

Diálogos na Pós-graduação do IFRS - *Campus* Osório: Reflexões sobre a Educação Básica e Profissional *Volume 3*



Organização

Maria Augusta Martiarena - Julia Ferri Pinto
Elisa Daminelli - Alexandre Lobo

Maria Augusta Martiarena
Julia Ferri Pinto
Elisa Daminelli
Alexandre Lobo
Organizadores

***Diálogos na Pós-graduação
do IFRS-Campus Osório:
Reflexões sobre a Educação
Básica e Profissional***

Volume 3

São Paulo
Pragmatha
2025

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Nieli Blota
Copy right: Dos Autores e Organizadores

Todos os direitos reservados.

Proibida reprodução total ou parcial
sem a expressa autorização.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
D536 Diálogos na pós-graduação do IFRS-Campus Osório:
reflexões
v. 3 sobre a educação básica e profissional / Maria Augusta
Martiarena, organizadores ... [et al.]. – São Paulo: Pragmatha, 2025.
310 p. : il. (algumas color.) ; 14 x 21 cm.
ISBN 978-85-8434-308-9
1.Educação básica. 2.Ensino profissional. 3.Cidadania – Estudo e ensino. 4.Educação especial. 5.Educação multicultural. 6.Educação – Finalidades e objetivos. 7.Prática de ensino. I.Martiarena, Maria Augusta. II.Pinto, Julia Ferri. III.Daminelli, Elisa. IV.Lobo, Alexandre.

CDU 373
377
CDD 370
371.425

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Sumário

Apresentação / 7

Introdução / 10

Parte I

Educação, democracia e diversidade

Privatização de espaço público na educação: o caso do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre/RS / 14

Cristina Arthmar Mentz Albrecht

Maria Augusta Martiarena

A utopia da Gestão Democrática Escolar no Universo das Pesquisas: Apontamentos da articulação entre Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática Escolar / 39

Maria Caroline Aguiar da Silveira

Maria Augusta Martiarena

A visão das pessoas discentes do quarto ano do Ensino Médio do IFRS - Campus Osório acerca da literatura de autoria LGBTI+ nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura / 62

Julia Ferri Pinto

Elisa Daminelli

Turbante: Culturas e suas representações como uma
ferramenta antirracista / 90

Juliana Selle Vinskoski

Alexandre Lobo

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da
Educação Inclusiva: Análise documental / 111

Michele Silva Pereira Messagi

Aline Dubal Machado

O jovem aprendiz com TEA e a prática docente: Um
estudo de caso / 143

Vitória Lima Benites de Souza

Aline Dubal Machado

Estado da Arte: Práticas docentes para inclusão de jovens/
adultos com Transtorno do Espectro Autista no
Ensino Superior / 174

Bruna Núrya Moraes Santos

Aline Dubal Machado

Parte II

A educação na prática cotidiana

O uso do software Google Earth Pro com alunos dos
anos finais do Ensino Fundamental: Aproximações com o
ensino de Matemática / 197

Tamires dos Santos Muniz

Elisa Daminelli

Informática na Educação Básica: Um olhar sobre o ensino
na pandemia / 216

Marcelo Rocha Zanoti

Aline Silva de Bona

A interdisciplinaridade no Ensino Superior: Uma análise
das licenciaturas em Ciências Exatas a partir de seus
Projetos Pedagógicos de Curso / 237

Larissa Carniel da Silva

Terrimar Ignácio Pasqualetto

Reflexões sobre a inserção do ensino em turismo na
Educação Básica do Litoral Norte do Rio Grande do Sul /
278

Bruno Fernandes Mendes

Ana Lúcia Olegário Saraiva

Apresentação

Em 2024, o Curso de Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*, completou 10 anos de funcionamento e contribuições para a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, no que se refere à formação de profissionais da educação.

Para a obtenção do título de Especialista em Educação Básica e Profissional, exige-se a integralização dos componentes curriculares, oferecidos ao longo de dois semestres, bem como o desenvolvimento de um artigo, defendido perante uma banca. Tais artigos demandam rigor metodológico e empenho acadêmico. Este livro dispõe-se a apresentar, de forma um pouco resumida, alguns dos trabalhos de conclusão de curso, desenvolvidos entre 2021 e 2025.

O presente livro encontra-se dividido em duas partes. A primeira, denominada “Educação, Democracia e Diversidade”, reúne estudos voltados à investigação e contextualização dessas temáticas.

O capítulo “Privatização de Espaço Público na Educação: O Caso do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre/RS”, de Cristina Arthmar Mentz

Albrecht e Maria Augusta Martiarena, analisa o processo de privatização do prédio que abriga a primeira escola de formação de professores do estado do Rio Grande do Sul, fundada ainda no período imperial.

Em “A Utopia da Gestão Democrática Escolar no Universo das Pesquisas: Apontamentos da Articulação entre Projeto Político-Pedagógico e Gestão Democrática Escolar”, Maria Caroline Aguiar da Silveira e Maria Augusta Martiarena investigam de que forma os princípios da gestão democrática estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental do município de Capão da Canoa.

O capítulo “A Visão das Pessoas Discentes do Quarto Ano do Ensino Médio do IFRS – *Campus Osório* Acerca da Literatura de Autoria LGBTI+ nas Aulas de Língua Portuguesa e Literatura”, de Julia Ferri Pinto e Elisa Daminelli, analisa se os estudantes tiveram contato com obras de autoria LGBTQIAP+ ao longo do ensino médio, bem como sua percepção quanto à representatividade dessas produções nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Encerrando a pComposta por quatro capítulos, esta parte aborda experiências e reflexões relacionadas às práticas educativas em diferentes contextos.

O capítulo “O Uso do Software Google Earth Pro com Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximações com o Ensino de Matemática”, de Tamires dos Santos Muniz e Elisa Daminelli, investiga como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aplicadas no ensino de Matemática, podem contribuir para uma compreensão mais contextualizada da realidade dos estudantes.

Em “Informática na Educação Básica: Um Olhar Sobre o Ensino na Pandemia”, Marcelo Rocha Zanoti e Aline Silva de Bona discutem os desafios enfrentados pelas

escolas no uso inicial dos laboratórios de informática. O capítulo percorre as primeiras abordagens teóricas sobre o tema e analisa, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — especialmente da competência geral 5 —, aspectos como pensamento computacional, cultura digital e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas no contexto pandêmico.

O capítulo “A Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Uma Análise das Licenciaturas em Ciências Exatas a Partir de seus Projetos Pedagógicos de Curso”, de Larissa Carniel da Silva e Terrimar Ignácio Pasqualetto, por meio de uma pesquisa documental qualitativa, analisa os Projetos Pedagógicos e ementas de seis cursos de Licenciatura em Ciências Exatas, ofertados por quatro instituições públicas (USP, UNIPAMPA, FURG e UFPR), com o objetivo de compreender como a interdisciplinaridade é abordada nesses cursos.

Por fim, o capítulo “Reflexões sobre a Inserção do Ensino em Turismo na Educação Básica do Litoral Norte do Rio Grande do Sul”, de Bruno Fernandes Mendes e Ana Lúcia Olegário Saraiva, propõe reflexões sobre o fenômeno do turismo e sua inserção no campo da Educação Básica. A pesquisa, realizada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, utiliza como estudo de caso o município de Capão da Canoa.

Os organizadores

Introdução

O livro *Diálogos na pós-graduação do IFRS – Campus Osório: reflexões sobre a Educação Básica e Profissional*, em seu volume 3, organizado por Maria Augusta Martiarena, Julia Ferri Pinto, Elisa Daminelli e Alexandre Lobo, presenteia o leitor com reflexões relevantes sobre o momento educacional contemporâneo que vivemos, marcado pelo multiculturalismo e pelas demandas emergentes dos processos de ensino-aprendizagem que compõem a educação atual.

Como egresso do Curso de Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Osório*, no ano de 2018, felicito o curso pelos seus 11 anos de história. Esse curso foi minha porta de entrada no IFRS e, como se verá nos capítulos a seguir, através de trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos entre 2021 e 2025, cumpre seu objetivo de instigar a reflexão sobre a dinâmica entre ensino e aprendizagem, integrando saberes pedagógicos e promovendo a superação entre o saber e o fazer da prática docente de forma plena.

A primeira parte do livro, intitulada “Educação, Democracia e Diversidade”, parte de uma questão essencial: que papel a educação e os espaços educativos podem de-

sempenhar em nossa vida? Essa pergunta desencadeia reflexões críticas que, capítulo a capítulo, vão se costurando ao longo da leitura. Nesse sentido, a educação, parafraseando John Dewey, “não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Vida e educação são indissociáveis.

Pensar a educação como vida implica concebê-la como formação humana integral, plena e reflexiva, que respeita a diversidade e fortalece a cidadania. É nesse viés que emergem temáticas como a função social da escola, a importância dos projetos político-pedagógicos e de gestões democráticas que envolvam a comunidade escolar em sua totalidade. Somam-se a isso discussões sobre gênero e sexualidade, formação educativa antirracista, educação inclusiva (na educação básica e superior), bem como os efeitos da privatização de espaços públicos e de políticas neoliberais na educação.

A segunda parte, intitulada “A Educação na Prática Cotidiana”, revela estratégias pedagógicas concretas, especialmente relacionadas ao potencial das tecnologias de comunicação e informação no processo de aprendizagem. Analisa como os estudantes, já imersos em um cotidiano digital, podem transformar essas ferramentas em meios de formulação de conhecimento. Ao mesmo tempo, reflete sobre como a pandemia de 2020 expôs fragilidades no uso desses recursos, desafiando educadores e pesquisadores a formular práticas cada vez mais atualizadas e conectadas às demandas da formação integral. Nesse contexto, ganham destaque o pensamento computacional, a cultura digital e as habilidades tecnológicas delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse percurso, emerge uma palavra-chave na área educacional: a interdisciplinaridade. Ao longo dos capítulos, os pesquisadores discutem seus desafios e possibilidades, tanto na educação básica quanto no ensino superior, destacando a relevância de superar barreiras

e buscar inovação pedagógica. A publicação de estudos que abordam esse tema é essencial para que novas metodologias possam se consolidar e se fortalecer no cotidiano escolar.

É importante frisar que há conexões entre as duas partes da obra. Se por um lado encontramos críticas à privatização da educação, por outro identificamos o impacto positivo das tecnologias quando aplicadas de maneira pedagógica. Essa relação ressalta a importância de uma educação pública de qualidade, que garanta acesso a recursos tecnológicos e não privilegie apenas uma parcela da sociedade. Da mesma forma, os debates sobre gestão democrática se relacionam diretamente com a interdisciplinaridade, ambos essenciais para a construção de um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade, o senso crítico e o pertencimento. Somam-se ainda as reflexões sobre inclusão, que apontam para a urgência de recursos pedagógicos acessíveis e diferenciados.

Ao percorrer as páginas deste livro, o leitor encontrará temáticas diversas e enriquecedoras que dialogam com as práticas docentes contemporâneas. A coletânea fortalece a consciência histórica e cultural, legitima experiências sociais marginalizadas e expressa o desejo de maior inclusão. É uma obra que sensibiliza, que provoca e que se coloca como uma produção coletiva de caráter inclusivo e plural. Assim, reafirma sua importância não apenas para a educação e a sociedade, mas também para a vida — retomando, portanto, a ideia que abre este prefácio: se a educação é vida, este livro é um convite a vivê-la de forma crítica, democrática e transformadora.

Lucas Souza Santos¹
25 de agosto de 2025

¹ Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social - linha: saúde e inclusão social - (FEEVALE - Novo Hamburgo / RS), Professor de Educação Física - EBTB no IFRS - *Campus Farroupilha*.

Parte I

Educação, democracia e diversidade



Privatização de espaço público na educação: o caso do Instituto de Educação General Flores da Cunha, Porto Alegre/RS

*Cristina Arthmar Mentz Albrecht
Maria Augusta Martiarena¹*

Introdução

O Instituto de Educação General Flores da Cunha é a instituição de ensino formadora de educadores ainda em atividade mais antiga do Brasil (CHAVES, 2019). Fundada em 1869 e nomeada como Escola Normal da Província de São Pedro, por 60 anos foi a única escola formadora de professores no estado e estava localizada em um sobrado no bairro hoje conhecido como Centro Histórico (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

O atual prédio foi construído em 1935 e se trata da terceira sede da escola, tendo sido construído especificamente para abrigar a instituição, com localização estratégica junto ao Parque Farroupilha e, assim, em uma avenida de grande extensão e de fácil acesso (RIO GRANDE DO SUL,

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS. Tutora do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde, no Projeto Saúde com Agente oferecido nacionalmente pelo Ministério da Saúde e o CONASEMS (Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde).

2022). A construção é composta por um conjunto de prédios que forma projetados com arquitetura clássica grega, sendo “representativo da arquitetura institucional do estado” e, devido à sua relevância histórica e cultural, o prédio foi reconhecido como patrimônio estadual e tombado em 2006 pela prefeitura Municipal de Porto Alegre (RIO GRANDE DO SUL, 2022, s/p).

Considerando o estado precário de suas instalações, em 2013 foi realizada licitação para o projeto de restauração da edificação que iniciou em 2015, exigindo a transferência de 1,6 mil alunos para outras três escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2022; SUL21, 2019). Para tal, foi realizado um empréstimo pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para pagamento da obra, estimada em R\$ 22,5 milhões (SUL21, 2019).

Em função de atrasos nas obras (menos de 10% do cronograma previsto), a Secretaria Estadual de Educação rompeu com a empresa contratada em 2017 (SUL21, 2019). Em 2018 foi realizada outra licitação com retomada das obras no mesmo ano, orçadas então em R\$ 28,6 milhões (RIO GRANDE DO SUL, 2022; SUL21, 2019). Após quatro meses, a empresa não havia recebido pagamento do governo e reduziu o ritmo das reformas, paralisando as obras sete meses depois (SUL21, 2019). Segundo entrevista com a Secretaria de Educação (Seduc), o governo já havia investido R\$ 1,1 milhões, sendo necessário mais R\$ 21,7 milhões para a conclusão da obra (SUL21, 2019).

Em maio de 2021, foi divulgado um vídeo do governador do estado anunciando a retomada das obras e o projeto de abrigar um novo centro de referência e formação de professores, citando a experiência do Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, como referência para a nova proposta (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Cabe ressaltar que esse espaço semelhante ao Museu do Amanhã ocupará 25% da

área construída do Instituto, sendo um empreendimento de gestão privada (EXTRACLASSE.ORG.BR, 2021).

A comunidade escolar não foi consultada sobre o novo projeto, uma vez que a própria diretora do Instituto de Educação declarou que a gestão da escola foi surpreendida, não sabendo como a escola atuaria, se a educação infantil até o curso Normal e EJA permaneceriam funcionando (SUL21, 2021). Em dezembro de 2021, foi realizada uma audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, reunindo autoridades e a comunidade escolar e abordando a retomada das obras. Foi entregue um abaixo-assinado com cerca de 10 mil assinaturas reivindicando o reinício das obras originais de restauração (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

A privatização de espaços de ensino público ganha força na perspectiva neoliberal, à medida que é justificada tanto pela falta de recursos do Estado em manter a instituição (ARELARO, 2007), quanto pela busca da eficiência e produtividade (GENTILI, 1996). No entanto, observa-se que tal medida foi adotada pelo governo sem consulta prévia à comunidade local que efetivava seu direito à educação nessa instituição.

Diante disso, esse trabalho tem como objetivo analisar como o Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, atende aos indicadores considerados relevantes pela corrente neoliberal, mas, apesar disso, constitui-se como objeto de privatização do governo do Estado.

Revisão bibliográfica

A compreensão da privatização como uma alternativa exige uma breve contextualização da educação pública na perspectiva neoliberal. Gentili (1996), utilizando tal lógica, explica que, na segunda metade do século XX, houve

uma expansão acelerada da escola com uma distribuição ineficiente dos serviços, configurando mecanismos de exclusão e discriminação resultantes da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa. Tal crise, sob a lógica neoliberal, seria gerencial (e não uma questão de democratização). A solução, então, seria realizar uma reforma administrativa do sistema escolar pautada nos princípios da eficiência, produtividade e eficácia – fatores considerados como qualidade.

Gentili (1996) pontua que a estratégia do neoliberalismo é transferir a educação da esfera política como direito para a esfera do mercado, limitando-a como uma propriedade. Dessa forma, a noção de cidadania deixa de abranger o caráter universalizante dos direitos humanos para considerar o indivíduo como proprietário que conquista suas mercadorias, como a educação. Já Peroni (2020) explica que a relação público e privado na educação vai além da questão da propriedade, incluindo correlações de forças de classes e diferentes projetos societários. Segundo a autora, a lógica mercantil tem base no individualismo, imputando ao indivíduo seu sucesso ou fracasso atrelado às suas habilidades empreendedoras.

Segundo Arelaro (2007), existem duas pressões sociais em relação à gestão dos sistemas escolares no Brasil: a primeira em busca de transparência nas ações governamentais (que exigiria maior participação da população) e a segunda pela qualidade de ensino e competência na gestão. Inexistindo condições suficientes para concretizar esses anseios, são estabelecidas as parcerias público-privado que geram um novo conceito de eficiência educacional, ao mesmo tempo que “a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar é dispensada” (ARELARO, 2007, p.899).

Uma das formas de avaliar a qualidade do ensino é pelo uso de estatísticas educacionais, como o indicador mais importante atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2006, é composto por diversos indicadores, entre eles o indicador de rendimento, que busca resumir a experiência de aprovação dos alunos ao agregar os dados de aprovação, reprovação e abandono (SOARES, XAVIER, 2013).

É relevante destacar, por outro lado, que Klein (2017), ao estudar o IDEB, conclui que as informações estatísticas ganham legitimidade na racionalidade neoliberal, de tal forma que o compromisso pela qualidade veiculado pela mídia atua sobre a população escolar e a sociedade como uma estratégia de poder, criando sujeitos controladores da qualidade da escola.

Para além das estatísticas que são utilizadas para justificar a privatização de espaços públicos, é preciso refletir sobre os impactos dessa privatização na ocupação dos espaços. Ao discorrer sobre o território como espaço de vida, Santos (2007) propõe que a plena realização do homem é reflexo de um quadro material e imaterial, que abrange economia e cultura. Nesse sentido, é no território que a cidadania acontece e para ela ser completa, deve contemplar o respeito à cultura e a busca da liberdade.

Serpa (2007, p.27-28) analisa o processo de apropriação social do espaço público urbano no contexto do capitalismo e pontua que as parcerias entre poderes públicos e empresas privadas ocorrem especialmente em espaços públicos “visíveis” e têm como propósito valorizar bairros de classe média, que, dessa forma, se tornam “distantes e inacessíveis para um público de perfil mais popular, que

habita as periferias metropolitanas”. Embora o autor não analise propriamente o caso de instituições de ensino, mas sim parques e um conjunto habitacional, a discussão apresenta relevância para esse estudo, pois perpassa a questão de como as privatizações reduzem a acessibilidade da população de forma física e simbólica, intensificando o processo de desigualdade social.

O autor ainda explica que se trata de um processo de apropriação espacial no qual o “capital escolar” e o modo de consumo determinam identidades sociais que se definem a partir de uma alteridade relacionada a uma dimensão de classe. Nesse contexto, a acessibilidade passa a ser uma questão hierárquica (SERPA, 2007). Como mostra Cordeiro e Serpa (2001 apud SERPA, 2007), quando ocorre a mercantilização das expressões artísticas contidas no referencial cultural, o espaço passa a ser instrumentalizado pela lógica de produção e consumo do capitalismo, intensificando o processo de desigualdade social.

Procedimento metodológicos

Trata-se de um estudo de caso de caráter quantitativo. O estudo de caso busca conhecer eventos singulares, examinando o objeto em uma realidade “multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p.52). Utilizando dados secundários, o trabalho apresenta como questão de pesquisa: as taxas de rendimento escolar do Instituto de Educação General Flores da Cunha ratificam a importância da instituição como espaço de ensino já instalado ou justificam o projeto de privatização governo do Estado do Rio Grande do Sul?

O local de estudo é o Instituto de Educação General Flores da Cunha, construído em 1935, em Porto Alegre (RS), próximo ao Parque Farroupilha e ao *campus* central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RIO

GRANDE DO SUL, 2022). Sua configuração inicial previa capacidade de até dois mil alunos e abrangia três atividades: o curso normal, curso de aplicação e jardim de infância (RIO GRANDE DO SUL, 2022). Em 1997, o Instituto de Educação foi tombado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, juntamente com o Parque Farroupilha. Em 2006, a instituição foi reconhecida como patrimônio estadual, com tombamento publicado no Diário Oficial (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

A instituição oferece as seguintes etapas e modalidades de ensino: Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Profissional Técnico, Curso Profissional Técnico integrado ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio, Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2022b). Devido às obras, que se encontram inacabadas, os alunos (que, em 2015, eram 1.600) foram transferidos para as escolas Escola Estadual de Ensino Fundamental Dinah Neri, Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Callage, Instituto Estadual Rio Branco e Escola Estadual de Ensino Fundamental Felipe de Oliveira (SUL21, 2019).

A coleta de dados foi documental. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a técnica documental é constituída de fontes primárias que podem ser realizadas de forma concomitante ou posterior ao fenômeno estudado. A coleta ocorreu no período de outubro a dezembro de 2022, no site eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, acessando as Taxas de Desempenho presente nos Indicadores Educacionais apresentados por escola (BRASIL, 2022b). Os dados coletados dizem respeito ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (pois os demais níveis não apresentam dados disponíveis) e compõem as taxas que indicam o rendimento escolar:

aprovação, reprovação e abandono. O período abrange os três últimos anos de funcionamento do Instituto de Educação General Flores da Cunha no próprio local: 2012, 2013 e 2014.

Os dados foram comparados com escolas que se enquadravam nas mesmas características da instituição de estudo (Centro Estadual de Formação de professores General Flores da Cunha): públicas com mais de 1000 matrículas de escolarização localizadas no município de Porto Alegre. Para o Ensino Fundamental, foram encontradas mais trinta e quatro instituições de ensino: Colégio Estadual Carlos Fagundes de Mello, Colégio Estadual Doutor Glicério Alves, Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti, Colégio Estadual Odila Gay da Fonseca, Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião, Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Vieira da Cunha, Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapeu do Sol, Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Victor Issler, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul, Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos, Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio Sattte, Escola Municipal de Ensino Fundamental Jose Loureiro da Silva, Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fanton, Escola Municipal de Ensino Fundamental Moradas da Hípica, Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Judith Macedo de Araujo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, Escola

Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini, Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antonio Giudice, Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum, Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Cristo, Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, Escola Estadual de Ensino Fundamental Paraíba – CIEP, Escola Estadual de Ensino Fundamental Baltazar de Oliveira Garcia, Escola Estadual de Ensino Fundamental Raul Pilla, Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Rosa, Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama e Instituto Estadual Rio Branco.

Para o Ensino Médio, foram consideradas as seguintes dezessete instituições de ensino: Colégio Estadual Carlos Fagundes de Mello, Colégio Estadual Doutor Glicério Alves, Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti, Colégio Estadual Inácio Montanha, Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Colégio Estadual Odila Gay da Fonseca, Colégio estadual Protásio Alves, Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião, Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha, Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, Escola Estadual de Ensino Fundamental Baltazar de Oliveira Garcia, Escola Estadual de Ensino Fundamental Raul Pilla, Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Rosa, Escola Técnica Estadual Parobé, Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama e Instituto Estadual Rio Branco.

Resultados e discussões

Na taxa de aprovação no Ensino Fundamental, o Instituto de Educação General Flores da Cunha apresentou o segundo maior indicador em 2012, 91,4%, sendo o maior número da Escola Municipal de Ensino Fundamental An-

tônio Giúdice, com 92,8%, conforme Tabela 1. Já em 2013, a instituição ocupou o quinto lugar com 87% de aprovação, atrás da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Giúdice (92,3%), Escola Municipal de Ensino Fundamental Moradas da Hípica (91,9%), Escola Estadual de Ensino Médio Raul Pilla (90,5%), e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo (90,4%). Em 2014, a instituição dispôs da maior taxa de aprovação (91,7%).

Tabela 1 – Taxa de aprovação do Ensino Fundamental,
de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	91,4	87	91.7
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	86,4	81,7	85.2
COL EST DR GLICERIO ALVES	83,5	84,5	84
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	79,3	80,1	83.6
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	77,2	74,7	82.8
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	76,9	80,5	80.8
EEEM RAFAELA REMIAO	79,1	81,8	87.6
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	87,4	85,3	90.5
EMEF CHAPEU DO SOL	82,6	80,2	86.9
EMEF CHICO MENDES	82,9	85,7	88.1
EMEF DEP VICTOR ISSLER	87	83,7	82.7
EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	80,8	81,5	79.4
EMEF GOV ILDO MENEGHETTI	88	85,8	87
EMEF GRANDE ORIENTE DO RGS	85,5	84,7	83.1
EMEF HEITOR VILLA LOBOS	82,7	79,4	83
EMEF JOAO ANTONIO SATTE	90,1	85,5	91.3
EMEF JOSE LOUREIRO DA SILVA	77,6	84,5	87.1

EMEF LIDOVINO FANTON	83,6	80,9	89
EMEF MORADAS DA HIPICA	89,9	91,9	89.5
EMEF MORRO DA CRUZ	77,7	76,3	84.5
EMEF PROF ANISIO TEIXEIRA	86,9	84,6	82.4
EMEF PROF JUDITH MACEDO DE ARAUJO	89,2	81,9	86.1
EMEF SAINT HILAIRE	86,6	83,3	83.3
EMEF SAO PEDRO	84,9	84,3	89.7
EMEF SEN ALBERTO PASQUALINI	85,3	80,7	83.2
EMEF VER ANTONIO GIUDICE	92,8	92,3	88.1
EMEF VER CARLOS PESSOA DE BRUM	78,9	85,2	88.4
EMEF VILA MONTE CRISTO	91	90,4	91.4
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	74	74	70.5
ESC EST ENS FUNDAMENTAL PARAIBA-CIEP	82,6	83,7	90.5
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	77,8	78,7	75.3
ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	79,6	90,5	85.7
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	79,8	75,5	79.3
INST EST EDUC PAULO DA GAMA	75,3	77,1	75.1
INST EST RIO BRANCO	77,2	79,8	72.8

Fonte: BRASIL, 2022b

A taxa de aprovação no Ensino Médio mostra que, em 2012 e em 2013, o Instituto de Educação General Flores da Cunha teve os maiores números, com 72,4% e 83,9%, respectivamente (Tabela 2). Já no ano de 2014, a instituição apresentou o quarto maior indicador, com 75%, apenas atrás da Escola Técnica Estadual Parobé (78,2%), Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama (76,8%) e Escola Estadual Carlos Fagundes de Mello (76,3%).

Tabela 2 – Taxa de aprovação do Ensino Médio, de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	72,4	83,9	75.0
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	58,9	62,4	76.3
COL EST DR GLICERIO ALVES	64,8	66,9	72.7
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	30,9	53,7	41.1
COL EST INACIO MONTANHA	63,2	77,7	68.2
COL EST JULIO DE CASTILHOS	65,5	69,1	61.7
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	51,1	47,8	64.1
COL EST PROTASIO ALVES	61,9	65,1	74.2
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	66,5	72,9	70.3
EEEM RAFAELA REMIAO	43,2	59,1	49.5
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	64,3	64,9	70.8
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	49,4	44,3	44.8
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	43	49,8	61.3
ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	50,8	69	70.1
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	43,4	47,3	50.1
ESC TEC EST PAROBE	70,5	66,4	78.2
INST EST EDUC PAULO DA GAMA	50	69	76.8
INST EST RIO BRANCO	67,4	65,2	64.6

Fonte: BRASIL, 2022b

O Instituto de Educação General Flores da Cunha mostrou a terceira menor taxa de reprovação no Ensino Fundamental (8,4%) em 2012 (Tabela 3), sendo a primeira da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Giúdice (7,2%) e a segunda da Escola Estadual Carlos Fagundes de Mello (7,9%). Em 2013, configurou a quinta menor taxa de reprovação, atrás da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Giúdice (7,5%), Escola Municipal de Ensino Fundamental Moradas da Hípica (8,1%), Escola Estadual de Ensino Médio Raul Pilla (9,3%), e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo (9,6%). Em 2014 ocupou a mesma posição, apesar de a taxa ter diminuído para 7,9%. As seguintes escolas apresentaram menores percentuais: Escola Municipal de Educação Básica Liberato Salzano Vieira da Cunha (8,2%), Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo (8,5%), Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio Satte (8,7%), Escola Estadual de Ensino Fundamental Paraíba - CIEP (9,4%).

