem se dá conta que está aprendendo, tornando-se um momento prazeroso de brincar e interagir através do processo de ludicidade, pois sabe-se que o brincar é indispensável para seu desenvolvimento possibilitando a aprendizagem fazendo com que a criança tenha autonomia e liberdade para criatividade, natural da infância.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* que significa basicamente jogo, porém o lúdico passou a ser reconhecido como uma das formas mais utilizadas para o estudo do comportamento humano e não apenas um sinônimo de um simples jogo, é fato que independente da cultura, época e classe social os brinquedos e jogos fazem parte da vida das crianças, toda criança vive e cria momentos lúdicos.

Nessa perspectiva o objetivo deste trabalho é refletir sobre o lúdico na educação infantil de acordo com as políticas públicas educacionais para que o direito da criança se execute. Partindo do princípio de que a criança gosta de brincar e nem sempre o direito é respeitado, instigando-nos a pesquisar o lúdico na educação infantil, numa interface com as políticas públicas educacionais, pois as mesmas dão base para que esse direito do brincar seja assegurado.

Nesse sentido abordar-se-á as políticas públicas que regem a temática no território brasileiro no que tange o direito de brincar, no período do primeiro ciclo da educação básica, sendo contemplada pela educação infantil, observe-se que o lúdico é trabalhado vagamente pelos profissionais, nesse sentido a problemática norteadora deste trabalho é como trabalhar o lúdico politicamente correto na educação infantil?

O processo metodológico ocorreu através de procedimentos bibliográficos numa vertente qualitativa com base na interpretação subjetiva dos autores elencados, sendo eles: Kishimoto (2010), Piaget (2013), Vigostski(1991). Também abordar-se-á as leis voltadas para o direito de brincar da criança como por exemplo Declaração Universal dos direitos humanos (1948), Declaração do direito da Criança (1959), A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a respeito das práticas lúdicas encontra-se na lei n 8.069 de 13 de julho de 1990 a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular (2018) far-se-ão parte dessa discussão.

A pesquisa bibliográfica proporciona análise dos fatos lidos em forma de resumos e triangulações dos referidos autores em discursão, neste sentindo propõe-se se triangular o lúdico na educação infantil numa interface com as políticas públicas. Assim foi feito um trabalho de pesquisa em livros e leis para que o problema possa ser contemplado de maneira clara e objetiva, demonstrando como trabalhar o lúdico politicamente correto na educação infantil segundo os teóricos da educação e as leis que asseguram esse direito da criança.

DESENVOLVIMENTO

O mundo infantil é fantasioso, imaginativo, curioso, perspicaz, colorido e indagativo, por isso o lúdico é a maneira eficiente e eficaz para se desenvolver a aprendizagem, ensino, relacionamento, amizades, discórdias e amorosidade. Dentre as maneiras de trabalhar o lúdico politicamente correto na educação infantil, destacaremos aspectos indispensáveis para o desenvolvimento da criança.

1ª SE TRABALHA O LÚDICO POLITICAMENTE CORRETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIANÇA

Segundo Ariés (1981) a criança foi vista apenas como um ser em miniatura e ignorada em suas necessidades e peculiaridades. Pode-se argumentar que os entendimentos e ideias sobre o que é infância e como ver e envolver a criança na sociedade e a que habitualmente pertence, de modo geral sofreram modificações ao longo das décadas.

Na Idade Média as crianças eram consideradas adultas em miniatura trabalhavam nos mesmos lugares, usavam as mesmas roupas.” assim a criança diferia do homem, apenas em tamanho e força, enquanto outras características permaneciam as mesmas” (ARIÉS,1981, p.14).

Sob esse ponto de vista, houve um tempo em que a infância era caracterizada pela inexperiência, dependência e incompetência, pois o mesmo não era compreendido como adulto. Como não havia diferença entre adultos e crianças, os quais tinham que aprender tarefas diárias, trabalhar, ajudar os pais nos ministérios e o tempo de convivência com a família era bastante curto.

No século XVII, foram dados os primeiros passos para separar adultos e crianças através da escolaridade. No final deste século observam-se as primeiras mudanças no conceito de infância. Um dos principais influenciadores desta mudança foi a igreja, que teve papel importante ao associar a imagem das crianças a imagem dos anjos, que refletiam a inocência e a pureza, para que Deus os favorecesse pela sua simplicidade e gentileza, sem culpa obrigando as crianças a amar e tornando a educação obrigatória, ao contrário da indiferença que reinou durante tanto tempo.

A partir dessa época, começou a ser apresentada iconografia em forma de anjos infantis, o que estabeleceu uma religião para as crianças (ARIES, 1981, p.14) O final deste século foi considerado um marco no desenvolvimento dos sentimentos das crianças, suas peculiaridades, quando realmente começaram a falar sobre a fragilidade das crianças, suas peculiaridades, e a cuidar de sua formação e desenvolvimento moral.

Depois, a partir do século XVIII, as crianças foram reconhecidas de acordo com suas características, tinham um quarto separado, guardavam alimentação especial e suficiente, passaram a ocupar mais espaço no meio social, o conceito de infância nasceu aí. Anteriormente, como se viu, a infância era considerada um período sem valor.

Agora a família começa a enfatizar seus sentimentos em relação à criança, esta nova emoção dirigida às crianças é considerada uma revolução. Ela passa a ser importante, valorizado pela família, e a infância é reconhecida como um momento digno de orientação e educação. Vê-se que enquanto na Idade Média as crianças não valiam nada e era seu dever trabalhar e tornar-se adultos o mais rápido possível, durante o Renascimento começou a educação das crianças.

Os direitos das crianças foram reforçados a partir da estratificação social, embora só funcionem no papel, mas agora podem ser considerados um passo em frente. A criação do Conselho da Criança e do Adolescente é um marco no reconhecimento e valorização da infância por meio de políticas públicas. Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos das crianças são: Acesso à educação de alta qualidade, acesso à cultura e aos meios de comunicação e informação, capacidade de brincar com outras crianças da mesma idade, não forçado a trabalhar pelo adulto, seguir uma alimentação que forneça ao corpo os nutrientes necessários para crescer com saúde e energia.

Receber atendimento médico gratuito em hospitais públicos caso necessitem de tratamento, livre para ir e vir, conviver em sociedade e expressar pensamentos e sentimentos; receber proteção familiar natural ou adotada garantida pelo Estado ou um lar, caso percam parentes mais velhos e mais próximos devido a um acidente, não sofrer violência física ou mental por parte de responsáveis pela proteção e educação ou de outros adultos; ter direitos sem qualquer discriminação baseada na raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza e respeitar os direitos de todas as crianças do mundo, ter nome e cidadania desde o nascimento, isso significa que é cidadão de algum país, pais e educadores devem lutar para que nem tudo fique no papel, lutar para alcançar os mesmos direitos para todas as crianças, independentemente da sua classe social.

Diante disso, observa-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi de fato o marco importantíssimo para definir todos os direitos referentes a criança e o adolescente e que os mesmos devem ser respeitados por todos, para que a criança se sinta assegurada e protegida perante a sociedade no qual está inserida e desta forma ao crescer possa entender que todos temos direito e deveres dentro da sociedade.

2º SE TRABALHA O LÚDICO POLITICAMENTE CORRETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS LEIS QUE ASSEGURAM O DIREITO DA CRIANÇA

Diante disso, destaca-se as leis brasileiras que dizem respeito ao direito do brincar das crianças, sendo fator lúdico através dos jogos, brinquedos e brincadeiras indispensáveis para o desenvolvimento infantil, desta forma devem ser trabalhados

pelos profissionais na educação infantil de maneira que possam se desenvolver fisicamente, intelectual e socialmente.

A primeira legislação que enfatiza esta temática é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que ressalta em seu artigo 24 que “todo ser humano tem direito a repouso e laser”. Por sua vez, teve outra menção na Declaração dos Direito da Criança (1959), no artigo 7 expõe a seguinte questão: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se”.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 no seu segundo capítulo intitulado Dos direitos Sociais, expõe em seu 6º artigo” são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância”. Complementando-se que no capítulo terceiro sob o título Da Educação da cultura e desporto, em seu artigo 217 enfatiza a respeito da prática desportivas formais e não formais sendo visto como dever do Estado, diante disso no IV capítulo intitulado a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional no § 3º “o poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social”.

No que diz respeito as práticas lúdicas enfatizadas nos meios legais brasileiros, encontra-se na lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, na qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências ,no capítulo II , intitulado Do Direito á Liberdade ao Respeito e à Dignidade, no artigo 16º Sob o título O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos, o item IV menciona sobre ” brincar, praticar esporte e divertir-se”, como um dos direitos fundamentais poderosos presente na formação da criança; sendo reforçada no artigo 71 ”a criança e ao adolescente tem direito à informação, cultura , lazer, esportes, diversões, espetáculos , produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Encontra-se também como documento legal, a Base Nacional Comum Curricular (2018) este documento trata que no período da Educação Infantil deve-se trabalhar as interações e brincadeiras com as crianças para que tenham condições de aprender e se desenvolver. Diante disso esse documento enumera seis eixos estruturantes que influenciam de forma direta no processo de aprendizagem e desenvolvimento sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e conhecer-se.

O documento também ressalta cinco campos de experiências tendo como objetivo auxiliar no desenvolvimento da criança. Os campos são: O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços e tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL 2018).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulações das emoções.

Ademais, observou-se então as leis que regem a respeito da problemática em questão, porém cabe ao adulto responsável e os profissionais da Educação Infantil cumprir essas leis em prol do pleno desenvolvimento da criança para que se desenvolva a partir da ludicidade a aprendizagem de forma significativa e feliz. As leis são de fato marcos significantes na história da criança, pois através das mesmas foi que houve o reconhecimento da importância das crianças na sociedade.

3ª SE TRABALHA O LÚDICO POLITICAMENTE CORRETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA CONCEPÇÃO DOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO VOLTADOS PARA A LUDICIDADE

Tizuko Morchida Kishimoto pesquisadora cuja linha de estudo concentra-se na área de educação infantil tendo publicações dedicadas a brinquedos, jogos e brincadeiras. O embasamento teórico pode ser visto nas publicações, pois traz informações de lugares e épocas. Encontramos aspectos históricos nos temas mencionados que necessitam de esclarecimento conceitos e ideias dos termos “jogo”, “brinquedo”, “jogo”, “criança” e uma perspectiva sobre como conectar os conceitos à educação infantil.

De acordo com (KISHIMOTO, 1994), “definir um jogo não é tarefa fácil” e para os conceitos de brinquedos e brincadeiras “não existe um conceito universal tais termos porque o jogo é considerado ambiguamente polissêmico.

No entanto, Kishimoto (1994) explica a distinção entre eles, afirmou que “os jogos não podem ser confundidos com brinquedos e brincadeiras que são estes

diretamente relacionado com a criança." Especialmente dá atenção a este tema em seu livro "Brincadeira e Educação da Primeira Infância", para tentar entender do que se trata o jogo.

Embora o conceito não esteja completo, sua base nos estudos dos pensadores nos dá mais próximo do que podemos considerar um jogo. Kishimoto (1994) ressalta que um jogo se define e Depende do ponto de vista de cada cultura que tenta ser classificada como jogo, pois "a mesma conduta pode ser considerada como jogar ou não jogar".

Além disso, neste livro, a autora distingue um brinquedo de um jogo quando nos diz que “o outro o brinquedo exige relacionamento com a criança e abertura, indecisão de acordo com o uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que rege a sua utilização" (KISHIMOTO, 1994).

Para a autora, também podemos conceituar o brinquedo em “termos materiais e intangíveis (qualquer objeto industrial, sucata, meus dedos, minha voz, uma ideia), como por exemplo algo que se destina a ser jogado, que se torna um suporte para a atividade do jogo" (KISHIMOTO 2009).

E relata também que “o primeiro brinquedo de um bebê é um adulto que fala e comunica com ele e fazê-lo ver e explorar o mundo" (KISHIMOTO, 2010). Kishimoto especifica brincando que "esta é uma atividade gratuita que aparece a qualquer momento, iniciado e dirigido pela criança; proporciona prazer, não exige um produto final como condição; relaxa, participa, ensina regras, idiomas, desenvolve habilidades e apresenta a criança ao mundo inventado” (KISHIMOTO, 2010).

Mas Kishimoto resiste à ideia de que jogar é poder ensinar o conteúdo do currículo, para ela pertence “jogo educativo ou didático”. Outra categoria “que possui características diferentes de brincadeira livre” (KISHIMOTO, 2009). Para garantir que os professores entendam as atividades da escola no trabalho ou no lazer, Kishimoto diz que duas coisas são essenciais: livre escolha e controle interno.

Primeiro, só é considerada brincadeira de criança se a criança fizer espontaneamente, caso contrário é considerado trabalho ou ensino. No segundo Nos jogos infantis, as próprias crianças ditam o curso do jogo Procedimentos. “se um professor utiliza um jogo forçado em sala de aula para ensinar, ele não proporciona liberdade e controle interno aos alunos. Neste caso é avassalador o ensino, liderança docente” (KISHIMOTO, 1994).

Segundo Kishimoto, a brincadeira das crianças deve ser livre, espontânea e relacionada com a seu próprio uso na educação infantil, ela afirma: “Todo período da educação infantil é importante apresentar os jogos. [...] a oportunidade de brincar desde o início da educação infantil Isto garante a cidadania das crianças e atividades pedagógicas de maior qualidade" (KISHIMOTO, 2010).

Um professor atencioso seria responsável, por exemplo, pela observação e monitoramento para cada criança, observando os brinquedos preferidos com que brincavam, como brincava, o que fazia de novo todas as semanas, e interagia com diferentes objetos e pessoas do seu grupo e outras pessoas quando você brincava de faz de conta com instruções simples ou complexos, com quem e o que fez" (KISHIMOTO, 2010).

O importante trabalho de Kishimoto para orientar o uso de brinquedos e jogos na educação infantil é seu artigo “Brinquedos e jogos educação infantil". Neste artigo, Kishimoto não fala apenas sobre a importância em sua perspectiva sobre a inclusão do brincar na educação infantil, mas também trata de aspectos como o cuidado escolha de brinquedos.

Na obra, a autora também analisa o jogo na educação infantil O currículo nacional para a educação infantil afirma que “hábitos práticas pedagógicas devem garantir uma variedade de experiências" e mostrar que "não se pode pensar brincando sem interação” (KISHIMOTO, 2010), as interações ocorrem a professora, com outras crianças, com brinquedos e materiais, com o ambiente e também comunicação entre a instituição, a família e a criança.

Jean Piaget (2013) dedicou parte de seus esforços para explicar a estrutura do conhecimento e desenvolvimento cognitivo humano, em suas obras Piaget considerou o papel das brincadeiras nesses processos. Segundo Giacometti, Barcelos e Dias (2013), “Um dos estudos mais importantes sobre a brincadeira infantil está na obra de Piaget “Formação dos Símbolos em Crianças”. Nesta obra, Piaget observa as relações entre o jogo e o brincar no desenvolvimento intelectual das crianças. Giacometti, Barcelos e Dias (2013, p. 1102) nos dizem que Piaget estabelece que:

> [...] o jogo encontra seu objetivo sozinho. O jogador se importa mais com o resultado do que com o jogo em si. 2) é uma atividade espontâneo, aqui o jogo não está sujeito a regras; 3) é uma atividade prazerosa; 4) há certa falta de organização no jogo; 5) aqui o

> comportamento da criança é isento de conflitos, aqui o jogo ignora os conflitos; 6) o jogo tem uma motivação mais forte.

Para compreender a visão de Piaget sobre a brincadeira, especialmente na faixa etária infantil, 0-5 anos, é necessário considerar as etapas de desenvolvimento que foram fundadas por Piaget. No conceito de Piaget, existem 4 estágios de desenvolvimento cognitivo, as duas primeiras etapas são as que realmente interessam do ponto de vista da educação infantil. Eles: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) e pré-operatório (2 aos 7 anos).