Tabela 3 – Taxa de reprovação do Ensino Fundamental, de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	8,4	12,8	7.9
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	7,9	16	11.6
COL EST DR GLICERIO ALVES	15,2	15,5	15.8
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	20	19,9	15
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	22,8	25,1	17.2
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	18,9	14	17.2
EEEM RAFAELA REMIAO	19,8	17,3	11.3

EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	12,6	14,1	8.2
EMEF CHAPEU DO SOL	17,4	19,8	13.1
EMEF CHICO MENDES	17,1	14,3	11.9
EMEF DEP VICTOR ISSLER	12,8	16	17.3
EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	19,2	18,5	20.6
EMEF GOV ILDO MENEGHETTI	11,9	14,1	13
EMEF GRANDE ORIENTE DO RGS	14,2	15,3	16.9
EMEF HEITOR VILLA LOBOS	17,3	20,6	17
EMEF JOAO ANTONIO SATTE	9,9	14,5	8.7
EMEF JOSE LOUREIRO DA SILVA	22,4	15,4	12.8
EMEF LIDOVINO FANTON	16,4	19,1	11
EMEF MORADAS DA HIPICA	10	8,1	10.2
EMEF MORRO DA CRUZ	22,3	23,7	15.5
EMEF PROF ANISIO TEIXEIRA	13,1	15,4	16.9
EMEF PROF JUDITH MACEDO DE ARAUJO	10,8	18,1	13.9
EMEF SAINT HILAIRE	13,4	16,6	16.6
EMEF SAO PEDRO	15,1	15,7	10.3
EMEF SEN ALBERTO PASQUALINI	14,7	19,3	16.8
EMEF VER ANTONIO GIUDICE	7,2	7,5	11.8
EMEF VER CARLOS PESSOA DE BRUM	21	14,8	11.6
EMEF VILA MONTE CRISTO	8,9	9,6	8.5
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	24,1	25,3	26.3
ESC EST ENS FUNDAMENTAL PARAIBA-CIEP	16,9	16,2	9.4
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	20,5	19,7	23.8
ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	19,7	9,3	13.5
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	18,9	24,1	20.3

INST EST EDUC PAULO DA GAMA	19,9	21,4	24.8
INST EST RIO BRANCO	21,2	19,2	22.3

Fonte: BRASIL, 2022b

Nos anos de 2012 e 2013, a instituição estudada apresentou as menores taxas de reprovação no Ensino Médio, com 11,9% e 7,8% nos respectivos anos (Tabela 4). Já em 2014, apesar de o número de reprovação ser menor que em 2012, 11,3%, duas escolas apresentaram melhor desempenho: Escola Estadual Carlos Fagundes de Mello (4,3%) e Escola Técnica Estadual Parobé (11,2%).

Tabela 4 – Taxa de reprovação do Ensino Médio, de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	11,9	7,8	11.3
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	15	18	4.3
COL EST DR GLICERIO ALVES	25,4	20,8	14.4
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	67,9	46,2	20.1
COL EST INACIO MONTANHA	21,6	8,6	12.2
COL EST JULIO DE CASTILHOS	24,9	15,7	26.0
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	38,8	39,4	34.0
COL EST PROTASIO ALVES	23,8	19,4	14.7
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	25,2	17,3	16.8
EEEM RAFAELA REMIAO	33,5	28,2	43.8
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	23,5	26	26.2
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	30,3	28,4	35.2
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	22,5	15,7	19.1

ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	19,9	27,4	20.4
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	23,8	50,8	49.7
ESC TEC EST PAROBE	21,7	23,1	11.2
INST EST EDUC PAULO DA GAMA	32,4	15,2	21.7
INST EST RIO BRANCO	19,2	12,1	17.6

Fonte: BRASIL, 2022b

No que tange à taxa de abandono no Ensino Fundamental (Tabela 5), o Instituto de Educação General Flores da Cunha apresentou o vigésimo primeiro lugar. No entanto, cabe ressaltar que 16 (dezesesseis) instituições mostraram a taxa zerada; quatro atingiram 0,1% e o local de estudo dispôs de apenas 0,2%, juntamente a outra escola. Em 2013, a taxa permaneceu a mesma, ocupando o vigésimo segundo lugar, em companhia de mais três escolas. Já em 2014, o indicador da instituição sobe para 0,4%, ocupando o vigésimo quarto lugar.

Tabela 5 – Taxa de abandono do Ensino Fundamental, de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	0,2	0,2	0.4
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	5,7	2,3	3.2
COL EST DR GLICERIO ALVES	1,3	0	0.2
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	0,7	0	1.4
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	0	0,2	0
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	4,2	5,5	2.0
EEEM RAFAELA REMIAO	1,1	0,9	1.1
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	0	0,6	1.3

EMEF CHAPEU DO SOL	0	0	0
EMEF CHICO MENDES	0	0	0
EMEF DEP VICTOR ISSLER	0,2	0,3	0
EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	0	0	0
EMEF GOV ILDO MENEGHETTI	0,1	0,1	0
EMEF GRANDE ORIENTE DO RGS	0,3	0	0
EMEF HEITOR VILLA LOBOS	0	0	0
EMEF JOAO ANTONIO SATTE	0	0	0
EMEF JOSE LOUREIRO DA SILVA	0	0,1	0.1
EMEF LIDOVINO FANTON	0	0	0
EMEF MORADAS DA HIPICA	0,1	0	0.3
EMEF MORRO DA CRUZ	0	0	0
EMEF PROF ANISIO TEIXEIRA	0	0	0.7
EMEF PROF JUDITH MACEDO DE ARAUJO	0	0	0
EMEF SAINT HILAIRE	0	0,1	0.1
EMEF SAO PEDRO	0	0	0
EMEF SEN ALBERTO PASQUALINI	0	0	0
EMEF VER ANTONIO GIUDICE/	0	0,2	0.1
EMEF VER CARLOS PESSOA DE BRUM	0,1	0	0
EMEF VILA MONTE CRISTO	0,1	0	0.1
ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	1,9	0,7	3.2
ESC EST ENS FUNDAMENTAL PARAIBA-CIEP	0,5	0,1	0.1
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	1,7	1,6	0.9
ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	0,7	0,2	0.8
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	1,3	0,4	0.4
INST EST EDUC PAULO DA GAMA	4,8	1,5	0.1
INST EST RIO BRANCO	1,6	1	4.9

Fonte: BRASIL, 2022b

A taxa de abandono do Ensino Médio na instituição de estudo, em 2012, foi de 15,7%, em décimo primeiro lugar. Já em 2013, o índice desce para 8,3%, apenas atrás do Colégio Estadual Ildo Meneguetti (0,1%), da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rosa (1,9%) e da Escola Estadual de Ensino Médio Raul Pilla (3,6%). Em 2014, a taxa aumenta para 13,7%, ocupando o décimo terceiro lugar, conforme Tabela 6. Cabe ressaltar que somente o Instituto de Educação General Flores da Cunha e a Escola Municipal de Educação Básica Liberato Salzano Vieira da Cunha apresentam o 4º ano do Ensino Médio e que tal modalidade é opcional (GAÚCHA ZH, 2021). No ano de 2012, as taxas foram 7,3% e 9,6%, respectivamente. Nos anos de 2013 e 2014, somente a Escola Municipal de Educação Básica Liberato Salzano Vieira da Cunha apresentou abandono no 4º do Ensino Médio, com 6,7% e 3,8%, respectivamente.

Tabela 6 – Taxa de abandono do Ensino Médio, de 2012 a 2014

Instituição	2012	2013	2014
CENT EST FORM DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA	15,7	8,3	13.7
COL EST CARLOS FAGUNDES DE MELLO	26,1	19,6	19.4
COL EST DR GLICERIO ALVES	9,8	12,3	12.9
COL EST ENG ILDO MENEGHETTI	1,2	0,1	38.8
COL EST INACIO MONTANHA	15,2	13,7	19.6
COL EST JULIO DE CASTILHOS	9,6	15,2	12.3
COL EST ODILA GAY DA FONSECA	10,1	12,8	1.9
COL EST PROTASIO ALVES	14,3	15,5	11.1
EEEM AGRONOMO PEDRO PEREIRA	8,3	9,8	12.9
EEEM RAFAELA REMIAO	23,3	12,7	6.7
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	12,2	9,1	3.0

ESC EST EDUC BASICA GOMES CARNEIRO	20,3	27,3	20.0
ESC EST ENS MEDIO BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	34,5	34,5	19.6
ESC EST ENS MEDIO RAUL PILLA	32,8	3,6	9.5
ESC EST ENS MEDIO SANTA ROSA	32,8	1,9	0.2
ESC TEC EST PAROBE	7,8	10,5	10.6
INST EST EDUC PAULO DA GAMA	17,6	15,8	1.5
INST EST RIO BRANCO	13,4	22,7	17.8

Fonte: BRASIL, 2022b

Embora não tenham sido encontrados estudos se dediquem a comparar tais taxas, a comparação entre as escolas no período estudado mostra que, de forma geral, o Instituto de Educação General Flores da Cunha apresentou maiores taxas de aprovação e menores taxas de reprovação.

Considerações finais

Conforme observado, as taxas de rendimento escolar do Instituto de Educação General Flores da Cunha ratificam a importância da instituição como espaço de ensino já instalado, atendendo aos critérios neoliberais de eficiência, produtividade e eficácia, indicados por Gentili (1996). A importância da instituição nesse caso é ainda maior, uma vez que se trata de uma das escolas com maior número de matrículas de escolarização do município.

Diferentemente do proposto por Arelaro (2007), não houve reivindicação de participação da população por transparência ou mesmo insatisfação em relação à qualidade de ensino e competência da gestão que justificasse a busca por parceria privada por parte do Estado. O anseio da comunidade local se concentrava na reforma das ins-

talações do prédio. No entanto, como a autora afirma, tal parceria resultou na exclusão da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, que sequer foram avisados sobre os novos propósitos para o prédio.

Observa-se, além da descaracterização do Estado como um efetivador de direitos (no caso a educação), a adoção do caráter mercantilista, uma vez que a proposta de um investimento privado tem sido apresentada no sítio eletrônico do governo como uma conquista significativa para a comunidade escolar. Nesse sentido, no que se refere à correlação de forças de classes e os diferentes projetos societários que envolvem a relação público e privado, como propõe Peroni (2020), o Estado impõe o projeto de caráter neoliberal de forma unilateral, uma vez que, diante de tal proposta, a comunidade escolar se articulou elaborando um abaixo-assinado com cerca de 10 mil assinaturas reivindicando o reinício das obras originais de restauro, mas não obteve impacto algum sobre os planos do governo. Cabe ressaltar que as reivindicações da comunidade escolar dizem respeito exclusivamente ao estado das instalações, não sendo encontrada, nas reportagens estudadas, qualquer menção a insatisfações quanto à qualidade do ensino.

Como lembra Rikowsky (2017), são os contratos que especificam os objetivos e o lucro. Nesse caso, não se sabe quais foram os termos estabelecidos e como de que forma isso impacta a comunidade escolar. Sabe-se apenas que o gerar o lucro exige corte de gastos e que esses devem incidir sobre o trabalho dos professores ou sobre a exploração dos meios de produção (espaço e obras de arte).

Enquanto o governo trata o prédio como uma propriedade à disposição dos interesses mercantis, a comunidade escolar lida com insegurança em relação à efetivação do direito à educação, uma vez que os alunos se encontram distribuídos em outras escolas e não existe nenhuma ma-

nifestação do governo informando sobre os níveis de ensino que voltariam a funcionar no prédio no espaço restante que não será privatizado.

Para além da efetivação do direito à educação, a privatização de espaços públicos que deveriam ser de uso irrestrito pode resultar na exclusão da população de baixa renda. Retomando o histórico da instituição, percebe-se que, embora ela tenha sido concebida como uma referência na formação de professores e de ensino e tenha se consolidado inicialmente com caráter elitista, ao longo das décadas observou-se um processo de democratização no acesso à mesma e sua proximidade com uma avenida central e de intensa circulação facilitou o transporte para a frequência de alunos de diferentes bairros.

O que se torna evidente é que com a privatização é provável que ocorra o processo inverso, resultando na elitização do público de frequente a instituição. Tal como propõe Serpa (2007), esses espaços públicos que têm grande visibilidade se tornam alvos das empresas privadas e acabam valorizando os bairros de classe média e fomentando a ocupação dessa classe social em detrimento da população da periferia. Dessa forma, o caráter privado tende a restringir e ressignificar o acesso tanto às obras de arte, quanto ao próprio prédio (com sua relevância arquitetônica).

As limitações do artigo se referem à falta de estudos que contemplem as variáveis estudadas para fins comparativos, uma vez que geralmente tais taxas são sintetizadas na taxa de rendimento utilizada pelo IDEB ou mesmo o próprio Ideb. Também é necessário considerar que as taxas analisadas nesse estudo fazem parte da racionalidade neoliberal que estimula a competição (KLEIN, 2017), não considerando aspectos particulares e contextuais, como a relevância da instituição como referência de ensino para a comunidade e sua importância histórica e cultural.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ARELARO, Lisete RG. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 899-919, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep Data**. 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>>. Acesso em: 10 dez 2022.

CORDEIRO, Márcia de Freitas & SERPA, Angelo. Bairro e identidade cultural na periferia de Salvador. In: **II Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação/XX Seminário Estudantil de Pesquisa – RESUMOS**. Salvador: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2002. v. 1, p. 234-234

EXTRACLASSE.ORG.BR. **Comunidade escolar protesta contra privatização do Instituto de Educação**. 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/comunidade-escolar-protesta-contra-privatizacao-do-instituto-de-educacao/>>. Acesso em: 16 março 2022.

GAÚCHA ZH. **Governo do RS confirma 4º ano do Ensino Médio para janeiro de 2022**. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/07/governo-do-rs-confirma-4o-ano-do-ensino-medio-para-janeiro-de-2022-ckrgvauly002c013bz-8vwtubn.html>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; FRIGOTTO, Gaudêncio, SACRISTÁN, José Gimeno. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e Maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p.186. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, p.1-17, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. IPHAE – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado. **Bem tombado**: Instituto de Educação Flores da Cunha. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=16120>> Acesso em: 16 março 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 008/06/SEDAC**. Resolve tomba o Instituto de Educação General Flores da Cunha, conforme parecer técnico n.º 04/96 do processo n.º 2733.11.00/95.0, localizado na Avenida Oswaldo Aranha n.º 527, em Porto Alegre, constituído pelo pavilhão central de salas de aula, o pavilhão do jardim de infância, a pérgula ligando o pavilhão de salas de aula e o jardim de infância, o pavilhão de esportes, bem como o respectivo lote urbano

cuja cedência por arte da Prefeitura Municipal de Porto Alegre ocorreu através do decreto n.º 11682, de 20 de janeiro de 1997. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2006-03-16&pg=27>>. Acesso em: 16 março 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Instituto de Educação General Flores da Cunha**: Comunidade escolar quer imediata retomada das obras e retorno dos alunos ao prédio histórico. 2021a. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=326712>>. Acesso em: 16 março 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **“Queremos uma escola para inspirar outras escolas”**, diz Leite, sobre Instituto de Educação. 2021b. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/queremos-uma-escola-para-inspirar-outras-escolas-diz-leite-sobre-instituto-de-educacao>>. Acesso em: 16 março 2022.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SERPA, Angelo. Espaço público e acessibilidade: notas para uma abordagem geográfica. **GEOUSP-Espaço e Tempo**, v. 15, p. 21-37, 2004.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

SUL21. **Após Leite anunciar transformações no Instituto de Educação, comunidade escolar cobra ‘volta pra casa’**. 2021. Disponível em: <<https://sul21.com.br/noticias/2021/05/apos-leite-anunciar-transformacoes-no-ins>

tituto-de-educacao-comunidade-escolar-cobra-volta-para-casa/>. Acesso em: 16 março 2022.

SUL21. Sem pagamento, empresa responsável pela reforma do Instituto de Educação abandona obra. 2019. Disponível em: <<https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2019/10/sem-pagamento-empresa-responsavel-pela-reforma-do-instituto-de-educacao-abandona-obra>>. Acesso em: 16 março 2022.

A utopia da Gestão Democrática Escolar no universo das pesquisas: Apontamentos da articulação entre Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática Escolar

Maria Caroline Aguiar da Silveira¹

Maria Augusta Martiarena

Introdução

A gestão democrática é o modelo de gestão escolar mais pautado a ser exercido nas escolas e sistemas de ensino públicos brasileiros, tendo em vista que apoia-se na construção de formas de gerir e administrar as escolas que viabilizem um projeto de democratização das relações no interior desses espaços (PARO, 2016). Esse modelo de gestão do ensino é garantido em lei pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e é, ainda, uma das metas a serem alcançadas pela educação pública constante do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Percebemos, assim, a relevância que o tema possui para a educação pública no Brasil. De acordo com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Ba-

¹ Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS. Professora da rede municipal de Capão da Canoa/RS.

ses da Educação e Plano Nacional de Educação, a gestão democrática pode ser compreendida a partir de alguns critérios básicos, sendo estes a constituição e atuação de órgãos participativos na gestão escolar, tais como conselho escolar, CPM, grêmio estudantil, fóruns; a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; “a nomeação do diretor escolar associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar também faz parte da gestão democrática.” (BRASIL, 2014).

Em um projeto de educação (e sociedade) em que pessem relações democráticas e a democratização dos espaços, como relacionar todas/os as/os trabalhadoras/es que compõem a escola (professoras, secretárias, orientadoras, auxiliares, merendeiras, vigilantes), com a comunidade escolar, compreendendo essa formada pelas/os estudantes, pessoas responsáveis, pessoas atuantes na escola? Conforme Paro (2016), a solução de problemas nas escolas, muitas vezes, parece utópica, pois há uma dificuldade de “efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola.” (p. 13). Aqui tomo o sentido de utopia de Galeano², sendo essa pesquisa aliada ao esforço de compreender a realidade para que avancemos e caminhemos em direção às mudanças. Pensar a democratização das relações no interior da escola enquanto formação política, tomada de consciência em relação ao papel da escola e ampliação do entendimento do papel da educação é pautar uma transformação radical dos sistemas de ensino e tudo que abarcam.

O presente texto é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Básica e Pro-

² Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em ‘Las palabras andantes?’ publicado por Siglo XXI, 1994.

fissional do IFRS - *Campus* Osório, que teve como objetivo principal analisar de que forma a gestão democrática, em seus princípios, se encontra presente nos Projetos Político Pedagógicos das escolas de ensino fundamental do município de Capão da Canoa. A escolha dos Projetos Político Pedagógicos se dá pela compreensão de que os mesmos se constituem enquanto documentos de relevância na orientação do trabalho da escola, tendo em vista que se encontram presentes nele as concepções de educação utilizadas para sua elaboração, o planejamento organizativo do trabalho pedagógico e as intenções de ações futuras para a melhoria da escola; o projeto pedagógico de uma instituição de ensino representa uma intencionalidade, uma orientação.

Segundo Veiga (2013, p. 12), ao se construir um projeto pedagógico, “planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever o futuro diferente do presente.” Ou seja, expressam-se nesse documento às intencionalidades e os modos de realizá-las. “O projeto busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 2013, p. 13). Ainda segundo a autora,

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...] (VEIGA, 2013, p. 13)

Compreendemos os projetos analisados enquanto documentos que são frutos de diversos atravessamentos e intencionalidades: daqueles que o projetam, daqueles que o

regulam e daqueles que o efetivam no interior das escolas.

De modo a expandir nossa compreensão sobre as temáticas aqui levantadas, realizamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte, na qual, nos bancos de dados da SciELO e periódicos da CAPES, buscamos pelos seguintes descritores: (i) gestão democrática escolar, (ii) Projeto Político Pedagógico, (iii) articulação entre PPP e gestão democrática escolar.

Pesquisas do tipo Estado da Arte, também chamadas de pesquisas acerca do “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 257), são pesquisas de caráter bibliográfico e que têm por objetivo trazer à tona o que vem sendo produzido academicamente em termos de espaço e tempo sobre determinadas temáticas (Ferreira, 2002). Essa modalidade de pesquisa nos auxilia na construção de nossas próprias hipóteses, referências e domínio a respeito da temática que procuramos desenvolver neste trabalho.

Foram localizados inúmeros artigos a partir dos descritores elencados para a busca, o que demonstra a relevância da temática e o interesse em compreender mais sobre a gestão democrática escolar em suas variadas dimensões, como participação, escolha de direções, grêmios estudantis, legislações e regulamentações, levantamentos bibliográficos, historicização da gestão escolar. Muitas pesquisas foram realizadas analisando realidades de municípios, estados ou escolas específicas, como é o caso da pesquisa em questão. Levando em consideração o tempo e a limitação de um artigo, executamos um afunilamento dos trabalhos encontrados, resultando na seleção de três artigos, que tratam especificamente da articulação entre gestão democrática escolar e projeto político pedagógico. Além disso, outro documento, analisado no capítulo foi Relatório Final (2022), elaborado pela Comissão Especial para Monitorar o Plano Estadual de Educação (PEE-RS), que traz dados

quantitativos referentes às metas do PNE no Estado.

Abaixo, organizamos em uma tabela as referências das pesquisas elencadas para o Estado da Arte.

Tabela 1: Estado da Arte - gestão democrática escolar e Projeto Político Pedagógico

Gestão democrática escolar e Projeto Político Pedagógico
FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 985–1006, 2015.
SANTIAGO, S. M.; ALVES, A. V. V. Projeto político pedagógico e seus reflexos na gestão escolar: investigação em Escola Municipal de Maracaju. Horizontes - Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 96–107, 2016.
RUSSO, M. H. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. Dialogia, n. 19, p. 67–78, 2014.

Fonte: SILVEIRA, MARTIARENA (2024)

Os artigos selecionados foram capazes de proporcionar importantes informações a respeito dos temas centrais da pesquisa. Ainda que produzidas em diferentes contextos, os textos possibilitaram a ampliação da compreensão referente às articulações propostas, além de confirmarem algumas hipóteses que também orientam o presente trabalho. A seguir, trazemos um panorama dos temas discutidos nos artigos, além de algumas inferências que corroboram com questões que são abordadas em nossa pesquisa.

Articulação entre gestão democrática escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Fernandes e Pereira (2015) apresentam uma pesquisa realizada em 2012 cujo objetivo foi analisar as formas de construção dos PPPs das escolas estaduais de Santa Maria/

RS, a partir de uma abordagem qualitativa e da metodologia de estudo de caso construída através de questionários com as/os professoras/es, na qual foram indagados sobre sua participação na (re)elaboração do PPP, como foi a experiência e sobre a forma de (re)elaboração: autocrática ou democrática. Como resultados da pesquisa, procuraram apresentar e elencar estratégias utilizadas ou propostas pelas escolas para a reelaboração coletiva dos PPPs, bem como para garantir a participação da comunidade escolar; porém, percebe-se dificuldade em transformar a utopia da gestão democrática escolar em realidade, inclusive no que tange a premissa da elaboração coletiva e participativa do PPP.

Segundo o autor e a autora,

Uma das formas de praticar a gestão democrática é proporcionar à comunidade escolar a possibilidade de participação na construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN/96 (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 985).

Portanto, compreendemos que a elaboração coletiva do PPP não se restringe apenas à uma perspectiva que entende como democrática a participação da comunidade escolar no documento que irá orientar as ações e as propostas pedagógicas da escola, mas se constitui enquanto um direito da mesma comunidade, constante da LDB de 1996. Das ideias expressas no artigo acerca da relevância deste documento, podemos concluir que

[...] a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é fator preponderante para que a escola cumpra com sua função social e, nesta ótica, a construção coletiva do PPP representa uma oportunidade de exercitar a democracia” (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 990).

Entretanto, apesar dos dispositivos legais que fundamentam a gestão democrática escolar, a construção coletiva do PPP é um desafio,

pois é preciso enfrentar diversos problemas: gestões autocráticas, falta de comprometimento dos/as professores/as, construção de projetos praticamente iguais aos de outras instituições escolares sem levar em consideração as especificidades de cada escola, inexpressiva participação da comunidade escolar nas decisões e ausência quase total dos/as estudantes nos processos decisórios da escola. (FERNANDES, p. 28-29, 2012)

Percebemos que são diversos os entraves que dificultam a execução da gestão democrática escolar no que tange à elaboração coletiva dos PPPs, o que nos auxilia na compreensão do porquê a ausência ou quase inexpressiva participação tanto de docentes, quanto de estudantes, funcionários, e da comunidade, acabam por ser regra nesse processo. Pensamos que reside aqui uma contradição, uma vez que será todo o corpo escolar, composto por diversos sujeitos, que executará as propostas do PPP. Mas como será essa execução, ou mesmo o desejo dessa execução, quando esses sujeitos tiveram pouca ou nenhuma contribuição nesse processo?

Há um ganho bastante significativo na premissa de construção democrática e horizontal do PPP, em contrapartida ao *status quo* atual, que evidencia uma forma autocrática e vertical de elaboração do documento. O autor e a autora apresentam realidades distintas nas escolas analisadas, porém, via de regra, o que perceberam é a necessidade de mudança nessa elaboração, inclusive no que tange a mentalidade dos/das professores/as; o que nos leva a indagar as motivações que levam o corpo docente a não valorizar ou demandar sua participação nesse processo; desde questões estruturais até mesmo mais subjetivas.

Das três escolas selecionadas para a pesquisa, apenas uma trouxe perspectiva de protagonismo e proatividade do corpo docente em relação à reelaboração do PPP, na qual professores/as se sentem realmente participantes desse processo, sendo chamados à participação e salientando uma concepção democrática de (re)elaboração, utilizando termos que exemplificam essa coletividade tanto na elaboração quanto na execução das propostas do PPP, conforme citação abaixo

[...] grifaram-se algumas palavras nos depoimentos dessas professoras, pois elas, as palavras, reforçam o sentimento de propriedade coletiva dos professores em relação à escola e ao PPP. Além do pluralismo dessa propriedade, as palavras demonstram a união do grupo na busca dos objetivos traçados conjuntamente. (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 993).

Nas outras duas instituições, o que fica evidente é o oposto. Segundo o autor e a autora,

Por sua vez, as Escolas Beta e Gama apresentam inúmeros fatores que influenciam na falta de comprometimento de um número grande de professores, não só com a re(construção) do PPP, mas também com a profissão de docente, o que é mais grave. (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 993).

Dentre as questões apresentadas pelo autor e autora do artigo analisado para a falta de comprometimento, destacamos em nossa análise que há a percepção do PPP enquanto mera formalidade, algo que pode ser descartado ou engavetado, uma burocracia a ser cumprida e apresentada para evitar problemas; falta de orientação, e mesmo interesse, das equipes diretivas na execução dessa elaboração, atuando em uma concepção autocrática de (re)elaboração; a constante precarização do trabalho docente, que torna o

seguinte processo uma realidade cada vez mais presente na carreira de professores/as: necessidade de complementar sua carga horária em diversas escolas, o que dificulta o estabelecimento de vínculo com aquela comunidade, disponibilidade de tempo para estar presente em reuniões e mesmo a falta de disposição, pelo desgaste físico e mental, para realizar o trabalho de pensar a construção coletiva do PPP. Quando questionados/as sobre sua participação na (re)elaboração do PPP, reforçam que, em sua maioria, jamais foram consultados/as ou convidados/as a participarem.

São destacadas algumas experiências positivas pontuais, porém, podemos perceber que, das escolas analisadas, boa parte aponta para um quadro bastante negativo no que tange à gestão democrática escolar relacionada à elaboração coletiva e participativa do PPP. Destacamos uma fala de uma professora que critica a forma como a equipe diretiva trabalha, agindo como “dona da escola” (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 1000), salientando a forma autocrática com a qual equipes diretivas vêm conduzindo seu papel na gestão escolar. Segundo o autor e autora,

A democracia participativa não acontece em modelos de administração escolar taylorizadas, nos quais a preocupação maior é com a burocracia e a manutenção do status quo do poder centralizado. (FERNANDES e PEREIRA, 2015, p. 1000).

Temos aqui outra contradição, tendo em vista que, infelizmente, essa tem sido a realidade das gestões escolares e do modelo de educação que está pautado atualmente. Não há compatibilidade entre gestão democrática escolar e autocracia das equipes diretivas, na qual centralizam as decisões em um pequeno grupo e atuam apenas como “repassadoras” de informações advindas de Secretarias de

Educação, Prefeituras, Estados ou mesmo, das próprias equipes, que não dialogam com o restante dos/as trabalhadores da escola.

Ainda assim, o autor e autora destacam a experiência positiva de uma das escolas e sinalizam para uma chama de esperança, por menor que seja, do engajamento de alguns grupos. Procuram reforçar os aspectos positivos da escola na qual a comunidade e os/as professores/as se sentem participantes, destacando as perspectivas de encanto docente, no desejo de concretizar as propostas que foram coletivamente colocadas no PPP, salientando assim a importância da participação, das tomadas de decisões coletivas e do exercício de cidadania e democracia que essas experiências acarretam para a escola e para toda a comunidade envolvida, sendo essencial para a concretização da utopia da gestão democrática escolar.