Na fase sensório-motora, a criança não possui habilidade simbólica, ou seja, "ele não tem não apresenta o pensamento ou o afeto associado às performances que permitem que as pessoas fiquem entusiasmadas ou objetos na sua ausência" (PIAGET; INBIEDER, 1986, p. 11 apud PALANGANA, 2015).

Em suma, pode-se dizer que durante os primeiros dois anos de vida a criança se separa do que é do mundo, aprende a sentir causalidade, espaço e tempo, interage com o ambiente, mostrando uma inteligência essencialmente prática, caracterizada por uma intencionalidade e uma certa plasticidade. Embora esse comportamento inteligente seja essencialmente prático, organiza e constrói categorias básicas a atividade que está subjacente a todas as estruturas cognitivas futuras o que a criança faz (PALANGANA, 2015).

Na segunda etapa, a fase pré-operacional, a criança já possui habilidade simbólica, em breve ser capaz de reconhecer os símbolos em suas formas, atingindo um certo nível de independência de estímulos captados pelos sentidos. Neste ponto, a criança também começa a separar o significante (símbolo, imagem, representação) do significado (objeto). ou estrutura real).

Dentre as demais características básicas que identificam a natureza do pensamento pré-operacional, também pode-se destacar a conduta egocêntrica ou autocentrada. A criança vê o mundo a partir de sua própria perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis. Daí que uma das principais tarefas a serem cumpridas nestes estágios é a descontração, o que significa sair da perspectiva do “eu” como o único sistema de referência (PALAGANA, 2015).

Segundo Mattos e Faria (2011), para Piaget a brincadeira ocorre “em um período de tempo simultâneo manequim, embora seja principalmente habitação, jogo, A principal característica é a assimilação." Precisamos de adaptação e assimilação,

“refere-se à incorporação de novas experiências ou conhecimentos na estrutura mental, mas sem alterá-lo" e a adaptação "é determinada pelo processo de sua reorganização estruturas para que possam adicionar novas informações e alterá-las adaptar-se às novas demandas ambientais” (PALANGANA, 2015).

Mattos e Faria (2011) utilizam a teoria de Piaget em seu artigo “Brincar e Aprender”. Os autores dizem que, segundo Piaget, a brincadeira começa com o comportamento sensório-motor, quando as reações circulares continuam nos jogos, ou seja, as ações começam a se repetir “simplesmente pela alegria que a repetição proporciona” (MATTOS; FARIA, 2011).

Meneses (2012) explica as reações circulares da seguinte forma: “criança, depois disso Quando acontece de você realizar uma ação que lhe dá satisfação, você começa a repetir a mesma ação repetidamente o que é chamado de reação circular.” A princípio, se por acaso aplicação agradável, a criança completa o processo de assimilação. Repita mais tarde característico de uma reação circular, ele segue então para o processo de alojamento. Para Mattos e Faria (2011) “os esforços de adaptação parecem ser típicos da nova resposta circular foi iniciada, eles se transformarão em jogo”. Neste ponto, Piaget chama os jogos (1971), jogos de treino.

O jogo se desenvolve como desenvolvimento cognitivo uma criança e uma criança com idades entre 18 e 24 meses "já iniciaram o processo de representação devido ao surgimento de um símbolo mental lúdico, que se tornou um sistema simbólico, caracterizando assim o início da teoria do “fazer fé” (MATTOS; FARIA, 2011). A fase pré-operacional é caracterizada pelo jogo simbólico.

Também o jogo simbólico de Piaget (1971) contém características de um jogo. Exercício, mas recebe o nome “quando o simbolismo é integrado outros elementos" e também "suas funções se distanciam cada vez mais do simples exercício". Piaget também menciona "um único jogo simbólico" e "dois ou mais símbolos", mas não o menciona. Separe-os em categorias.

Ao construir representações, a criança preserva, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz de conta, a criança assimila a realidade externa do adulto com a sua própria realidade interna. A hora do jogo e um momento carregado de significações. A criança deve vivenciar o jogo simbólico: brincando ou desenhando está interagindo com o mundo. está recebendo, internalizando ideias e sentimentos. E ele dá sua resposta criativa (MATTOS; FARIA, 2011).

Os trabalhos de Lev S. Vygotsky enfocam o desenvolvimento social ou cultural dos indivíduos a partir de uma perspectiva sócio interacional. (NEGRINA, 1995; PALANGANA, 2015). Segundo Negrine (1995), Vygotsky vê a brincadeira como uma ferramenta a base do desenvolvimento cultural das crianças" e também aborda a estreita relação processos de aprendizagem e desenvolvimento (maturação) onde o "processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, durante o processo de aprendizagem, estimula o processo de maturação e até certo ponto o promove".

Um conceito importante a lembrar para compreender a obra de Vygotsky "zona de desenvolvimento próximo". Este conceito leva à ideia de uma distância entre a qual o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer outra pessoa e que poderá aprender a fazer isso sozinho no futuro. Este conceito Isto inclui em si a questão da relação entre desenvolvimento, aprendizagem e gostar Tonietto et al (2006) nos dizem: "A aprendizagem é interativa desenvolvimento que cria uma abertura para a área de desenvolvimento próximo". Região o desenvolvimento próximo não é fixo, pelo contrário, ele muda, se expande e muda quando a criança cresce e quando está em interação social.

Para Tonietto et al (2006),

> A brincadeira cria uma zona para o desenvolvimento proximal uma criança que se comporta além do comportamento normal para sua idade, que cria a estrutura básica de necessidades e mudanças na consciência que dão origem ao novo uma espécie de atitude perante a realidade.

Vygotsky considera que a brincadeira ocorre simultaneamente ao simbolismo. Negrine (1995) diz que para Vygotsky "jogar numa situação imaginária é completamente impossível para uma criança com menos de três anos." Traçando um paralelo com a teoria de Piaget, vemos há uma contradição na medida em que Piaget se refere à emergência de um sistema simbólico ocorre entre 18 e 24 meses de idade. Temos o seguinte a respeito desse aspecto da teoria de Vygotsky:

Vygotsky, ao considerar que o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório ou imaginário, provavelmente se esqueceu de explicar como ele entendia a atividade da criança anterior a esta fase, uma vez que esta etapa, na sua teoria, não

está suficientemente esclarecida, principalmente quando ele analisa o jogo infantil. (NEGRINE, 1995).

Para Vygotsky, a brincadeira é definida pelo simbolismo, uma situação imaginária. Um tempo que esta situação imaginária contém normas de comportamento, embora de certa forma alguns seus elementos estão alienados da realidade, podemos concluir que não existe jogo sem regras (NEGRINE, 1995). Como mostra Vygotski (1991), numa situação em que uma criança brinca como a mãe da boneca, “a criança se imagina como a mãe e a boneca como a criança e, portanto, ele deve seguir as regras de conduta de sua mãe.”

Então as regras do jogo não necessariamente construído por outra pessoa, pré-jogo ou especialmente projetado criado apenas para este momento. Estas podem ser regras sociais existentes uma realidade que a criança internalizou em sua aprendizagem anterior e existe crianças brincando com outras pessoas ou em brincadeiras solitárias.

NEGRINE (1995) nos diz isso da mesma forma que uma situação imaginária contém regras, todos os jogos de regras contêm uma situação imaginária. O autor traz então outra interessante comparação entre as teorias de Piaget e Vygotsky. Segundo ele, “Para Vygotsky A brincadeira infantil não se desenvolve da brincadeira simbólica para a brincadeira com regras, como diz Piaget, mas da brincadeira. Das regras ocultas ao jogo de regras aparentes”.

O papel do brinquedo em relação à teoria de Vygotsky é servir de alicerce para atender certas necessidades da criança e essas necessidades “evoluem com o tempo desenvolvimento” (ROLIM et al. 2008). Isso é o que os autores também nos dizem Vygotsky: “Para compreender o desenvolvimento de uma criança, é preciso considerar necessidades e motivações que sejam eficazes para realizá-las”.

Crianças pequenas que foram privados da capacidade de criar situações imaginárias geralmente vão relacionar seu comportamento, necessidades e desejos a situações específicas, intimamente relacionado aos seus sentimentos. Nas próprias palavras de Vygotsky (1991) A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer imediatamente os seus desejos; geralmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é muito curto." Mas as crianças que já têm imaginação podem querer coisas e até mesmo situações que você não conseguiria se quisesse.

Para Vygotsky o brinquedo emerge dessas necessidades não satisfeitas como um meio de permitir para que a criança, entrando no campo da imaginação, realize seu desejo. (VYGOTSKY 1991) nos fala sobre dois paradoxos do brinquedo:

O primeiro paradoxo inerente ao brinquedo é que a criança atua numa situação real com um significado estranho. O segundo e que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço- ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer- e ao mesmo tempo, a prende os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1991).

A contribuição de Vygotsky para o jogo vê-se, sente-se que o mesmo valoriza as brincadeiras e os brinquedos como ferramentas importantes desenvolvimento infantil, especialmente a perspectiva sociocultural que tão fortemente os permeia a construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a ludicidade na educação infantil não é uma tarefa fácil de se trabalhar, mas também não é impossível, é necessário e é direito de toda criança como já foi aqui tanto ressaltado. O brincar é a atividade que engloba praticamente toda a vida da criança, do acordar ao deitar-se é com ele que se descobre a vida, enfrentando através da fantasia e do faz de conta o desafio do crescimento. O brinquedo não é para criança um passa tempo e sim um estímulo para seu espírito.

O educador tem um papel no desenvolvimento das crianças e, assim precisa ter uma atitude ou uma visão ativa em relação a ludicidade na educação infantil, ou seja, fazer observações enquanto as crianças brincam, construindo um conhecimento sobre as atividades que estão sendo trabalhadas. Para isso se faz necessária a criação de espaços adequados para que a criança possa se desenvolver através do lúdico plenamente feliz e realizada.

Nas brincadeiras aprendem a compartilhar ideias, objetos e brinquedos, a superar o seu egoísmo e solucionar os conflitos que surgem. Cabe ao educador fomentar e diversificar as brincadeiras como: pinturas de rosto, fantasias, máscaras e sucatas, brinquedos de faz de conta etc. Também pode-se resgatar jogos de regras e

jogos tradicionais como a queimada, amarelinha, cabra cega, futebol, pique –pega; enfim qualquer brincadeira ou jogo é interessante desde que seja do agrado da criança.

Ao longo de todo trabalho pode-se perceber que cada autor tem sua própria abordagem a respeito da contribuição da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Kishimoto esclarece os detalhes de termos como jogo, brinquedos e jogos e faz um ótimo trabalho explicando coisas que a utilização do jogo na educação de crianças de 0 a 5 anos.

Trazendo uma prática a sugerir jogos e materiais para usar, exercício não encontrado nas obras de Piaget ou Vygotsky, além dos exemplos dados pelos autores como ilustrações e teorias. Também se coloca em perspectiva o ponto de vista interessante de Kishimoto sobre a obra de Piaget e Vygotsky, a que ele realizou em seu livro “Brincadeira e educação infantil."

De acordo com a teoria de Piaget, a brincadeira revela mecanismos cognitivos da criança" e Piaget " colocando a inteligência em jogo, não o conteúdo da inteligência a estrutura cognitiva [...] mostra quão pouco valor ela atribui a ela' tanto quanto ao 'conteúdo'. A inteligência não tem sentido na estrutura da saúde mental, centro da investigação psicológica [...] Expressando a cultura lúdica ao autor, a criança apenas mostra o nível de seu estágio cognitivo” (KISHIMOTO, 1994).

E é isso que ele nos conta sobre os estudos de Vygotsky seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista que concebe o mundo como resultado de processo histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mais inclusive as formas de pensamento do ser humano. são sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensa do homem. desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras são construídas como resultado de processo sociais (KISHIMOTO, 1994).

Embora Kishimoto e Vygotsky tenham uma relação sociocultural mais próxima com o processo lúdico, distanciando-se da perspectiva de Piaget, pode-se afirmar, que Kishimoto também aborda a teoria de Piaget na medida que, ressalta sobre repetir ações prazerosas na brincadeira (o que nos leva ao círculo de reações Piaget); relata que por volta dos seis meses os bebês “pensam com as mãos” e usam o corpo como instrumento; e fala sobre a importância de explorar o uso de diferentes materiais

texturizados, cores e sons nos remetem ao desenvolvimento sensorial de que falava Piaget. (KISHIMOTO, 2010).

Piaget, concentra-se no desenvolvimento da estrutura cognitiva, coloca como pano de fundo de seus estudos, mas ele considera isso uma parte importante do processo de desenvolvimento da criança e que se origina nas fases iniciais do desenvolvimento da criança já nos primeiros meses de vida.

Com uma abordagem sociocultural, Vygotsky coloca a série em jogo a partir do terceiro ano, a partir do fortalecimento da capacidade simbólica da criança, leva em consideração situações ficcionais que a criança vivencia como brincadeira.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe**. A história social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

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

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

MATTOS, Regiane C. F.; FARIA, Moacir Alves de. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n.1, 2011.

MENESES, Hélem Soares de. **O período sensório-motor de Piaget**. 2012. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/o-perodo-sensrio/71642826. Acesso em: 02 dez. 2023.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica**. Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, n. 2, junho 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NACÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,**1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**,1959.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski:** a relevância do social**.** São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zahar, 1971.

TONIETTO, Marcos Rafael et al. Brincar: uma experiência na teoria de Vygotsky. In: **Educere** – Anais. Curitiba, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O Projeto Político Pedagógico como viés de propositura democrática na escola Dom Floriano Loewenau do Município de Óbidos-Pará

The Political Pedagogical Project as a bias for democratic proposition in Dom Floriano Loewenau School in the Municipality of Óbidos-Pará

Dion Lennon Garcia Pereira[1]
Joyce Pereira de Oliveira[2]
Renan Maurício Vieira Sousa[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

O processo democrático surge com a necessidade de se ouvir todos os setores da sociedade, onde as pessoas têm a oportunidade de contribuir e participar de movimentos importante e de tomadas de decisão. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico- PPP da escola que é um documento que visa nortear as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo precisa ser construído pela coletividade, para que assim, seja efetivado o processo democrático na elaboração deste documento. Neste viés, este trabalho foi realizado com o intuito de investigar a construção do PPP enquanto mecanismo fortalecedor da gestão democrática da escola da rede pública de ensino Dom Floriano Loewenau no município de Óbidos-Pará. O estudo centra-se na reflexão de alguns autores, a saber: Paro (2000), Hora (2012), Veiga (2013), Libâneo (2018), Soares; Colares; Oliveira (2020); Vasconcellos (2023). Além destes, ancora-se em documentos legais e normativos, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei Nº 9.394/96 (LDB), a Lei Nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), dentre

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: dionlennon84@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: joyceoliveira28stm@gmmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: renan.receita@gmail.com
[4]Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

outras. A contribuição destes permite uma análise crítica em torno da problemática do estudo. Para tanto realizou-se, levamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo através de análises de questionários direcionado aos seguintes participantes: funcionários da escola, alunos e pais dos alunos. A pesquisa revelou que na escola estudada o PPP não é elaborado de forma coletiva e existe uma participação bastante limitada da comunidade escolar nos processos de gestão.

Palavras-chave: Gestão democrática; Projeto político pedagógico; Escola Pública.

ABSTRACT

The democratic process emerges from the need to listen to all sectors of society, where people have the opportunity to contribute and participate in important movements and decision-making. In this sense, the Pedagogical Political Project (PPP) of the school, which is a document that aims to guide activities throughout the academic year, needs to be constructed collectively in order to effectively promote the democratic process in the elaboration of this document. In this vein, this work was carried out with the intention of investigating the construction of the PPP as a strengthening mechanism for the democratic management of the public school Dom Floriano Loewenau in Óbidos-Pará municipality. The study focuses on the reflection of several authors, namely: Paro (2000), Hora (2012), Veiga (2013), Libâneo (2018), Soares; Colares; Oliveira (2020); Vasconcellos (2023). In addition to these, it is anchored in legal and normative documents such as the Federal Constitution of Brazil of 1988, Law No. 9,394/96 (LDB), Law No. 13,005/2014 (PNE 2014-2024), among others. The contribution of these documents allows for a critical analysis of the study's problem. Therefore, a bibliographic survey, documentary research, and field research were conducted through questionnaire analysis directed at the following participants: school staff, students, and parents. The research revealed that in the studied school, the PPP is not elaborated collectively and there is limited participation from the school community in management processes.