Santiago e Alves (2016) analisaram, a partir de pesquisa qualitativa organizada por meio de entrevistas e análises documentais e bibliográficas, quais são as iniciativas de uma escola de Dourados/MS para que seu PPP tivesse de fato desdobramentos nas ações da escola. Como resultados da pesquisas, puderam perceber que não há esse desdobramento, uma vez que o PPP não é utilizado como base para a elaboração de atividades e planejamentos; no que tange a gestão democrática, a mesma existe como concepção dentro da proposta pedagógica, mas não se efetiva em práticas na gestão escolar, visto que não há participação de professores/as, funcionários/as e comunidade escolar nas tomadas de decisões; a escola apenas segue as orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação.

As autoras enfatizam a compreensão do PPP enquanto um importante instrumento para o planejamento e a concretização de ações que visam à transformação da escola pública quando o mesmo é organizado a partir de prin-

cípios que orientam uma escola democrática, pública, gratuita e de qualidade (PARO, 2005) com base na compreensão de que a mesma não é mais concebida enquanto um mero aparelho burocrático (e por que não ideológico) do Estado, mas sim uma conquista da comunidade escolar (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 97).

Nesse sentido, a gestão escolar acaba por se tornar um fator importante nesse processo, tendo em vista que é por conta dessa organização político-administrativa que se desenvolverá a prática social da educação no espaço escolar, com suas orientações, fundamentações e viabilidades. A gestão democrática escolar, assim, passa a ser a forma legal e a concepção de gestão escolar que deve orientar a educação pública no Brasil, alicerçada em alguns princípios legais dispostos na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e no PNE (2014-2024), baseada na compreensão de que a administração escolar se dá em condições históricas específicas e que deveria ter, como finalidade, a participação efetiva da sociedade, atendendo as necessidades de grupos e pessoas (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 99).

A participação coletiva não é um processo que vem pronto, é antes de mais nada “um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa de poder. As pessoas que participam são partes que desejam ser ou tomar parte de algo” (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 99). Portanto, não é uma prática que irá ocorrer naturalmente, mas um caminho a ser construído, através da oportunização de espaços e movimentos que instiguem e incentivem essa tomada de partido, de interesse e de desejo na construção da democratização da escola e da educação. Assim, a construção coletiva e colaborativa do PPP pode ser um importante instrumento para que esse processo ocorra. Apesar das prerrogativas legais a respeito da concepção de gestão escolar que deveria ser adotada nas escolas brasileiras, compreen-

demos que essa não é a realidade daquilo que se efetiva nos espaços escolares. Isso inclui a forma de construção dos PPPs e suas aplicabilidades no cotidiano escolar.

Ao realizarem a análise da Proposta Pedagógica da escola elencada para a pesquisa, as autoras encontraram na mesma concepções alicerçadas nos dispositivos legais da educação, como CF³ (1988) e LDB⁴ (1996), além de concepções de educação e os princípios que devem orientar a formação para a vida em coletividade, para o trabalho, na qual estudantes se tornam cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem, convivendo de forma respeitosa com as diferenças e respeitando direitos individuais e coletivos. Nesse sentido,

Percebemos, de acordo com o exposto, que este documento tem como proposta a formação de um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e deveres, capaz de interagir com seus pares de forma paritária na sociedade. (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 103)

Essas concepções e princípios que orientam as propostas pedagógicas são bastante similares, afinal, são construídas a partir de bases legais comuns, que também propõem o tipo de sujeito a ser formado nas escolas públicas brasileiras, embasadas por uma literatura educacional que traz certos pensamentos em comum a respeito da finalidade da escola e da educação pública.

No que tange a participação, a Proposta Pedagógica elenca essa categoria como importante para a escola e para o futuro da mesma, salientando que esse é um de seus valores principais, no qual cada pessoa participa de acordo com suas condições dos processos referentes à escola. Seguindo as autoras, a escola analisada

³ Constituição Federal

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

[...] apresenta características de uma gestão democrática, já que tem em vista a participação, mesmo que apenas da comunidade escolar, e a formação de cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres. Apresenta a gestão democrática como a concepção de gestão que deve ser implementada na escola. (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 105)

Entretanto, ao partirem para a análise dos desdobramentos da Proposta no cotidiano da escola e das ações da gestão escolar, as autoras nos trazem um cenário diferente daquele existente nas concepções e intencionalidade do PPP.

Em relação ao uso da Proposta Pedagógica para a fundamentação das atividades e planejamento de professores/as, os mesmos utilizam um método adotado pelo município e que não consta no PPP. Sobre a participação e a gestão democrática, as entrevistadas salientam que a interação entre responsáveis, estudantes e professores/as se dá em reuniões e ocasiões festivas, além da entrega de boletins, sendo que “um dos mecanismos das práticas realizadas na escola para a gestão democrática, segundo a diretora, são reuniões e o mural de recados onde, através destes, a comunidade fica sabendo o que acontece na escola (SANTIAGO e ALVES, 2016, p. 106). Além disso, fica evidente na fala das entrevistadas que uma grande preocupação é com as avaliações externas, sendo utilizado bastante tempo da hora-atividade dos/as professores/as para a elaboração de atividades e avaliações de preparo.

Foi possível perceber com a pesquisa realizada por Santiago e Alves que as concepções e intenções colocadas na Proposta Pedagógica nem sempre se materializam em ações concretas na escola. Apesar da relevância que a elaboração coletiva do PPP tem para construir um espaço democrático, no qual a participação possa ser incentivada e construída em estudantes, responsáveis, professores/as e

comunidade escolar, compreendemos que existe dificuldade nas escolas e nas gestões em oportunizar esses espaços; além disso, a própria compreensão de gestão democrática escolar pode trazer diferentes desdobramentos, tendo em vista que, para as entrevistadas da pesquisa, o acesso ao mural de recados e o contato na entrega de boletins são compreendidos enquanto mecanismos da gestão democrática.

Russo (2014) aborda em sua pesquisa conceitos que, ao se efetivarem no trabalho realizado na escola, se tornam pressupostos para uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Assim, os conceitos analisados pelo autor são gestão democrática, descentralização, autonomia e o projeto político-pedagógico da escola. Como resultados da pesquisa, Russo compreende que há diferentes dificuldades para que os conceitos analisados se tornem efetivos nas escolas e redes de ensino, em suas possibilidades e fundamentos.

O autor salienta o fato de que os conceitos abordados em sua pesquisa não são apenas conceitos, mas pressupostos que deveriam ser efetivados nas práticas escolares, tanto em termos político-administrativos quanto pedagógicos. Nesse sentido, os conceitos acima citados se tornam temas bastante recorrentes nas pesquisas acadêmicas, nas discussões escolares e também nas políticas públicas educacionais, reforçando a relevância que possuem para a educação pública brasileira. Segundo Russo,

Aqueles termos se tornaram ideias-força no processo de re-democratização do país e inspiraram as reivindicações por uma educação de qualidade e acessível às camadas populares, em sua maioria fora da escola ou com acesso a uma educação pública de qualidade questionável. Foram, ainda, utilizados para indicar alternativas de superação do centralismo do poder na organização da educação; para recuperar

o papel da escola como espaço de produção de ideias e experiências pedagógicas; para desideologizar o ensino concebido pela tecnoburocracia, no contexto do autoritarismo, como instrumento de inculcação e dominação. Com esses sentidos, tais termos foram incorporados às discussões políticas, integraram os princípios constitucionais para a educação nacional e se consolidaram como ideias centrais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96. (RUSSO, 2014, p. 68).

Assim, compreendemos que, muito além de palavras, estas representam ideias, anseios e movimentos organizados daqueles e daquelas que lutam por uma educação de qualidade, pública, gratuita e alinhada na luta pela democratização da educação pública no Brasil; se traduzindo, inclusive, em dispositivos legais e políticos no país.

Russo chama a atenção para a natureza da administração escolar, sendo a administração um processo de organização do trabalho e a administração escolar o processo de organizar o trabalho pedagógico (RUSSO, 2014, p. 69). Além da gestão humana, com sua complexa natureza, a administração escolar precisaria ser orientada, segundo o autor, levando em consideração os fins práticos da educação escolar e o processo de constituição da humanidade como finalidade.

Nessa linha de raciocínio, cabe o questionamento: qual a finalidade da educação escolar? Pois se administrar é gerir o trabalho, os recursos e tempo para uma finalidade específica, qual finalidade está sendo posta como objetivo da escola? É a partir dessa compreensão e da compreensão da natureza do processo pedagógico escolar que será possível ao/a administrador/a da escola entender as necessidades desse processo e “levá-las em conta na tomada de decisões e na implementação das ações dela decorrentes.” (RUSSO, 2014, p. 69).

Segundo o autor, parece não haver discordância de que a gestão escolar deve ser democrática, principalmente quando pensamos que a finalidade da educação escolar seja “a formação de sujeitos portadores da herança cultural da humanidade (históricos), com inserção social crítica” (RUSSO, 2014, p. 70). Assim sendo, gerir/administrar a escola e construir um projeto político pedagógico a partir da concepção de cogestão, participação e coletividade parece ser um pressuposto bem definido para que esse objetivo final seja atingido, sendo condição necessária para se produzir uma educação de qualidade, tendo em vista que a qualidade do produto da educação (ou seja, sua finalidade) é indissociável da qualidade do processo de sua produção e que essa qualidade está relacionada à democratização (RUSSO, 2014, p. 70). Porém, se no discurso há esse lugar comum, por que não é aquilo que se efetiva nas práticas administrativas-pedagógicas das escolas?

Russo evidencia que “parece ser mais do que simples utopia, parece ser alguma coisa impossível mesmo, quando se olha para as dificuldades de uma prática escolar democrática.” (RUSSO, 2014, p. 70-71) Ainda que haja dispositivos legais e os discursos e práticas políticas demonstrem essa intencionalidade, as pesquisas aqui abordadas, não apenas a de Russo, evidenciam uma série de dificuldades para que essa democratização se faça presente nas instituições escolares e sistemas de ensino.

Segundo o autor, alguns conceitos importantes para as lutas pela democratização da escola, como é o caso de descentralização, foram cooptados pelas forças conservadoras que adotam um discurso neoliberal, esvaziando seu sentido progressista nas pautas que reivindicam mudanças profundas na sociedade e a aproximação da escola com a sociedade, para serem utilizados como meio de fomentar ideias e processos de manutenção do *status quo*. Assim, a

própria questão da apropriação e os sentidos dos conceitos também se torna bastante importante, tendo em vista que, quando não há compreensão das disputas político-ideológicas por detrás das concepções, é fácil com que elas sejam usurpadas e utilizadas com outras finalidades, que não em seu sentido de luta e transformação da escola e da educação escolar.

Em relação à autonomia, Russo explica que

A dependência que se estabelece das escolas com o aparelho burocrático das secretarias de educação é a situação que melhor atende tanto às primeiras, que por essa razão não assumem sua condição de produtora de um projeto pedagógico autônomo e próprio, quanto ao Estado, que assim continua impondo à educação o projeto que interessa às camadas dominantes. (RUSSO, 2014, p. 72).

Há uma inércia nesse sentido, seja por falta de condições estruturais básicas para que essa autonomia ocorra e para que a escola tenha condições de “dar conta”; seja pela própria característica do Estado brasileiro, historicamente centralizador, que age como “planejador e criador das propostas educacionais, e as escolas, vistas como executoras dos planos concebidos no âmbito daquele.” (RUSSO, 2014, p. 72-73) Fato é que as escolas não pleiteiam sua autonomia, pautando a possibilidade de construção de um PPP que possa dar conta das ações e propostas pedagógicas relacionadas a suas singularidades e anseios e que leve em consideração suas necessidades específicas e da comunidade a qual faz parte.

O autor aponta para uma questão bastante relevante quando pensamos nos rumos e políticas relacionadas à educação que se fazem presentes desde a década de 1990: o discurso neoliberal e a lógica empresarial. Segundo Russo,

[...] a defesa da descentralização da educação e da autonomia da escola tem [...] uma intencionalidade economicista, já que objetivam a desoneração do Estado com os custos da educação e introduzem a lógica do mercado na administração pública. São inúmeros os exemplos de políticas educacionais que caminham nessa direção (dinheiro direto na escola; parcerias escola-empresa; educação continuada de gestores fundamentada na administração empresarial/gerencial). (RUSSO, 2014, p. 73)

Tais discursos apontam para maior eficiência e dinamização da escola quando adotados critérios de organização e gestão escolar oriundos de sistemas e instituições privadas.

Ao abordar especificamente o PPP, Russo (2014, p. 73) destaca que o intuito de se construir coletivamente tal documento reside no fato de que a burocratização da escola fez com que a mesma perdesse espaço enquanto um ambiente destinado à reflexão e à produção de ideias. Assim, retirou-se também a autonomia intelectual e pedagógica de professores/as serem condutores de seu trabalho, tornando-se executores/as de manuais e guias advindos de órgãos técnico-pedagógicos. Esse processo também é permeado pela lógica neoliberal e empresarial da educação, tendo em vista que ocorre a compra de manuais prontos, produzidos por organizações e entidades ligadas ao setor privado da educação, minando a possibilidade reflexão e construção coletiva de propostas e materiais que levem em consideração contextos escolares específicos e os sujeitos que constroem esses contextos.

Novamente, a construção coletiva do PPP é apontada enquanto uma importante ferramenta para que haja a elaboração de propostas alinhadas à escola concreta, que é vivida e construída cotidianamente pelos sujeitos ali presentes, pela comunidade a que atende. O autor destaca que em pesquisa realizada na sua tese de doutorado, ao investigar

órgãos participativos da escola, gestão escolar democrática não estava presente no vocabulário desses órgãos, o que pode evidenciar a preocupação acadêmica com o tema, mas seu afastamento da realidade escolar.

Outro documento que consideramos pertinente de constar nesta análise é o Relatório Final (2022) elaborado pela Comissão Especial para Monitorar o Plano Estadual de Educação (PEE-RS). O referido relatório apresenta uma série de importantes contribuições no que diz respeito ao plano estadual de educação a partir do monitoramento e da avaliação de suas metas. Nos interessa aqui os dados trazidos sobre a meta 19, que discorre a respeito da efetivação da gestão democrática da educação pública. Os dados provenientes do trabalho da comissão sobre a situação das metas do PEE, sobretudo da meta 19, são capazes de evidenciar de forma estatística alguns apontamentos que foram trazidos ao longo do Estado da Arte, de modo a materializar algumas críticas tecidas nesta pesquisa.

De acordo com o documento, em relação ao Estado do Rio Grande do Sul no que diz respeito à escolha de direção por meio de processo seletivo qualificado com a participação da comunidade escolar, 85,31% das escolas públicas não realizam a escolha de direção como indicado acima, em contraste com os 83,3% que utilizam a indicação como forma de escolha de cargos de direção escolar (p. 56). Sobre a existência de colegiados intraescolares como conselho escolar, grêmio estudantil e CPM, em 2021, 56,6% das escolas públicas contavam com a existência desses colegiados (p.56). Em relação ao percentual de existência de colegiados extraescolares, como conselhos de alimentação, Conselho Municipal de Educação, acompanhamento e controle do FUNDEB⁵ evidencia-se que 95,3% das escolas públicas possuem tais colegiados.

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Alguns apontamentos foram tecidos pela Comissão a respeito de tais dados, que nos permitiram tirar algumas conclusões: a participação da comunidade escolar na escolha das direções, sobretudo das escolas públicas municipais, não se traduz em uma realidade, apesar do que nos diz a legislação vigente, sendo a indicação política o principal instrumento de provimento de tais cargos; os órgãos colegiados intraescolares estão presentes em pouco mais da metade das escolas públicas do Estado, evidenciando o distanciamento que existe entre a comunidade escolar e sua principal forma de participação e controle social sobre a gestão escolar; os colegiados extraescolares possuem o maior percentual, mas esse fato se deve a obrigatoriedade de sua existência para o repasse de verbas federais destinadas à educação, como é o caso do FUNDEB, indicando muito mais uma pressão legal e política do que propriamente o interesse do Estado, ou mesmo dos municípios, em oportunizar e fortalecer tais órgão de participação e controle da sociedade (2022, p. 59). A partir do exposto, podemos perceber que mesmo que haja uma legislação vigente a respeito das formas de provimento para cargos de direção e sobre os instrumentos de participação da comunidade escolar, as estatísticas evidenciam o quão distantes ainda nos encontramos da concretização da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, principalmente nos municípios do Rio Grande do Sul.

Fomos apresentadas a diversos desafios para que os conceitos analisados se transformem em prática nas escolas e nas redes de ensino, considerando suas possibilidades e fundamentos. Os conceitos e categorias analisados aqui se transformaram em ideias centrais em um contexto marcado pelas disputas sobre o significado da escola e da educação pública, tornando-se fundamentais tanto nas discussões acadêmicas quanto nas políticas públicas. En-

tretanto o que as pesquisas do estado da tarde e a própria experiência da pesquisadora demonstram é que o discurso não condiz com a prática.

Parece haver um discurso comum na educação de que seu principal objetivo é formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam intervir de forma consciente na sociedade em que vivem. Podemos perceber a existência de lugares comuns, nos quais as palavras já parecem até terem sido decoradas, em um texto pronto em que se sabe qual é o objetivo que uma escola dita progressista, plural e democrática deve buscar. Porém, entre aquilo que se diz (ou se escreve) e aquilo que de fato se executa há um abismo. Afinal, “a prática é o critério da verdade”. A democratização da educação não deve ser vista apenas como um processo de acesso e permanência na escola, que possui sua importância nas lutas políticas, mas também como um processo de transformação das práticas pedagógicas e administrativas que ocorrem no interior das escolas como forma de construir um espaço para o exercício da cidadania e de gerir a escola de modo a concretizar os objetivos e fins da educação (PARO, 2016; GRACINDO, 2007).

Pensar a educação escolar passa por pensarmos que sociedade e que sujeitos queremos formar, qual a mentalidade que irá orientar as futuras gerações e como podemos construir concepções de educação e de escola que estejam alinhadas e orientadas por tais objetivos; pois se a educação não é um conceito pronto em abstrato, mas concepções ligadas ao real e à sociedade na qual se insere, é possível pensar em construir tal conceito e práticas educativas que estejam orientadas sob outra ideia de mundo e de sociedade. Não há uma única concepção sobre a educação, mas formas diversas e ideologicamente distintas de compreender o fenômeno educativo na sociedade. Assim, podemos entender o papel que a escola desempenha hoje,

mas também visualizar o papel que ela poderia desempenhar na construção de uma sociedade radicalmente diferente.

Não nos conformarmos com a lógica imperante na sociedade é convite para repensar conceitos, modelos e propostas de escolas, de formação de professores, de organizações curriculares e construir, coletivamente, espaços de ensino e aprendizagem que dialoguem com um futuro mais promissor e humanizado para todos os sujeitos que compõem nossa sociedade. Que papel a educação, e os espaços educativos, podem desempenhar em nossa vida? Para aqueles e aquelas que sonham com uma nova realidade e compreendem que a educação pode desempenhar um papel bastante importante nessa construção, temos um longo e contraditório caminho a percorrer para a realização dessa empreitada. Porém, é importante sonhar e caminhar para concretizar esses sonhos.

Referências Bibliográficas

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

_____. Lei 9.394 de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Ano CXXXIV, n 248, 23 dez 1997.

_____. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. **Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática**.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 985–1006, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v9i4.6997. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6997>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Final (2022) elaborado pela Comissão Especial para Monitorar o Plano Estadual de Educação (PEE-RS)**. 2022.

RUSSO, M. H. **Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação**. Dialogia, n. 19, p. 67–78, 2014. Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTIAGO, S. M.; ALVES, A. V. V. **Projeto político pedagógico e seus reflexos na gestão escolar: investigação em Escola Municipal de Maracaju**. Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 96–107, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5194>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

A visão das pessoas discentes do quarto ano do Ensino Médio do IFRS - *Campus* Osório acerca da literatura de autoria LGBTI+ nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura¹

Julia Ferri Pinto²
Elisa Daminelli

Da verticalização no IFRS - *Campus* Osório ao meu tema de pesquisa

Iniciar a escrita deste capítulo é finalizar um caminho de estudos dentro desta Instituição de Ensino — pública, gratuita e de qualidade — em que dei início não apenas à minha carreira acadêmica, mas também me construí enquanto sujeito crítico e humano, do ensino médio (2012 - 2015), passando pela graduação em Letras (2016 - 2021)

¹ Recorte do trabalho de conclusão de curso para a pós-graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS - *Campus* Osório, intitulado “Tem representatividade de autoria LGBTQIAP+ na literatura das aulas de língua portuguesa e literatura? Uma visão das pessoas discentes do quarto ano do ensino médio do IFRS - *Campus* Osório”, disponível para leitura no Repositório Institucional do IFRS.

² Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS. Professora de Língua Portuguesa e Literatura.

e finalizando com a pós-graduação em Educação Básica e Profissional (2023 - 2024). Estes quase 10 anos dentro das salas de aula do IFRS - *Campus* Osório me fizeram acreditar, que mesmo com muitas tentativas de desmonte, vide mobilizações e greves que presenciei e participei, a educação é o caminho possível para a liberdade dos sujeitos.

O tema do TCC da pós-graduação — a representatividade de literatura LGBTQIAP+³ nas aulas de língua portuguesa e literatura do IFRS - *Campus* Osório — de certa forma dialoga com os três momentos em que fui estudante do *Campus* Osório. O debate acerca das questões de gênero e sexualidade começaram a estar mais presentes ao final do ensino médio, por meio de ações de um conjunto de professoras, as quais, posteriormente, iniciaram as ações do Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus*. Por meio delas que apurei o meu olhar para essas discussões, compreendendo-as como fundamentais para pensar as relações no interior da sociedade, considerando as implicações que gênero, sexualidade, raça/etnia, classe, religião, corpo e outros marcadores sociais produzem no nosso cotidiano. Essas discussões fizeram com que eu pensasse sobre o meu lugar enquanto mulher, bissexual, branca e de classe média. Atravessamentos que me acom-

³ Após algumas leituras para melhor compreensão da sigla, que ocorreram entre o processo de finalização do TCC, passei a optar pelo uso de LGBTI+, em consonância com Quinalha (2022), que opta pelo uso da sigla por ser “a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo e com um sinal de ‘+’ que expressa o caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia as estruturas binárias e heterocis-normativas da nossa sociedade” (p. 11), ao compreender que a sigla que identifica o movimento sofreu alterações ao longo do percurso, uma vez que “as siglas são fruto de disputas e negociações em torno de regimes de visibilidade e entendimentos sobre as identidades que variam conforme o contexto histórico e cultural” (p. 11).

panham e refletem minhas preocupações como professora, pesquisadora e cidadã.

Ao ingressar no curso de Letras, no ano de 2016, as ações desenvolvidas pelo Núcleo já estavam mais consolidadas e presentes no cotidiano da Instituição e, por mais que não fosse integrante de tal, procurava sempre participar das oficinas, debates e rodas de conversa. No ano de 2018, passei a integrar o Núcleo.

Ao longo da graduação, estive envolvida tanto em projetos de extensão quanto de ensino e de pesquisa. No ano de 2019, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa “A literatura de autoria feminina nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio adotados nas escolas públicas no município de Osório/RS” que relacionava o ensino de literatura às discussões de gênero.

Esse projeto trazia um tema que discutíamos muito nas aulas de literatura (especialmente a brasileira), que era a ausência da literatura de autoria feminina nos livros didáticos. Vimos que, por mais que eles fossem atualizados a cada três anos — e que segundo os editais que regem o ensino de língua portuguesa e literatura é necessária a pluralidade de produções —, não necessariamente se tem um número significativo de produções literárias de mulheres, especialmente nos capítulos dedicados ao trabalho com a literatura. A investigação em tal objeto se justificava pelo fato de que o Livro Didático se destaca como um dos principais materiais de apoio utilizados em sala de aula e, muitas vezes, acaba sendo o único material disponível para a pesquisa do(a) professor(a) e também das(os) estudantes. Dado o contexto educacional do nosso país, ele contribui de maneira fundamental para a formação dos sujeitos. Ao longo do ano de 2019, coletamos os dados sobre a presença/ausência da literatura de autoria feminina nos livros di-

dáticos de língua portuguesa, utilizados nas escolas públicas de ensino médio no município de Osório/RS.

No decorrer dos últimos anos, sobretudo após a conclusão do curso de graduação e o ingresso na docência, vinha pensando em uma pesquisa que contribuísse nas reflexões acerca do ensino de literatura, particularmente no que tange a possibilidade de abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade. Considerando que, através de uma curadoria literária e uma aula bem planejada, é possível proporcionar às pessoas discentes, e também às docentes, uma abordagem sobre gênero e sexualidade de forma fluida, sem que haja constrangimentos ao se tratar dessas temáticas. Promovendo, assim, aquilo que é garantido por lei, a escola enquanto lugar plural, democrático, seguro e capaz de formar pessoas cidadãos autônomas e críticas.

O ingresso na pós-graduação da instituição (2023) foi uma alternativa para construir uma proposta mais consolidada para participar do processo seletivo no mestrado do PPG - Educação da UFRGS, para a linha de educação, relação de gênero e sexualidade, do qual já havia participado no ano de 2022. Devido ao contexto, decidi trazer a proposta de investigar a presença de literatura LGBTI+ dentro do IFRS, uma vez que já havia estado em diferentes momentos na instituição.

Ademais, a escolha por investigar uma Instituição Federal, cujos Projetos Pedagógicos de Curso não seguem o referencial estadual ou municipal, ocorreu devido ao questionamento se uma instituição que, teoricamente, possui mais flexibilidade para lidar com tais questões as aborda no plano prático ou se não a faz. Além disso, construir essas reflexões a partir dos discursos das pessoas estudantes permite observar a questão da representatividade LGBT-QIAP+ na literatura a partir de outro ângulo, o qual permitiria verificar se elas sentem a necessidade de trabalhar

com uma literatura que permite discussões extra-literárias, as quais estão relacionadas às relações de gênero e sexualidade.

Da construção do Trabalho de Conclusão de Curso

Ao ingressar na pós-graduação da instituição, procurei a professora Elisa Daminelli, que por mais que não fosse da área das Letras, e sim da Matemática (mas sempre com um pezinho nas humanas, uma vez que ela recentemente se formou em Ciências Sociais e possui Doutorado em Educação, com uma pesquisa voltada para a iniciação científica no ensino médio; o que reafirma uma frase que faz com que todo mundo que a conheça diga: a professora de matemática mais humana que eu conheço), sabia que seria bem orientada e conseguiria atingir o meu objetivo de construir um início para o meu mestrado.

A partir do tema “A representatividade de literatura LGBTQIAP+ nas aulas de língua portuguesa e literatura do IFRS - *Campus* Osório” foi construído o seguinte problema: “Tem representatividade de autoria LGBTQIAP+ na literatura das aulas de língua portuguesa e literatura na visão das pessoas discentes do quarto ano do ensino médio do IFRS - *Campus* Osório?”; em que o objetivo geral foi analisar se as pessoas estudantes do quarto ano do IFRS – *Campus* Osório tiveram contato com literatura de autoria LGBTQIAP+ ao longo do ensino médio e qual a perspectiva delas em relação à representatividade na literatura utilizada nas aulas de língua portuguesa e literatura. Para isso, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar se os PPCs dos cursos de ensino médio integrado do IFRS – *Campus* Osório abordam questões referentes ao ensino de literatura e com qual paradigma de ensino de literatura está alinhado; (ii) traçar o perfil das pessoas participantes da pesquisa; (iii) grupo focal com as pessoas

participantes sobre a representatividade (ou não) de autoria LGBTQIAP+ na literatura que tiveram acesso no ensino básico, especialmente no ensino médio.

Da cultura escolar ao cotidiano escolar — a escola pode discutir questões de gênero e sexualidade?

Ao iniciar qualquer discussão a respeito da escola, se faz necessário trazer para debate que esse espaço possui um elemento fundamental e que é preciso reconhecê-lo enquanto próprio de cada espaço escolar investigado que é a cultura escolar (SILVA, 2006). De acordo com Silva, os principais elementos que compõem essa cultura são aqueles classificados enquanto

atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p. 202).

A cultura escolar vai estabelecer, por meio de uma organização, o conjunto de saberes — fazendo uma seleção dos elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massa — em que as pessoas docentes e discentes irão trabalhar.

Seriam esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). (SILVA, 2006, p. 2005).