Keywords: Democratic management; Pedagogical Political Project; Public School.

INTRODUÇÃO

O projeto político pedagógico (PPP) constitui-se como documento norteador obrigatório nas unidades de ensino, propondo ações concretas durante o ano letivo e podendo sofrer modificações de acordo com a necessidade da escola. Ademais, o documento considera a realidade econômica e sociocultural em que a instituição está introduzida.

Por conseguinte, o PPP está estruturado sobre três principais pilares, a saber: Projeto, que deverá compor as ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo; político, voltado para um espaço de formação cidadã com o intuito de gerar o senso crítico e responsável dos estudantes e assim atuarem ativamente na sociedade; e pedagógico, responsável por definir e organizar as ações e os projetos voltados ao processo de ensino aprendizagem (BALARDIM, 2023).

Nesse âmbito, o Projeto Político Pedagógico de uma escola se firma como um instrumento para a concretização da gestão democrática, uma vez que a elaboração coletiva do documento possibilita a aproximação entre a escola e a comunidade, inserindo como parte integrante do processo educativo.

A gestão escolar democrática e participativa é uma das dimensões da área de implementação do Projeto Político Pedagógico, pois seu objetivo principal é promover o engajamento dos participantes da comunidade escolar na promoção de uma educação de qualidade. Como ponto de partida, pode-se afirmar que o PPP é um documento que se constitui na identidade da escola como instituição de ensino, sendo que se apresenta como um reforço às questões de gestão democrática.

Nesta perspectiva surgiu a necessidade de propor possíveis soluções para que a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico fosse possível. Diante o exposto, a pesquisa tem como objetivo central, analisar como ocorre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico frente à legitimação do direito democrático na gestão educacional da escola Dom Floriano Loewenau em Óbidos-Pará, de modo que se constate a participação da comunidade escolar na construção do documento.

Nesse viés, os objetivos específicos são:

- Compreender o movimento de criação e legitimidade do Projeto Político Pedagógico na escola Dom Floriano Loewenau. Desta maneira, aferir se a

comunidade está presente nas discussões acerca da criação do documento como instrumento da gestão democrática;

- Refletir se a escola possuí um PPP condizente com a sua realidade social utilizado para subsidiar o trabalho escolar, de modo que se constate as informações dispostas no documento;
- Analisar as formas de participação e/ou ausência da comunidade escolar na elaboração do PPP, de sorte que a presença da comunidade é importante na tomada de decisões.

Diante do exposto problematizamos, como tem ocorrido a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola da rede pública de ensino Dom Floriano Loewenau em Óbidos-Pará frente a efetivação do movimento democrático na Educação?

A inquietação para a investigação surgiu a partir da realização do estágio supervisionado em Gestão Educacional na escola lócus da pesquisa. No decorrer do estágio percebeu-se, no dia a dia na escola que a democracia ainda não havia se estabelecido. No que concerne à construção participativa do PPP, e que o documento se apresenta desconhecido por alguns membros da comunidade escolar.

Ademais, a pesquisa se interessou em avaliar a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na construção deste documento que conduzirá as ações realizadas na escola pelos próximos anos e que deverá sofrer modificações sempre que necessário.

Outrossim, a relevância do desenvolvimento de uma gestão escolar democrática e participativa, evidenciando o papel de seus integrantes neste processo. Segundo Veiga (2013, p.12) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos de fazer e de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”.

A comunidade escolar se tornou o campo empírico das discussões referente o problema em questão. A voz da comunidade é importante e dão suporte aos objetivos desenvolvidos em cada unidade escolar. “A necessidade de promover a articulação entre escola e a comunidade a que serve é fundamental’’ (HORA, 2012, p. 56).

A partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, desvelam-se possibilidades de discussões contextualizadas e reflexivas acerca da problemática levantada, envolvendo a universidade e a escola pesquisada num processo dialógico,

objetivando desvelar caminhos que contribuam para garantir o processo escolar democrático que os estimule à conquista da cidadania.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia é considerada parte fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois tem o encargo de favorecer ao pesquisador o melhor aproveitamento de tempo e espaço na hora da elaboração do trabalho, mostrando o caminho que o mesmo percorrerá para alcançar os objetivos propostos.

Nesta perspectiva, o estudo partiu de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de cunho exploratório e documental. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 269) a abordagem 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.” Por esse ângulo, a pesquisa qualitativa tende a assumir um cunho descritivo e interpretativo, valorizando os instrumentos de análise e os fatos colhidos na própria realidade.

O estudo apoiou-se, inicialmente, na pesquisa bibliográfica fundamentada a partir de materiais publicados sobre a temática em questão e documental com a seleção de documentos que serão analisados para a pesquisa.

O instrumento utilizado na construção dos dados foi um questionário semiestruturados, seguindo um roteiro previamente elaborado. Gil (1999, p. 128) afirma que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”.

O intuito do questionário será avaliar como ocorre o processo de construção do PPP e a relação com a gestão democrática, sendo a escola “como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva’’ (VEIGA, 2007, p.11). Destarte, a educação é entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente, a escola é instituição que promove a educação de forma sistematizada.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola da rede Pública de ensino Dom Floriano Loewenau no município de Óbidos-Pará, a referida escola tem capacidade para

atender cerca de 780 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino, considerando o ingresso de crianças a partir de três anos de idade. De acordo com levantamento realizado no ano de 2022, a escola atendeu um público de 548 alunos e no ano de 2023 quando a pesquisa foi realizada o educandário conta com uma clientela de 540 alunos.

Para analisar e discutir os resultados da pesquisa aplicamos um questionário semiestruturado, que foi desenvolvido através da plataforma digital google forms e enviado para três funcionários da escola, três alunos e três pais de alunos, com o intuito de analisar as respostas para a discussão dos dados.

Considerando a problemática em pauta sobre a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola da rede pública de ensino Dom Floriano Loewenau em Óbidos-Pará, concluímos conforme seguem os tópicos abaixo.

MOVIMENTO DE CRIAÇÃO E LEGITIMIDADE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO FRENTE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

É sabido que o Projeto Político Pedagógico é um documento que precisa ser construído com a participação da comunidade escolar. Para que o documento seja efetivado na sua totalidade é necessário que a escola promova reuniões para que a comunidade participe da sua elaboração. De acordo com Veiga (2013, p. 12-13):

> [...] o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo na escola.

Corroborando com a fala da autora, o PPP precisa ser vivenciado por toda a comunidade escolar no dia a dia na escola. Os projetos, as atividades em sala de aula e ações precisam estar em conformidade com o documento e executados de acordo com as especificidades da clientela da escola. Ratificando a importância da coletividade na construção do Projeto Político Pedagógico, Vasconcellos (2021, p. 24) discorre que:

> O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade6. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados.

As escolas brasileiras têm passado por transformações, uma delas é no âmbito da gestão democrática. Com a publicação da Resolução CNE/CP n° 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no contexto da Educação Básica, garante que todos da comunidade escolar participem de forma ativa processo educativo.

Outrossim, a gestão escolar democrática e participativa é uma das dimensões da área de implementação, pois seu objetivo principal é promover o engajamento de todos os participantes da comunidade escolar na promoção de uma educação de qualidade. Como forma de promover um ensino excelente. Freitas (2000, p. 3) assenta que:

> A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática.

No que diz respeito a gestão democrática, elementos contribuem para a sua efetivação a exemplo disso o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é um documento norteador das escolas e que deve ser construído por todos os membros da comunidade escolar, que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente pela instituição de ensino, de acordo com a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nessa perspectiva, Hora (2012, p. 53) afirma que:

> Elaborar o Projeto Político Pedagógico de uma escola significa mobilizar toda comunidade escolar em torno de um grande movimento que vise a transformação global da escola: um trabalho que identifique as condições reais da escola e, também, as condições ideais de trabalho para todos.

Como mencionado pela autora, torna-se necessário que a comunidade escolar participe da elaboração do Projeto Político Pedagógico para que haja uma educação democrática. A escola deve se transformar em um espaço público, possam exibir suas opiniões e avaliar as propostas expostas para que, possam ser decididas coletivamente sendo respeitadas as especificidades de cada um.

O entendimento que devemos ter sobre a gestão democrática é vista como Utopia. Vale ressaltar o significado da palavra Utopia que traz a ideia de civilização ideal, algo imaginário e fantástico. Parece que a gestão democrática está longe da realidade. Como acentua, Paro (2000, p.9) “Não quer dizer que não possa vir a existir’’. A utopia segundo o autor ainda não existe, mas, pode ser construído, a gestão apresenta-se como algo viável e que pode ser estabelecido pelos sujeitos que participam da gestão pública.

Nessa perspectiva, o autor ressalta a relevância das escolas para a transformação da sociedade. No entanto, a escola deveria ser uma instituição formadora e analisadora da realidade e entender que não devem são reprodutoras dos interesses dominantes e considerar o interesse da classe trabalhadora. De acordo com Paro (2000, p.10) “E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”.

A CONSTRUÇÃO DO PPP OBEDECEU A PROPOSITURA DEMOCRÁTICA?

A análise dos resultados foi realizada através das respostas dos questionários a partir de perguntas feitas acerca do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Com o intuito de saber como ocorre o processo de gestão e participação coletiva na escola, foram feitas uma série de questionamentos envolvendo membros da comunidade escolar, alunos, funcionários da escola e pais dos alunos.

Em relação a construção do PPP, Vasconcellos (2021, p. 53) assenta que:

> É por isso que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva do Planejamento Participativo, inicia-se com a construção de um referencial. Pode parecer, a princípio, que o referencial é algo "estratosférico", muito distante da realidade; e é mesmo. Mas deve ficar muito claro que é uma exigência teórico-metodológica, justamente para que possamos chegar à ação transformadora. O tempo todo devemos ter isso em mente para não perdermos o sentido dos vários passos que daremos na elaboração do Projeto.

No que diz respeito a fala do autor, entendemos que há um planejamento e uma estrutura a ser seguida na construção do documento. Outrossim, as unidades de ensino precisam organizar o documento de acordo com as normas e regras estabelecidas. Nesse sentido é indubitável entender como elaborar o Projeto Político Pedagógico de maneira a trabalhar a coletividade.

Ao analisar o PPP da escola Dom Floriano Loewenau, foi possível identificar se encontra desatualizado e não condiz com a realidade apresentada no dia a dia. Ademais, o documento não possuí embasamento teórico para fundamentar as discussões que se apresentam no decorrer do documento. Em relação a elaboração do PPP, Vasconcellos (2021, p. 65) expressa alguns cuidados na sua elaboração a saber:

> **Função Crítica:** não podemos perder de vista o essencial; há o perigo de ficarmos tão envolvidos na questão do projeto e desfocarmos a tarefa maior. Ter firmeza de objetivo: o mais importante não é "ter Projeto" e sim transformar a prática! Para isso, o Projeto Político-Pedagógico pode ser — e esperamos que seja — uma mediação (dependendo de como for concebido, elaborado e praticado).
> **Clareza dos conceitos:** há a possibilidade de as palavras serem ditas, mas sem uma significação maior, marcadas pela apropriação superficial, sincrética; isso pode tornar as discussões extremamente longas e infrutíferas. Todavia, é um equívoco querer estar "plenamente preparado" para só depois iniciar o projeto, caindo numa eterna fundamentação. Nossa visão é de que o projeto deve ser feito a partir da realidade concreta do grupo. Se formos buscar clareza de todos os conceitos antes ou durante a elaboração, corremos o risco, na primeira situação, de nunca começarmos a elaborar o projeto, ou, na segunda, de nunca o terminarmos. O que tem se revelado razoável fazer é o seguinte:
> • Antes: pode ser trabalhado um ou outro conceito considerado nuclear para a instituição (por exemplo: cidadania, educação);
> • Durante: podem ser esclarecidos conceitos no próprio debate (alguém do grupo explicita e o grupo acolhe); cabe também uma rápida pesquisa;

> • Depois: se for algo extremamente polêmico, não adianta querer resolver na elaboração; isso indica uma necessidade do grupo, logo, deverá ser apontada no Diagnóstico e demandar uma ação concreta na Programação para satisfazê-la.
>
> Sobre a Proposta de Ação: a Programação (que sintetiza o conjunto dos planos de ação dos sujeitos), pelo que foi apresentado, será fruto do confronto entre Necessidade e Possibilidade. A Proposta de Ação, na metodologia do Planejamento Participativo, tem dois componentes:
>
> • O que vai ser feito (que tem como referência a Necessidade);
> • Para quê (que tem como referência o Marco Operativo, o ideal específico).
>
> A explicitação da finalidade da ação, e não só da proposta em si, é um recurso para o registro do significado no momento de sua definição (tempos depois, pode ser difícil recordar), e para não se cair numa ação mecânica, desprovida de sentido (fazer o novo com espírito velho); além disso, dá elementos mais precisos para avaliar sua realização.
>
> **Questão do Tempo:** do ponto de vista objetivo, o desafio específico para a elaboração do Projeto fica muito por conta da falta de tempo para reunir o coletivo escolar. Se, como dizem os mantenedores, o Projeto é algo muito importante, deve haver uma liberação concreta de tempo para sua realização. Caso contrário, ficamos diante de um flagrante contradição! O tempo é necessário na Elaboração (preparação para as assembleias gerais; assembleias gerais de decisão de cada parte do Projeto) e, depois, na Realização Interativa (sobretudo no trabalho de acompanhamento, nas reuniões pedagógicas ao longo do ano).

Na análise do questionário aplicado aos funcionários da escola obtivemos os seguintes resultados: A primeira indagação visava saber se os funcionários da escola conheciam o PPP, outrossim constatou-se que a maioria dos respondentes não conhecem o Projeto Político Pedagógico e/ou não participaram da sua elaboração.

> *“Eu já ouvi falar em PPP, porém nunca fui convidado a participar de sua elaboração. Na realidade quase ninguém participa é coisa da direção mesmo. A gente observa a movimentação, porém não é convidado para participar”*. (Funcionário 1).

Como supracitado o Projeto Político Pedagógico precisa ser construído com a participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão escolar precisa envolver toda a comunidade para que participem da elaboração do documento. Em relação aos aspectos de participação coletiva, Vasconcellos (2021, p.37) assenta que:

> A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço. Sabemos que quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas

> venham de fato a acontecer. Entretanto, quanto maior a participação, maior a dificuldade de lidar com a massa de dados e, sobretudo, de intenções, propostas, conflitos. É preciso avaliar o passo que a instituição pode dar no momento. Alguns dirigentes, por exemplo, argumentam: “Até que ponto a participação dos alunos e dos pais não vai provocar a inibição do professor?”. Compete analisar cada situação. No entanto, podemos questionar: “Até que ponto esta participação não seria justamente um elemento de desequilíbrio, que levaria o professor a despertar, se abrir, se mobilizar para mudar, por sentir as forças vivas presentes na comunidade escolar”.

Ainda em relação a análise dos questionários, obtivemos as seguintes respostas dos funcionários dois e três:

> *“Eu sei o que significa PPP, mas nunca fui chamada participar da construção. Geralmente a coordenação pedagógica mostra o documento pronto e acontece algumas atualizações, eu mesmo nunca participei ou fui convidada para participar da elaboração.’’ (*Funcionário 2*).*

> *“Eu conheço o PPP da escola, ele precisa ser atualizado e quando estamos em processo de construção todos são convidados a participar, porém a maioria não interessa.’’* (Funcionário 3).

De acordo com os relatos é indubitável que a construção do Projeto Político Pedagógico ocorra de forma democrática, onde todos possam contribuir para a elaboração deste documento, para que assim a escola alcance sua autonomia. Segundo Veiga (2013, p.12) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos de fazer e de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível.”

Em relação ao processo de elaboração do PPP pais e alunos foram questionados se houve convocação para elaboração do documento. De acordo com relato de uma mãe de aluno “Na escola não há participação de pais e alunos na elaboração do documento, eles nem sabem dizer do que se trata o PPP, as reuniões que acontecem na escola geralmente é para tratar de outros assuntos principalmente às vésperas de datas comemorativas’’. Sobre a participação na tomada de decisões, Vasconcellos (2021, p. 34) afirma que:

> A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser

> respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências.

De acordo com relatos dos alunos questionados, há um desconhecimento acerca da finalidade e importância do Projeto Político Pedagógico na escola. “Eu não sei o que é o PPP e nunca ouvi os professores e nem a diretora falar nada sobre isso.’’ (Aluno 1)

Os alunos da escola também compõem a comunidade escolar e precisam participar ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico e devem contribuir na elaboração do documento. Ademais, os estudantes são os que vivenciam as práticas pedagógicas no dia a dia. Desta maneira, o PPP precisa levar em consideração as especificidades de cada aluno.

A participação dos pais na escola contribui para os desenvolvimentos dos alunos. Sendo assim, é necessário que haja a participação dos mesmos nas ações e do desenvolvimento de propostas que visem o bem-estar dos alunos. Destarte, a participação dos pais na construção do PPP é indispensável, porém na escola lócus da pesquisa essa participação é limitada.

A partir do questionário aplicados aos pais dos alunos, destacamos:

> *“Eu como pai de aluno da escola conheço o PPP pois já estudei sobre isso, porém na escola do meu filho eu nunca convidada para participar da elaboração do documento. O que se sabe é que na maioria das vezes esse documento já vem pronto e só fazem algumas atualizações.’’* (Pai de aluno).

> *“Eu nunca ouvi uma explanação nas reuniões sobre o PPP, nunca falaram do que se trata e nem me convidaram para sua elaboração. Sendo assim não conseguimos opinar em nada.’’* (Mãe de aluna)

De acordo o exposto por Veiga sobre a construção do PPP:

> O projeto político pedagógico, ao se construir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2013, p.13).

É sabido que a participação e envolvimentos dos pais na escola é positiva, pois contribui para o desenvolvimento dos filhos, ajuda a resolver os conflitos e aproxima a escola da família. Os pais precisam participar ativamente das ações realizadas na escola bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico que é um documento que servirá de norte para o desenvolvimento das atividades realizadas na escola.

Nessa perspectiva, torna-se necessário a transformação de um sistema absoluto para a gestão democrática nas escolas, para que seja rompido um sistema autoritário e que todos possam contribuir nas tomadas de decisão. Hodiernamente, o que encontramos na nossa sociedade, [...] um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor (PARO, 2000, p. 11). Nessa ótica, vale salientar que, toda a comunidade escolar deve participar das decisões que envolvam os interesses da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que as escolas trabalhem com a gestão democrática e participativa, promovendo o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. Ademais, é importante levar em consideração a relevância da participação ativa de todo o corpo escolar, assim o PPP pode assegurar a participação democrática, pois se sabe que é um documento que precisa ser construído coletivamente.

Este trabalho permitiu compreender como funciona o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola alvo da pesquisa, levando em consideração relatos de funcionários da escola, alunos e pais dos alunos. Ademais, foi possível identificar se há participação coletiva da comunidade escolar na construção do documento.

Através da pesquisa e análise ao Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível identificar que o documento se encontra desatualizado e não corresponde na sua totalidade ao perfil da escola. Outrossim, a partir das respostas do questionário podemos inferir que a escola não segue o PPP na execução das atividades pedagógicas e que o documento precisa estar de acordo com a realidade do educandário.

No que tange, a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, foi identificado falhas na elaboração principalmente na comunicação. Os entrevistados

nem sabe do que se trata o documento e tem participação limitada na escola. Destarte, faz se necessário que a gestão escolar realize ações que envolvam a comunidade nos processos de gestão.

Nesse contexto, [...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos (GADOTTI, 2000, p.71).

Destarte, como acentua Soares; Colares; Oliveira (2020, p.234) Criticamente, pensar um modelo de Gestão Educacional, que esteja articulado com os interesses definidos no PPP, tem constituído um complexo exercício nas realidades educacionais brasileiras, insurgindo uma necessidade de (re)adequação das práticas desempenhadas [...].

Para que ocorra a gestão democrática na sua totalidade é necessário que todos os membros da comunidade escolar participem ativamente das ações realizadas na escola. De acordo com Libâneo, (2018, p.111) “a gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.’’

REFERÊNCIAS

FREITAS, L.C. “Cenário educacional: O legado dos anos 80 e a confissão dos anos 90. E agora?’’. In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3, 2000, Jundiaí. **Anais** [...]. Jundiaí, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola:** Arte e ofício da participação coletiva. 18. ed. Campinas, Sp: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. ver. São Paulo: Heccus , 2018.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVERIA, Lílian Aquino. Concepções de gestão educacional: práticas e desafios no Interior da Amazônia. **Educa**. Porto Velho, v. 7, n. 17, 2020, p. 232-256.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2021. *E-book.* ISBN 9786555551778..

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma. P. A. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Pessoas com Deficiência Física nas Universidades: Uma Reflexão Sobre a Garantia de Igualdade e Acesso[1]

People with Physical Disabilities in Universities: A Reflection on Ensuring Equality and Access

Lavínia Ferreira Miranda[2]
Neila Soiane Barbosa Silva[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

Ocorreram melhorias na conscientização e inclusão de estudantes com deficiência física nas instituições universitárias. Embora haja progresso, persistem desafios a serem enfrentados, tais como a carência de infraestrutura acessível e a discriminação por parte de determinados membros da comunidade acadêmica. O artigo objetiva refletir acerca da mobilidade de pessoas com deficiência física nas universidades, visando garantir o acesso e a igualdade, de modo a promover maior inclusão e oportunidades. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e como resultados elencamos três, a infraestrutura inadequada; falta de conscientização e sensibilização e a ausência de recursos de apoio para auxiliar as pessoas com deficiência física em suas atividades acadêmicas. Ao abordar esses desafios e buscar soluções, as universidades podem se tornar ambientes inclusivos, onde as pessoas com deficiência tenham igualdade de acesso, participação e oportunidades de sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Barreiras e avanços; Deficiência física; Universidade.

---

[1] Artigo publicado na revista Ensino em Perspectivas, v.5, n. 1, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/12175
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail:
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: neila16soiane@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

ABSTRACT

There have been improvements in raising awareness and inclusion of students with physical disabilities in university institutions. However, challenges still persist, such as the lack of accessible infrastructure and discrimination from certain members of the academic community. This article aims to reflect on the mobility of people with physical disabilities in universities, aiming to ensure access and equality in order to promote greater inclusion and opportunities for all. It is a bibliographic research, and the results highlight three issues: inadequate infrastructure, lack of awareness and sensitivity, and the absence of support resources to assist people with physical disabilities in their academic activities. By approach these challenges and seeking solutions for them, universities can become truly inclusive environments where people with disabilities have equal access, participation, and opportunities for academic success.

Keywords: Barriers and advancements; Physical disability; University.

INTRODUÇÃO

A deficiência física é uma condição na qual a pessoa tem limitações ou dificuldades de mobilidade devido a uma lesão, doença ou condição congênita. As pessoas com deficiência enfrentam desafios, estigmas e discriminação. Mas também houve avanços na acessibilidade, inclusão e direitos, devido a movimentos sociais que demandam por igualdade.

Testemunham-se avanços significativos na discussão e promoção da inclusão de pessoas com deficiência física na sociedade. No entanto, quando se trata do ambiente universitário, ainda há mudanças a serem feitas. Portanto, quais os impactos da ausência de investimentos em infraestrutura e acessibilidade nas universidades para a inclusão e participação de pessoas com deficiência?

Para a seleção do tema, houve três fatores que nos conduziram à sua escolha: em primeiro lugar, o Mês da Pessoa com Deficiência, (novembro azul); em segundo lugar, a realidade da UFOPA – Campus Óbidos, que carece de uma rampa adequada; e, por último, nossa participação no IV Fórum Integrado de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFOPA, onde foi relatado sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência física

A situação atual da UFOPA, Campus Óbidos, é caracterizada pela ausência de uma infraestrutura adequada para a locomoção de indivíduos com deficiência física, tornando – se um motivo de preocupação. A rampa de acesso existente não atende aos critérios de qualificação e conforto necessários para receber devidamente os estudantes com deficiência física.

O interesse pelo assunto despertou-se através da análise da mobilidade de indivíduos portadores de deficiência física nas universidades, visando assegurar a acessibilidade e a equidade, de modo a promover a inclusão e oportunidades para os estudantes com limitações físicas.

A participação no IV Fórum integrado de ações afirmativas e assistência estudantil da UFOPA que ocorreu em Alenquer-PA, abordou pautas relacionadas à acessibilidade e equidade, mostrando experiências reais do que as Pessoas com deficiência enfrentam nas universidades. Promovendo a reflexão, uma vez que desconhecíamos as dificuldades de acesso enfrentadas nas Universidades.

Para a elaboração do estudo, utilizamos as contribuições dos autores Mazer, Schneider e Padilha (2021), bem como consultamos o website oficial do planalto para referenciar a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, datada de 09/12/75, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a mobilidade de pessoas com deficiência física nas Universidades, buscando garantir o acesso e a igualdade, a fim de que haja inclusão e oportunidade para os estudantes com deficiência física.

Vamos analisar as barreiras nas universidades que dificultam o acesso e a mobilidade de pessoas com deficiência física, no intuito de propor possíveis soluções e investigar as políticas e legislações existentes que promovem a inclusão e garantem a igualdade de acesso de pessoas com deficiência física nas universidades, de sorte que haja uma experiencia acadêmica para todos.

METODOLOGIA

O tema foi desenvolvido ao reconhecer a necessidade de abordar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência física no ambiente universitário, visto que anualmente são realizados debates acerca desse assunto, o

qual também integra a nossa realidade, revelando uma estrutura desqualificada na universidade de Óbidos-Pa.

A pesquisa bibliográfica originou-se a partir da busca em banco de dados, tal como revistas e plataformas, que disponibiliza resumos abrangentes, teses de mestrado e doutorado, bem como artigos científicos, a fim de subsidiar a elaboração do trabalho. Além disso, consultamos o site do Planalto, do Governo Federal, para aferir e referenciar a legislação que respalda nosso tema de pesquisa.

Para conduzir a pesquisa, procedemos à identificação de obras correlatas ao título do nosso artigo, realizando um levantamento com base nos conteúdos destacados nos artigos. Após essa etapa, iniciamos a elaboração de fichamentos para organizar as referências pertinentes, visando proporcionar uma estrutura mais coerente ao material e facilitar o desenvolvimento do trabalho.

Logo após, iniciamos o processo de análise e interpretação das obras selecionadas, buscando compreender as concepções do autor e emitindo comentários ou concordâncias em relação a cada uma delas. Ademais, é importante ressaltar que não se restringiu à utilização de artigos para embasar essa pesquisa, tendo-se buscado também leis que sustentam nossa temática.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada para abordar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência física nas universidades, utilizando busca em banco de dados, consultas a legislações e análise de obras para embasar o trabalho, a fim de que haja inclusão e oportunidade para os estudantes com deficiência física.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

São vários os desafios que a pessoa com deficiência enfrenta, mas nos deteremos a três: Infraestrutura inadequada, Falta de conscientização e sensibilização, e a ausência de recursos de apoio. São problemas que precisam ser abordados e solucionados para promover a inclusão e igualdade de oportunidades para os estudantes.

INFRAESTRUTURA INADEQUADA

As universidades não estão adequadamente equipadas com rampas, elevadores, banheiros acessíveis e corredores largos o suficiente para acomodar cadeiras de rodas ou outros equipamentos de auxílio à mobilidade, estruturas essas que garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência. Segundo Ferreira (2020, p. 23):

> No passado, pessoas com deficiência encontravam muitas dificuldades para serem matriculadas em instituições de ensino. Isso acontecia devido à falta de preparo das escolas em termos de acessibilidade arquitetônica, escassez de recursos didáticos adequados e métodos de ensino pouco adaptados, privando esses indivíduos do direito fundamental à educação inclusiva.

Avanços foram feitos para promover uma infraestrutura adequada para pessoas com deficiência, havendo avanços na garantia do acesso igualitário à educação, mesmo assim as dificuldades de acessibilidade, sobretudo em áreas de alto relevo. A promoção de infraestrutura adequada para pessoas com deficiência busca eliminar as barreiras físicas e pedagógicas que limitavam seu acesso à educação.

As adequações arquitetônicas buscam garantir a acessibilidade em prédios, estacionamentos e áreas comuns, incluindo rampas, elevadores, corredores amplos e banheiros acessíveis. Isso é essencial para a participação igualitária dos estudantes. Além disso urge considerar as políticas e legislações que promovem a inclusão e igualdade de acesso de pessoas com deficiência física nas universidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) protege e assegura os direitos das pessoas com deficiência, como acessibilidade, igualdade de oportunidades, educação inclusiva, trabalho digno, a participação na vida pública e política, e proteção contra discriminação, incluindo o acesso à educação superior, conforme o Art. 30.

FALTA DE CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

E essencial que a comunidade universitária esteja ciente das necessidades e direitos das pessoas com deficiência física. A falta de conscientização dificulta a inclusão, o que pode levar a preconceitos e discriminações. A instituição pode promover programas de conscientização e treinamento para gerar uma cultura

inclusiva. Segundo o Decreto nº 19 402, de 09 de dezembro de 1975, (Brasil, 1975, p. 1):

> Para promover melhores condições de vida, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 09/12/75 que vem "promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social, reafirmando, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social.

A falta de conscientização e sensibilização em relação às pessoas com deficiência é um problema que afeta diretamente suas vidas e bem-estar. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 1975, reafirma a importância dos direitos humanos, das liberdades fundamentais e dos princípios de paz, dignidade, valor da pessoa humana e justiça social.

A sociedade deve se sensibilizar e se conscientizar sobre as necessidades, capacidades e direitos das pessoas com deficiência. Isso implica não apenas na promoção da acessibilidade física, mas também na inclusão social, no combate ao preconceito e na igualdade de oportunidades.

Se faz necessário a realização de discussões e iniciativas que abordem essa temática para ampliar a conscientização e promover mudanças positivas. Para isso é preciso criar espaços de diálogo, disseminar informações e educar as pessoas sobre a importância de tratar as pessoas com deficiência com respeito, empatia e igualdade.

AUSÊNCIA DE RECURSOS DE APOIO

As universidades não oferecem recursos adequados, como intérpretes de língua de sinais, tecnologia assistiva ou pessoal de apoio, para auxiliar as pessoas com deficiência física em suas atividades acadêmicas. É essencial que as universidades disponibilizem esses recursos para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência física.

Segundo Mazer, Schneider e Padilha (2021), ao falar sobre inclusão, acesso e acessibilidade na educação, não se limitar às questões de estrutura física, mas também garantir o acompanhamento da pessoa com deficiência e criar condições para seu desenvolvimento e construção de conhecimento garantindo acesso igualitário e oportunidades, independentemente de sua condição física.

Como destaca o autor, além das estruturas físicas dos prédios, os estudantes com deficiência física, enfrentam barreira como a falta de recursos didáticos adaptados, como materiais em Braille, audiobooks e professores capacitados, dificultando a permanência de pessoas nas instituições de ensino, afetando a construção de conhecimentos e perda de experiências acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destaca desafios que ainda precisam ser abordados e superados para garantir a igualdade de acesso. A falta de adaptações físicas nas instituições de ensino superior dificulta o acesso e a participação plena das pessoas com deficiência. Devem ser feitos investimentos em infraestrutura acessível, para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades.