De forma mais detalhada, Seffner (2022) apresenta como elementos que interpelam a cultura escolar

As informações selecionadas para constar nos livros didáticos, o que consta no regimento escolar, os códigos disciplinares e práticas reguladoras da vida de alunos e alunas em termos de disciplina, as diretivas das políticas públicas e dos documentos oficiais tais como a linguagem das competências e das habilidades da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou a valorização do protagonismo juvenil [...] as condutas esperadas pelas famílias em termos do ser aluno e ser aluna, o que pode variar amplamente caso a escola seja pública ou privada, em região urbana ou rural, de acordo com a classe social. O conteúdo dos exames nacionais e provas de avaliação de desempenho [...] e um sem número de outras avaliações de alto impacto que se tornaram rotineiras no cenário educacional brasileiro [...] Mais ainda, a atuação docente de professores e professoras imprime direções de trabalho, recorta conteúdos, estabelece modos de avaliação, dialoga sobre questões do cenário social, elege fontes para o trabalho em sala de aula e dá corpo ao que as legislações estabelecem. A cultura escolar não é algo dado, é ativamente produzida no enfrentamento de tantos marcadores. (SEFFNER, 2022, p. 60 - 61, grifos nossos).

Os tensionamentos presenciados no espaço escolar, oriundos das diferentes marcas sociais que hoje o compõem, são reflexos dos direitos conquistados no período de redemocratização, pós-ditadura militar de 1964, e assegurados na Constituição Federal de 1988. O processo de inclusão escolar, a garantia a educação básica obrigatória dos quatros anos aos dezessete anos de idade (assegurando inclusive àqueles que não estão nessa faixa-etária e por algum motivo não concluíram os estudos), bem como a obrigatoriedade, estabelecido via ECA, das pessoas responsáveis em manter suas crianças e adolescentes matriculados e frequentando a escola, fizeram com que diferentes corpos passassem a sentar-se lado a lado.

Considerando esses diferentes corpos no ambiente escolar e que a escola deve (ou pelo menos deveria) se guiar nos princípios republicanos, assegurando um ambiente democrático e de pluralidade de ideias, o que vemos neste espaço são negociações que refletem movimentos, crenças e imposições que ocorrem fora dos muros da escolar, fazendo com que a cultura escolar seja composta de movimento de inclusão e de exclusão.

O Currículo reflete os elementos da cultura e os escolariza. De acordo com Veiga-Neto (2002), o currículo vem a ser um artefato educacional com a “porção da cultura — em termos de conteúdos e práticas [...] que pode ser considerado relevante num dado momento histórico” (p. 44). Logo, através do currículo é possível analisar não apenas os conteúdos que são importantes naquele contexto, como também o que se privilegia, refletindo sobre o processo de escolha.

Ademais, Traversini et. al. (2018) infere (a partir de referenciais como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Gabriela Silveira Meireles e Marlucy Alves Paraíso) que os currículos escolares promovem “saberes (‘querem’ ensinar algo), estão centralmente envolvidos com relações de poder (‘querem’ tornar-se uma verdade) e constituem sujeitos (‘querem’ modificar algo).” (p. 178). Ainda em diálogo com as autoras, é por meio do currículo que na instituição escolar “se ensinam e se aprendem modos de ser homem e mulher jovem, considerados como mais adequados, demarcando pertencimento múltiplos; a escola configura-se como um local privilegiado de construção e validação da diferença.” (p. 178). Segundo elas, o ambiente escolar — espaço em que as relações sociais também se constroem por meio do gênero e relações desiguais de poder — é um espaço que define os corpos, os classifica, os adequa e assinala onde podem ou não circular.

Nossos currículos valorizam a norma heterossexual, o que (re)produz a dicotomia de gênero, e nos permite pensar em uma tecnologia da heterossexualidade que interdita o viver de outras formas de sexualidade (MEIRELES, 2018). Sendo assim, se faz necessário problematizar e debater o currículo, as normas, entre outros instrumentos, que se manifestam em nossas aulas, pois é importante questionarmos o que ensinamos; e é basilar discutirmos como construímos conhecimentos junto às pessoas discentes e quais sentidos elas darão a esses conhecimentos (LOURO, 2014).

Além disso, se faz importante pontuar que as questões de gênero e sexualidade estão dentro do ambiente escolar à medida em que diferentes sujeitos passam a fazer parte de seu cotidiano, seja por meio de corpos que seguem a norma ou seja por meio daqueles que desviam a norma. Devido a isso, a escola mais do que reproduzir e refletir concepções da sociedade, ela também as produz (LOURO, 2014). Em consonância, Furlani (2013, p. 70) afirma que é “na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc. podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.”

Ao escolhermos não trabalhar com literatura de autoria LGBTQIAP+, demonstramos que essa literatura não possui lugar dentro da sala de aula. Na mesma direção, valorizamos o cânone literário ao não trabalharmos com marcadores sociais de outros grupos minoritários. Ao tomarmos essa decisão, retiramos a oportunidade das pessoas estudantes de debater/compreender temas, de criarmos na escola e na sala de aula um local plural, que não reproduza e que problematize as situações de desigualdade. Além disso, continuamos reproduzindo um espaço escolar que di-

vide os corpos, operando conforme a ideologia dominante (que vem se demonstrando cada vez mais conservadora), e que constrói corpos não “desviantes” (DA SILVA; SOARES, 2013).

Por isso, a compreensão de literatura adotada por essa pesquisa dialoga com Dalcastagnè (2018), que afirma que existe uma literatura que “nos ajuda a refletir sobre nosso lugar no mundo e sobre o lugar do outro, sobre como o nosso conforto pode estar atrelado à situação desesperadora de tantas pessoas” (DALCASTAGNÈ, 2018, p. 15). Indo além, Macedo (2011), ao descrever a função da literatura, afirma que ela “incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade” (MACEDO, 2011, p. 47).

Em relação às escolhas das pessoas docentes na seleção de obras, materiais e escritores/as para trabalhar em sala de aula, Cosson (2020a) argumenta que as suas escolhas nunca são inteiramente livres, já que são influenciadas por uma série de fatores que variam desde o catálogo de livros aos mecanismos de estímulo ao consumo, comum a muitos produtos culturais; além dos processos que envolvem a seleção de uma obra antes dela parar nas prateleiras de uma livraria, como o prestígio social, interesses econômicos e ideológicos das editoras.

O ensino de literatura pode partir de diferentes paradigmas, conforme constroi Cosson (2020b), cujos conceitos estão organizados a partir do conteúdo, da organização e da prática. Como dito anteriormente, a concepção adotada nesta pesquisa é do paradigma social-identitário, o qual compreende que a escola tem um papel de promotora da emancipação e compromisso com as questões humanas, devido à sua potencialidade formativa e significativa no

processo de promoção à dignidade humana e à democracia plena. Por meio dela, é possível desestabilizar paradigmas rígidos, normativos e cegos às demandas da diversidade.

Nesse paradigma, a literatura é definida como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, espelhando, assim, “as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante” (COSSON, 2020b, p. 100). Ela pressupõe e faz um convite que ultrapassa puramente a arte pela arte, se torna política, à medida que se manifesta pela valorização das pessoas autoras e suas obras. O mundo literário é capaz de representar e dar voz àqueles/as que ainda são silenciados/as e excluídos/as por conta de uma construção social que fabrica as desigualdades. Ao contemplar existências e percursos diversos de vida, de forma positiva, a literatura tem a força de reafirmar, valorizar e defender identidades culturais, sexuais, étnicas e de gênero, garantindo “reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos” (COSSON, 2020b, p. 101). Ainda, conforme Cosson,

Na literatura e na escrita do texto literário encontramos o sendo de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2020a, p. 17)

É importante ressaltar que não se exclui o trabalho com o cânone literário, tanto nacional quanto internacional,

uma vez que se compreende a herança cultural que ele carrega (COSSON, 2020a). Nesse sentido, o pesquisador traz problematizações importantes em relação ao cânone literário, ao dialogar com o questionamento que as universidades apresentam a ele, especialmente aquelas oriundas da crítica feminista e de correntes teórico-críticas que contestam a representatividade das obras que compõem o cânone, questionando e apontando para o preconceito de gênero, de classe e étnico.

Entretanto, aceitar o cânone como herança cultural não significa prender-se ao passado com uma reverência inquestionável às obras literárias consagradas. Da mesma forma, a adoção de obras contemporâneas não deve resultar na perda da historicidade da língua e da cultura. Portanto, ao lado do princípio positivo da contemporaneidade das obras, é crucial compreender a literatura para além de um conjunto estático de obras consideradas como capital cultural de um país.

Uma abordagem cada vez mais popular na discussão do letramento literário é aquela que abraça a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Essa perspectiva, respaldada pelas orientações oficiais sobre o ensino da linguagem, e pelas teorias que veem a leitura como uma habilidade construída pelo contato com textos diversos, busca romper com as hierarquias impostas pela crítica literária. Além disso, ela procura liberar os professores das amarras da tradição e das exigências estéticas.

Nesse caminho, acredita-se que a leitura na escola pode se transformar em uma prática verdadeiramente democrática, refletindo e contemplando os mesmos princípios que orientam a sociedade em que está inserida. A ênfase recai na quebra de barreiras, na inclusão de todas as influências possíveis e na criação de um ambiente em que a diversida-

de literária seja celebrada como um reflexo da riqueza da própria sociedade.

Da ementa da disciplina de língua portuguesa e literatura à visão das pessoas discentes do quarto ano do ensino médio integrado do IFRS - *Campus* Osório

Contextualização dos documentos analisados

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório oferta dois cursos na modalidade técnico integrado ao ensino médio: administração e informática (doravantes EMI para Ensino Médio integrado; EMI — ADM para Ensino Médio integrado em Administração; e EMI — INFO para Ensino Médio integrado em Informática). Por se caracterizarem em cursos técnicos integrados ao ensino médio, as aulas acontecem apenas em um turno, o seu tempo de duração é de quatro anos. As primeiras turmas dessa modalidade ingressaram na instituição no ano de 2011 e concluíram seus estudos no ano de 2014.

Os cursos estão organizados a partir de seus próprios Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), os quais estão fundamentados nas bases legais e princípios norteadores da LDB (Lei 9394/96), PCN, PCN+, em leis, decretos, pareceres, referenciais curriculares que orientam a Educação Profissional e a Educação Básica. Os documentos, além de mostrarem questões relacionadas à caracterização da Instituição, da região e do curso, apresentam como a matriz curricular está organizada e as ementas de cada disciplina para cada ano.

Os dois documentos apresentam um item relacionado ao trabalho com temas transversais, apresentando aqueles que são previstos na Resolução no 02, de 30 de janeiro de

2012; e salientam que as pessoas docentes podem acrescentar outros temas caso compreendam que seja necessário. Ademais, ambos apresentam um capítulo sobre “Núcleo e atendimento psicopedagógico”, que possuem uma subseção sobre o Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) e outra sobre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (Neabi). Ao longo do documento, não é feita nenhuma menção ao Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (NEPGS), criado no ano de 2015.

Na subseção sobre o Neabi, propõe-se um diálogo entre os cursos e o Núcleo; também se explica a formação do núcleo, seus objetivos e informa sobre o artigo 3º inciso 3º da Resolução nº1 do CNE, de 17 de junho de 2014, a respeito do “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica”, dialogando com a Lei 10639/2003, que dá foco especial à proposição da temática nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História.

Com o auxílio da ferramenta de busca no documento, foram procuradas as palavras “sexualidade” e “gênero”. Eles não apresentam menção à palavra “sexualidade” e a palavra “gênero” aparece apenas relacionada aos gêneros discursivos. Desde a primeira turma, os PPC’s já sofreram diversas mudanças; atualmente, os PPCs que estão em vigência tiveram a sua última alteração no ano de 2022.

Em relação às ementas da disciplina de língua portuguesa e literatura, tanto de um PPC quanto de outro, tiveram a colaboração das pessoas docentes da área que atuam no *campus*. A disciplina de língua portuguesa e literatura possui a mesma carga horária total nos dois cursos, totalizando 336 horas ao longo dos quatro anos. Entretanto, a disposição por ano é diferente no primeiro ano e no segundo ano de cada curso.

Análise da ementa

Para analisar e identificar com qual paradigma de ensino de literatura os PPC's estão orientados, foi criada a tabela abaixo com informações retiradas de tais documentos para que se pudesse ter uma melhor compreensão dos dados. Foram colocadas nas tabelas apenas as informações que dialogam diretamente com o ensino de literatura; como a ementa da disciplina está igual nos dois cursos, foi criada apenas uma tabela da próxima página.

A leitura e análise dos documentos permite averiguar que a forma como o ensino da literatura está organizado — seus objetivos, diálogo com demais disciplinas e referenciais bibliográficos — possui uma preocupação em contextualizar a literatura por meio da história, focando na estética de autores e suas escolas literárias. A bibliografia básica e complementar que dialoga com a literatura e com o ensino de literatura (Bosi, 2006 — básica e Abaurre, 2011 — complementar) utilizada também caminha ao encontro dessa preocupação de explicar a literatura por meio de seu contexto histórico, procurando diálogos entre os/as escritores/as, sua estética e situação.

A partir dessas considerações, é possível inferir que o ensino da literatura está em consonância com o que Cosson (2020b) conceitua como “paradigma histórico-nacional”. Esse paradigma compreende que *“a literatura é um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo cujo elo principal é relatarem o Brasil”* (COSSON, 2020b, p. 44, grifos do autor), isto é, a literatura é vista como aquela que é capaz de representar o Brasil. Ademais, de acordo com o autor, a literatura é vista como um “tradutor cultural”, em que seleciona-se as obras literárias que merecem reconhecimento ao longo dos anos, expõem o nacional e servem como representação de seu tempo histórico e sua escola literária.

Tabela 1 - informações do PPC EMI - ADM sobre a disciplina de língua portuguesa e literatura

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Ementa	Relação entre o contexto histórico e os textos literários. Peculiaridades estilísticas de autores e escolas literárias.			
Objetivos	Objetivos geral: Desenvolver e aprimorar a língua portuguesa com vistas à comunicação escrita e oral, assim como estudar as diferentes escolas literárias. Objetivos específicos: Utilizar os conhecimentos sobre a relação literatura e realidade como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.			
Bibliografia	Básica BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 2006. FERREIRA, Aurélio. Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2009. TERRA, Ernani. Curso prático de gramática. São Paulo: Scipione, 2011. Complementar ABAUURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. Literatura Brasileira. São Paulo: Moderna, 2011. BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 2008. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lexikon Editora: São Paulo, 2008. HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Objetiva: Rio de Janeiro, 2009. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2011			

Pontos integrados	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	Períodos literários relacionados aos períodos históricos (História).	Períodos literários relacionados aos períodos históricos (História).	Períodos literários relacionados aos períodos históricos (História).	Períodos literários associados às manifestações artísticas ao longo da história (Artes).
	Períodos literários associados às manifestações musicais ao longo da história (Música).		Períodos literários associados às manifestações artísticas ao longo da história (Artes).	

Fonte: PINTO, Julia Ferri; DAMINELLI, Elisa, 2024.

O objetivo de ensino nessa perspectiva é formar o “brasileiro como brasileiro”, por meio da leitura do cânone literário, por isso cabe à escola orientar na construção da história literária do Brasil, por meio daquilo que é considerado sua representação mais culta, o cânone literário; pois ela é considerada a guardiã e a disseminadora, além de se configurar no único local em que o conhecimento sobre a área tem efetivação e, por tanto, encontra sentido. Sendo assim, o papel do professor é informar sobre a história da literatura; papel que vem sendo substituído através dos materiais didáticos e apostilas. Por sua vez, o papel do aluno é receber todas as informações sem questionar e memorizar, com o objetivo de acertar as questões de testes e provas.

Posto isto, constrói-se aqui a hipótese de que as pessoas estudantes participantes da segunda parte desta pesquisa, quando questionadas sobre a literatura que tiveram acesso ao longo do ensino médio, bem como se ela possuía uma

diversidade em relação aos marcadores sociais das pessoas escritoras, irão indicar que tiveram um ensino voltado à compreensão das escolas literárias, suas características, principais obras e pessoas escritoras; tendo para si que a literatura apresentada na escola é apenas aquela que pertence ao cânone literário e, logo, se aponta o que é e o que não é literatura, quem a produz e quem não a produz, quem é personagem principal e quem é coadjuvante.

Ademais, será possível verificar se as escolhas das pessoas docentes, a partir da concepção das pessoas discentes, ocorrem por aqueles compreenderem que existe uma “verdadeira literatura”, a qual vem alinhada com uma sequência de “discursos reveladores de predisposição, e mesmo preconceito, que excluem de seu campo de sentido e valor o que pode nele provocar tensões, dissonâncias e deslocamentos, ou seja, as diferenças de outros textos, outras vozes e outras histórias” (SCHMIDT, 2008, p. 50 - 51).

Como as pessoas discentes compreendem a literatura abordada na disciplina de língua portuguesa e literatura

A realização do questionário e do grupo focal com as pessoas participantes da pesquisa foi realizada após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética do IFRS via Plataforma Brasil, e ocorreu no dia 21 de setembro de 2023 no miniauditório do IFRS — *Campus Osório*. Os/as discentes foram convidados/as a participarem da ação duas semanas antes; nesse momento, foi explicado brevemente o objetivo da pesquisa, bem como a dinâmica da ação e o horário. A participação das pessoas estudantes interessadas foi negociada previamente com os/as docentes que teriam aula no horário da atividade de pesquisa. Dessa forma, no dia estabelecido, os/as discentes que manifestaram interesse em

participar da pesquisa foram liberados/as da aula.

Quando todas encontravam-se presentes no local, realizei uma breve apresentação minha e do meu objeto de estudo; expliquei como a dinâmica do encontro funcionaria; realizei a leitura do termo de consentimento e perguntei se todas estavam dispostos a participarem da pesquisa, além de ressaltar que poderiam se retirar da sala a qualquer momento. Elas também foram informadas sobre a possibilidade de gravação da conversa com a finalidade de ser utilizada por mim, para lembrar alguns pontos da conversa na construção dos resultados da pesquisa.

O questionário foi uma ferramenta importante para analisar os marcadores sociais que constroem as pessoas participantes da pesquisa, pois compreende-se que as turmas, portanto, as salas de aula, assim “como muitos espaços sociais, em particular os públicos, é lugar de ampla diversidade. Sentam lado a lado sujeitos que têm diferenças em muitos marcadores. Assumimos que tais diferenças são produtivas para os processos educacionais” (SEFFNER; MOURA, 2019). Logo, se faz importante compreender os marcadores sociais que atravessam esse grupo de voluntários.

Foram convidados 79 estudantes (34 das turmas de ADM e 45 das turmas de INFO). Das 31 participantes (que preencheram o termo de consentimento), apenas 30 responderam ao questionário. Desse total, 13 pessoas eram da turma 401 ADM; 10 da turma 402 ADM; 4 da 401 INFO e 3 da 402 INFO.

Abaixo segue a relação dos marcadores sociais e a quantidade de pessoas que compõem o grupo:

- **Sexo biológico:** feminino - 18; masculino - 11; prefiro não dizer - 1.

- **Identidade de gênero:** cisgênero - 26 ; não-binário - 3; gênero fluído - 1; transgênero - 1.

• **Orientação sexual:** heterossexual - 18; homossexual - 3; bissexual - 5; pansexual - 3; assexual - 1.

• **Religião:** católico - 10; agnóstico/a - 8; ateu/ateia - 4; evangélica: - 3; umbanda - 3; espírita - 2.

No questionário, as pessoas participantes também responderam uma questão em relação à perspectiva sobre se o IFRS — *Campus Osório* disponibiliza espaços para discussões acerca de questões relacionadas a gênero e sexualidade, 86,7% responderam que sim; dois participantes responderam que não; um respondeu que mais do que em outros lugares, mas que ainda é muito pouco; e outro respondeu que sim, mas que isso acontece em momentos pontuais e em ações proporcionadas pelo NEPGS ou pelo grêmio estudantil.

A participação no questionário diminuiu nas questões abertas e sem obrigatoriedade. A primeira pergunta aberta estava relacionada à questão anterior, em que questionava se os espaços para as discussões acerca da temática acontecem dentro ou fora da sala de aula, e de que forma elas ocorrem. Vinte pessoas responderam a questão. A maioria comentou que esses espaços acontecem fora da sala de aula; que em alguns momentos elas até acontecem em aulas das “matérias de humanas”, mas restringindo-se às questões relacionadas a gênero; que algumas pessoas doentes até debatem com a turma de vez em quando; por meio de projetos, rodas de conversa e palestras.

Na pergunta sobre interesse em textos literários que sejam de autoria LGBTQIAP+, que tenham personagens com esse marcador ou que abordem a temática, 16 participantes marcaram que “sim” e 11 marcaram que “não”. Na última questão, os/as participantes podiam comentar se tiveram contato com textos literários brasileiros ou estrangeiros de autoria LGBTQIAP+, que possuem personagens com esse marcador ou que abordam a temática de

gênero e sexualidade, das 30 pessoas participantes, apenas 18 responderam a questão. Sete participantes responderam que “não”; dois responderam que não sabiam dizer; oito responderam que sim e mencionaram algumas produções literárias.

O grupo focal iniciou após as pessoas participantes confirmarem que haviam terminado de preencher o questionário. Foi lembrado como funcionaria a dinâmica, solicitado para que levantassem as mãos e esperassem a colega terminar a sua contribuição para depois falar. Além disso, sempre no intervalo de troca de perguntas, foi ressaltado que caso quisessem voltar para alguma anterior e contribuir, poderiam se sentir à vontade para fazer.

Ao longo da dinâmica, algumas pessoas participantes foram saindo da sala. Foi perceptível que, à medida que elas foram saindo, o grupo que continuou na dinâmica passou a interagir mais, fazendo até mesmo o movimento de retornar às perguntas que não haviam respondido anteriormente. A dinâmica do grupo focal teve uma duração de 40 minutos e foi finalizada após o grupo afirmar que não tinha mais contribuições a fazer.

As perguntas realizadas foram as seguintes:

(i) qual é a importância da literatura para você? — ao longo destes anos no ensino básico, com o contato com textos literários, o que você compreende como literatura? A literatura faz parte da sua vida?

(ii) quais autoras e autores vocês se lembram de ter tido acesso ao longo do ensino fundamental e médio? — abordar junto a pergunta: esses/as autores/as eram/são poetas/poetisas, contistas, romancistas? Quais obras você lembra de ter lido?

(iii) você se sente representado/a na literatura a que teve acesso até o momento? Abordar junto a pergunta: a literatura que você teve acesso possuía personagens que

você se sentiu representado/a no sentido de que esses/as personagens (ou escritores) possuem marcadores sociais próximos ou semelhantes aos seus, ou foram assunto na narrativa: cor; classe social; vontades; desejos; identidade de gênero; orientação sexual; religião; entre outros.

(iv) você acha importante ter acesso à literatura em que você se sente representado? — abordar junto a pergunta: a literatura também é representação de pensamentos, de uma cultura, de um estado/período, ela possibilita discussões extra texto, mas é necessário não perder a discussão sobre os elementos que a tornam ficção. Ao não termos acesso à literatura escrita por mulheres, por pessoas LGBTQIAP+, ou que possuem personagens com esses marcadores, podemos partir do pressuposto de que essas pessoas não escrevem; a ausência de personagens demonstram que essas pessoas não vivem vidas tão importantes para serem personagens na ficção; e que essa não representatividade na literatura implica também no espaço ou não espaço que essas pessoas possuem dentro da sociedade.

Algumas pessoas participantes apontaram que a aproximação com a literatura ocorreu dentro de casa por influência de algum familiar, enquanto outras comentaram sobre atividades desenvolvidas na escola que estudaram no ensino fundamental. Elas comentaram que notaram que no ensino médio a carga de leitura diminuiu, ocorrendo na maioria das vezes por meio das leituras obrigatórias propostas nas disciplinas, não sendo mais uma busca pessoal pela literatura por fruição.

Em relação às leituras no ensino médio, elas comentaram que sentem que as leituras literárias estão mais concentradas em obras obrigatórias e clássicas, que sentem falta de leituras literárias que abordam questões sociais contemporâneas, entre elas a de questões de gênero e de sexualidade. Foi mencionada a questão da disciplina ser

conjunta, ficando a cargo da pessoa docente decidir quanto tempo dedicada ao ensino de literatura, ao ensino de língua portuguesa ou a proposta de atividades que envolvam discussões entre as duas áreas. Ainda dentro desse ponto, elas mencionaram, a partir de suas experiências e comparações entre as turmas de administração de informática, que sente que as turmas de administração tiveram mais estímulos ao contato com a literatura desde o primeiro ano.

Nomes como Álvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Edgar Allan Poe, Gabriel García Márquez foram mencionados para ilustrar pessoas escritoras de literatura com a qual tiveram contato ao longo do ensino médio; Conceição Evaristo, Julia Lopes de Almeida e Adélia Prado foram mencionadas, pois de acordo com alguns participantes, elas estão sendo trabalhadas por caírem em vestibulares. As/os autoras/es de alguns *best-sellers* também foram mencionados, como leituras que ocorreram por buscas pessoais, como as/os criadoras/es de Harry Potter, Jogos Vorazes, O Diário de um banana, O homem de giz, Heartstopper; e os gibis e HQ's da turma da Mônica.

A respeito da presença de diferentes marcadores sociais na literatura, entre eles aqueles com que as pessoas estudantes se sentem representadas, foi mencionada por uma participante que ela consegue ter um ponto de contato quando lê produções literárias escritas por mulheres e que no tocante à sua sexualidade que foge à norma, encontra produções literárias, mas fora daquela que tem contato na escola, em que as personagens passam por situações parecidas.

Uma participante mencionou que sente que não é uma preocupação das pessoas docentes com quem teve aula ao longo do ensino básico de trabalhar com obras escritas ou com personagens que fogem à norma, abordando questões

de diversidade, tanto em questões de sexualidade quanto de gênero. Ela tem contato com escritores/as trans através de produções independentes, que circulam em redes sociais e sites; além disso, ela apontou sobre a baixa presença de escritores/as trans no mercado editorial brasileiro.

Para complementar a fala dessa participante sobre a iniciativa docente, uma outra comentou que acredita que existem muitos motivos que fazem com que as/os docentes não levem literatura de autoria ou com presença de personagens LGBTI+. Ela apontou que acha que, muitas vezes, estudantes que se reconhecem enquanto sujeitos LGBTI+ ou que querem debater mais sobre essas questões não se sentem confortáveis para solicitar a presença dessa literatura em sala de aula, especialmente devido ao comportamento de colegas, que em muitos momentos acabam estragando o debate.

Ainda acerca da presença na literatura de pessoas escritoras ou personagens dissidentes à norma, uma pessoa participante pontuou que foi através da literatura, com o contato com personagens que passavam por situações próximas a ela, que conseguiu nomear coisas que até então não sabia, o que foi um movimento importante para a sua construção. Outra participante disse que acredita que a literatura, assim como qualquer outra forma de arte, é um meio em que a pessoa pode se expressar, tentar ensinar dialogar com alguma temática importante e que saber que existem pessoas que produzem arte com marcadores próximos ao teu e trazem isso para debate por meio da arte faz com que tu não te sintas tão sozinha, pois tu vê que existe alguém que pensa próximo a ti ou teve a mesma experiência, o que te faz sentir mais seguro; ou então te faz pensar sobre as realidades de outro grupos que você não faz parte, de ter mais informações, reflexões.

Uma participante expôs que acredita ser muito importante a leitura de literatura de autoria LGBTQIAP+ ou com personagens, pois, de certa forma, ela valida a existência dessas pessoas na nossa sociedade, ainda mais por se tratar de um grupo que precisa sempre ficar se escondendo. Uma segunda participante disse que é importante se sentir representada na literatura, pois, dentro de casa ou em outros espaços, ela não possui muitos canais de diálogo para falar acerca da sua sexualidade.

Ademais, duas participantes trouxeram pontos muito importantes que debatem sobre o papel social da Instituição, especialmente da aula de língua portuguesa e literatura. A primeira disse que sabe que muita gente quer se preparar para o vestibular, mas que esse não é o papel da Instituição, que se ela se propõe a formar a/o estudante de uma maneira holística, então é preciso ter um trabalho com escritores/as que não são só dos clássicos, esse trabalho precisa ser desenvolvido em sala de aula. E que acha que a Instituição peca ao não fazer isso.

A segunda complementou dizendo que as instituições de ensino em geral poderiam abordar mais autores/as da atualidade, que discutem temáticas mais atuais. Que a leitura de alguns clássicos proporcionam refletir sobre a atualidade também, mas que falta o diálogo com escritores/as contemporâneos/as. Que as/os alunas/os não conhecem escritores/as brasileiros/as que estão escrevendo agora, na atualidade.