Falta conhecimento e entendimento sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência nas universidades. É essencial promover a conscientização e a sensibilização entre estudantes, professores, funcionários e toda a comunidade acadêmica, para que sejam criados ambientes inclusivos onde todos possam se sentir respeitados e acolhidos.

A falta de recursos de apoio, como serviços de assistência pessoal, tecnologia assistiva e profissionais especializados, pode dificultar a participação plena das pessoas com deficiência nas atividades acadêmicas. É fundamental que as universidades disponibilizem esses recursos, para garantir que os estudantes tenham as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Ao abordar esses desafios e buscar possíveis soluções as universidades podem se tornar ambientes inclusivos, onde as pessoas com deficiência tenham igualdade de acesso, participação e oportunidades de sucesso acadêmico. O trabalho de estudantes, professores, funcionários e administração pode promover mudanças duradouras e transformar as universidades espaços mais inclusivos e igualitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 19 402, de 09 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre os Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015.** É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

FERREIRA, Jeanne Michelle Matozinhos de Carvalho. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília:** sentidos de Educação Inclusiva. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/39062. Acesso em 22 de nov. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MAZERA, Maiara Suelen; SCHNEIDER, Dulcinéia Ghizoni; PADILHA, Maria Itayra. Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 29, n. 1, p. 55486, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/55486. Acesso em: 22 nov. 2023.

Prática Pedagógica Inclusiva na EJA: Uma Análise na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves em Óbidos -PA

Inclusive Pedagogical Practice In EJA: Na Analysis at The Municipal Elementary School Doutor Raymundo Chaves In Óbidos-PA

Ailane Brito da Silva[1]
Breno Silva de Sousa[2]
Evenilson Paiva Lima[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

A discussão aborda as práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves em Óbidos – Pará. Objetiva-se investigar como ocorrem as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na EJA, a fim de saber se estão vinculadas a sua realidade social. De abordagem qualitativa, apresenta uma análise das entrevistas semiestruturadas feitas com a auxiliar educacional, a professora de sala de aula e coordenadora pedagógica. O debate foi problematizado pelo seguinte: As práticas pedagógicas aplicadas na EJA são adequadas às necessidades dos alunos com deficiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves? Os achados da investigação são relacionados em tópicos, interpretados pelos autores iniciantes através de sustentação teórica. A pesquisa revela que as práticas pedagógicas adotadas, embora limitadas, são adequadas as necessidades dos alunos com deficiência.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: ailanybrito7@gmail.com
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: brennossilva69@gmail.com
[3] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: evenilsonalves55@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Inclusão; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The discussion addresses inclusive pedagogical practices in Youth and Adult Education at the Doutor Raymundo Chaves Municipal Elementary School in Óbidos – Pará. The aim is to investigate how pedagogical practices aimed at including students with disabilities in YAE take place, in order to find out whether they are linked to their social reality. With a qualitative approach, it presents na analysis of the semi-structured interviews conducted with the educational assistant, the classroom teacher and the pedagogical coordinator. The debate was problematized by the following: Are the pedagogical practices applied in the EJA appropriate to the needs of students with disabilities at the Doutor Raymundo Chaves Municipal Elementary School? The research findings are listed in topics, interpreted by the first authors through theoretical support. The research reveals that the pedagogical practices adopted, although limited, are suited to The needs of students with disabilities.

Keywords: Pedagogical Practice; Inclusion; Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

De acordo com Pletsch (2014), as práticas pedagógicas são ações que envolvem a elaboração e implementação do currículo em suas diferentes dimensões, como planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem. Essas práticas estão relacionadas ao contexto histórico-cultural dos sujeitos envolvidos.

Em vista do conceito referendado as práticas pedagógicas precisam ser adequadas ao contexto em que são aplicadas, necessitando de planejamento, cooperação da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, bem como dos conteúdos e das formas de transmissão, para garantir a inclusão.

A pesquisa objetiva investigar como ocorrem as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na EJA, a fim de saber se estão vinculadas a sua realidade social. Desse modo objetiva-se especificamente analisar se as práticas pedagógicas envolvem a adaptação das atividades no intuito de promover o desempenho dos alunos com deficiência. E também discutir se as práticas utilizadas

pelos professores incentivam os alunos com deficiências nas atividades escolares, a fim de saber se estão sendo protagonista, atores e autores de sua história.

Neste contexto, emerge a seguinte questão: As práticas pedagógicas que aplicadas na EJA são adequadas às necessidades dos alunos com deficiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves?

A seleção do local da pesquisa teve como base o seguinte critério: a escola estar recebendo há, pelo menos, dois anos consecutivos alunos com deficiência em processo de inclusão na EJA. Para obter essa informação o primeiro contato ocorreu por meio de uma visita a Secretaria Municipal de Educação, onde constatou-se que dentre as três escolas da rede municipal de Óbidos-PA, especificamente na área urbana e que oferecem a modalidade EJA, apenas uma atende alunos com deficiência.

A discussão justifica-se pela invisibilidade de conteúdos na vivência in loco dos pesquisadores iniciantes. Busca-se, portanto, com a pesquisa, obter informações que preencham as lacunas de conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas na EJA, e permita o entendimento do problema.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002), a pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como subjetiva, analítica, crítica, descritiva e conceitual, pois dialoga com autores iniciantes e autores experientes de tal modo que se obtenha as possíveis resposta do problema, porém Trivinos (1994) propõe a triangulação dos autores numa interface com os autores iniciantes, desse modo ocorreu a pesquisa bibliográfica na qual se busca compreender um problema por meio da análise e comparação da realidade social de forma sistemática e científica.

Conforme Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica serve para coletar informações e conhecimentos acerca do assunto científico. Ao revisar e analisar a literatura, o pesquisador compreende e se aprofunda no tema da pesquisa, além de identificar lacunas existentes e embasar teoricamente o estudo em questão.

Discute Marli André e Lüdke (2017) acerca da pesquisa de campo defendendo conceitualmente como campo empírico, lugar onde ocorreu a experiencia da pesquisa entre autores e interlocutores permitindo a obtenção de dados, resposta das indagações de forma primaria, tornando fonte a fim de que se analise

concomitantemente ao problema. Seguindo o raciocínio exposto, a pesquisa em pauta ocorreu a partir de entrevistas de cunho aberto, deixando os interlocutores livres para dialogarem acerca do problema. Em seguida, realizamos a descrição integral e literal da entrevista, a qual tornou-se fonte primaria com a autorização dos entrevistados. Por fim, fez-se a análise contrapondo-se aos teóricos e as opiniões dos autores iniciantes.

Os agentes que facilitaram a coleta de dados foram: a Coordenadora Pedagógica que trabalha pelo turno da noite, onde funciona as turmas da EJA, a Professora e a Auxiliar Educacional da turma onde os alunos com deficiência estão matriculados.

AS DIRETRIZES OPERACIONAIS QUE GUIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Antes de adentrar na ação docente ou metodologias aplicadas na aprendizagem vamos discutir tópicos das normativas que guiam as práticas pedagógicas inclusivas. Para esgrimir essa questão, indagou-se à Coordenadora Pedagógica, como era pensado o currículo em relação as práticas pedagógicas inclusivas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência. Segundo a declaração dela, o público da EJA é heterogêneo, sendo: diferentes, experiencias dispares bem como necessidade de aprendizagens.

Neste sentido a escola não se descuida de orientar e oferecer apoio valorizando o princípio da individualidade e as experiencias vivenciadas. Alude a Coordenadora Pedagógica: “[...] o Projeto Político Pedagógico mesmo em processo de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação, já é utilizado na escola devido a urgência de atender os alunos com deficiência[...]”

As entrevistadas, Coordenadora e a professora reforçam que, a EJA não distante das modalidades de ensino, é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define uma abordagem flexível e contextualizada às necessidades e aos interesses dos estudantes. O Documento Curricular do Município de Óbidos (DCMO) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) também guiam as práticas inclusivas em sala de aula.

Ao analisar o DCMO, percebe-se que o documento curricular não comtempla as especificidades da EJA, nem a educação especial nesse ensino. Embora esteja

em consonância com a BNCC, a menção é superficial. Isso implica dizer, que a escola pesquisada tem uma visão genérica das diretrizes operacionais que guiam o processo de ensino-aprendizagem. As políticas educacionais não contemplam as realidades locais, o público diverso e multicultural.

No entanto, o PPP pode reverberar as especificidades. E a prática pedagógicas dos docentes, embora com limites de recursos, formação e investimentos fazem o currículo operacionar, considerando as especificidades. Ressaltando que o currículo é um documento de identidade, sendo um reflexo dos valores e das crenças da sociedade, e por isso, pode ser um instrumento de exclusão ou inclusão.

O currículo escolar é historicamente marcado por exclusão de grupos minoritários, como indígenas, quilombolas, assentados, extrativistas, mulheres e criança, pessoas com deficiência. Esses grupos são frequentemente invisibilizados nos livros didáticos, nas aulas e nas práticas pedagógicas. A invisibilidade desses grupos no currículo escolar tem um impacto negativo na identidade dos estudantes.

Em 2021, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecem princípios, fundamentos e objetivos para a EJA, embora não especifiquem um currículo apropriado a modalidade. Assegura o Art. 8º, com ênfase na Educação e Aprendizagem ao longo da vida poderá ser ofertada conforme o parágrafo I:

> Atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas especificas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados. (BRASIL, 2021).

Essas diretrizes estão alinhadas à BNCC, e estabelecem que o currículo da EJA deve ser flexível e adaptado às características específicas do público. Sendo elaborado pelos estados e municípios, com base nos princípios e fundamentos estabelecidos nas diretrizes operacionais que gerem o ensino complementar ao ensino regular através de profissionais qualificados que ofereçam aos estudantes suporte adequado.

Nesse sentido Veiga (2013) considerada uma das principais especialistas em PPP, defende que documento deve ser flexível e atualizado periodicamente de acordo

com as mudanças que ocorrem na escola e na sociedade. Veiga ainda destaca que, quando bem elaborado e implementado o PPP orienta as ações pedagógicas da escola e garante a qualidade do ensino.

Para garantir a equidade de oportunidades, o PPP pode prever políticas de inclusão de alunos com deficiência ou necessidades especiais. Trata-se de um documento vivo, que deve ser construído de forma participativa e democrática, sendo constantemente avaliado e atualizado de modo a refletir as necessidades e expectativas dos envolvidos no contexto escolar.

OPERACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DA EJA

Para entender como ocorrem as práticas pedagógicas dos agentes educacionais bem como a condução do processo ensino-aprendizagem. Refutou-se sobre a operacionalização das práticas pedagógicas inclusiva no contexto de sala de aula da EJA, percebe-se um retrocesso no processo didático quando professores se utilizam de “exercícios copiados no quadro”, mas também avanços quando se analisa que há prática de leitura de textos corroborando com o protagonismo da EJA, bem como a contextualização dos conteúdos. Cita-se a professora X:

> Geralmente é através de exercícios copiados do quadro, leitura de textos e contextualização dos conteúdos. Onde trago atividades para fazer os alunos refletirem sobre questões sociais, políticas e ambiental, como por exemplo, a grande seca que está acontecendo em nossa região. Acho necessário trabalhar essas questões que estão em consonância com os conhecimentos dos alunos diante das situações encontradas no cotidiano deles.

Embora não se ignore o significado de uma atividade, usar a prática de copiar do quadro e fazer leitura podem ser desinteressantes quando não são usadas de forma consciente e intencional, desencadeiam uma memorização mecânica, dificultam a aprendizagem e podem levar a falta de autonomia dos alunos com deficiência, pois quando os alunos dependem do professor para fornecer todas as informações, os alunos não desenvolvem a capacidade de aprender de forma independente.

Chartier (2023) discorre cópia como um ato mecânico e repetitivo, ou pode ser um ato inteligente que contribui para a aprendizagem. A cópia mecânica exige apenas

a capacidade de reproduzir o que está escrito. Para que a cópia seja um ato inteligente, exige a compreensão do que está sendo copiado. A leitura também pode ser uma atividade passiva, se não for acompanhada de atividades que incentivem a reflexão e a compreensão.

Trabalhar temas voltados ao cotidiano do aluno permite o aluno se relacione de forma significativa com os conteúdos escolares. Ao abordar assuntos que fazem parte do contexto social, o aluno consegue perceber a relevância do conhecimento na prática, tornando a aprendizagem motivadora e aplicável, pois a motivação é endógena, isto é, vem do interior para o exterior. Além disso, ao trazer temas relacionados ao cotidiano, é possível estimular o pensamento crítico, a reflexão e a construção de conhecimento de forma contextualizada.

Contextualizar conteúdos tem apoio intrínseco na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contemplando habilidades e competência a partir da realidade social do aluno. Por exemplo, a habilidade de “resolver problemas” pode ser desenvolvida por meio de atividades que envolvam problemas reais do contexto social dos alunos. A competência de “participar e intervir na vida social” pode ser desenvolvida por meio de atividades que envolvam a participação dos alunos em ações sociais.

Reforça Veiga (2013) defendendo que as práticas pedagógicas não podem ser desvinculadas do contexto social em que os alunos estão inseridos, pois os alunos aprendem a partir de suas interações com o mundo ao redor. Nesse sentido, o local do aluno precisa ser protagonizado utilizando suas vivências e conhecimentos prévios como ponto de partida para construir novos saberes e aplicar esses conhecimentos.

Freire (2003) afirma que ao compreender o contexto e a realidade dos alunos, os educadores podem criar estratégias de ensino eficazes, relacionando o novo conhecimento com o que possuem. Sendo assim, os alunos podem compreender a realidade social em que estão inseridos e aprimorar a capacidade de agir para transformar essa realidade.

Nesse sentido, a contextualização de conteúdos é uma estratégia que tornar as práticas pedagógicas inclusivas. Ao relacionar os conteúdos com a realidade social dos alunos, os professores podem ajudar a garantir que eles tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Onde professores aprendem junto com alunos, a partir da troca de experiências.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Vale refletir no conceito de Sassaki (1999) sobre inclusão social, onde defende a ideia de que a inclusão social não é um processo de adaptação das pessoas com deficiência à sociedade, mas sim um processo de adaptação da sociedade às pessoas com deficiência. Trazendo para o contexto escolar das práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, e os alunos com deficiência devem ser apoiados para protagonizar no processo educativo.

As práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, precisam ser adaptadas. Nessa perspectiva a Professora X revela que é preciso se desdobrar para oferecer um ensino adaptado as necessidades dos alunos com deficiência. Ainda assim afirma: “[...]sempre são elaboradas atividades adaptadas para os alunos com deficiência de acordo com as suas especificidades. Isso faz com que o aluno consiga fazer o exercício por conta própria [...]”

Sobre o mesmo questionamento a Auxiliar Educacional revela que a internet tem sido uma das aliadas na adaptação das atividades, na elaboração de material de apoio, são confeccionados pelos alunos em sala de aula, como jogos de memorização, quebra cabeça, ilustrações que tornam o ensino dinâmico. E quando necessário são usados os recursos da sala adaptada Sala de atendimento Educacional Especializado (SAEE) que dispõe de materiais acessíveis.

Em seguida a Coordenadora Pedagógica afirma que a escola e professores possuem recursos limitados, como tempo, materiais e suporte adicional, dificultando a implementação de estratégias individualizadas. O atendimento Educacional Especializado (AEE) por exemplo, é oferecido no contraturno, e não a demanda de profissional especializado para o atendimento é insignificante. Isso implica na adaptação de uma série de atividades que poderiam ser ofertadas.

Observou-se nas falas diferentes razões pelas quais é difícil adaptar as práticas pedagógicas na Escola de acordo com as necessidades específicas dos alunos, o que de fato é desafiador. Apesar dos desafios, os educadores buscam maneiras de se reinventar para suprir essa carência. Atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, melhorara o engajamento, o aprendizado e o processo de inclusão.