Do seguimento da pesquisa

Ao longo da pós-graduação e do ingresso no mestrado, compreendi que nem todas as pesquisas precisam apresentar um resultado concreto, fechado e sem espaços para novas discussões. Como afirmam Meyer e Soares (2005, p. 30), “perguntas desencadeiam buscas que engendram

várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca será finalizado ou completo”. Logo, compreendo que, por mais que os objetivos com a pesquisa tenham sido alcançados, especialmente dando voz às pessoas discentes do quarto ano do ensino médio integrado do IFRS - *Campus* Osório, é possível fazer novas reflexões a partir dos dados coletados e gerados, aprofundando e problematizando-os através de uma visão crítica.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

DA SILVA, Rosimeri Aquino; SOARES, Rosângela. **Juventude, escola e mídia**. In.:

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FURLANI, Jimena. **A narrativa “ideologia de gênero”: impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade**. In.: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FURLANI, Jimena. A educação sexual: possibilidades didáticas. In.: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Gênero no currículo de blogs sobre alfabetização de professoras alfabetizadoras: tecnologias da diferenciação e da heterossexualização normalizando condutas. In: PARAÍSO, Marculy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PINTO, Julia Ferri. **Tem representatividade de autoria LGBTQIAP+ na literatura das aulas de língua portuguesa e literatura?** Uma visão das/os discentes do quarto ano do ensino médio do IFRS – *Campus Osório*. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação em Educação básica e profissional) 2024 - IFRS - *Campus Osório*. Disponível em: <<https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1177>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+:** uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SEFFNER, Fernando. Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, vulnerabilidade e escola, escola e vida. In.: QUADROS, Adriana Silvestre et al. (orgs.). **Diálogos na pós-graduação do IFRS – Campus Osório:** reflexões sobre a educação básica e profissional. São Paulo: Pragmatha, 2021.

SEFFNER, Fernando. Vem de fora ou é produzida lá dentro? A cultura escolar e as circulações de violência. In.: FACHINETTO, R. F.; DA SILVA, R. A.; SEFFNER, F. (orgs.).

O gênero da violência: contribuições analíticas em contextos contemporâneos. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

SEFFNER, Fernando; DE MOURA, Fernanda Pereira. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina (PI), Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8747>>. Acesso em 22 set. 2023.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201 – 216, 2006.

SIMÕES, Luciene et al. **Leitura e Autoria:** planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Eldebra; 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marculy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Contrapontos, Itajaí, ano 2, n. 4, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>>. Acesso em 11 jun. 2024.

Turbante: Culturas e suas representações como uma ferramenta antirracista

*Juliana Selle Vinskosi¹
Alexandre Lobo*

Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o uso de turbantes em diversos espaços em nossa sociedade, no cotidiano, na escola, na religiosidade e em espaços culturais. Pode ser utilizado como uma ferramenta antirracista e o estudo da sua trajetória perpassa diversas tradições e significados culturais. Seu uso vai além de ser apenas um pano enrolado na cabeça como acessório, trata-se de um elemento que carrega uma bagagem de histórias e significados e, com isso, possibilita as discussões sobre raça, classe e gênero. Assim, por não possuir uma origem exata, foi adotado por vários povos ao redor do mundo, sendo considerado patrimônio cultural mundial.

No período em que o Brasil foi Colônia de Portugal, no século XVI, os primeiros africanos foram trazidos e escravizados, oriundos, em sua maioria, das regiões de Costa da Mina, Angola e Benin. Eles eram identificados pelas etnias que habitavam nessas regiões e separados por grupos lin-

¹ Pós-graduada em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*, Osório/RS. Professora de história.

guísticos, os bantos e os yorubás, que, conforme estudo de Marina de Mello e Souza, eram:

Agrupados no que os colonizadores portugueses chamaram de minas, cabindas, congos, cassanjes, angolas, benguelas e moçambiques, entre outras designações, estavam pessoas vindas de várias sociedades, e falantes de línguas diferentes, apesar de alguma semelhança entre si. (SOUZA, 2014, p.62)

Esses grupos étnicos africanos, conhecidos como nações, que se espalharam pelo território brasileiro, acabaram influenciando a cultura brasileira no uso do turbante, através dos grupos de religião de matriz africana, como o Candomblé e suas vertentes.

Conforme as características, o modo de amarrar o turbante continua sendo um fator de identificação entre grupos sociais e culturais e, até esta segunda década do século XXI em que estamos vivendo, motivando diversos debates sobre o sentido de seu uso.

Se para os indianos ele representa uma posição social; para os grupos de pessoas antirracistas e feministas, notadamente aqueles de matriz africana, ele foi adotado como símbolo de resistência para “desafiar as injustiças da supremacia masculina” (DAVIS, 2016, p. 53). Além disso, tornou-se parte da cultura brasileira e tem gerado diversas discussões sobre quem “pode ou não” usá-lo, visto que muitas pessoas o consideram um elemento de representatividade do movimento negro.

Hoje é fato que têm ocorrido diversas discussões sobre quem “pode ou não” usá-lo, pois “todo mundo tem lugar de fala”, e reconhecer nosso lugar de fala é importante, porque todos falamos de um lugar social (RIBEIRO, 2019, p. 31). Além disso, é necessário “discutir a branquitude”, pois, no Brasil, de uma forma geral, o turbante é visto como um elemento de representatividade do movimento negro, bem

como, um símbolo de resistência (RIBEIRO, 2019, p. 31). Mas entendemos que a cultura é dinâmica e seu uso pode se estender a todos que buscam seu significado.

Quando identificamos a cultura, conforme Roque de Barros Laraia, “estudar a cultura é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 1986, p. 64).

O estudo dessa temática leva à busca de várias reflexões sobre a formação educativa e antirracista na nossa sociedade, notadamente influenciada pela cultura negra, mas ainda se apresenta bastante discriminatória e racista, o que nos faz afirmar a importância das análises e estudos para romperem com esses preconceitos existentes seja com os integrantes das religiões de matriz africana, seja com os significados e símbolos culturais espalhados pelo mundo.

Ao identificar o uso do turbante tendo conhecimento se seus significados culturais, seja ele uma amarração estilo afro, por exemplo, é um importante passo para não ser considerada uma apropriação cultural. Pois a apropriação cultural é quando a pessoa toma para si símbolos que representam a cultura como uma forma de dominação e não identificar essas identidades e seus significados originais.

Quando representamos o turbante como identidades culturais, no Brasil, estamos nos referindo, como um elemento de resistência. Assim, o seu estudo e representatividade pode ser utilizado como um elemento de estudo aplicado na educação antirracista em diversos ambientes. Quando saio de casa usando um turbante, no trajeto até a escola onde trabalhava, que fica em um bairro da zona norte do município de Imbé, seja na escola ou na rua, por exemplo, em uma parada de ônibus, as pessoas olham desconfiadas e com preconceito ou no grupo de ativismo antimagista e antirracista.

Faço parte de um grupo religioso de matriz africana, conhecido como Nação Cabinda, que faz parte do grupo linguístico yorubá, uma das etnias africanas que vieram para o Brasil, e quando saímos na rua seja para ir ao mercado, percebo no olhar das pessoas o julgamento pela nossa escolha de representação religiosa. Aos educandos à minha volta, quando vou para a escola de turbante, traz um impacto forte, que proporciona a abertura para uma reconfiguração do entendimento sobre a importância da diversidade cultural, bem como a identificação dos estudantes que também participam de manifestações de religiões de matriz africana.

Daí a funcionalidade do turbantes: destacar e apontar os elementos negros existentes em nossa sociedade. É bem como afirma Djamilia Ribeiro:

Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. (RIBEIRO, 2019, p. 21)

Penso que, ao utilizar o turbante no nosso cotidiano, deixo claro a cultura em que me inspiro e que estou falando por meio desse símbolo de resistência. Nesse sentido, teço algumas considerações sobre a questão do lugar de fala me identificando com as ideias desenvolvidas por essa pensadora antirracista brasileira. Apesar de ter a minha cor de pele branca e ser descendente de poloneses, tenho uma prática muito ligada com a religiosidade de matriz afro-brasileira, nação de Cabinda e Umbanda.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo utilizou o método de pesquisa bibliográfica para coleta de dados em busca de informações ligadas aos estudos teóricos sobre o uso de turbantes e dos registros históricos e culturais.

Além disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa que leva em consideração os dados coletados, a partir de observações dos alunos e professores nas escolas em que trabalho e em eventos culturais, e na trajetória para participar dessa atividades, em encontros de oficinas de turbantes; sempre buscando fazer questionamentos, reflexões e compreender, na prática, os significados e representações do uso dos turbantes em diversos espaços da sociedade, como tema de estudo escolhido para este artigo.

Quando saio na rua utilizando o turbante, percebo como as pessoas veem o seu uso na nossa sociedade, bem como seus olhares que se manifestam ao encontrar pessoas usando turbante na rua ou em eventos dos mais diversos. Vivenciei essa experiência quando estava na parada do ônibus, no município de Imbé, e um menino foi chegando. Quando me viu, deu um passo atrás ao ver que eu estava utilizando um turbante.

Revisão Bibliográfica

Neste trabalho, apropriei-me do estudo das ideias defendidas por Djamila Ribeiro (2019), notadamente utilizei os conceitos de educação antirracista para uma reflexão de identificar e lutar contra o racismo presente no nosso dia a dia em nossa sociedade.

Quando usamos elementos que representam a cultura que não seja de origem europeia, “afinal, o antirracismo é uma luta de todas e todos.” (RIBEIRO, 2019. p 15). Com isso, vai além da cor de pele das pessoas para se engajar em movimentos antirracistas, conforme a autora citada escre-

veu, em seu livro “O que é lugar de fala?”, “Todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a branquitude.”

A autora também explica essa ideia questionada de lugar de fala “[...] e a partir disso, é possível debater e refletir criticamente os mais variados temas presentes na sociedade.” (RIBEIRO, 2019, p. 39).

Além dessa autora brasileira, me inspirei nas construções da norte-americana Angela Davis, que continua se manifestando na luta por uma sociedade mais justa, fraterna, igualitária e antirracista, exterminando assim toda forma de discriminação e preconceito, seja de raça, gênero ou classe. Parece ser nesse sentido que em seu livro, principalmente no capítulo sobre Educação e libertação, a perspectiva das mulheres negras é bastante interessante para esta luta tão importante, tanto no campo educacional, bem como no campo cultural. Nessa obra, onde a autora aborda a união das mulheres brancas e negras na luta por uma educação libertadora, rompendo com os padrões historicamente segregacionistas educacionais, fica bem evidenciado que “Não poderia ser mera coincidência histórica o fato de que tantas mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta pela educação.” (DAVIS, 2016, p.112)

Nesse sentido, fica claro que a luta antirracista é uma pauta de todas as pessoas independentemente da sua cor de pele.

Outra autora que utilizei neste trabalho foi Bell Hooks, com suas criações acerca do desenvolvimento de uma escola antirracista, que vai além dos conhecimentos que rompem as paredes das escolas e contribui para formarmos uma sociedade antirracista. Conforme cita a autora:

Se não conseguimos perceber o valor e o significado de indivíduos brancos antirracistas, não apenas desprezamos o trabalho que eles fizeram e fazem para transformar seus pensamentos e comportamentos como também impedimos que outras pessoas brancas aprendam com o Qualquer pessoa que negue a possibilidade de essa mudança ocorrer, de uma pessoas passar de racista para ativamente antirracista, está agindo de acordo com as forças racistas de dominação existentes (HOOKS, 1952, p.1)

A partir dessa ideia encontrada em sua obra “Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança”, podemos buscar unir a todas aquelas pessoas que realizam atividades voltadas a uma educação antirracista dentro e fora das escolas.

Esse estudo vem de acordo com a lei 11.645, de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio do ensino público e privado no Brasil. Por isso, é importante reconhecer os elementos que compõem uma educação antirracista como forma de identidade cultural na sociedade onde vivemos.

E, complementando os estudos ligados à educação antirracista, que incluí nesse enfoque do tema, não poderia deixar de citar o professor Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia do Oprimido”. A partir dessa leitura, percebi a importância de construir estudos e aprendizados através de reflexões sobre nossa realidade.

É importante reconhecer a estrutura que leva o oprimido à condição de considerar a sua cultura inferior à cultura dominante e, por isso, se faz necessária a construção de uma identidade na resistência como sujeitos atuantes na nossa sociedade.

“Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História.” (FREIRE, 1970, p. 91)

Esse é o papel importante como educadora exercido na sociedade, integrar conhecimentos, rompendo preconceitos e incentivando ao reconhecimento como ser o sujeito da nossa própria identidade, sem deixar dominar por padrões e ideias dos dominantes de poder que influenciam nas culturas locais.

Histórico dos turbantes pelo mundo

No início, o estudo foi direcionado para o significado histórico, sobre o qual não há registros exatos da origem dos turbantes, mas foi adotado por integrantes de diversos povos antigos, sendo usado por homens e mulheres em muitas culturas para representar a sua religião, sua posição social ou função na sociedade.

Porém, quando os turbantes se espalharam pelo mundo como um acessório de moda, o seu uso foi muito criticado pelo seu valor cultural, levando ao debate sobre o sentido de apropriação cultural por aquelas pessoas que utilizam do turbante sem levar em consideração o seu significado ancestral, bem como suas representações culturais.

O uso de turbantes aparece em várias civilizações, muito antes da era cristã, tem indícios de seu uso pelos os faraós egípcios, pelos persas, pelos árabes, pelos judeus, pelos lídios, pelos tunisianos, pelos indianos. Assim, foi identificado em diversas etnias e épocas diferentes, conforme afirma Leventon (2009).

Dentro do contexto atual, ainda é comum o uso de turbantes na Índia, em Bangladesh, no Paquistão, no Afeganistão, no Oriente Médio, no norte da África, no leste da África, no sul da Ásia e em algumas regiões da Jamaica.

No Oriente, é usado pelos homens para demonstrar sua função religiosa e sua importância dentro da sociedade. Quanto maior o turbante, mais importante é sua posição social ou religiosa, muito antes da chegada do islamismo em algumas regiões. Podemos citar o exemplo dos adeptos da religião monoteísta indiana Sickn fundada no século XV, no Punjab, região que hoje está dividida entre a Índia e o Paquistão, onde os homens e mulheres não podem cortar os cabelos e por isso eles os enrolam com turbantes para proteger os cabelos das impurezas do mundo, porque para eles a cabeça é considerada sagrada e representa igualdade, humildade e respeito às tradições religiosas, gerando um centro de energia quando realizam as suas meditações. Os turbantes sickn medem em torno de 6,5 metros ou mais e as cores podem variar para combinar conforme seu estado de espírito e com sua roupa, mas na dúvida preferem a cor preta.

Nas regiões de deserto, os árabes utilizam turbantes formados por um lenço quadrado, chamado keffiyeh, nome que foi relacionado à Kufa, uma cidade que fica localizada ao sul de Bagdá, onde teria originado seu uso devido à identificação dos árabes em uma batalha com os persas.

Possui pelo menos quatro tipos de amarrações diferentes, conforme a região, e é comum usar para proteger a cabeça, evitando queimaduras do sol, poeira e areia. Hoje se popularizou o keffiyeh, devido aos ataques ao povo palestino, se espalhando pelo mundo o acessório usado pelos homens palestinos.

No continente africano, o turbante passa a ser chamado de Ojá, possuindo diversidade étnica e várias formas

de amarração representando um significado diferente na sociedade, fazendo parte da indumentária e combinando com a estampa da roupa em eventos sociais.

Mas, de uma coisa sabemos, os turbantes são mais do que acessórios, são usados para proteger a cabeça. Na Nigéria, por exemplo, é usado para identificar as famílias e elas possuem a mesma estampa de tecido e forma de amarrar. Inclusive, em algumas regiões, o turbante é considerado a coroa, identificando seus líderes.

Na etnia africana Fula, em Guiné Bissau, o turbante é usado para muitas coisas, mas principalmente para mediação de conflitos. Quando duas pessoas estão brigando, se uma delas retira e entrega o turbante, significa perdão e encerra a briga.

No Brasil, veio no século XV com os africanos escravizados, junto com as suas culturas. Sendo assim, os participantes das religiões de matriz africana, até os dias de hoje, chamam de turbante ou Ojá, podendo ser de tecido, renda e de cores diferentes para representar um Orixá durante as festividades religiosas.

O turbante tem um significado especial nas religiões africanas, pois protege a cabeça(ori) e promove, assim, uma ligação com a espiritualidade, como proteção dos pensamentos e da fé.

Através das navegações europeias ligando o Oriente ao Ocidente, a troca cultural se intensificou e o uso de turbantes ficou comum pelos navegadores e marinheiros a partir do século XVI, se espalhando pelas sociedades europeias.

Os artistas europeus passaram a usar um turbante de tecido fino para proteger o cabelo das tintas, como exemplo do autorretrato da pintora Elisabeth-Loise Vigée-Lebrun aparece com um turbante, obra do século XVIII. Márcia Pinna Raspanti, complementa:

Por volta de 1910-20, o costureiro francês Paul Poiret trouxe os turbantes de volta ao cenário fashion. Coco Chanel também iria aderir ao adereço. A moda, porém, realmente se popularizou no final dos anos 30, com a eclosão da II Guerra Mundial. Em tempos difíceis, os práticos turbantes se tornaram uma ótima ajuda para disfarçar cabelos mal cuidados. Muitas atrizes de Hollywood aparecem retratadas com glamorosos turbantes nos anos 20 a 40. No Brasil, Carmen Miranda iria adotar o acessório no seu figurino. Nos anos 60, o turbante ressurgiu como símbolo da cultura negra, nos movimentos que lutavam pelos direitos civis. (RASPANTI, 1910, p. 23).

No Brasil, por meados da década de 1940, inspirada nas tradicionais baianas, a cantora Carmem Miranda, no Rio de Janeiro, popularizou o uso de turbante contendo frutas, que acabou se tornando a caracterização de seu estilo, ficando conhecida por se apresentar com esse figurino.

A maioria das pessoas, na sociedade atual, não tem conhecimento da história dos turbantes espalhados pelo mundo, então, não conseguem perceber a sua importância como um símbolo de resistência e conexão ancestral conforme a cultura que ele representa.

Através da análise da observação das reações de algumas pessoas, quando vou ao mercado, localizado na região central, no município de Imbé, frequentado por pessoas de diversas classes sociais, tanto da classe média quanto da classe alta, por exemplo, ao me verem com turbante mostram reações diferentes. Mas, em geral, há um certo preconceito, com olhares desconfiados.

Em contrapartida, em eventos culturais, seja em feiras do livro, escolas ou pontos culturais, o diálogo sobre turbantes e as diversas formas de seu uso desperta curiosidade nas pessoas que estão participando do evento, incentivando uma troca de conhecimentos e reflexões pela

diversidade cultural, conforme a região e a localidade da importância de seu uso.

O estudo do tema foi realizado em fontes bibliográficas sobre o questionamento de como é vista uma pessoa branca usando um turbante, que é conhecido como um símbolo de resistência negra e, através da leitura de livros das escritoras Ângela Davis e Djamila Ribeiro, e dos artigos acadêmicos, com abordagem sobre esses questionamentos.

Realizei a leitura de um artigo escrito pela Mestre em Educação Gabriele Costa Pereira, que realizou um estudo do turbante como uma ferramenta antirracista, trazendo um histórico da utilização do turbante por diversos povos e se espalharam pelo mundo. Essas autoras contribuem para a prática de utilização do turbante na educação escolar e em outros espaços educativos. Também proporcionam ainda a ampliação da reflexão sobre esse tema e ensinam práticas pedagógicas a partir dele para combater o racismo, como uma forma de utilizar como um elemento de relações antirracistas.

Como traz a filósofa Djamila Ribeiro no livro “Pequeno Manual Antirracista” (2019), alguns exemplos históricos sobre situações da própria autora de racismo e que todos devemos conhecer as políticas públicas educacionais afirmativas no combate do racismo estrutural e participar em na sociedade como uma luta de todos nós.

O livro “Lugar de fala”, da filósofa Djamila Ribeiro (2019), aborda que todos nós podemos falar sobre os assuntos do lugar onde estamos socialmente e, com isso, fazer com que esses grupos sociais, que foram silenciados durante o nosso processo histórico colonial brasileiro, possam ser vistos e ouvidos.

Através da experiência com o uso do turbante, quando vou trabalhar na escola, no município de Imbé, usando

turbante, utilizo transporte público, na parada de ônibus, na rua, as pessoas olham desconfiadas, com um preconceito, identificando o uso do turbante com pessoas de religião de matriz africana, as quais têm o direito de usar onde elas quiserem, com respeito às suas escolhas.

Todas as pessoas podem usar a identificação de seu grupo social e cultural, no caso, da religiosidade, seja afro-brasileira ou siks, onde se tem muito respeito ao se utilizar o turbante, como uma forma de reverenciar as ancestralidades religiosas, continuando suas tradições.

Em contrapartida, nos eventos culturais, nas escolas, quando são abordados alguns significados do uso do turbante, como forma de identificar a posição social das pessoas, conforme alguns grupos africanos, é como se fosse a coroa dos líderes de uma região.

Já nas religiões de matriz africana, o turbante ou ojá é utilizado para proteger o Ori (cabeça), que é onde fica a ligação com seu Orixá, que orienta os seus pensamentos, portanto, um importante elemento de ligação do que se considera sagrado. Assim, é muito relevante que as pessoas passem a entender um pouco da sua importância cultural.

É muito relevante esse estudo sobre a estrutura que temos hoje em nosso país como um resultado histórico. E, como diz a feminista e ativista Ângela Davis “numa sociedade racista, não basta ser racista. É necessário ser antirracista” na obra “Mulheres, raça e classe”.

Resultados e discussões

Notas sobre a prática educativa antirracista por meio do elemento turbante

Durante o período do Curso de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação - *Campus* Osório, realizei um questionamento através de uma intervenção cultural com meus alunos que cursam a 2ª série do Ensino

Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio 9 de Maio, localizada no município de Imbé/RS, na qual sou professora da disciplina de Sociologia. Um dos conteúdos abordados foi sobre cultura e sua diversidade, em que aparece na sociedade onde vivemos.

No mês de setembro de 2024, fui para a escola, que possui em torno de 800 alunos, nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, em torno de 130 alunos responderam à pergunta. Participei das aulas usando um turbante e lancei uma pergunta aos alunos: *O que você pensou quando viu a professora de turbante em aula? Qual a impressão, a partir do seu conhecimento, que você tem quando vê uma pessoa na rua usando um turbante?*

A maioria dos alunos, em torno de 65 indivíduos, respondeu que não se importavam com a professora estar de turbante, porque achavam que era o estilo de se vestir. Outros, em torno de 45 alunos, responderam que achavam que a professora estava de turbante devido a alguma obrigação em relação à religião de matriz africana de nações do RS, e 20 alunos responderam que nem perceberam que eu estava de turbante e que isso não fazia diferença nenhuma.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mendes, na qual também trabalho como professora de História do 6º ao 9º ano, os alunos de 6º e 7º anos demonstraram mais questionamentos e preconceito, utilizando um linguajar estereotipado em relação ao turbante como “coisa de macumbeiro”, que a professora “parece uma baiana”, perguntaram porque eu estava com aquele lenço no cabelo e, logo, perguntaram qual era a minha religião.

Nos 8º e 9º anos, já elogiaram, achando bonito, também perguntaram se ele estava de turbante pela religião e algumas alunas vieram conversar comigo por participarem de religiões de matriz africana, como Umbanda e Nação africana do RS e se sentirem representadas, abrindo espa-

ço para uma troca de conhecimentos sobre a participação delas dentro da religião afro-brasileira, porque geralmente elas não se manifestam e não falam muito sobre sua religião, por sentirem um certo preconceito em relação à sua escolha religiosa.

Oficina de turbantes para desmistificação do adereço

Durante o mês de novembro, recebi alguns convites para fazer a Oficina de Turbantes, principalmente em escolas, para conversar sobre a história, os significados, as amarrações e as representações do uso do turbante. Logo após essa conversa, os alunos vão aprendendo algumas amarrações de turbantes e fazem seus relatos de como se sentiram fazendo parte de uma atividade cultural rompendo as barreiras de preconceitos e reconhecendo o turbante como símbolo de resistência e empoderamento.

A convite do NEABI IF - *Campus* Osório, participei da programação do Novembro Negro, na atividade Oficina de Tranças Afro e Turbantes, realizado no dia 05 de novembro de 2024. Iniciamos falando um pouco sobre a diversidade da história dos turbantes, as variações de significados culturais, e a sua importância como elemento de resistência em relação à cultura afro no Brasil, que, nos dias de hoje, aparece em diversos tecidos e estampas, conforme a ocasião em que for utilizá-lo, assim como as diversas formas de amarrações.

Uma participante se prontificou a experimentar as formas de amarrações em tecidos diferentes, buscando sentir o turbante como forma de empoderamento e, principalmente, valorizando ainda mais os seus significados culturais. No dia 18 de novembro de 2024, fui convidada pela Escola Municipal de Educação Especial Professora Jusseni, localizada no município de Imbé, a participar do Projeto Saber Viver, no qual, durante a semana, realizaram várias

atividades relacionadas à Semana da Consciência Negra.

Nesta data, realizei a Oficina de Turbantes com a participação de 24 alunos ao total e 08 professoras, nos turnos da manhã e tarde. Foi uma experiência muito gratificante poder compartilhar o significado cultural afro de resistência contra o preconceito e realizar a Oficina de Turbantes com crianças e adolescentes com deficiência. As turmas de alunos são reduzidas, com no máximo 10 alunos e no mínimo 6 alunos por turma, conforme a faixa etária, que varia de 08 a 12 anos e do 6º ao 9º ano. Após uma conversa sobre o significado dos turbantes, os alunos que quisessem podiam participar da Oficina de Turbantes, alguns gostaram tanto que quiseram ficar o restante da aula com o turbante, se sentindo muito felizes e carinhosos ao participar da atividade junto com suas professoras.

No encerramento da Semana da Consciência Negra, no dia 22 de novembro de 2024, fui convidada a realizar a Oficina de Turbantes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mendes, localizada no município de Imbé, com a turmas de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, com total de 26 alunos e 2 professoras. Realizamos uma conversa de reflexão de celebração da riqueza da diversidade, identidade cultural afro-brasileira através dos turbantes. Durante a oficina, os alunos podiam escolher uma cor de tecido para o turbante e ao se olharem no espelho, abriam um sorriso se identificando com seu turbante, na qual foram para suas casas com eles para mostrar a atividade realizada para suas famílias.

O Espaço de Arte e Cultural Bahobah, localizado na Av, Santa Rosa, 1888, no centro de Imbé/RS, me convidou a realizar uma atividade com o tema “Roda de Conversa e Oficina de turbantes”, abordando os significados culturais dos turbantes e suas representações, no Projeto 60+, atividades direcionadas às pessoas com mais de 60 anos de

idade. No dia 27 de novembro de 2024, realizamos a atividade com início às 16h, contando com a participação de 5 pessoas. Inicialmente sentamos em círculo, me apresentei e então iniciamos um diálogo sobre os turbantes. Mencionei um pouco do histórico dos turbantes espalhados pelo mundo e algumas integrantes comentaram que nas décadas de 60 e 70 as mulheres usavam mais turbantes como acessório de moda, mas depois foi se perdendo o costume de usá-lo, até porque hoje temos mais alternativas para chapéus e bonés.

Esse encontro foi de grande importância para o resgate do uso de turbantes, principalmente por mulheres, e também conhecendo um pouco sobre as histórias e significados culturais de seu uso. Após a conversa, algumas pessoas trouxeram seu lenço, e também dispomos de alguns lenços para realização da oficina e o reconhecimento de diversos tecidos para as amarrações de turbantes.

Durante a oficina, cada uma pode escolher um amarrado, conforme achar mais adequado ao tamanho e textura de seu lenço, conhecendo várias possibilidades de amarrações. Ao final, cada pessoa fez seu relato de como se sentiu durante a atividade, e o resultado foi que as participantes gostaram muito de se ver no espelho com turbante, destacando a beleza de cada uma.

Então, no dia 31 de janeiro de 2024, no Espaço de Arte e Cultura Bahobah, realizamos a 2ª edição da Roda de Conversa e Oficina de Turbantes, com a participação de 09 pessoas. Iniciamos com uma roda de conversa sobre a história dos turbantes em diversos povos, sua popularização na década de 50. Algumas integrantes comentaram que a mãe delas usavam, depois foram perdendo costume e entre as participantes tinha uma praticante de yoga e o tecido do turbante que ela trouxe era no modelo dos sikh, reafirmando que para essa cultura é usado o turbante para

canalizar a energia durante a meditação. Durante a oficina, ela também nos mostrou a forma de amarração que eles utilizam, depois ela quis aprender outras formas de amarrações dos turbantes. Uma experiência gratificante de trocas de conhecimentos entre as integrantes dessa atividade.