Pletsch (2014) afirma que as práticas pedagógicas devem ser baseadas em uma abordagem construtivista, em que o aluno é visto como protagonista de seu

próprio aprendizado. Para alunos com deficiência na EJA, adaptar as atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades, proporciona oportunidade de assimilar conceitos de acordo com suas capacidades individuais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COMO PROCESSO DE INCENTIVO E VALORIZAÇÃO DO ALUNO ENQUANTO PESSOA

As práticas pedagógicas que incentivam a interação e a valorização do aluno são aquelas que promovem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, a partir do respeito à sua individualidade e ao seu potencial. O educador precisa ver o aluno como pessoa e não como mercadoria, objeto ou coisa. Coisificar, de acordo com Freire (1999), é depreciar o outro sem considerar seu contexto de vida.

Em resumo, a pedagogia da Autonomia proposta por Freire (2003) busca promover a autonomia dos estudantes, estimulando o pensar crítico e ação transformadora na sociedade, devendo a educação ir além da transmissão de conteúdos, mas buscando desenvolver um processo de conscientização e emancipação dos envolvidos no processo. Internalizando às práticas pedagógicas inclusivas, a conscientização, mesmo sendo algo longínquo de se obter, é pertinente para o processo de inclusão e emancipação

Das práticas adotadas em sala de aula, perguntou-se sobre as práticas pedagógicas como mecanismo de incentivo, interação e valorização dos alunos com deficiência na EJA. A Professora X comentou que nas práticas da socialização, os alunos se sentem à vontade para expressar suas opiniões. Ao implementar essas práticas, os educadores ajudam os alunos com deficiência a desenvolver suas habilidades sociais.

De acordo com Freire (1999 apud DANTAS, 2020) a prática pedagógica inclusiva deve ser pautada na participação ativa dos estudantes, em suas experiências, no diálogo, valorizando suas trajetórias para a construção coletiva do conhecimento. Os saberes adquiridos na experiência cotidiana são valiosos e devem ser respeitado e valorizados no processo educativo.

Quando o mesmo questionamento foi dirigido a Auxiliar Educacional relatou sobre as atividades feitas em grupo, perceptível a interação entre os alunos. Segundo os alunos sem deficiência acolhem os com deficiência e os integram para que estes

participem das atividades propostas, e a maneira como eles se esforçam para dar sua contribuição é bem interessante.

Figueiredo e Sousa (2021 apud MONTESSORI, 1966) em seu método de ensino, incentiva a interação entre os alunos por meio de atividades práticas e de trabalho em grupo, são ferramentas relacionadas como o processo do aprender a aprender, aprender a ser, conviver e fazer, vinculado à prática social capaz de promover a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Ressalta Oliveira (2003) sobre a teoria vigotskiana acerca da aprendizagem e do desenvolvimento que o processo ocorre por meio da interação social, ou seja, o desenvolvimento de uma pessoa é influenciado pela sua interação com outras e com o ambiente ao seu redor. Através dessas interações, o indivíduo adquire novos conhecimentos, habilidades e valores.

Notou-se nas entrelinhas dos relatos das interlocutoras que os alunos aprendem melhor quando são envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, quando se sentem valorizados e respeitados, e quando têm a oportunidade de interagir com os outros. Atividades que envolvem os alunos, como debates, discussões ou jogos, incentivam a participação e colaboração em sala de aula.

Para Gadotti (2000) apontando para a necessidade de uma educação transformadora, que prepare os indivíduos para a participação ativa na sociedade. Educador é um mediador do conhecimento, que auxilia os alunos a construir seu próprio conhecimento a partir da interação com o mundo. O educador deve estar aberto as novas ideias e estar disposto a experimentar novas metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que as práticas pedagógicas adotadas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Raymundo Chaves embora limitadas, são adaptadas as necessidades dos alunos com deficiência na EJA. Uma escola que se preocupa em devolver estratégias e metodologias para os alunos se sentirem incluídos, contribui na superação das dificuldades enfrentadas por eles.

Considerando os objetivos da pesquisa, nota-se que as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na EJA estão vinculadas a realidade social dos alunos. Isto é perceptível na interação e socialização que a professora promove, ao relacionar o conteúdo escolar com situações e contextos

reais. Ao trazer para sala de aula assuntos e temas do cotidiano o aprendizado se torna significativo e aplicável à vida dos estudantes. Além disso, é uma abordagem que estimula o pensamento crítico e ou a criatividade.

Nas aulas em que o os estudantes expressam suas opiniões, socializam com os demais colegas, exercem os princípios de autonomia, solidariedade e sociabilidade. São práticas que promovem o desempenho dos alunos com deficiência. O protagonismo é uma característica ligada ao autoestímulo e a capacidade de desenvolvimento biopsicossocial, quando as práticas pedagógicas são aplicadas de maneira adequada para alunos com deficiência.

Concluiu-se parcialmente que o educando quando assistido de forma profissional e sobretudo com uma equipe multiprofissional, tem chances de se desenvolver cognitiva, social, afetiva, mental e profissional. Então sem embasamento técnico profissional o educando torna-se vítima de maus tratos e de concepções medievais, mesmo vivendo no tempo dito pós-moderno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, edição 1, p. 108, 01 de junho de 2021. Seção 1. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442. Acesso em: 7 dez. 2023.

CHARTIER, Anne-Marie. **Cópia**. Glossário Ceale*. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/copia. Acesso em: 7 dez.2023.

DANTAS, Tânia Regina (org.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos.** Salvador: Edufba, 2020.

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, v. 21, n.36, 28 set. 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do-espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano. Acesso em: 03 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2.ed Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia** científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Reflexão Sobre a Implementação da Lei 10.639/03 Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira

Reflection on the Implementation of Law 10.639/03, Which Deals With Afro-Brazilian History, and Culture

Ana Carla da Silva Moreira[1]
Gerson Lopes dos Santos[2]
Maria do Socorro Consentine Ribeiro[3]
Wanildo Figueiredo de Sousa[4]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em nosso ordenamento jurídico, e esta regulamenta a obrigatoriedade da inclusão da temática História e cultura afro-brasileira respeitando assim as diretrizes e bases da educação nacional. Assim serão discutidos os valores inerentes ao pluralismo cultural protegido constitucionalmente como direito fundamental e valorizando a identidade étnica como necessidade de afirmação dos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ademais, ressalta-se as mudanças de perspectivas no contexto legislativo e o enfrentamento de obstáculos para consagração dos direitos afro para a promoção do exercício da cidadania e constituição cultural dos brasileiros, consolidando o Estado Democrático de Direito. Com relação aos aspectos metodológicos, trata-se de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. A partir dos estudos, conclui-se que mesmo havendo previsão legal, encontram-se dificuldades para incorporação da referida lei nas práticas

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: anacarlaa2618@gmail.com
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: gerson.lopesjsjj@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: maryconcentinne@gmail.com
[4] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

pedagógicas, devendo-se, portanto, entender a dinâmica da escola para trazer uma reflexão de quais os melhores caminhos para se percorrer para concretização desse direito na implementação dos estudos da cultura para o fortalecimento dos povos afro no Brasil.

Palavras-chaves: Lei 10.693/03; Educação Cidadania; História e Cultura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the implementation of Law No. 10,639/03 in our legal system, which regulates the mandatory inclusion of the theme Afro-Brazilian History and Culture, thus respecting the guidelines and bases of national education. Thus, the values inherent to cultural pluralism constitutionally protected as a fundamental right discussed, valuing ethnic identity as a need to affirm the precepts of the Universal Declaration of Human Rights. Furthermore, it is highlighted the changes in perspectives in the legislative context and the facing of obstacles to the consecration of Afro-Brazilian rights to promote the exercise of citizenship and cultural constitution of Brazilians, consolidating the Democratic Rule of Law. Regarding methodological aspects, this is a bibliographic review with a qualitative approach. From the studies, it is concluded that even if there is a legal provision, there are difficulties in incorporating the aforementioned law into pedagogical practices, and it is therefore necessary to understand the dynamics of the school to reflect on the best paths to take to achieve this. of this right in the implementation of cultural studies to strengthen Afro-Brazilian peoples in Brazil.

Keywords: Law 10.639/03; Citizenship Education; Afro-Brazilian History and Culture.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país rico em diversidade de grupos étnicos, porém as limitações e dificuldades de acesso restringiram os direitos de determinados grupos de povos, somadas ao desinteresse governamental de normatização que tardiamente veio a eclodir através de regulamentação de leis de proteção aos afroascendentes e aos

direitos fundamentais de crença, cultura, dentre outros, superados com a atual Constituição Cidadã.

A Lei 10.639/03 representou um grande avanço nesse aspecto, se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, ainda permanecem impasses para concretização da referida lei, motivo pelo qual deve-se haver discussões acerca da temática, repensando as práticas no processo de ensino e aprendizagem, incluindo além de práticas pedagógicas, mais recursos materiais que efetivamente permitam a perpetuação da cultura afro desmistificando premissas colonizadoras.

Um dos grandes obstáculos nesse sentido se insere no próprio desconhecimento, por parte de gestores, professores e a comunidade escolar, acerca da legislação que amparam os afroascendentes, de forma que cabe às comunidades manterem ativo posicionamento e acompanhamento da implementação desta lei supracitada, iniciando por aplicar em seus campos de ensino a disseminação de sua própria cultura.

Nessa toada a pesquisa tem como questão problematizadora o seguinte: Como está ocorrendo a implementação da LEI 10.639/03 que trata sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas?

A inclusão escolar há muito tem sido pauta de estudos e debates por parte de pesquisadores dacomunidade acadêmica. A inclusão dentro do contexto escolar não é fácil, no entanto, não é uma missão impossível, para tanto, requer dos agentes envolvidos aquisição de conhecimentos vislumbrando viabilizar de forma efetiva e eficaz a inclusão do alunoreconhecendo nele suas habilidades e competências ao invés de suas dificuldades.

A formação docente consiste em uma vivência reflexiva ao dinamizar o pedagógico aprendizado teórico-prático, propondo um repensar do profissional em relação a sua práxis. É na ação refletida e na dimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade exercendo sua função social.

O objetivo geral desse estudo é refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em nosso ordenamento jurídico e apresenta como objetivos específicos: Apresentar a lei 10.639 de 2003 como grande avanço; descrever a importância da

formação docente baseada nos estudos da cultura afro-brasileira e compreender os desafios da implementação da lei 10.639 de 2003.

Com relação aos aspectos metodológico, trata-se de revisão bibliográfica com abordagem descritiva e exploratória.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AREA ÉTNICO RACIAL

A Lei 10.639/2003, é uma lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Assim, a Lei 10.639/2003 têm o objetivo de valorizar a cultura e a história africana e afro-brasileira, combatendo o racismo e promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista.

Ela se baseia em princípios como o autorreconhecimento afrodescendente, a tradição oral, a apropriação dos valores das culturas de matriz africana, a circularidade, a religiosidade de matriz africana, o reconhecimento da sacralidade, a noção de território como espaço-tempo socialmente construído e o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (SILVA; PETIT, 2011), buscando promover a descoberta e apropriação de novos conhecimentos historicamente apagados do currículo escolar referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, numa perspectiva antirracista, de ruptura com a pretensa universalidade eurocentrada da maior parte dos currículos. A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos, enquanto a Pretagogia propõe uma metodologia que valoriza esses saberes e fazeres de matriz africana. Ambas são importantes para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

A nova Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, foi aprovada em 5 de outubro de 1988. Sem sombras de dúvidas a mais amplaconstituição da História do Brasil e de longe a mais democrática de todas. Diversos setores e seguimentos da sociedade civil organizada, de alguma forma, se fizeram presentes em seu texto e, por isso, inúmeras conquistas foram alcançadas, pelo menos no campo formal. Um dos principais avanços estava o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos. É importante ressaltar que, as reinvindicações do movimento escolanovista, muito contribui para a garantia dedireitos no que se refere a educação para todos. A nova legislação torna urgente o inicio das providências a

serem tomadas para a construção de novas unidades escolares e a formação de docente em quantidade suficiente para que possa atendê-las.

Com o surgimento de algumas regulamentações, e após intensos debates,é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o nº 9.394/96, reforçando alguns aspectos importantes da Constituição Federal de 1988, tais como, reafirmando a formação docente em nível superior e colocando a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Em 2001, atendendo ao requerido na Constituição de 1988, foi aprovado oPlano Nacional da Educação – PNE, válido por dez anos. Este ambicioso planodeterminava metas e diretrizes objetivando atingir a qualidade educacional em todos os níveis e modalidades, assim como, a qualificação na formação docente. No entanto, podemos perceber hoje à luz do tempo que tal plano findou não logrando êxito na maioria das metas, pois falta investimento financeiro por parte do governo, sendo este um dos principais motivos para seu fracasso e para o atraso educacional brasileiro.

No entanto, no que se refere à formação dos professores e valorização do magistério, ela ressalta que:

> A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do PlanoNacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001).

Numa leitura mesmo que superficial do fragmento acima e um pouquinho de conhecimento da realidade brasileira, faz-nos perceber que na maioria dos objetivos tal plano se mostra um verdadeiro fracasso. Embora, a bem da justiça, não possamos deixar de reconhecer que somente o objetivo referente às condições de trabalho, salário e carreira foi “atingido”, previsto ainda para o primeiro ano do PNE, mas, só concretizado em 2009, com a contrariedade de muitos estados brasileiros, o piso salarial se torna, enfim, realidade, ainda não sendo o que se espera como formade valorização do trabalho do professor, mas, já foi um avanço considerável.

Assim, tem-se um fortalecimento do movimento negro e indígena no Brasil com essa ampliação de debate afirmativo sobre suas respectivas histórias e culturas, dando continuidade na busca dos direitos a esses povos que ainda hoje são alvos de preconceito e discriminação em vários sentidos.

Observando o texto da Lei 11.645/08 extrai-se que:

> Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. 25 § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Sendo assim, a norma produzida tem como contributo a descolonização do currículo escolar e enaltece o dever de se evidenciar as distintas etnias indígenas existentes no Brasil que muitos contribuíram para o processo histórico-cultural e serve de ferramenta para o combate ao preconceito e o racismo no espaço escolar, buscando-se constituir uma nova maneira de pensar a História considerando os valores das matrizes étnicos civilizadores.

É nessa perspectiva para a promoção da efetividade social desses enunciados, deve-se promover uma educação com diálogos inclusivos e que se excluam pensamentos limitantes ou hierárquicos inexistentes. Nesse diapasão, Santos leciona acerca da diversidade cultural, embasando na inclusão de estudos sobre história africana em sala de aula:

> Um grande desafio da educação brasileira é romper com o modelo desigual e, especialmente, alterar o modo como a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no cotidiano escolar nacional. Precisamos analisar a África sem nossos olhares eurocêntricos preconceituosos, pois sabemos que o eurocentrismo, por meio da ideologia do moderno, exalta os valores ocidentais e desconsidera os demais saberes. (SANTOS, 2014, p.04).

A lei 11.645/08, vista deste modo, quebra paradigmas ao reivindicar mudanças práticas curriculares que proporcionem diálogos interculturais promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades étnicas existentes no Brasil na luta pela dignidade humana.

Para Freire (1987) a aprendizagem precisa romper com uma série de paradigmas promovendo a inserção de metodologias que ativem o cérebro do aluno para situações práticas ou aproximem-se de sua realidade. Deste modo, a dinâmica deve-se situar no contexto multicultural que estamos inseridos, dando oportunidade de conhecimento de todos os modos de vida, crenças e valores populares, incluindo nesse meio, os negros e índios.

Silva (2001), ensina-nos:

> Se se quer ter a tolerância como objetivo a ser incorporado à mentalidade brasileira pela via da Educação, a formação continuada de professores das redes públicas e privadas e os cursos de licenciatura nas universidades devem acolher sistematicamente atividades voltadas à sensibilização para a alteridade e garantir o acesso dos professores e estudantes ao conhecimento acumulado sobre os grupos étnicos específicos e os povos indígenas no país. (SILVA, 2001, p. 120).

Desse modo, os processos de resistência institucional e a herança eurocêntrica presente nos projetos pedagógicos dos cursos são grandes desafios para as universidades e para as mudanças sociais. Elas terão que enfrentar comportamentos. (ÂNGELO, 2019).