A partir das atividades desenvolvidas em espaços diferentes, como escolas e espaços de cultura, foram importantes as trocas de conhecimento e incentivo ao de identidade e representação cultural, no caso, o uso dos turbantes como uma forma de romper preconceitos, integrar conhecimentos e, com as oficinas, incentivar as pessoas envolvidas a compartilharem a utilização do turbante em qualquer espaço onde esteja valorizando o sentido de representatividade, se engajando nessa luta contra o preconceito e antirracista.

Considerações finais

O estudo apresentado aborda o turbante como um elemento cultural rico em significados históricos, religiosos e sociais, destacando sua importância como símbolo de resistência e empoderamento, especialmente para a comunidade negra. A partir da análise do uso do turbante em diferentes contextos culturais e sua aplicação como ferramenta antirracista na educação, o trabalho evidencia a necessidade de reflexões profundas sobre o combate ao racismo estrutural e a valorização da diversidade cultural.

Ao trazer a perspectiva do turbante como um instrumento pedagógico, demonstra como ele pode ser utilizado para promover discussões sobre identidade, representatividade e respeito às culturas afro-brasileiras. As oficinas de turbantes realizadas em escolas e espaços culturais mostram-se como práticas eficazes para desconstruir estereótipos e preconceitos, além de fortalecer a autoestima e o reconhecimento da ancestralidade negra. Essas atividades

permitem que os participantes vivenciem, de forma prática e sensível, a importância do turbante como um símbolo de resistência e conexão cultural.

Além disso, reforça a ideia de que a educação antirracista deve ser uma responsabilidade coletiva, envolvendo não apenas pessoas negras, mas também brancas, como destacado por autores como Djamila Ribeiro e Angela Davis.

A luta contra o racismo exige o reconhecimento dos privilégios da branquitude e a atuação ativa de todos os indivíduos na desconstrução de práticas discriminatórias. O turbante, nesse sentido, torna-se um elemento catalisador para essas discussões, ao mesmo tempo em que resgata e valoriza a história e a cultura afro-brasileira.

As observações e relatos apresentados no artigo mostram que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer no combate ao racismo e na valorização das culturas marginalizadas. O uso do turbante em espaços públicos e educacionais provoca reações diversas, muitas vezes carregadas de preconceito, o que reforça a necessidade de continuar promovendo ações educativas e culturais que visem à conscientização e à transformação social.

Por fim, no estudo sobre os turbantes, percebo a importância de reconhecer o lugar de fala e a representatividade como ferramentas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O turbante, como símbolo de resistência e empoderamento, serve não apenas como um acessório, mas como um instrumento de luta e transformação, capaz de romper barreiras e promover o respeito à diversidade cultural.

A educação antirracista, aliada a práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis, como as oficinas de turbantes, mostra-se como um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas raízes e pluralidades.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Tradução: Júlia Romeu, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, Coleção Feminismos Plurais, coordenação Djamila Ribeiro, 2019

Conheça a história do turbante. Canal preto. 27 ago.2019. (4min e 13s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hHuAsAKDR6w>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell.1952. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. Tradução Kênia Cardoso, São Paulo: Ed. Elefante, 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge “Zahar” Ed. 1986.

LEVENTON, Melissa. **História ilustrada do vestuário**. São Paulo, Publifolha, 2009.

NEXO Jornal. **Keffiyeh: os significados do lenço que virou símbolo da Palestina**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2024/06/07/keffiyehsignificado-lenco-palestino>>. Acesso em 03 fev. 2025.

PEREIRA, Gabriele Costa. **Turbantes: uma ferramenta antirracista**. Disponível em: <<https://www.copenesul2021.abpn.org.br/resources/anais/20/copenesul2021/1637117>>.

996_ARQUIVO_45d00eb6e452cd1b08f283ab14df6207.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

PORTAL Geledés. **Meu turbante é a minha coroa**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/meu-turbante-e-minha-coroa/>>. Acesso: 15 nov. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e o Brasil Africano**. 1ª ed. - São Paulo: Ática, 2014.

360° MERIDIANO. **Os Sikhs a religião dos turbantes**. Disponível em: <<https://www.360meridianos.com/especial/sikhs-religiao-turbantes>>. Acesso em: 11 dez. 2024.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Análise documental

Michele Silva Pereira Messagi¹

Aline Dubal Machado²

Introdução

A diversidade humana desafia a sociedade a construir uma educação que promova igualdade de oportunidades e equidade. Embora a Educação Especial tenha se desenvolvido de forma segregada, nas últimas décadas houve uma mudança de paradigma, orientada por princípios inclusivos e de direitos humanos, visando à inserção plena de estudantes com deficiência e outras especificidades no ensino regular.

No Brasil, a partir da década de 1990, a inclusão escolar ganhou impulso com o fortalecimento dos debates e a criação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

¹ Pós-graduada em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*, Osório/RS.

² Doutora em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Osório*.

(PNEEPEI), de 2008, que propõe diretrizes para garantir o acesso, a permanência e a participação ativa de estudantes com deficiência, por meio de adaptações curriculares, melhorias na infraestrutura e apoio especializado. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas possíveis implicações para a Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

A motivação para esta pesquisa surgiu da experiência como auxiliar pedagógica em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, onde, atuei diretamente com estudantes, suas famílias e escolas, desenvolvi uma forte paixão pela Educação Inclusiva e um olhar sensível para as necessidades específicas de cada aluno.

A estrutura do trabalho está organizada em cinco seções: a introdução, que apresenta o tema e a motivação; a metodologia, que descreve a abordagem adotada; a fundamentação teórica, que contextualiza o novo paradigma educacional e discute a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e outras normativas; a análise documental; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam os resultados e propõem caminhos para fortalecer a inclusão escolar.

Metodologia

A presente investigação adotou como orientação metodológica a abordagem documental, de natureza qualitativa e descritiva. Esse tipo de estudo envolve a análise e interpretação de documentos existentes, como leis, regulamentos, relatórios e artigos, com o objetivo de extrair informações sobre temas específicos.

No caso deste estudo, o foco recai sobre as diretrizes que fundamentam a Educação Especial, especialmente as definidas pela Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de compreender suas implicações e impactos no contexto educacional brasileiro.

Na visão de Lüdke e André (1986), a análise documental é considerada uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar informações obtidas por outras técnicas e revelar novos aspectos acerca de um tema ou problema. A análise dos documentos, portanto, possibilitará a compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo, complementando as abordagens qualitativas empregadas na pesquisa. Assim, documentos, leis e outras fontes disponíveis serão utilizados como base para a análise e interpretação nos estudos científicos.

Corroborando essa definição, Cellard (2008) aponta que a pesquisa documental contribui para a comprovação de fatos e acontecimentos, funcionando como base para a elaboração de instrumentos de escrita. O autor ressalta que o pesquisador precisa lidar com desafios metodológicos, como a seleção criteriosa dos documentos, avaliando sua credibilidade e representatividade antes de realizar uma análise aprofundada do material.

Além da análise documental, este estudo alinha-se ao paradigma da pesquisa qualitativa, que enriquece a interpretação dos documentos ao considerar os aspectos subjetivos e sociais neles envolvidos. Segundo Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa permite interpretar os fenômenos sociais de modo a “[...] trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido, neste contexto, como parte da realidade social”. Em vista do exposto, a pesquisa qualitativa visa compreender fenômenos sociais de maneira profunda, focando na interpretação das experiências, significados, crenças e atitudes dos indivíduos.

Portanto, o pesquisador qualitativo adota diferentes perspectivas e métodos para entender e interpretar as experiências humanas. Seu objetivo é desenvolver novas teorias ou identificar padrões com base nos dados coletados, valorizando a complexidade e a subjetividade das interações e vivências analisadas.

Em relação à pesquisa descritiva, para Gil (2008, p. 42), entende-se que o objetivo é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Por meio de uma pesquisa descritiva, é possível identificar as condições de inclusão, as práticas pedagógicas adotadas e as relações entre variáveis, como o apoio educacional, entre outros aspectos.

A partir dos conceitos que sustentam a trajetória metodológica, a análise foi conduzida com base em repositórios oficiais do governo brasileiro, como o site do Ministério da Educação. A interpretação dos dados, por sua vez, foi guiada pelos objetivos da pesquisa, com ênfase nas questões relacionadas à inclusão e à qualidade da educação no ensino regular. Para isso, o foco principal do estudo deu-se com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

Além dessa, tem-se reflexões sobre a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015).

Nesta perspectiva, autores como Carvalho (2008) e Mantoan (2003) destacam que a educação inclusiva requer mudanças estruturais no sistema educacional, com foco na ressignificação das práticas pedagógicas, na flexibilização curricular e na valorização da diversidade. Essas mudanças

dependem de formação docente contínua, garantindo não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência.

Pletsch (2012; 2020) aprofunda o debate ao evidenciar o papel das políticas públicas e da infraestrutura escolar para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa mesma linha, Pletsch conjuntamente com Glat (2013), propõem estratégias pedagógicas centradas nas singularidades dos estudantes. Batista (2006) reforça que o AEE deve reconhecer tanto as limitações quanto as potencialidades dos educandos, promovendo inclusão e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Já Sassaki (2002) aponta a necessidade de superar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, reafirmando a urgência de uma reestruturação do sistema educacional. Esses referenciais teóricos oferecem bases sólidas para compreender os desafios da inclusão e orientar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Logo, os documentos analisados nesta pesquisa refletem avanços normativos voltados à garantia do direito à educação, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. A análise considera os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e suas possíveis implicações para a prática educativa.

Na Fundamentação Teórica, discute-se a trajetória da Educação Inclusiva, do modelo segregador ao inclusivo, com destaque para o marco legal brasileiro — como a Constituição de 1988, a PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) — e para a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Fundamentação teórica: um novo paradigma educacional

A fim de compreender a Educação Especial, torna-se essencial iniciar uma breve análise do seu desenvolvimento histórico. A Educação Especial, historicamente, foi marcada por práticas segregadoras, nas quais alunos com deficiências eram excluídos do ensino regular e, em consequência, colocados em instituições especializadas. Durante o século XX, esse modelo começou a ser questionado, dando lugar a uma abordagem de integração, que buscava inserir os indivíduos nas escolas regulares, mas, muitas vezes de forma limitada, ainda sem garantir as adaptações necessárias para uma educação equitativa.

Esse movimento gerou interpretações variadas sobre os conceitos de integração e inclusão, que foram compreendidos e utilizados de formas distintas por diferentes autores e profissionais da educação. Sassaki (2002) diferencia os conceitos de integração e inclusão, explicando que a integração busca adaptar o aluno ao sistema, enquanto a inclusão propõe transformar o sistema para acolher a diversidade. O autor também distingue a integração parcial da total, sendo esta última mais próxima da inclusão, embora sem utilizar esse termo diretamente.

Ao longo do tempo, os movimentos em prol dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, somados ao avanço de teorias educacionais inclusivas, passaram a questionar o modelo segregador predominante. Nesse contexto, o conceito de Educação Inclusiva surgiu como uma proposta inovadora, que vê a diversidade como parte integrante da escola. Assim, a abordagem defende que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem aprender juntos no ensino regular todos. A mudança de paradigma é apoiada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que enfatiza a importância de

atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, com e sem deficiência no sistema regular de ensino promovendo um ambiente acolhedor e sem discriminação para todos.

Esse avanço nas leis que buscam a efetivação dos aspectos inclusivos consolidou o direito de todas as pessoas à educação em ambientes inclusivos. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em conformidade com os princípios dos Direitos Humanos, reafirmou o compromisso do país com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Essa política reforça a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes em um sistema educacional que valorize a diversidade e promova a equidade.

Para a autora Pletsch (2020), a política de inclusão educacional no Brasil se baseia nos princípios dos direitos humanos, garantindo o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação. A inclusão, segundo essa perspectiva, deve incentivar o desenvolvimento pessoal, reconhecer e valorizar a diversidade cognitiva, além de promover a convivência com a diversidade cultural em ambientes educacionais inclusivos.

Diante das transformações que marcaram a Educação Especial e dos avanços em direção a uma educação acessível a todos, a perspectiva atual visa superar os modelos de exclusão ao promover o reconhecimento da diversidade e a participação de todos os alunos, com e sem deficiência, no sistema educacional regular. Esse movimento global, impulsionado por documentos como a Declaração de Salamanca (1994), abriu caminho para uma nova visão de escola, em que o direito à educação é reafirmado como essencial ao desenvolvimento humano e à equidade social.

Para que essa transformação se concretize, contudo, é necessário um respaldo jurídico sólido que oriente e assegure práticas que promovam igualdade e acesso em todas as esferas educacionais. Na próxima seção, abordaremos como o marco legal brasileiro, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e outras normativas, que estabelecem uma base sólida para regulamentar e implementar práticas inclusivas.

Marco legal da inclusão: a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e outras normativas

A promoção da inclusão educacional está intrinsecamente ligada a um marco legal sólido que assegura os direitos das pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva representa um movimento global que combina ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas para assegurar o direito de todos os estudantes de aprenderem e conviverem juntos, sem discriminação. Tal prerrogativa se fundamenta nos direitos humanos, valorizando a igualdade e a diversidade como princípios inseparáveis. A trajetória é marcada por vários acontecimentos, inovações e revisões na legislação voltada para os Direitos da Pessoa com Deficiência (PCD).

No Brasil, essa trajetória de inclusão é marcada por uma série de legislações e políticas públicas que buscam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino. Desde a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes para promover a acessibilidade e a inclusão nas escolas, a legislação bra-

sileira tem avançado significativamente na busca por uma educação justa e igualitária.

Com base na Constituição de 1988, é importante destacar o artigo 206, Inciso I, que estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 123). Isso implica que a segregação de alunos com deficiência em classes especiais ou a restrição de acesso desses indivíduos às instituições de ensino não é mais aceitável. Portanto, a Constituição definiu princípios claros que devem ser respeitados, e espera-se que o Estado implemente esses direitos por meio de políticas públicas eficazes.

Além disso, a Constituição abrange diversas disposições relacionadas à educação, estabelecendo o direito universal ao acesso educacional e o dever do Estado em assegurar uma educação pública e gratuita para todos. Nesse contexto, o Artigo 208, Inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 124), ou seja, busca integrar estes alunos no mesmo processo de ensino.

A Educação Inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior. Atualmente, o conceito se aperfeiçoa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define o alunado da Educação

³ Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são termos incorretos e devem ser evitados, uma vez que não traduzem a realidade de quem possui deficiência. A deficiência não se porta, ela é uma condição existencial da pessoa. Disponível em: < <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>>. Acesso em: 17 Out. 2024.

Especial como “aqueles, com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades” (Brasil, 2008, p. 15).

Ao fomentar a convivência harmoniosa entre estudantes de diferentes origens e habilidades, a Educação Inclusiva não apenas enriquece o processo de aprendizado, mas também contribui para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Dessa forma, promove-se um ambiente onde todos os indivíduos se sentem valorizados e respeitados, o que, por sua vez, fortalece laços sociais e a solidariedade entre as pessoas.

Na década de 1990, documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) começaram a influenciar a elaboração das políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva. Nesse contexto, essas diretrizes promovem a inclusão de diferentes faixas etárias de pessoas com deficiência no ensino regular. A Declaração de Salamanca reafirma:

[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. (UNESCO, 1994, p. 01).

Neste sentido, a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, teve uma contribuição fundamental à promoção da Educação Inclusiva, ao reconhecer que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas devem ser educados dentro do sistema regular de ensino, em classes comuns. Dessa forma, a Declaração não apenas reforçou a importância da inclusão, mas também impulsionou um movimento nacional que visava transformar o sistema educacional brasileiro. Como um dos resultados,

esse movimento repercutiu diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que, por sua vez, garantiu a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos um currículo, métodos e organização adaptados para atender às suas necessidades. O Artigo 59, Inciso I, especifica que: “Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e uma organização específica para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 25).

Dessa forma, fortalece-se o movimento em prol de uma educação igualitária, prevendo a oferta de serviços e apoio especializado no ensino regular a todos os alunos, independentemente de sua condição física, cognitiva ou psíquica, promovendo a integração de todos na rede regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva surge como resultado das lutas sociais, com o objetivo de implementar políticas públicas que garantam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo uma educação igualitária para todos, sem discriminação. Mas como sabemos que só orientar não basta, essas políticas ainda garantem a disponibilização de “[...] recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p.16).

A referida política fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender em ambientes que respeitem suas singularidades, garantindo acesso, permanência e sucesso à educação. A abordagem inclusiva visa não só a matrícula dos alunos em instituições regulares, mas também a adequação curricular, a formação de

professores e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade das salas de aula, ou seja, no âmbito educacional como um todo.

Na próxima seção, serão discutidos três aspectos fundamentais da PNEEPEI, com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa. Primeiramente, será tratado o direito à matrícula em ensino regular, destacando como a legislação brasileira assegura que alunos com deficiência sejam matriculados nas escolas regulares, garantindo-lhes as mesmas oportunidades educacionais. Além disso, a análise terá como foco a inclusão, com reflexões sobre os desafios e as práticas pedagógicas que a tornam viável.

Outra consequência da implementação das diretrizes de inclusão educacional foi o surgimento do programa do Atendimento Educacional Especializado, que tem como objetivo fornecer apoio suplementar aos alunos com deficiência, promovendo sua participação ativa no processo de ensino aprendizagem. Uma política educacional que visa criar uma estrutura de apoio necessária à implementação do AEE, como salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e profissionais especializados. Além disso, as diretrizes apontam para a necessária formação pedagógica do docente, destacando a importância de capacitações e práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência.

Foi através da Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, que se estabeleceu as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, reforçando a inclusão educacional nas escolas públicas. De acordo com o Artigo 3º desta resolução, “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 01).

Além disso, essas diretrizes também orientam sobre as funções e responsabilidades relacionadas às matrículas em salas comuns, bem como à elaboração e implementação dos planejamentos pedagógicos pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que devem ser coordenados com os demais professores do ensino regular. As diretrizes definem as atribuições e compromissos necessários para o processo educacional inclusivo:

[...] acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 03).

Para os propósitos dessas Diretrizes, o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) inclui alunos com deficiência, definidos como aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou globais do desenvolvimento. O Art. 4º desta Resolução esclarece que são:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação [...]. (Brasil, 2009, p. 01).

Ainda, no Art. 5º desse documento, é estabelecido que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser feito “[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (Brasil, 2009, p. 01). A resolução acrescenta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser efetuado também:

[...] em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p. 01)

No dia 06 de julho de 2015, foi publicada a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual ficou conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e tem como objetivo assegurar condições de igualdade e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Conforme essa legislação, em seu artigo 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, e, indica a inclusão quando especifica que esta deficiência “em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A respectiva legislação reafirma os princípios estabelecidos pela LDBEN de 1996, especialmente no que diz respeito ao direito à educação e à aprendizagem para as pessoas com deficiência. De acordo com o Artigo 27 da Lei, é assegurado o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino, como uma medida essencial para promover a inclusão plena e o acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a reflexão de Carvalho (2008), sobre o ambiente escolar inclusivo, reforça esses princípios legais. Ela afirma que:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de característica de seu alunado. (Carvalho, 2008, p. 98)

Dessa forma, tanto a Lei Brasileira de Inclusão quanto a ideia abordada pela autora reforçam o compromisso com uma escola inclusiva que, além de acolher a diversidade, assegura uma educação de qualidade para todos. Essa perspectiva está diretamente alinhada aos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva juntamente com a Lei Brasileira de Inclusão, que busca garantir o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições, a uma educação sem exclusão, em um ambiente que valorize e respeite suas singularidades.

Discussão e análise

Nesta seção, discutiremos os principais pontos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), considerando suas diretrizes em um recorte que destaca três aspectos fundamentais os quais são primordiais para a efetivação desta política, logo parte-se a referida análise fazendo uso destes aspectos: a garantia de acesso ao ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação docente. Esses elementos, em conjunto, têm o propósito de proporcionar aos alunos com deficiência uma educação plural, alinhando-se com as práticas educacionais atuais e reforçando o compromisso com a inclusão no ambiente escolar. Dessa

forma, busca-se efetivar o objetivo deste estudo, ou seja, refletir sobre os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e suas possíveis implicações para a Educação Inclusiva.

Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um dos marcos mais significativos no âmbito governamental para promover a Educação Inclusiva. Esse dispositivo legal assegura que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No entanto, apesar dos avanços teóricos propostos, sua implementação enfrenta desafios consideráveis.

Direito à matrícula em ensino regular: a inclusão no ambiente escolar

O avanço das leis no âmbito educacional tem promovido um crescente reconhecimento dos direitos de alunos com deficiência, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consagra o direito à matrícula de alunos com deficiência no ensino regular como um princípio fundamental. Essa política baseia-se na concepção de que a inclusão escolar é um direito que deve ser garantido a todos, independentemente das suas características individuais.

Conforme o Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil atingiu um índice de 95% de matrículas de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos em classes comuns. Esse avanço aproxima o país da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece,

até 2024, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, de preferência em classes comuns (INEP, 2023).

Um dos marcos internacionais que influenciou essa política foi a Declaração de Salamanca de 1994, que estabelece que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 03)

Esse princípio reforça a responsabilidade das escolas em oferecer Educação Inclusiva e de qualidade para todos, sem discriminação. A inclusão educacional não se limita apenas a alunos com deficiência, mas abrange também outros grupos que frequentemente sofrem marginalização, como aqueles em situações de vulnerabilidade social ou que apresentam características diferenciadas.

Desde a implementação da PNEEPEI, o Censo Escolar tem registrado um aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares (Brasil, 2008). Esse crescimento evidencia o impacto positivo das políticas de inclusão, que têm promovido o acesso de todos os estudantes a uma educação acessível e inclusiva. Com a ampliação dessas oportunidades, as escolas regulares buscam promover e fomentar momentos de acolhimento, atendendo à diversidade e garantindo o direito à educação para todos.

Essa visão reforça a necessidade de uma educação unificada que valorize a diversidade e promova o aprendizado de todos os alunos. No entanto, o desafio é garantir que o direito à matrícula seja efetivamente acompanhado por práticas pedagógicas eficazes e acessíveis. A inclusão não deve ser apenas um ato formal, restrito à inserção do aluno no ambiente escolar, mas precisa ser concretizada por meio de adaptações curriculares e estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais, assegurando que todos os estudantes possam aprender de maneira significativa e participativa.

Na luta pela inclusão educacional, a PNEEPEI e a Declaração de Salamanca se destacam como marcos fundamentais ao reconhecerem o direito à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. A análise da PNEEPEI à luz do Censo Escolar revela que o aumento das matrículas de alunos com deficiência é um reflexo positivo dessas políticas. Todavia, para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, é essencial que as escolas não apenas recebam esses alunos, como ainda precisam implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Assim, a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade se torna um compromisso coletivo. Portanto, é necessário assegurar que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado significativo e participativo, independentemente de suas particularidades.

Atendimento educacional especializado (AEE) estrutura de apoio

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser

oferecido como complementar ou suplementar ao ensino regular, com o objetivo de garantir que os alunos da Educação Especial recebam o suporte necessário para seu desempenho escolar.

Segundo Pletsch (2020, p. 62), a sua finalidade “é complementar o ensino para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação”. De acordo com a citação dessa autora, entende-se que a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio ao ensino regular. Para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, o AEE é complementar, fornecendo suporte adicional para facilitar a compreensão das atividades do currículo e a participação escolar. Para alunos com altas habilidades, o AEE é suplementar, ampliando suas experiências por meio de atividades e desafios que vão além do currículo comum, estimulando seu potencial.

Para isso, o AEE precisa atender às necessidades individuais dos estudantes por meio de recursos pedagógicos adaptados e estratégias de ensino personalizadas. Nesse sentido, o documento ressalta que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008, p. 16).

A obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas da educação básica reforça o compromisso da política com a inclusão de alunos com deficiência. Contudo, a implementação desse serviço,

que deve ocorrer no turno inverso ao das aulas regulares, pode enfrentar dificuldades. Isso é especialmente verdade em escolas que carecem de infraestrutura adequada ou de uma equipe pedagógica capacitada. Assim, embora a política estabeleça diretrizes claras para a inclusão, a realidade das escolas pode limitar a eficácia do AEE.

Em um estudo realizado por Pletsch (2012, apud Veltro-ne, 2011), foram analisados quatro mil municípios brasileiros que implementaram salas de recursos multifuncionais e enfrentaram uma série de problemas durante o processo. Alguns dos principais desafios identificados incluem a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais capacitados para atuar nessas salas e a dificuldade em integrar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as práticas pedagógicas do ensino regular. Esses fatores prejudicam a efetividade das salas de recursos multifuncionais, dificultando o acesso dos alunos com deficiência a um atendimento de qualidade e, consequentemente, comprometendo seu desempenho escolar e inserção social.

Para enfrentar esses desafios, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta estratégica na articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas pedagógicas regulares, promovendo um atendimento mais centrado nas necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Conforme Pletsch (2013, p. 21): “O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica contextualizada, alinhada aos objetivos propostos para a turma, garantindo que as adaptações atendam tanto às necessidades do aluno quanto ao currículo escolar.”

A ideia principal é que com o PEI, os professores possam planejar atividades que atendam às necessidades individuais dos alunos, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprender e participar que o coletivo.

Carvalho (2008) analisa em seu estudo a importância da adaptação curricular, reforçando a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças, destacando que:

As escolas inclusivas, ou escolas de boa qualidade para todos, pressupõem a igualdade de oportunidades de aprender e participar. Para tanto o currículo deve ser adaptado, segundo as necessidades de cada aluno, o que não quer dizer que se tenha que construir tantos currículos quantas forem as manifestações de necessidades educacionais especiais de nossos alunos. (Carvalho, 2008, p. 119)

O excerto exposto pela autora supracitada destaca que as escolas inclusivas devem proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos aprenderem e participarem. A fim de alcançar esse objetivo, é fundamental que o currículo seja ajustado para atender às necessidades individuais de cada estudante. Porém, é importante ressaltar que isso não implica a necessidade de criar currículos completamente diferentes para cada tipo de necessidade específica. Em vez disso, é possível adaptar o mesmo currículo de forma que todos os alunos possam aprender em conjunto e assim, todos serão beneficiados em seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a elaboração do PEI deve ocorrer por meio de um trabalho conjunto, conforme destaca Pletsch e Glat (2013, p. 32), ao afirmar que “é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum”. Essa cooperação é fundamental para que as adaptações curriculares funcionem de maneira adequada, assegurando que as particularidades de cada aluno sejam respeitadas e atendidas no ambiente escolar.

A implementação do Atendimento Educacional Especializado e a elaboração do Plano Educacional Individualizado são fundamentais para garantir a participação de alunos com deficiência no ambiente educacional. Esses dois elementos, ao serem integrados, possibilitam que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas, promovendo um espaço de aprendizagem mais inclusivo.

Ademais, a PNEEPEI estabelece diretrizes que, caso seguidas, podem criar um ambiente escolar mais equitativo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre educadores, aliado à articulação das práticas pedagógicas com as demandas individuais dos alunos, é essencial para que todos tenham acesso a uma Educação Inclusiva. Ao reconhecer e atender à diversidade, as instituições não apenas cumprem sua função social, mas também se tornam mais capacitadas para formar cidadãos inclusivos, promovendo, assim, não apenas o aprendizado, mas também a valorização da pluralidade.

Formação pedagógica do docente

Conforme temos visto, a formação docente precisa contemplar a capacitação dos professores e professoras para atuarem na Educação Especial, com o objetivo de garantir a participação do aluno na dinâmica pedagógica da sala de aula. Essa formação é essencial para os docentes desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a legislação nos diz que “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (Brasil, 2008, p. 17)

A atuação dos professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige não apenas uma formação

básica, mas também uma especialização que os capacite para lidar com as especificidades de cada tipo de deficiência. Esse preparo é essencial para que possam oferecer um suporte eficaz e direcionado aos alunos, sem substituir ou interferir nas funções do professor da sala comum. Batista (2006) reforça essa ideia ao destacar que:

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula nas escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos. (Batista, 2006, p. 9)

Dessa forma, é fundamental que a formação docente seja contínua, desde o início da carreira, para que os educadores atendam adequadamente os alunos da Educação Inclusiva. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o professor do AEE tem atribuições específicas voltadas a esse público.

Entre essas responsabilidades, destaca-se a elaboração e execução do plano de AEE, com avaliação contínua dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, o professor deve organizar os atendimentos na sala de recursos multifuncionais, monitorar a funcionalidade desses recursos na sala de aula comum e em outros espaços da escola, e orientar professores e famílias sobre o uso desses recursos. Cabe também ao professor do AEE estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, utilizar tecnologias assistivas para ampliar a autonomia dos alunos e trabalhar em conjunto com os docentes da sala comum para garantir o acesso dos alunos às estratégias pedagógicas e de acessibilidade que promovam sua participação nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 03).

Além disso, as diretrizes e a PNEEPEI vêm ao encontro dessa formação, reforçando a importância de capacitar os docentes para uma prática educativa inclusiva. Nesse contexto, Mantoan (2003), afirma que:

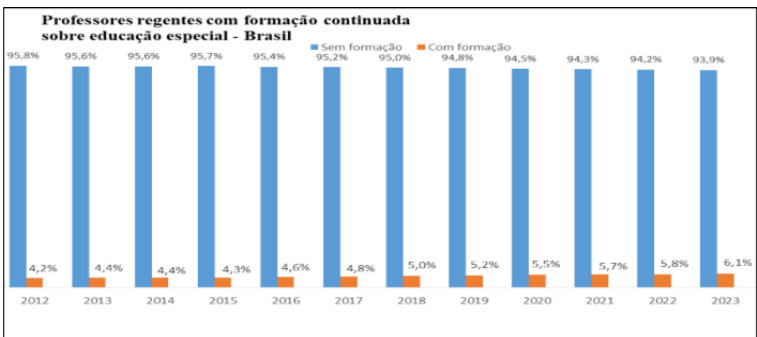
No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003, p. 43)

Significa dizer que a formação continuada é aquela que complementa e expande o entendimento sobre a formação docente inclusiva, e, neste sentido é que essa formação vai além de especializações ou atualizações pedagógicas. Trata-se na verdade, de um maior foco na prática cotidiana, que envolve uma transformação profunda no papel do professor e da escola. Essa ressignificação é essencial para romper com métodos que, tradicionalmente, segregam alunos. Assim, as práticas inclusivas precisam considerar a diversidade de estudantes em todos os níveis de ensino, promovendo uma verdadeira equidade.

Embora a legislação atual, como a PNEEPEI estabeleça diretrizes para garantir uma formação docente inclusiva, inúmeros desafios ainda precisam ser superados para que esse processo ocorra de maneira efetiva. Assim, pode-se observar dentre esses desafios a formação docente que muitas vezes é insuficiente ou inadequada para atender às demandas da Educação Inclusiva, como exposto no quadro que contém o gráfico a seguir, organizado segundo o Painel de Indicadores da Educação Especial do Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2023), com as informações mais

recentes do último Censo Escolar, de 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 – Professores regentes com formação continuada sobre educação especial – Brasil



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial do IRM, 2023.

A análise dos dados do quadro acima revela que, embora tenha ocorrido um aumento no índice de formação de professores em Educação Especial em 2023, esse avanço ainda é insuficiente. A formação continuada é fundamental para que os docentes possam conduzir processos educacionais inclusivos e garantir o cumprimento das diretrizes da PNEEPEI. Com o crescimento das matrículas de alunos com deficiência, é necessário que o índice de formação docente acompanhe esse aumento, para que a inclusão se torne prática cotidiana e respeite as especificidades de cada aluno. Apesar do progresso no aumento das matrículas, que passou de 1,2% para 3,7% em quinze anos (INEP, 2023), a formação de professores qualificados ainda é exígua, com apenas 6,1% de docentes capacitados, o que evidencia a necessidade urgente de fortalecer a formação continuada, a fim de assegurar uma inclusão escolar efetiva e de qualidade.

Segundo Pletsch (2008), um dos principais fatores que devem ser considerados na formação de professores é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil, que impacta diretamente nas instituições responsáveis pela formação de uma parte significativa dos docentes.

Compreender esta diversidade cultural e regional proporciona aos professores e professoras competências que enriquecem o processo educacional inclusivo, pois adapta o ensino às necessidades específicas de seus alunos, levando em conta o contexto sociocultural e econômico de cada aluno. Assim, esta formação promove a equidade na educação, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a práticas pedagógicas relevantes e eficazes. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem tais variáveis, assegurando uma formação que não apenas informe, mas também transforme a realidade educacional em nosso país.

Além de promover a integração cultural regional, é essencial que os docentes incentivem a inclusão dos alunos com deficiência na convivência coletiva da sala de aula. Esse processo demanda práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades. A seguir, são apresentadas as considerações finais do estudo, com reflexões sobre os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e suas possíveis implicações para uma educação plural, equitativa e inclusiva, além de sugestões para futuras pesquisas que possam aprofundar a análise das práticas educacionais e os desafios da inclusão no contexto escolar.

Considerações finais

A trajetória da Educação Especial, desde os modelos segregadores até as práticas inclusivas, reflete um processo contínuo de transformação no entendimento e na prática educacional. Ao longo do século XX, a evolução das concepções de integração e inclusão, influenciadas pelos movimentos sociais e pelos avanços legislativos, permitiu a construção de uma visão mais ampla e equitativa da educação, que valoriza a diversidade no processo de ensino aprendizagem.

Com base na proposta deste estudo, o qual objetivou refletir sobre os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e suas possíveis implicações para a Educação Inclusiva, representa um avanço significativo nas práticas educacionais do Brasil, reafirmando o direito dos alunos com deficiência à matrícula no ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A implementação dessas políticas demonstra o compromisso do Estado com a inclusão escolar, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas características ou especificidades, possam ter acesso a um contexto escolar equitativo.

O estudo revelou que a inclusão escolar vai além da simples matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares. A verdadeira inclusão exige práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada aluno e promovam a aprendizagem no coletivo, por meio de estratégias individualizadas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementam e suplementam o ensino regular. No entanto, a eficácia dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais capacitados e a integração insuficiente entre as

práticas pedagógicas do ensino regular e o atendimento especializado.

Além disso, a formação docente é um elemento central que atua como fio condutor ao êxito da inclusão educacional. Para que os professores possam efetivamente atender às necessidades dos alunos com deficiência, é fundamental que recebam uma formação inicial e continuada específica para a Educação Inclusiva. O estudo enfatizou a necessidade de capacitação para os docentes que atuam no AEE, para que possam proporcionar um atendimento complementar, sem substituir as funções do professor da sala de aula regular, mas colaborando com ele para garantir o sucesso da inclusão.

Embora a PNEEPEI tenha promovido um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, é necessário que as políticas educacionais evoluam para garantir que a inclusão seja efetiva. Isso requer um trabalho conjunto entre educadores, gestores e a comunidade escolar, além do apoio contínuo do governo, para que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham igualdade de oportunidades de aprender e participar do processo educacional.

Em suma, a inclusão escolar não é apenas um direito garantido por lei, mas um processo contínuo e complexo, que exige o comprometimento de todos os envolvidos no ambiente escolar. Para que a PNEEPEI tenha sucesso em seus objetivos, é essencial que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira integrada, que os profissionais da educação sejam capacitados adequadamente e que a estrutura escolar seja adaptada para acolher a diversidade de forma efetiva. Assim, a Educação Inclusiva se tornará um espaço realmente plural, que valoriza a diversidade e promove a aprendizagem significativa para todos.

Para futuros estudos, é fundamental aprofundar a compreensão sobre as práticas inclusivas, com um olhar sensível às diferenças de cada estudante. É necessário investigar novas abordagens pedagógicas, estratégias de formação docente e formas de superar os desafios estruturais e sociais que ainda impedem a plena inclusão escolar. Um olhar atento à diversidade que respeite as individualidades e promova o aprendizado coletivo é essencial, no sentido de garantir que as políticas educacionais sejam efetivas, proporcionando a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, um espaço de aprendizado significativo.

Referências bibliográficas

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed.. BATISTA, Cristina Abranches Mota e MANTOAN, Maria Tereza Egler. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988), Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº.

948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://www.arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed.. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CELLEARD, André. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed.. – Petrópolis, RJ: Vozes, vários autores, p. 296, 2008. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2678333>>. Acesso em: 05 Out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. Ed.. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9-todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 18 Out. 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de Indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do**

Censo Escolar 2023. Site, IRM: Diversa. Disponível em: <<https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/>>. Acesso em: 13 Nov. 2024.

LÜDKE, Menga. Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: editora Moderna, 2003. Disponível em:< <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso em: 18 Out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed.. São Paulo: Vozes, 2007. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa apurará dados sobre diversidade e inclusão nas escolas.** MEC. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/pesquisa-apurara-dados-sobre-diversidade-e-inclusao-nas-escola>>. Acesso em: 13 Nov. 2024.

PAINEL DE INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Atualização de dados do Censo Escolar 2023. Disponível em: <<https://institutorodrigomendes.org.br/painel-indicadores-atualizacao-censo-2023/#:~:texto=Em%20>

2023%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de, totalizando%20 aproximadamente%20640%20mil%20matr%C3%ADcu-
las>. Acesso em: 13 Nov. 2024.

PLETSCH, M. D. **O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA?** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: 10 Out 2024.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ.** Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan/jun, p. 31-48, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.003>>. Acesso em: 16 Out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAST, Rosana. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/476902176/Estrategias-educacionais-pdf>>. Acesso em: 19 Out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais.** Fórum, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), v. 5, n. 1. 2002. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>>. Acesso em: 10 Nov. 2024.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.**1994.

O jovem aprendiz com TEA e a prática docente: Um estudo de caso

Vitória Lima Benites de Souza¹

Aline Dubal Machado

Introdução

A inclusão vem sendo um tema extensamente discutido, desde a década de 90, quando foi estabelecida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); desta forma ela define políticas, princípios e práticas da Educação Especial que influenciam nas ações públicas de educação.

Com isso, há um crescente vigor no campo pedagógico brasileiro, que impulsiona um movimento de transformação no sistema educacional do país, pautado por novas reflexões acerca de abordagens didáticas, processos inclusivos e legislações. Esses debates buscam garantir a participação ativa e o acesso pleno na educação e na sociedade para todas as pessoas com deficiência, independentemente de suas diferenças.

Mantoan (2015) expressa que a inclusão ocorre por meio da inserção de alunos com deficiência nas classes

¹ Pós-graduada em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório, Osório/RS. Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Litoral Norte, Osório/RS.

comuns da escola, com a organização do contexto educacional, atentando-se nas especificidades de cada aluno, enfatizando o seu sucesso educacional, considerando que a inclusão não se limita apenas ao aluno com deficiência, ela envolve também a todos os membros do ambiente escolar.

Incluir não é apenas reconhecer as diferenças, trata-se de criar ambientes e estruturas sociais que possibilitam a participação ativa e o pleno desenvolvimento de todos os membros da sociedade. Um compromisso com a equidade e o respeito pelos direitos humanos que visam construir uma sociedade mais inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial de maneira significativa.

Entretanto, incluir vai além dos espaços escolares, se estende para outras esferas da sociedade, garantindo que as pessoas com deficiência tenham o direito de fazer parte dos ambientes de lazer, cultura, saúde, transporte, convivência social e também nos locais de trabalho, conforme estabelecido na Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Neste sentido, buscando-se esta inclusão no trabalho e na convivência humana, o Programa de Aprendizagem Profissional Jovem Aprendiz, que é respaldado pela Lei nº 10.097 (Brasil, 2000), constitui-se um dos mecanismos para realização de tais direitos, visto que a referida lei prevê a oportunidade de que pessoas com deficiência participem deste programa, e possam além da inserção no mercado de trabalho, ter uma convivência social fora da escola, adicionando-se a experiência prática em um ambiente de trabalho, em conjunto com as aulas teóricas nas instituições de aprendizagem profissional formadoras (Brasil, 2000).

O Programa Jovem Aprendiz é um projeto que foi idealizado nos anos 2000, que visa à inserção de jovens no mercado de trabalho e a formação profissional. Segundo

o Guia da Aprendizagem da Secretaria Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Brasil, 2021), o programa abrange jovens entre 14 e 24 anos, que devem estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental, ou frequentando ou que concluíram o Ensino Médio. Para as pessoas com deficiência, a idade mínima permanece a mesma, 14 anos, porém não há limite máximo de idade, já as regras de escolarização seguem as mesmas. Vale ressaltar que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), são consideradas adolescentes pessoas que tenham entre 12 e 18 anos de idade.

Nesta perspectiva, o presente estudo possui como público de pesquisa, uma docente que está inserida no contexto educacional do Programa Jovem Aprendiz, no qual realizou um trabalho pedagógico e didático com alunos que são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Schimidt (2014), o TEA é um transtorno neurológico em que os sintomas são possíveis de serem observados ainda na infância, na dificuldade de socialização e em alguns comportamentos estereotipados, dificuldades na comunicação verbal e social, sensibilidade sensorial e fixação por alguns objetos.

Acrescentando a isso, na Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), faz-se referência em seus incisos I e II que para que uma pessoa seja considerada com TEA, ela precisa apresentar as seguintes características:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados

por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Após estas considerações, é importante frisar que a realização da prática pedagógica docente não deve ser focada nas características clínicas que esses alunos apresentam em seus laudos, segundo Fontoura e Sardagna (2021, p. 18) a prática pedagógica e o laudo “(...) pouco ou nada conversam entre si, ocorrendo apenas o encaminhamento de alunos para a saúde, sendo diagnosticados, rotulados e devolvidos para a escola”. Isso evidencia que, no cotidiano escolar, o foco do trabalho pedagógico não deve estar centrado no Código Internacional de Doenças (CID) do estudante, mas sim em suas potencialidades, interações e necessidades reais no contexto das atividades, do planejamento e das práticas educativas.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), somente a interação do professor com o aluno, é capaz de trazer novas perspectivas de práticas pedagógicas. Ou seja, cada aluno possui suas próprias características, sua história de vida e uma maneira distinta de aprender; deste modo, é indispensável o docente ter este entendimento na hora de planejar suas aulas, sem deixar de considerar o conjunto de características da turma, entendendo as diferenças e necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno.

Ainda, acerca da prática pedagógica docente e o contato com o aluno, Perrenoud (2001, p. 92) afirma que “o trabalho individual oferece aos professores a possibilidade de compreender melhor o raciocínio, o método de trabalho e as dificuldades particulares de cada aluno”. Portanto, a interação entre docente e aluno é a forma mais adequada de entendê-lo, e a partir deste contato se pensar em práticas que sejam significativas para o seu aprendizado.

Por conseguinte, dialogar sobre a pessoa com TEA inserida em um contexto educacional vai além de apenas trazer o conceito médico do transtorno, trata-se de adotar uma perspectiva que seja inclusiva para essas pessoas, contemplando todos os aspectos e ambientes da vida em sociedade.

Nesse sentido, compartilho este relato de experiência, como estudante, pesquisadora e profissional da educação, uma vez que ainda estamos alicerçando o caminho para a perspectiva inclusiva. Assim, durante o início da minha graduação em pedagogia, no ano de 2017, obtive a certeza de o quanto queria me dedicar à pesquisa e ao trabalho no campo da Educação Inclusiva, e esta certeza possui ligação com a minha experiência durante o Ensino Fundamental, quando estudei com colegas com deficiência.

Embora jovem, percebia a dificuldade didática dos professores com esses colegas. Seguindo minha trajetória acadêmica, no primeiro semestre do curso de pedagogia, já sabia qual seria o objeto de pesquisa que investigaria, tratando-se da inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula comum.

No ano de 2018, contei com a oportunidade de estagiar em uma escola, trabalhando junto a um aluno com TEA, e durante esse período me surgiram diversos questionamentos sobre como se realizava a prática pedagógica docente com alunos com TEA na Educação Infantil. Assim, surge o tema para meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A criança com TEA na educação infantil: a prática pedagógica docente”. Esse estudo me oportunizou compreender e possuir um embasamento teórico sobre o assunto, me instigando a pesquisar mais sobre este campo importante e necessário da educação.

Logo, a partir dessa experiência de pesquisa e atualmente como docente no Programa Jovem Aprendiz, continuo

com o propósito de pesquisar sobre a área de Educação Inclusiva, em decorrência de que os questionamentos e inquietações acompanham a minha trajetória. Assim, são feitos alguns questionamentos acerca das práticas que são abordadas com os alunos com TEA no Programa Jovem Aprendiz, pois nas turmas em que leciono não disponho de alunos com TEA incluídos, já em outras instituições identifiquei dados que comprovam que as turmas dispõem de alunos com TEA incluídos.

Nesta concepção, o presente estudo tem como objetivo compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho.

Para isto, foi utilizado na construção deste artigo a pesquisa qualitativa, do tipo de estudo de caso, tendo como método de geração de dados um questionário com perguntas abertas, sendo essas respondidas pela docente Mara, uma professora que realizou seu trabalho pedagógico na turma de Jovem Aprendiz, em uma instituição de ensino na região do Litoral Norte/RS.

Assim, este artigo está estruturado por seções. A primeira trata da introdução ao tema e justificativa deste estudo; a segunda refere-se à metodologia; a terceira seção apresenta o referencial teórico, intitulado Conhecimentos que incluem, o qual foi subdividido em: inclusão, transtorno do espectro autista (TEA) e prática pedagógica: reflexões. A quarta seção aborda as análises e reflexões dos dados, fragmentadas em: concepções e vivências acerca da inclusão e adaptações educacionais na especificidade do aluno com TEA. Ainda, como quinta seção, têm-se as considerações finais.

Metodologia

O presente artigo tem como finalidade compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho, e para isso foi feito o uso da pesquisa qualitativa do tipo de estudo de caso.

Quanto à metodologia desenvolvida, utilizou-se a pesquisa qualitativa, a qual é compreendida, conforme Yin (2001), por uma técnica amplamente utilizada quando o objeto de pesquisa é um fenômeno que está inserido dentro do contexto da vida real, e quando se busca compreender e analisar questões que precisam de respostas de “como” e “porquê”, buscando obter informações que sejam detalhadas para responder tais questões.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a abordagem qualitativa é um método que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Então, ao aprofundar-se nos fenômenos sociais, a abordagem qualitativa se torna uma ferramenta essencial para compreender as experiências e percepções atribuídas pelos participantes, oferecendo uma visão mais detalhada para a pesquisa a partir das narrativas, auxiliando na compreensão dos aspectos essenciais do objetivo do estudo.

Somando-se a isso, conta-se com Gil (2002), enunciando essa metodologia como uma maneira de realizar uma análise profunda dos conteúdos e discursos, que são citados pela pessoa ou grupo participante. A partir disso, busca-se obter dados significativos para a pesquisa, possibilitando responder ao objetivo principal, o qual se coloca desde o início da escrita do estudo.

Acrescenta-se a esta pesquisa o tipo de estudo de caso, que para Goode e Hatt (1973), é caracterizado como o estudo profundo de algum objeto, de maneira que permite o detalhamento dos conhecimentos sobre o mesmo, o que se tornaria praticamente impossível através de outros métodos de investigação. Os autores retratam este método, como uma forma de organizar os dados e reunir as informações necessárias para as análises.

Para Lakatos e Marconi (2011), o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, buscando explicar por quê e como acontece. Ainda, segundo os autores, a utilização deste método permite uma maior acessibilidade na obtenção dos dados nas pesquisas.

Dessa maneira, para responder à pergunta principal do estudo, utilizou-se a geração de dados, que para Garcez, Bulla e Loder (2014) a geração de dados é entender que a vida social e o movimento humano estão além de descrever os dados, realizar pesquisas com seres humanos envolve experiências, sentimentos e comportamentos. A partir disto, com a finalidade de obter a geração dos dados para o objetivo desta pesquisa, realizou-se a construção de um questionário.

Gerhardt e Silveira (2009), afirmam que o questionário é uma ferramenta que reúne as perguntas para a geração os dados de um estudo científico, permitindo que seja respondido pela pessoa participante, sem precisar da presença do pesquisador, este instrumento tem como objetivo:

levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69)

As questões desenvolvidas foram disponibilizadas por meio do Google Forms², e essas tiveram o formato de perguntas abertas. Esse modelo permitiu que a participante pudesse responder livremente e sem limitação, dado que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), as questões abertas têm o potencial de permitir a liberdade das respostas, possibilitando a independência de utilização da sua própria linguagem no momento em que fosse escrever.

De acordo Mattar (1994), as questões abertas são capazes de dar a oportunidade para que os participantes se sintam mais à vontade para responder, sejam espontâneos e desenvolvam suas respostas sem nenhum poder de influência.

Após essas considerações, a partir da análise, buscou-se compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho.

Conhecimentos que incluem

Ao dialogar sobre a prática docente com alunos com TEA, é preciso que haja um conhecimento acerca das adaptações metodológicas e curriculares, buscando atender às necessidades de cada aluno, mas que também se tenha um entendimento amplo sobre o que é inclusão e suas legislações pertinentes, para assim ser capaz de realizar ajustes no planejamento das aulas, considerando as diversas formas de aprendizagem e promovendo a participação ativa dos estudantes com deficiência em todas as atividades.

² Questionário aberto aplicado na docente participante deste estudo por meio do Google Forms. Conforme link que o segue: [link:https://docs.google.com/document/d/1lfzFEpZYEQrg_h45Aepz4xPQ-8CWHYNWvhmTP9mcFwiM/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1lfzFEpZYEQrg_h45Aepz4xPQ-8CWHYNWvhmTP9mcFwiM/edit?usp=sharing)

Além disso, para que a prática docente inclusiva seja adequada, é fundamental que o docente adote uma postura flexível e esteja em uma reflexão contínua da sua prática, tendo uma visão crítica da inclusão, para que o aluno não seja excluído. Não é papel do professor realizar um estudo clínico acerca do seu aluno com TEA, porém se torna indispensável ter o conhecimento sobre o transtorno e suas características. A partir disso, as próximas subseções abordam conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos processos inclusivos.

Inclusão

A inclusão, segundo Mendes (2002), começou a ganhar forças principalmente a partir da década de 1990, no momento em que foi proclamada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com base neste documento, passou-se a considerar que todos estudantes com deficiência têm o direito de pertencer aos espaços sociais e em salas de aulas comuns, visando à democratização das oportunidades educacionais; assim, a escola comum passou a ser o local onde a inclusão poderia ser realizada.

Vivemos em uma sociedade heterogênea, onde pessoas são únicas em suas características, vivências e identidades, e a partir dessa diversidade é constituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEEPEI (Brasil, 2008), a qual tem o objetivo promover Educação Inclusiva para todos os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em rede comum de ensino, orientando as instituições a forma de realizar e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A PNEEPEI apresenta a Educação Especial como uma ponte fundamental para alcançar uma Educação Inclusiva efetiva no ensino em todas as suas esferas, sendo ela:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 10)

Por abranger todos os níveis de ensino, a PNEEPEI (Brasil, 2008), proporciona uma perspectiva em relação à educação de jovens e adultos e educação profissional; assim, a Educação Especial nesta etapa auxilia no processo e formação para o efetivo ingresso da pessoa com deficiência no mundo do trabalho e consequentemente na socialização.

Logo, Farias e Menezes (2009) discorrem que incluir é o ato de efetivar que todas as pessoas com deficiência consigam acessar a escola, ofertando a elas o direito de ter os materiais e planos individualizados na escola comum, nos quais deve ser levada em consideração suas especificidades, oportunizando uma aprendizagem focada no seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, conforme Mittler (2000), para que a inclusão aconteça, é imprescindível que a escola e professores se preocupem em realizar as mudanças necessárias em suas ações, planos e currículo escolar, se reestruturando como um todo, “com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (Mittler, 2000, p. 25). Assim, criando um ambiente escolar que possibilite a inclusão de todos, respeitando suas diferenças.

Nesta perspectiva inclusiva, Mantoan (2000) refere-se à inclusão como uma série de ações inclusivas que a escola deve formular, contemplando o convívio com as diferenças, em um contexto em que aprendizagem é participativa, que dá sentido para o aluno, respeitando as individualidades.

Conforme descrito, é de suma importância destacar o papel das adaptações no ambiente escolar, que traz o objetivo de promover uma inclusão efetiva; sendo assim, o documento Adaptações Curriculares (Brasil, 2000), norteia níveis que visam garantir que sejam realizadas de forma adequada, é fundamental considerar os dois tipos existentes: adaptações de Grande Porte e adaptações de Pequeno Porte. Sendo estas:

- ♦ **Adaptações de Grande Porte** (Adaptações Significativas): são as ações político-administrativas, que são modificações da natureza política, administrativa, financeira e burocrática, objetivos de ensino, método de ensino, temporalidade, uma adaptação que se torna responsabilidade dos gestores (Brasil, 2000).

- ♦ **Adaptações de Pequeno Porte** (Não Significativas): podem ser realizadas nas mesmas modalidades, porém esta fica com direta responsabilidade dos docentes em sala de aula (Brasil, 2000).

Além destas adaptações, a PNEEPEI (Brasil, 2008) refere-se que, para uma inclusão efetiva dentro da realidade escolar, é fundamental que a escola realize um Plano Educacional Individual (PEI), para cada estudante com deficiência. Este documento deve ser capaz de trazer informações significativas, que embasam a compreensão acerca das necessidades, características e habilidades individuais de cada estudante, buscando que o aluno obtenha igualdade no processo educativo.

Conforme Theodoro (2013), na inclusão no processo de avaliação deve-se observar todo o desenvolvimento do aluno, retirando as avaliações rotuladas e tendo em consideração suas habilidades individuais, com o respeito do seu próprio ritmo de aprendizagem, considerando suas particularidades tanto físicas, como intelectuais e emocionais.

Com o intuito de seguir as reflexões sobre a avaliação, Hoffmann (2001) pontua que é necessário que se descarte as avaliações classificatórias da aprendizagem, e sejam implementadas avaliações que contemplem todo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social do aluno, abrangendo assim todo o processo educativo. Sendo assim, no contexto inclusivo, o docente precisa ter um olhar contínuo para a aprendizagem do seu aluno, compreendendo que o seu desenvolvimento é sucessivo e não limitado a uma avaliação rotulada.

Portanto, a inclusão se concretiza mediante a elaboração e adaptação de práticas e avaliações que promovem equidade no ambiente escolar, por meio de uma série de ações abrangentes, que consideram os alunos como um todo, valorizando suas capacidades e singularidades.

Transtorno do espectro autista (TEA)

Conforme o referencial abordado na seção 3, “Conhecimentos que Incluem”, e a subseção 3.1, intitulada “Inclusão”, as pessoas com deficiência estão ao longo do tempo conquistando seus espaços e seus direitos legais. Os jovens com TEA fazem parte do público-alvo das políticas de inclusão e, é estimado que aproximadamente 2 milhões de pessoas no Brasil são diagnosticadas com TEA (Brasil, 2019).

Conforme Oliveira (2009), o termo “autismo” tem origem da palavra grega “autos”, que traduzida significa:

próprio, assim, podendo ser entendida que é uma pessoa que tem seu mundo próprio. É compreendida como uma patologia que já foi nomeada muitas vezes ao longo dos anos, mas atualmente ela é denominada de Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014).

De acordo com Schmidt (2017), uma das características do TEA se manifesta na dimensão da comunicação social: a maneira como esta pessoa se comunica e interage na sociedade, que pode incluir falta de contato visual, dificuldade na identificação de expressões faciais e próprias expressões, além de atraso na fala durante a infância e dificuldade em manter diálogos.

Schmidt (2017) descreve também características da pessoa com TEA, podendo manifestar aversão ao contato físico, se agitar e demonstrar desconforto diante de mudanças de ambiente, além de apresentar movimentos repetitivos e/ou desenvolver posturas incomuns com mãos e pés ou corpo todo.

É fundamental considerar e conhecer as características das pessoas com TEA, no entanto, é crucial lembrar que cada indivíduo é único e possui suas próprias habilidades, desafios, traços e desejos. Portanto, não devemos padronizar ou generalizar. Schmidt (2017) explica que:

[...] uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sócio comunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotipias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente (Schmidt, 2017, p.225).

Considera-se que, embora as pessoas tenham o mesmo diagnóstico, elas ainda são pessoas diferentes e, assim, se faz imprescindível reconhecer e respeitar as individualidades de cada um, oferecendo apoio e recursos que atendam às necessidades específicas de cada sujeito.

Prática pedagógica: reflexões

A prática pedagógica docente abrange um conjunto de atividades, abordagens e estratégias educacionais que são realizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Vai além da simples transmissão de conhecimentos, está incluído o planejamento, a mediação, avaliações e uma série de reflexões contínuas sobre as metodologias empregadas, buscando garantir que os alunos atinjam seus objetivos educacionais.

Para isso, a prática docente deve ser adaptável às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Além disso, envolve uma integração de novas tecnologias e práticas inovadoras, que tornam o ensino mais dinâmico e acessível.

Tardif e Lessard (2015) apresentam que o conceito da prática docente é a realização de um trabalho humano, porquanto é realizado com seres humanos e interação. Ao se relacionar com seus estudantes, se constrói uma atividade social, esta atividade que irá contribuir com a conexão em sala de aula, habilitando que a prática docente seja realizada. Os autores complementam:

[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores (Tardif; Lessard, 2005, p. 35).

Logo, é importante que o professor realize essa interação humana com sua turma, mas é necessário, também, de acordo com Carvalho e Vianna (2001), que o professor possua a devida formação e os conhecimentos pedagógicos necessários para a realização da prática docente, visto que, sem estes requisitos, pode não ocorrer uma prática efetiva em sala de aula.