Deve-se incentivar, portanto a aplicabilidade da lei, como forma de ampliação da cidadania e emancipação dos indivíduos no interior da escola com uma reformulação de olhar para si mesmo, assim será estabelecida uma educação pautada nos Direitos Humanos reestruturando o ambiente hostil para composição de aspectos necessários para a convivência através de estratégias pedagógicas em consonância com a Lei e demais políticas extracurriculares.

Contudo, não se deve negar que estamos compreendidos em um cenário de política de formação inicial e continuada de professores complicado no que diz respeito ao eixo educação e relações étnico-raciais, enfrentando resistências e falta de recursos oferecidos pelo Governo, que mesmo que inicie essa prática, não

contemplará egressos que não tiveram sua formação com esse viés nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Dessa forma, a implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais busca garantir a cidadania em todos os níveis e dimensões, observando as realidades para que sejam implementados os direitos garantidos aos povos afrodescendentes brasileiros.

Ademais necessário se faz maior desenvolvimento de materiais, principalmente livros didáticos, que são os principais instrumentos de auxílio dos professores para melhor condução da temática aos seus discentes e trabalhando-se com outros mecanismos tais como oficinas com o apoio técnico com o intuito de maior sensibilização para o ensino da temática indígena, mas de todo modo vislumbra-se a lei como um saldo positivo para a educação, muito embora necessite de apoio de várias esferas para a promoção de sua aplicabilidade em áreas não indígenas e indígenas também.

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA

A educação como fator determinante para o desenvolvimento de um país, torna-se peça fundamental para aprimorar a democracia, já que em seu contexto se vislumbra o encorajamento humano na busca constante por seus direitos. A ideia de legitimidade para a verificação se determinada norma se adequa ao sistema jurídico só é possível quando se tem formados cidadãos conscientes de seu papel no meio social, daí o real nível que se deve buscar para que se firme um país igualitário, em que a cidadania seja atuante.

Com o objetivo de prosperar uma cidadania ativa é necessário o estabelecimento de mecanismos capazes de suprir de forma continuada a participação popular, para que se tenha responsabilidade no desempenho dos deveres de cidadão perante o Estado e uma participação consciente de todos os aspectos da vida social.

A educação possibilita o desenvolvimento da reflexão na tomada de decisões, a descoberta e o cultivo de suas potencialidades enquanto ser humanos. Então o sentido de educar deve ser entendido em seu real significado, não somente como instrução, com repasse de informações, mas sobretudo na perspectiva de ensejar

maior senso crítico, criando novas mentalidades, fomentando sempre maior aprendizado.

O despertar para a educação de qualidade traz inúmeras vantagens para a vida em sociedade, além de proporcionar avanços para o desenvolvimento econômico de um país e liberdades individuais para os agraciados através da educação, permite também desenvolver percepções, que antes poderiam passar desapercebidas por falta de estímulos, revelando que o social deve se sobrepor ao individual.

Nesse contexto, pode-se perceber que um dos motivos para atos de violência é a precariedade da educação, seja ela formal, ou ela cultural, no que concerne a falta de respeito com o próximo, surgindo uma concepção diferenciada de violência, a chamada violência estrutural.

Entende-se como violência estrutural o ato em que o ser humano perde a sua condição de sujeito de direito. “A violência é, portanto, todo o ato onde o ser humano é tratado sem a sua essência humana, onde perante os outros perde a sua humanidade” (DORNELLES, 1997, p. 105).

A falta de acesso a direitos políticos e sociais para amplos segmentos da sociedade, o distanciamento com a Justiça às classes ou camadas de população mais fracas, empobrecidas e vítimas de uma estrutura brutalmente desigual, provoca a violência estrutural.

Cabe então às opções políticas para restaurarem às políticas educacionais, como forma de proteger os direitos humanos e incentivar a ampliação do exercício da cidadania.

Como bem assinala Paulo Freire, a educação deve ter uma perspectiva diferenciada em cada fase, se na etapa da alfabetização, a educação busca a palavra geradora, na pós alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Sob essa ótica a concepção originária da educação de simples instrução deve dar espaço a uma educação conscientizadora e libertadora (FREIRE,1987, p.59).

A conquista pelos direitos de um dado povo, se deve pelo seu poder atuação, assim como Ihering preconiza.

> Todos os direitos da humanidade foram conquistados na luta: todas as regras importantes do direito devem ter sido, na sua origem, arrancadas àquelas que a elas se opunham, e todo o direito, direito de um povo ou direito de um particular, faz-se presumir que se esteja decidido a mantê-lo com firmeza. (IHERING, 2006, p. 1).

Sendo assim, é notória como a educação tem papel fundamental na preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, definindo um ambiente mais próximo do que se idealiza, já que o desenvolvimento do direito à educação impulsiona o avanço aos demais direitos.

O investimento no setor educacional é de extrema importância porque promove transformações no tocante ao fortalecimento humano e social, coadunando a expansão do propósito de democratização de um país.

A importância da educação na vida dos seres humanos é algo quase insusceptível de negação e essa educação se inicia desde o primeiro contato com o mundo, aonde através de percepções, o indivíduo aprende juntamente com orientações e treinamentos como reagir em distintos momentos. A chamada natureza humana nasce com características próprias herdadas geneticamente, que são os fatores originários, estes, em conjunto com os fatores adquiridos, que são as experiências vividas, irão formar a personalidade do indivíduo que, por conseguinte aliadas ao contexto histórico social irá firmar numa educação política.

Podem ser destacados alguns objetivos essenciais da educação, relacionados ao exercício do pensamento científico, usando critérios de racionalidade como análise de aspectos da vida cotidiana, a expressão pessoal, ou seja, o incentivo às potencialidades acerca da criatividade, juntamente com a valorização e reconhecimento do outro como sujeito, pautando-se numa educação moral para promover a politização de uma sociedade, compactuando para o bom funcionamento da democracia, já que se entende por educação política o processo de transmissão de informações e conhecimentos com o intuito de disponibilizar ao cidadão um acervo para melhor compreensão de assuntos políticos.

Responsabilizar o meio como educador de uma pessoa pode até parecer uma premissa radical, mas o certo é que o ambiente é um grande influenciador de comportamentos e por isso, decisivamente há que se buscar, sempre, de forma incisiva uma harmonização no meio em que se vive.

Para Dallari (1998) temos dois tipos de educação, a formal e a informal, a primeira é relativa ao ensino escolar, que em tempos antigos era visto como complemento da educação familiar que por sua vez, pertence à chamada educação informal, esta trata de todo tipo de ensinamento dado fora da escola. Hoje se tem em mente que não há hierarquia de importância

entre as duas, o que se percebe é que só se logra êxito nesse direito se houver uma integração entre os dois tipos de educação.

Segundo Paulo Freire, o homem é o sujeito da educação, onde **evidencia-se uma tendência interacionista, ou seja, da importância da associação do homem-mundo, sujeito-objeto e assim o homem vai criando** a cultura na medida que vem se interagindo com o meio que vive.

Sabe-se que hoje a educação deve ir além das ciências, onde preconiza-se o ensinamento ao indivíduo de como encarar o mundo, estando preparado para solucionar diferentes situações, persistindo a responsabilidade familiar. Por conseguinte, pode se concluir que o Estado não pode e, não deve assumir-se como único responsável pela educação e o entendimento da interação social é fator determinante para o desenvolvimento de um país.

Por isso conclui-se que é de extrema urgência resolver impasses relacionados a educação sociocultural e política, visto que a legislação acompanha a contextualização da cidadania, e se ela sofre com dificuldades na instauração de um regime político baseado em dirimir desigualdades sociais e também pode encontrar impasses para concretização desse direito.

No caso do Brasil o reconhecimento do ensino fundamental como direito se deu em 1934, fruto de reformas educacional ocorridas durante a Era Vargas e alastraram-se para vigência de novas positivações, condensando uma melhor qualidade de vida à sociedade como um todo e como bem explica Pompeu (2007), a educação deve ser tratada como um direito subjetivo fundamental, pois a ignorância pode ser interpretada como a atual forma de escravidão e só através do conhecimento se conseguirá a liberdade.

Tendo em vista ser a educação elemento essencial para a formação do ser humano para que ele possa ter habilidade em exigir e afirmar os seus direitos e melhor envolvimento com a política, a educação deve ir além de transmissão de saberes, ela deve aprofundar-se num caminho de esperança, permitindo que o indivíduo faça uma análise crítica dos condicionantes sociais e através dessa percepção, busque forma de combatê-las. Toda informação deve ser encarada como fonte de aprendizado assim como afirma Freire (1987, p. 136):

> Na verdade, toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em formação, desde que os conteúdos constituintes da

> informação sejam assenhoreados pelo informado e não por ele engolidos ou a ele simplesmente justapostos. Neste caso, a informação não comunica, veicula comunicados, palavras de ordem.

O espaço escolar, indubitavelmente, é um local de grande aproveitamento de informações de todos os gêneros e se adequa ao estímulo à participação social, por meio, por exemplo, de ações voluntárias promovidas nas mais distintas áreas. Sabendo que vivência em uma sociedade democrática pressupõe não só conhecimentos, mas também as práticas e valores necessários para o aprimoramento e manutenção da mesma.

Os parâmetros curriculares nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação e devem abranger propostas de ensino de política, permitindo a ampliação da concepção de política, com reflexão acerca das relações de poder e todos os processos envolvendo cidadania e participação popular.

Em relação ao tema Martins assevera:

> Essa relação da política educacional com as demais esferas do mundo social ocorre justamente porque ela trata de algo básico para a existência de qualquer grupo humano: a educação. O verbo educar vem do latim educare, derivado de educere, que quer dizer eduzir, conduzir, revelar valores e capacitar o espírito humano a criá-los. [...] educação como prática social que ultrapassa a escola e que pode alterar e interferir na política educacional. (MARTINS, 1994, p. 8-9).

Dessa forma, a política educacional envolve a questão do envolvimento e comprometimento político, a questão do agir coletivo remetendo a emancipação humana e a formação política são direitos de todos dado a inserção de valores que orientam a vida cidadã o processo educacional define-se politicamente para a sociedade.

A educação política assumindo um viés transformador, precisa compreender a prática revolucionária, assumindo a educação um sentido político, permitindo que a formação do indivíduo não seja de um modo frágil, para poder capacitá-lo a exercer a autonomia, de refletir sobre sua conduta e de opor resistência à dominação.

Schimidt preconiza:

> Sempre, pois, a consciência enquanto espírito ativo penetra na realidade por ela reproduzida. A tarefa do conhecimento é não capitular diante desta realidade que se coloca ao redor dos seres humanos como um muro de pedras. Na medida em que o

> conhecimento revive os processos históricos humanos apagados nos fatos constituídos, ele revela a realidade como algo produzido pelo ser humano e, portanto, mutável: a prática [Praxis], enquanto conceito mais importante do conhecimento, transforma-se em ação política. (SCHMIDT, 1977 [1966], p. 258).

Pode-se avaliar que processo de transformação depende da identificação teórica aplicando-se a prática, restabelecendo-se na transformação do ser humano para a devida efetivação do processo de conscientização no que se refere a temática da política.

Nesse alinhamento, a necessidade do ensino e da educação são fatores essenciais para a obtenção do exercício dos direitos humanos e sociais e notadamente para um alcance de um processo dinâmico de participação popular, enfrentando as diversidades existentes no meio em que se relaciona com o outro.

Deve-se visar uma inovação pedagógica no sentido de propiciar ao indivíduo, protagonista de sua história, aprender a dialogar, desenvolvendo mudanças de mentalidades, compreensão global do mundo que o cerca e avanços na inclusão , princípio da dignidade da pessoa humana, onde o próximo deve ser tratado com respeito e a partilha de conhecimentos deve ser realizada, num manifesto contínuo e cotidiano.

Destarte, a educação deve ser perseguida sobre os parâmetros de cidadania, constatando, contudo que o controle estatal para efetivação desse direito deve ser fazer presente, cabendo ao Estado a fiscalização e aplicação de recursos para o bom desempenho educacional e para a formação de uma sociedade digna. Então como um direito social, a educação tem caráter absoluto, intangível, não podendo ficar pendente da discricionariedade do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes tradicionais transcendem o conhecimento científico na medida que possuem um universo rico e infinito de recursos que possibilitam a evolução e uso da criatividade baseada em preceitos populares. E essa diversidade é cativa em tribos indígenas onde a sabedoria popular reina, e orienta as decisões a serem tomadas pelo seu povo, ligadas pela biodiversidade nativa com suas práticas e costumes.

Dessa forma, os grupos tradicionais devem trazer memórias que são regadas de muita afetividade com o pressuposto de manter a suas espécies e sua diversidade, estreitando os vínculos de suas relações.

A efetivação da Lei 10.693/03 depende de inúmeros fatores e não apenas da boa vontade da escola na manutenção do ensino sobre a temática afro, as novas diretrizes curriculares representam grande avanço no plano educacional, mas deve ser promovido contínuo incremento e incentivo nas práticas pedagógicas em escolas

Concomitante a isso, a formação do professor para uma educação inclusivaexige mudanças significativas, relacionada ao currículo, à avaliação, ao planejamentopara que o ensino-aprendizagem realmente aconteça, e a organização das estratégias vislumbrando amenizar as dificuldades pedagógicas, além da flexibilização no tempo, e da abordagem do conteúdo visando o desenvolvimento do aluno.

Todavia, os desafios existentes na escola, como mostra a literatura consultada e reforçada pelos resultados da investigação realizada, mostra que aindafalta muito para que a educação inclusiva seja realmente efetivada.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Francisca Navantino P. de (Chiquinha Paresi). Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: Avanços e Desafios**. Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set./dez, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dáoutras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.693/03 que trata sobre a história e cultura afro-brasileira**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Lei/11645.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Lei/11645.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. Violência Urbana, direitos da cidadania e políticas públicas de segurança no contexto de consolidação das instituições democráticas e das reformas econômicas neoliberais. **Discursos sediosos–crime, direito e sociedade**, Rio de Janeiro, ano 2 n. 04, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IHERING, Rudolf Von. **A Luta pelo Direito**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARTINS, Célia. **O que é política educacional.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. Municipalismo, controle social e controle estatal: trabalho coeso para garantir a efetivação do direito à educação. In: Lilia Maia de Morais Sales. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**. 01 ed. Fortaleza, v. 01, p. 99-122. 2007.

SANTOS, Clézio. O ensino de Geografia e a cultura africana e afrobrasileira na escola. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014.

SCHMIDT, A. História e natureza em Marx. In: COHN, G. (Org.). **Sociologia:** para ler os clássicos. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros técnicos e científicos, 1977 [1966], pp. 240-258.

SILVA, A.L. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas. In: GRUPIONI, L.D.; VIDAL, L.B.; FISCHMANN, R. (orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001. p. 120-132.

SILVA, Geranilde Costa; PETIT, Sandra H. Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescentes. In: CUNHA Jr., Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (Orgs.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC,2011.

Relato de Experiência de acadêmica Indígena da Etnia Wai Wai Sobre sua Inclusão na UFOPA, Campus Óbidos[1]

Experience report of an indigenous academic from the Wai Wai ethnic group about their inclusion at UFOPA, Óbidos Campus

Cassiane Maruku Wai Wai[2]
Maria Francilane da Silva Ferreira[3]
Lissandra Prata Silva[4]
Wanildo Figueiredo de Sousa[5]

RESUMO

A vivência no meio acadêmico é complexa desde o ingresso. Para os indígenas, torna-se ainda mais difícil a partir do momento em que é necessário deslocar-se de sua comunidade até outra cidade para ingressar em uma universidade em busca de seus sonhos, além de se adaptar a novas realidades, culturas e modos. Dessa forma, a discussão apresenta uma pesquisa realizada sobre a vivência de uma acadêmica indígena, pesquisadora-relatora na universidade, problematizando: Quais os desafios enfrentados na inclusão da acadêmica indígena no curso de Pedagogia da UFOPA, Campus Óbidos. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como acontece a inclusão da acadêmica indígena no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico, relatando a experiência da acadêmica indígena na UFOPA. Foram

---

[1] Artigo publicado na revista Ensino em Perspectivas, v.5, n. 1, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/12231
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: cassainewaiwai90@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: mariafrancilane703@gmail.com
[4] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail: lissandrapratasilva@gmail.com
[5] Professor Dr. da Universidade Federal do Oeste do Pará. UFOPA Campus Óbidos. E-mail. wanildosousa1@gmail.com.

utilizados como procedimentos de investigação entrevista semiestruturada com três perguntas base subjetivas com a acadêmica indígena, além de embasamento bibliográfico.

Palavras-Chave: Vivência; Relato; Indígena; Inclusão.

ABSTRACT

The experience in the academic environment is complex from the moment of enrollment. For indigenous people, it becomes even more challenging as they need to move from their community to another city to attend a university in pursuit of their dreams, while also adapting to new realities, cultures, and ways of life. Therefore, the discussion presents a research conducted on the experience of an indigenous academic, a researcher and reporter at the university, addressing the following question: What are the challenges faced in including the indigenous academic in the Pedagogy course at UFOPA, Campus Óbidos? The research aims to understand how the inclusion of the indigenous academic occurs in the Pedagogy course at the Federal University of Western Pará (UFOPA). The research is characterized as qualitative, with a bibliographical approach, reporting on the experience of the indigenous academic at UFOPA. The investigation procedures included a semi-structured interview with three subjective base questions with the indigenous academic, as well as bibliographical support.

Keywords: Experience. Account. Indigenous. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Vivenciar significa se relacionar com algo ou acontecimentos, onde estão envolvidos pessoas, lugares ou ações que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, vivenciar envolve o contexto em volta do indivíduo e abrange emoções, pensamentos e experiências. Tais vivências levam à criação de significados para o cenário onde se convive.

No entanto, ao inserir-se na universidade, estudantes indígenas são infantilizados e excluídos de atividades acadêmicas pela concepção de que a dificuldade que têm de se comunicar fluentemente com os demais os torna incapazes de ter um bom rendimento universitário, impedindo-os de estabelecer conquistas

próprias e enfrentar por si mesmos obstáculos comuns que permeiam no contexto acadêmico.

Considerando que o ensino por qual percorreram antes não foi o mesmo que os demais acadêmicos não indígenas, muitas vezes tiveram que passar por inúmeras dificuldades referentes à forma de ensino. Nesse sentido, ao adentrar na universidade, o indígena já obtém uma perspectiva de se sentir inferior aos demais acadêmicos não indígenas.

Se é tratado sobre o princípio do respeito e da individualidade dentro da universidade, mas há dificuldades na concretização deste princípio. Não se pode negar que o cenário universitário deve ser um local de vivências positivas; contudo, o que se vê são indígenas sendo incluídos no espaço físico universitário, mas excluídos do espaço social.

Diante do exposto, problematiza-se: Quais os desafios enfrentados na inclusão da acadêmica indígena no curso de Pedagogia da Ufopa Campus Óbidos? A pesquisa tem como objetivo geral compreender como acontece a inclusão da acadêmica indígena no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Os objetivos específicos são: Relatar a vivência da acadêmica indígena no curso de Pedagogia da UFOPA; Descrever a relação entre a acadêmica indígena com os outros discentes e docentes; e identificar os desafios e possibilidades na aprendizagem da acadêmica indígena.

A vivência universitária é marcada por processos de socialização, interação e trocas de ideias. Pesquisar sobre o tema Vivência com ênfase em uma Acadêmica Indígena e sendo a pesquisadora relatante da experiência, compreender como ocorre sua interação na universidade pressupõe compreender as causas, e se há ou não barreiras que impossibilitam o seu desenvolvimento pessoal e social impactando em sua permanência.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter bibliográfico na modalidade relato de experiência. Segundo Brandão (2001), a pesquisa qualitativa compreende a visão que as pessoas têm sobre suas experiências vividas e os significados atribuídos a elas, buscando analisar determinadas questões a partir de suas perspectivas individuais.

Uma pesquisa bibliográfica consiste no estudo de trabalhos feitos anteriormente sobre determinado tema, aplicando uma discussão com autores e, a

partir disso, desenvolvendo embasamentos teóricos sobre os instrumentos, os objetos e os resultados de determinada pesquisa.

Segundo Gil (2002), a vantagem de uma pesquisa bibliográfica está no fato de oferecer um campo amplo de fenômenos que podem ser consultados e discutidos, tornando-se um método viável para quem busca utilizar ideias de autores e a partir delas confirmar ou discordar pensamentos.

Além do embasamento bibliográfico, buscou-se o relato de experiência que, por sua vez, 'buscam não apenas descrever uma dada realidade, mas fundamentalmente oferecer balizas para atuações que possam ser mais críticas, reflexivas e alinhadas aos pressupostos que orientaram a execução da experiência narrada' (CUNHA; SCORSOLINI-COMIN, 2019, p. 199).

O relato de experiência pertence a uma das autoras deste artigo, proveniente da comunidade indígena Wai Wai na aldeia Mapuera, localizada à margem do Rio Trombetas, a 323 km da cidade de Óbidos – PA. A relatante é a única indígena matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia da turma 2022, turno matutino na UFOPA-Campus Óbidos, que oferta apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia.

A acadêmica indígena ingressou no curso através do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI/Ufopa), destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas para o provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Estatuto e Regimento Geral da Ufopa.

A pesquisadora relatante é proveniente da comunidade indígena Wai Wai. Sua etnia e âmbito cultural são definidos por afinidades linguísticas, culturais, heranças, religiões e tradições. A comunidade Wai Wai sobrevive da pesca, caça, agricultura, além de receber auxílios do governo. As habitações são divididas por família e em bairros, e a comunidade possui uma escola, uma igreja, um posto de saúde e a Funai.

A relação dos Wai Wai com atividades missionárias também é marcante. A acadêmica indígena almeja concluir o curso de Pedagogia para trabalhar como professora ou coordenadora da escola de sua comunidade, além de contribuir para o avanço da educação na comunidade Wai Wai.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico na modalidade relato de experiência, utilizou como procedimentos de investigação entrevista semiestruturada com três perguntas base subjetivas com a acadêmica indígena. Para a coleta de dados, realizou-se uma análise das respostas obtidas reforçando-as com pesquisas bibliográficas acerca das questões identificadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da primeira e da segunda pergunta feitas: ‘Como é sua vivência enquanto acadêmica na UFOPA, Campus Óbidos?’ e ‘Como ocorre sua relação entre os discentes e docentes?’, obteve-se a seguinte informação: a acadêmica indígena enfrenta dificuldades significativas na comunicação com discentes e docentes da universidade, o que resultou na sua falta de interação na universidade.

Analisando as causas da falta de interação, através das respostas obtidas, compreendeu-se que a vergonha e o nervosismo provenientes desde sua infância e que surgem apenas em lugares fora de sua comunidade contribuíram para tal situação. Essa questão abrange pontos psicológicos que estão envolvidos na vida de cada indivíduo.

Quanto a isso, Prinz (2004, p. 240) afirma:

> As emoções podem até mesmo entrar na consciência antes de nós conscientemente acessar os sinais sutis que as desencadearam. É por isso que descrevemos as emoções como reações viscerais (gut reactions). Elas são como detectores de radar corporais que nos alertam para preocupações ou reações que devemos ter. Quando ouvimos as nossas emoções, não estamos sendo seduzidos por sentimentos sem sentido. Tampouco estamos ouvindo os frios ditames de juízos complexos. Nós estamos usando nossos corpos para perceber a nossa posição no mundo.

À vista disso, as emoções de um indivíduo carregam consigo um quadro de reações corporais que abrange até a forma como temos contato com as pessoas ao redor e qual será a resposta a determinadas situações. A timidez, a vergonha e a introversão acabam sendo os estímulos a serem manifestos pela acadêmica indígena provocando uma interação fechada sem diálogos variados.

Segundo Aguiar (2010, p. 11):

> Identifica-se que na escola há muitos casos de sujeitos que se apresentam tímidos, com dificuldade de estabelecer relações sociais com os amigos da turma, com os professores e até mesmo consigo próprios, encontrando muitas dificuldades para expressar sua maneira de ser, sentir e agir no mundo escolar.

A situação descrita também é comum nas universidades, onde atividades como seminários, debates de textos e interação em sala de aula são frequentes. Quando a discente não consegue desenvolver essas atividades, cria-se um sentimento de

inferioridade, levando-a a acreditar que sempre dependerá da ajuda dos outros para realizar qualquer atividade.

A partir da terceira pergunta: 'Como ocorre o processo de sua aprendizagem?', percebeu-se outro fator que contribui para uma comunicação insegura: o bilinguismo. A língua portuguesa é verbalizada com dificuldade pela acadêmica indígena, pois em sua comunidade predomina a língua materna e não há o uso frequente do português. No entanto, ao adentrarem nas cidades, deparam-se com outra realidade linguística.

Grosjean (2008, p. 165) discute esta temática e afirma que o bilinguismo:

> acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. O nível de fluência atingida numa língua (mais precisamente numa habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio social (casa, trabalho, escola etc.). É, portanto, perfeitamente normal encontrar bilíngues que somente leem e escrevem em uma das línguas, mas que possuem fluência oral reduzida na língua e que só a usam com um número restrito de pessoas, ou que são capazes de discorrer sobre apenas um assunto particular em uma das línguas.

Com isso, a acadêmica indígena relata:

> A comunicação dos povos indígenas e comunidades tradicionais são diversos e possuem modos diferentes, mas ao mesmo tempo esses modos possuem aspectos em comum, um deles é o uso da comunicação como instrumento de articulação entre si e com os outros. (Acadêmica Indígena – Pesquisadora relatante).

Ao considerarmos isso, pudemos constatar a relevância da comunicação nos meios sociais, sendo fundamental na universidade para sanar dúvidas e compartilhar conhecimentos, de forma a tornar o ensino-aprendizagem significativo por meio de interações. A acadêmica indígena reconhece a comunicação como um meio de relacionar os povos e comunidades indígenas.

Ingressar na universidade significa amadurecer e adquirir novos conceitos e conhecimentos, já obtidos no decorrer da vida escolar. No entanto, para os indígenas que enfrentam dificuldades em suas comunicações devido ao bilinguismo, a compreensão de informações e conteúdos acadêmicos repassados torna-se uma barreira a ser enfrentada diariamente na universidade.

As autoras Ames e Almeida (2021), em uma pesquisa focada nos indígenas que ingressaram na universidade, afirmam:

> As dificuldades com a linguagem acadêmica se referem aos problemas de compreensão e domínio das palavras e expressões utilizadas tanto pelos professores em sala de aula quanto presentes nos materiais de estudos. É um léxico até então parcialmente desconhecido para alguns dos estudantes indígenas, o que trouxe consequências para o acompanhamento das explicações realizadas pelos docentes e para o entendimento dos textos trabalhados nas disciplinas. A não apropriação dessa linguagem comprometeu ainda a expressão oral e escrita dos referidos alunos.

Tais dificuldades são comuns entre os indígenas universitários, pois a acadêmica indígena, também afirma:

> Eu compreendo as palavras quando minhas colegas falam comigo, mas existe as palavras técnicas que eu não consigo compreender [...] Eu tenho dificuldade de intender, falar e explicar na hora do seminário, e na hora apresentação. Quando a professor fala na sala, ele que socializar a texto. E isso que eu tenho dificuldade na sala de aula, mas eu entendo a pouco a língua Portuguesa, porque sou eu bilíngue. (Acadêmica Indígena, pesquisadora-relatante).

Entrando na universidade, os conteúdos apresentados e exigidos são formulados com uma linguagem mais científica, exigindo o conhecimento de termos científicos presentes em artigos, resumos, seminários e até mesmo nas explicações dos docentes. Palavras comuns para a discente indígena representam um desafio diário, e, consequentemente, os termos técnicos se tornam uma barreira para a compreensão dos conteúdos repassados.

Seguindo essa linha de pensamento, temos ainda a Constituição de 1988 e a LDB 9394/1996 que asseguram à educação escolar indígena o direito a uma educação específica, bilíngue/multilíngue e diferenciada de acordo com as especificidades de cada comunidade. No entanto, encontram-se escolas com dificuldades em adotar esse direito para os indígenas, o que impede o avanço nas aprendizagens escolares.

A acadêmica indígena destaca os obstáculos na compreensão das atividades universitárias, como seminários e leituras de textos, pois, por conta da timidez, sente a necessidade de pedir ajuda aos demais discentes para entender os conteúdos. Além disso, relata sentir “vergonha” de mostrar suas dificuldades aos colegas. Esse conjunto de questões estagna a absorção de conhecimentos e a evolução acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência relatada pela acadêmica indígena na universidade mostrou-se marcada pela dificuldade de comunicação, causada por fatores que vêm desde a infância e permanecem até hoje. Questões emocionais, como a timidez, e questões linguísticas colaboram para que a interação da acadêmica ocorra de modo fechado.

Esse comportamento requer atenção especial, uma vez que tem impacto direto em seu aprendizado. A partir da análise do relato, percebemos que tais vivências relacionadas à comunicação são reflexo de uma sociedade que não está preparada para a inserção de indígenas em instituições escolares não-indígenas. Portanto,

> Ainda que seja um processo que vem sendo desconstruído, reconstruído, debatido em vários âmbitos educacionais e mesmo a passos lentos produz pequenos avanços. As mulheres indígenas estão ocupando espaços que não estão preparados politicamente para suas permanências. O ingresso na universidade tem encorajado novos estudantes, utilizando espaço epistemológico para o fortalecimento da luta do seu povo, distorcendo assim a visão estereotipada que a sociedade tem do indígena ser inferior e incapaz de estar em outros espaços a não ser a aldeia. (MARTINS,2021, p. 15).

A partir daí, a expectativa é que mais e mais indígenas consigam ocupar espaços nas universidades, pois o valor do ensino superior para o indígena não está apenas no interesse pessoal do indivíduo, mas sim em levar conhecimento acadêmico para as aldeias. Ou seja, o objetivo de formar indígenas é de extrema importância para um povo, sendo uma questão de sobrevivência cultural.

Sousa (2022) destaca que a escola abriga diversas culturas que precisam ser vivenciadas e compartilhadas. Para que isso se efetive, é necessário que haja a busca por formação por parte dos docentes e a participação da comunidade acadêmica na aprendizagem, no ensino e no suporte aos indígenas em suas eventuais limitações, sem que haja a infantilização dos mesmos.

Esta pesquisa possibilita compreender e identificar as barreiras a serem trabalhadas para promover a inclusão indígena no espaço universitário, prestigiando assim a cultura da comunidade Wai Wai e relacionando-a com as vivências urbanas, visto que a influência da cultura indígena percorre nos âmbitos da cultura brasileira, inclusive na língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gislaine Cardoso. **A timidez no contexto escolar:** um olhar sobre esta característica da personalidade humana na escola. 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142833/000993424.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 fev. 2024.

AMES, Valesca Daiana B.; ALMEIDA, Marilis Lemos. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 244-275, jan-abr 2021.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

CUNHA, V. F; SCORSOLINI-COMIN, F. A religiosidade/espiritualidade (R/E) como componente curricular na graduação em Psicologia: relato de experiência. **Psic. Rev**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 193-214, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/39837/29441 Acesso em: 28 de nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas., 2002.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual. **Revista UFG**, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-76, 2008. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br. Acesso em: 29 de nov. 2023.

MARTINS, Racquel Valério. et al. Aprendendo e ensinando a voar... A experiência das mulheres indígenas do Ceará com a educação. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.2, p.1-17, 2021.

PRINZ, J. **Furnishing the Mind:** Concepts and Their Perceptual Basis**.** MIT Press, 2004.

SOUSA, Janiele Santos de. Reflexividade sobre a cultura indígena na formação docente: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

Entrevistada Cassiane Maruku, Wai Wai, Mapuera, Rio Trombetas -Pará, Em 08 de dezembro de 2023.