A experiência curricular aprendida durante a formação do professor, segundo Tardif e Lessard (2005), oferece o auxílio para o docente, tornando-o confiante na sua prática, fazendo-se mais flexível, organizado e preparado para adaptar suas atividades com a turma.

Pensando em um contexto educacional, é relevante citar que existe uma grande diversidade de alunos na realidade escolar, os docentes precisam ter o entendimento de que essa diversidade e as diferenças estão presentes.

Diante da diversidade encontrada, o professor precisa adaptar sua prática pedagógica, para abranger todos os seus alunos, respeitando suas características. Carvalho (2009) enuncia que o professor inclusivo é aquele que reconhece a diversidade, não realiza preconceitos, e adapta suas práticas respeitando as diferenças e sucessivamente promovendo uma aprendizagem significativa a todos alunos da turma.

Portanto, torna-se imprescindível identificar as especificidades do processo de aprendizagem e realizar uma interação contínua entre todos os envolvidos nesse processo educacional. Para permitir uma participação efetiva dos alunos, o docente necessita estar bem preparado, utilizando de estratégias pedagógicas que sejam capazes de abranger todos os alunos.

Com o intuito de proporcionar que a sala de aula seja um ambiente inclusivo, se torna essencial que o ensino seja pensado no contexto geral da turma, evitando a constru-

ção de aulas e atividades que evidenciam ou isolem o estudante com TEA, sendo assim, as adaptações devem ser pensadas para atender à diversidade da turma e garantindo que todos possam participar de maneira equitativa.

Quando as adaptações são feitas de forma a contemplar a experiência de todos, não beneficia apenas o aluno com TEA, mas também enriquece a aprendizagem dos demais, promovendo um ambiente colaborativo e respeitoso. Assim, todos os alunos têm a chance de aprender juntos, valorizando suas particularidades e potencializando suas capacidades.

Contribuindo com a discussão, tem-se Tardif e Lessard (2005), os quais referem-se que a experiência curricular do professor o deixa mais flexível, sendo ela de extrema importância neste processo, tendo em conta que é a partir dela que o professor irá compreender as melhores maneiras de adaptar o currículo, de acordo com as diferentes especificidades de aprendizagens presentes, exigindo do docente uma prática aberta a outras possibilidades pedagógicas.

Sendo assim, no contexto do objetivo deste artigo, o papel do professor não é apenas de transmissor, mas de mediador da aprendizagem, que fornece um ambiente acolhedor e estimulante; é quem estuda e adapta suas metodologias e estratégias de ensino para atender às necessidades de cada aluno, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos. Além disso, o educador atua como aguçador da curiosidade, estimulando o senso crítico da turma.

Análise e reflexão dos dados

Nesta seção, constam a análise e a reflexão dos dados gerados, a partir do proposto deste estudo, cuja finalidade é atender ao objetivo que direcionou esta pesquisa, ou seja,

compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho.

Nesta pesquisa, utilizou-se o nome fictício de Mara para a participante, a fim de analisar os excertos com o objetivo de preservar sua identidade, em conformidade com os preceitos éticos.

Assim, apresenta-se o perfil da docente Mara: possui formação inicial em Letras/Libras, pós-graduação em Neuropsicopedagogia, é mestra em Letras e, atualmente, Doutoranda em Educação. Atua na área da educação há 10 anos, nos últimos 2 anos está como docente no Programa Jovem Aprendiz.

Com base nas perguntas elaboradas para a geração dos dados da pesquisa, e as respostas obtidas da docente, as análises foram organizadas em duas categorias: Concepções e Vivências Acerca da Inclusão e Adaptações Educacionais na Especificidade do Aluno com TEA. Logo, apresenta-se a análise deste estudo.

Concepções e vivências acerca da inclusão

A presente categoria aborda as análises das manifestações da docente Mara, fundamentadas em suas concepções e vivências relacionadas à inclusão de jovens com TEA no contexto da sala de aula do Programa Jovem Aprendiz. Abrange tanto os desafios enfrentados quanto às estratégias utilizadas pela professora para promover um ambiente inclusivo. Em relação, à sua compreensão sobre inclusão, a docente Mara comentou:

Uma forma de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades educacionais tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando

suas particularidades e buscando realizar adaptações para que o aluno consiga se desenvolver, algo que vai além de apenas adaptar o ambiente, mas possui uma visão inclusiva nas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos estudantes, promovendo que todos tenham o mesmo direito.

Com base neste excerto da docente, ela demonstra que na sua concepção a inclusão precisa ter um olhar além de apenas realizar adaptações no ambiente físico, é preciso também adaptar as práticas pedagógicas que são utilizadas em sala de aula, respeitando a individualidade de cada aluno.

Segundo Mantoan (2000), para que a inclusão aconteça, é preciso realizar uma série de ações, adaptando o contexto escolar, que contemple o convívio com as diferenças, onde a aprendizagem é participativa, que dá sentido para o aluno, respeitando as individualidades e garantindo as mesmas oportunidades para todos.

Baseado no posicionamento da docente e respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que faz referência a uma inclusão efetiva na realidade escolar, o professor deve respeitar as características e habilidades individuais de cada estudante, não envolvendo apenas a adaptação do conteúdo e das estratégias de ensino, mas também a criação de um ambiente que favoreça a igualdade de oportunidades para todos.

A partir desta resposta apresentada pela docente, é possível observar uma compreensão teórica sobre a inclusão, enfatizando que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades educacionais, devem ter acesso a uma educação de qualidade, em que todos possuam o direito de aprender. O que está alinhado com a legislação e a teoria, ressaltando a importância da

equidade no processo educativo e um comprometimento contínuo com práticas que promovam a participação e desenvolvimento dos alunos.

Um aspecto necessário para compreensão desta categoria refere-se à experiência em sala de aula com o aluno com TEA, neste excerto Mara relata sobre esta vivência:

Meu dia a dia com ele em sala de aula é sempre estar tentando contato para saber quais são suas inquietações para tentar auxiliar, pois por muitas vezes, já observei que ele se sente inseguro com algo, desde conteúdo até mesmo com o diálogo entre os colegas e não verbaliza, portanto estou sempre buscando e traçando estratégias para que ele tenha uma melhor interação comigo e com os colegas, mas óbvio, sempre respeitando ele.

A partir deste excerto, é possível observar que no cotidiano das aulas a professora pesquisada entende as especificidades do seu aluno, respeita seu tempo, utiliza estratégias e adapta momentos, pensando em promover que seu aluno tenha um bem-estar em sala de aula, auxiliando no seu desenvolvimento de aprendizagem.

Refletindo acerca da narrativa da docente, Tardif e Lessard (2015) trazem em seus estudos que o conceito da prática docente é a realização de um trabalho humano, feito a partir da interação humana, que, enquanto o docente se relaciona com seus estudantes, é construída uma atividade social que contribui para a prática docente.

Ou seja, a docente se alinha com os teóricos ao considerar que sua prática diária deve ser feita de relações e respeito; essa perspectiva reforça a importância da conexão interpessoal no processo de ensino-aprendizagem, destacando que a efetividade da prática docente está intrinsecamente ligada à capacidade de estabelecer vínculos significativos com os alunos.

A vivência em sala de aula é um ponto importante nessa categoria, e quando se é falado em viver a docência, a relação entre professor e aluno se torna um ponto essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Em correlação a isto, neste excerto da docente ela relata o que considera fundamental na relação com seu aluno com TEA:

Considero que a empatia e compreensão, é o essencial, ao me colocar no lugar do aluno, busco entender suas perspectivas e desafios, eu consigo mediar melhor alguns conflitos, momentos de crise e até mesmo quando ele não consegue realizar uma atividade, ao me colocar nesse papel, sou capaz de ajudá-lo a se organizar, e não ficar julgando seu comportamento e o seu jeito de agir, pois julgá-lo ou puni-lo só faria com que ele se afastasse de mim, entendê-lo e conversar é extremamente importante.

Nessa análise, a docente expressou uma prática livre de julgamentos na sua relação com o aluno com TEA. Nesse sentido, Mantoan (2000) ressalta que a inclusão vai além da mera adaptação curricular, ela envolve um conjunto de ações inclusivas que promovem o convívio com as diferenças. A autora enfatiza que a escola deve criar um ambiente que respeite e valorize as individualidades de cada aluno, garantindo que todos sejam acolhidos e tratados com dignidade.

Ao refletir sobre essa fala, Carvalho (2009) diz que o professor inclusivo é aquele que reconhece a diversidade e não realiza preconceitos, portanto, evidencia-se essa relação de Mara com o que Carvalho (2009) caracteriza, pois quando ela relata que é compreensiva e empática com seu aluno, sem realizar julgamentos e, sim, entendê-lo sem punir; ela está desenvolvendo esse conceito de professor inclusivo e embasado por Carvalho (2009).

Com base no excerto, a docente traz a empatia e a compreensão como elementos centrais na relação com seu aluno, evitando o julgamento, a punição, e promovendo um ambiente seguro e acolhedor. Essa ação se faz assertiva na sua prática, em razão de que contribuem para a construção de um ambiente mais colaborativo e respeitoso, portanto, integrar essas práticas é essencial para o desenvolvimento emocional e acadêmico deste estudante.

Compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho é o objetivo deste estudo. Portanto, é fundamental dialogar sobre as concepções e vivências dentro desse contexto, assim, se torna essencial também abordar as especificidades educacionais e as adaptações curriculares necessárias para promover que seja um ambiente de aprendizado inclusivo.

Adaptações educacionais na especificidade do aluno com TEA

Esta categoria refere-se às adaptações efetuadas pela docente quanto ao currículo e as avaliações realizadas de acordo com as especificidades do seu aluno, a partir das suas manifestações apresentadas nos excertos.

Segundo a PNEEPEI (2008), a Educação Especial, na etapa da Educação Profissional, auxilia os alunos nos seus processos de aprendizagem durante a formação, para que ocorra o efetivo ingresso da pessoa com deficiência no mundo do trabalho e consequentemente na socialização, utilizando as possíveis adaptações de acordo com cada especificidade dos alunos.

Quanto ao questionamento às adaptações, Mara relatou sobre como são realizadas as adaptações de pequeno porte:

Quando necessário, faço os combinados sobre a adaptação em uma conversa clara com meu aluno, de como ele gostaria de realizar aquela atividade, da maneira como ele sente mais confortável, para que ele participe e que não fuja muito do objetivo dela, por exemplo, em apresentações, permito que ele realize vídeos com IA para apresentar para os colegas.

O documento Adaptações Curriculares (Brasil, 2000) traz que as Adaptações de Pequeno Porte podem ser realizadas em sala de aula pela docente, quando se achar necessário. De acordo com o excerto, a docente é capaz de analisar quando é necessário ocorrer estas adaptações, para que seu aluno se sinta incluído nas atividades propostas.

Ao ter esse diálogo com seu aluno, que é fruto da relação construída entre eles, que foi evidenciada na categoria Concepções e Vivências Acerca da Inclusão, na narrativa da docente sobre o que ela considerava essencial na relação deles, Mara realiza uma mudança na sua prática, onde juntos os dois refletem sobre qual seria a adaptação de pequeno porte necessária para aquela atividade. Neste ato, ela envolve ativamente o estudante na sua aprendizagem. Sendo assim, a docente consegue observar as especificidades deste aluno e construir uma adaptação necessária para que seja alcançado o objetivo da atividade.

Os recursos didáticos desempenham um papel essencial no processo de ensino, logo, eles auxiliam na compreensão dos conteúdos, estimulam a participação dos alunos, permitindo que os discentes também sejam protagonistas do processo. No excerto a seguir, a professora Mara descreve os recursos que utiliza em sua prática pedagógica:

O mundo digital é meu maior recurso didático com este aluno, ele tem um hiperfoco em tecnologias e jogos digitais, assim, trago muitas explicações nas aulas levando para esse lado e deixo que ele anote os conteúdos e explicações em

seu tablet ao invés de anotar no caderno, essa forma, ele participa e entende os conteúdos. E como sei que o restante da turma também gosta, realizo atividades que todos ficam com os mesmos recursos e as mesmas atividades, as mesmas explicações, fazendo para mim, ser a inclusão.

Pensando no contexto escolar, Carvalho e Vianna (2001) destacam a importância de o professor compreender que as diferenças são inerentes em uma turma. A partir disto, se torna indispensável que, na prática docente, o educador contenha o entendimento da diversidade presente na sala de aula, e desenvolva a habilidade de adaptar seus recursos de maneira que respeite e abranja essas dessemelhanças, exercendo uma prática inclusiva.

A prática da docente se faz em concordância com a legislação, já que na PNEEPEI (2008) consta que, para que a Educação Inclusiva seja efetiva no ensino comum, é fundamental que os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns não excluam nem ofereçam atividades diferenciadas para um aluno em particular. Em vez disso, os recursos devem contemplar todos os estudantes de maneira igualitária, assegurando que ninguém seja discriminado ou excluído do processo educativo.

Conforme o excerto da docente, ao utilizar o hiperfoco de seu aluno com TEA como um recurso didático para toda a turma, ela não se limita a oferecer atividades e materiais apenas para esse aluno específico; pelo contrário, essa abordagem permite que ela envolva todos os estudantes no processo de aprendizagem, beneficiando a dinâmica da sala de aula como um todo.

Dessa forma, desenvolve-se uma prática que reflete um compromisso com a inclusão, criando um ambiente que valoriza as diferenças e promove a participação de todos.

Sendo assim, a docente Mara garante que a escola seja, de fato, inclusiva, oferecendo acesso igualitário ao conhecimento e ao processo de aprendizagem para cada aluno.

O currículo e suas adaptações são pertinentes no processo de aprendizagem do aluno com TEA, visto que pode ser necessário ajustar as abordagens para atender às particularidades do aluno. Referente a isso, a docente Mara explica: “Nosso currículo é aberto e possíveis de mudança, quanto a ele e ao aluno, não é necessário realizar nenhuma alteração, pois as adaptações de pequeno porte em sala já são suficientes para atender as especificidades do aluno”.

A partir deste excerto, é possível perceber que a partir das manifestações da docente é possível inferir que as suas práticas estabelecem relação com o que reza nas diretrizes, apesar de não realizar adaptações formais no currículo para este aluno, destacando a importância da observação atenta às especificidades do estudante, ao buscar estratégias cotidianas que garantam a sua inclusão no ambiente escolar.

Mesmo sem mudanças estruturais no conteúdo, ela consegue favorecer a participação do aluno no processo de aprendizagem, promovendo um ensino significativo. Ao implementar modificações sutis, porém significativas e adequadas às necessidades, empreendendo a sua participação ativa no processo de aprendizagem, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Considerando que o currículo e o Plano Educacional Individualizado (PEI) devem estar alinhados para garantir uma Educação Inclusiva, foi questionado à docente Mara sobre a implementação do PEI em sua prática pedagógica: “Em conversas com a coordenação pedagógica, verificamos que não seria necessário realizar um PEI para este aluno, pois as adaptações de pequeno porte e recursos em sala de aula já eram suficientes”.

Em culminância a esse excerto, observa-se que existe uma prática e um olhar em conjunto para este aluno partindo da equipe pedagógica, que buscou avaliar a possibilidade da criação e utilização do PEI. Este documento, embora seja importante para o aprendizado e acompanhamento dos alunos com deficiência, necessita deste olhar dos profissionais da educação, pois são eles que possuem a vivência para identificar a necessidade do PEI e as especificidades do aluno.

O processo de aprendizagem é amplo e pode ser avaliado por diversos meios. A partir disto, foi perguntado ao docente ocorre as avaliações deste aluno:

As avaliações são a cada aula, com as participações, e com as entregas dos trabalhos, como já disse anteriormente, ele entrega todas as atividades, adaptadas com os nossos acordos na conversa, e assim ele consegue participar e entregar todas as atividades, que são a nossa avaliação.

Segundo Hoffmann (2001), a avaliação não deve ser classificatória, ou seja, não deve se limitar a atribuir notas ou rótulos, pelo contrário, deve abranger todo o percurso de aprendizagem do aluno, considerando seus desafios e potencialidades. A avaliação, no contexto inclusivo, deve ser contínua e formativa, permitindo que o educador acompanhe o desenvolvimento do estudante ao longo da jornada educacional.

Considerando o excerto da docente e as teorias sobre avaliação inclusiva, é possível perceber que ela está alinhada com os princípios dessa abordagem, não excluindo o aluno das avaliações e evitando a limitação do seu desempenho a uma simples nota, além disso, ao adotar esta metodologia avaliativa, a docente contribui para a criação de um ambiente educacional mais equitativo, no qual todos os alunos, independentemente de suas especificidades ou

características pessoais, podem se expressar e se desenvolver.

Assim, fica evidente que a atenção, observação e a interação entre docente e aluno, demonstrando a importância de termos profissionais da educação que não olhem apenas para os laudos, utilizando a sua bagagem teórica para observar e traçar estratégias para que o aluno tenha suas especificidades acolhidas buscando o seu sucesso escolar.

Considerações finais

Como ponto de início, é imprescindível enunciar que a prática pedagógica na Educação Inclusiva envolve estratégias e abordagens adotadas pelos educadores visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso requer a adaptação de métodos de ensino, recursos didáticos e avaliações, de maneira a promover a participação ativa de todos no ambiente escolar, onde cada aluno seja capaz de sentir pertencente e apto para aprender, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando igualdade de oportunidades e participação no processo educativo.

A pesquisa realizada com a docente Mara, na qual o objetivo era compreender como se realiza a prática pedagógica docente no Programa Jovem Aprendiz, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma instituição de ensino formadora na região do Litoral Norte Gaúcho, revelou uma abordagem inclusiva e atenta às necessidades individuais do estudante, que, embora não haja uma adaptação formal do currículo, a docente torna sua prática inclusiva no cotidiano. Por adotar metodologias ativas e pelo seu olhar sensível, que permite a flexibilidade de suas estratégias pedagógicas, respeitando as particularidades do aluno com TEA, garantindo que ele não seja

excluído, mas que participe plenamente das atividades.

Além disso, a interação social é incentivada, criando um espaço em que o aluno pode se conectar com seus colegas. A empatia e a comunicação constante com o estudante são elementos centrais em sua prática, tornando o espaço de aprendizagem aberto e propenso ao diálogo, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as relações interpessoais.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Outras Providências, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da consolidação das leis de trabalho – CLT, aprovada pelo decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943, 2000.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Adaptações curriculares de pequeno porte. Ministério da Educação, SEESP, 2000.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Adaptações curriculares de grande porte Ministério da Educação, SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de julho de 200. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, 2015.

BRASIL. **Aprendizagem**: guia prático, valorizando o trabalho do jovem aprendiz. Brasília, Secretaria Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, 2021.

CARVALHO, Anna Maria P. de e VIANNA, Deise Miranda. **A Licenciatura em questão**. Ciência e Cultura. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. CARVALHO, Rosita. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FARIAS, E.; MENEZES M. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao professor do ensino regular, Paranavaí, 2009. FERREIRA, Aurélio Buarque de H. F. Dicionário aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 5. ed. 2010.

FONTOURA, G. P. da; SARDAGNA, H. V. **Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização**. Revista Educação Especial, v. 34, p. 44/–26, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

GARCEZ, Pedro, de M.; BULLA, Gabriela da Silva; LÖDER, Letícia Ludwig. **Práticas de pesquisa micro etnográfica, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. D.E.L.T.A., 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 176 p. HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico, 7 ed, São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Incluindo os excluídos da escola**. 2000.

MATTAR, Fauze Nijab. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1994.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. MEC, Secretaria de Educação Especial, Revista Integração Brasília, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2014.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista**: onde estamos e para onde vamos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22. 2017.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2005.

THEODORO, Flavia Ivana S. B. **Avaliação Inclusiva:** compromisso com a aprendizagem de todos. 11° ed. 2013.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.**1994.

Estado da Arte: Práticas docentes para inclusão de jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior

Bruna Núrya Moraes Santos¹
Aline Dubal Machado

Introdução

A Educação Inclusiva desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e oferece oportunidades iguais a todos os alunos. Dentro desse campo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) destaca-se como uma das especificidades que mais exige atenção e estratégias pedagógicas adaptadas.

Um dos motivos pelo qual este transtorno é um dos que mais exige atenção é o fato dele alterar o neurodesenvolvimento. Suas principais características são apresentadas em diferentes intensidades, conforme o nível que cada pessoa apresenta, sendo elas: a dificuldade da fala, dificuldade em socializar e hábitos repetitivos/exclusivos. As características são relativas a cada um, podendo variar conforme a sua

¹ Pós-graduada em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*, Osório/RS.

idade e sexo por exemplo. Além disso, há uma classificação em um nível de suporte (ou seja, o quanto necessitam de outrem). Assim sendo, algumas pessoas com TEA podem apresentar sinais desde a infância, outras podem se desenvolver normalmente até ter algum atraso de desenvolvimento. Por outro lado, há ainda pessoas que serão tão bem desenvolvidas, que os sintomas passarão despercebidos (CASTRO, 2023).

Com o exposto acima, percebemos que as individualidades de cada um podem acarretar em uma dificuldade de inserção para as pessoas com TEA no ambiente escolar, visto que na fase acadêmica precisam interagir com novas pessoas e respeitar certas regras, como ficar sentado, apresentar trabalhos, entre outros comportamentos que para pessoas com TEA podem constituir um desafio. Por isso, deve-se ter o cuidado e a necessidade de incluir estudantes com TEA desde a educação básica até o ensino superior (COSTA; SANTOS, SHIBUTA, 2021).

Em conformidade com os autores supracitados, Constante, Melo e Ferreira (2023) complementam dizendo que as instituições e organizações, por muitas vezes, acabam deixando o processo de inclusão para a própria pessoa com TEA, deixando-o sozinho e dificultando ainda mais sua inclusão neste meio.

Minha formação acadêmica em Processos Gerenciais despertou meu interesse para trabalhar com Gestão de Pessoas, no entanto, sempre tive o desejo de me tornar professora e como primeiro passo, ingressei na pós-graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS-Campus Osório. Somando-se ao meu desejo, tenho um familiar com TEA nível 1 e este me relata a sua vontade de cursar uma graduação, logo tive dúvidas e preocupação quanto à sua inserção no ensino superior, o que me motivou a iniciar este trabalho. Portanto, a pesquisa neste assunto é um

compromisso pessoal com a causa da inclusão, mas também um desejo por aprofundamento acadêmico.

Dessa forma, este trabalho demonstra sua relevância, pois visa, através do problema de pesquisa, à investigação do por que ainda persistem lacunas nos estudos e nas práticas de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. E como essas lacunas impactam o processo de inclusão efetiva?, já que existe um aumento significativo de diálogos sobre o tema.

Com isso, pretende-se mapear as práticas usadas por docentes, para que outras pessoas do meio escolar possam usar na sua vivência com estes estudantes e transformar o processo de inclusão mais leve e menos dificultoso para as pessoas com TEA. Conhecendo essas práticas e relacionando-as com as dificuldades de seus alunos, os professores conseguiram alinhar meios para melhorar a aprendizagem dos estudantes com TEA, levando em consideração as habilidades de cada um (GUEDES; MELO; MOREIRA, WANDERLEY, 2024).

Assim, compreender e atender às necessidades de alunos com TEA é essencial para garantir uma educação que, além de inclusiva, promova o desenvolvimento, a participação ativa e uma maior equidade entre todos. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo geral mapear e analisar a literatura sobre as práticas pedagógicas usadas por professores de ensino superior para a inclusão de jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A metodologia usada nesta pesquisa é o estado da arte, que pode ser definida como um tipo de pesquisa bibliográfica que busca esquematizar e discutir literaturas já existentes sobre determinado assunto, de forma que responda a objetivos específicos da pesquisa através de uma diversidade de trabalhos acadêmicos sobre o tema pesquisado (SANTOS et al, 2020).

O presente trabalho está organizado por seções, sendo a primeira seção a fundamentação teórica para que se possa conhecer um pouco mais sobre o TEA, incluindo legislações pertinentes ao tema. Na segunda seção, consta a metodologia, onde será explicado no seu subitem o caminho metodológico que se percorreu para obter os dados. Na terceira seção, tem-se a análise dos dados, de forma que serão discutidos os resultados encontrados e respondidas as questões norteadoras. Por fim, apresentam-se as considerações finais seguidas com as referências utilizadas no trabalho.

Transtorno espectro autista (TEA): conceitos e legislações

Nos dias atuais, o campo da Educação Especial enfrenta o desafio em criar abordagens e práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, tais como do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo um ambiente inclusivo que promova o desenvolvimento e a participação ativa desses alunos. Esse contexto de necessidades específicas no ambiente escolar torna o estudo sobre o TEA e as práticas inclusivas um tema de grande relevância, tanto para a formação de professores quanto para o avanço de políticas de educação.

O Transtorno do Espectro Autista afeta o neurodesenvolvimento, podendo afetar a fala, a interação social, comportamentos repetitivos, resistência a mudanças, interesses e foco em algo determinado, entre outras características (SCHMIDT, 2013).

Em concordância com o pressuposto acima, lê-se a Lei nº 12.764/2012, referente aos direitos das pessoas com TEA, e que em seus incisos I e II apresenta as características para se considerar uma pessoa com TEA:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL,2012)

É importante ressaltar que não necessariamente as pessoas com TEA apresentam todas as características citadas anteriormente. A individualidade de cada um varia principalmente pelo estímulo dado desde a tenra idade. Uma pessoa com TEA que tem dificuldade em comunicação verbal, por exemplo, pode começar a desenvolver a fala e até a interação social através de suporte e mediação adequados.

Vale lembrar também que eles são separados em níveis conforme as particularidades de cada um, o que não significa que essa classificação seja fixa. Por exemplo, uma pessoa com TEA de nível 1 pode transitar para um nível 3 por causa de determinada situação ou outras questões.

Para um melhor entendimento sobre os níveis do TEA, Moço (2022) explica que, até 2013, havia a separação de diversos tipos de transtornos, sendo eles Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Autista e Transtorno Desintegrativo da Infância. Desta forma, inseriu-se o vocábulo “espectro” de forma que abrangesse todos estes transtornos que possuem características similares, separando-os em níveis de suporte, ou seja, o quanto dependem de outrem, podendo ser de nível 1, o mais leve, até o nível 3, o mais grave e o que mais necessita de apoio.

O fato é que, independentemente do nível de suporte, os mesmos devem ser observados e acompanhados ao longo de todo o seu desenvolvimento, para que realmente seja feito o processo de inclusão nas instituições de ensino e de inserção na sociedade.

Para Castro (2023), um ponto bem importante é sobre os professores acompanharem o aluno com TEA, juntamente com a família e a equipe multidisciplinar, de forma que todos façam registros das evoluções dos estudantes nas diferentes áreas, e que juntos possam construir um planejamento para potencializar seu aprendizado e desempenho nas diversas áreas de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, torna-se de extrema relevância que os professores tenham conhecimento sobre a pessoa com TEA e sobre os diferentes conceitos que abrangem esse transtorno, para que, assim, possam tornar a aprendizagem e a experiência desses estudantes o mais enriquecedora e inclusiva possível. É importante também que os professores façam registros das suas aulas e das atividades propostas para os alunos com TEA, de forma que sirvam de subsídio para outros docentes e profissionais da área, uma vez que há escassez de trabalhos sobre a inclusão escolar do TEA (SCHIMIDT, 2013). O que vai ao encontro do objetivo deste estudo, uma vez que pesquisas sobre o tema podem servir de subsídio teórico para docentes e instituições de ensino.

Como forma de garantir os direitos e para que haja a inclusão e a inserção dos indivíduos com TEA, foi criada a Nota Técnica nº 24/2013, que dispõe sobre orientações aos sistemas de ensino para que haja, de forma correta, o cumprimento da Lei nº 12.764/2012. Nesta nota, tem-se os objetivos traçados para que haja a inclusão escolar, como podemos ver a seguir:

Tais diretrizes coadunam-se com os seguintes objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2013)

Com a leitura desses objetivos, fica claro que o processo de inclusão é um direito para todos em todas as etapas escolares. No entanto, ainda há falhas no ensino superior para que se tenha uma maior taxa de pessoas com TEA cursando uma graduação, uma vez que a maior parte da atenção sobre a inclusão, se remete ao ensino básico.

Quando falamos sobre inclusão, é importante ressaltar que é um dever de todos, por isso, somando-se à Lei nº 12.764/2012 temos a Lei do Rio Grande do Sul nº 15.322/2019, na qual fica declarado o direito de um atendimento integrado para a pessoa com TEA no RS, ou seja, fica a cargo do Estado, juntamente com a união e cada município, que pessoas com o transtorno tenham acesso à educação, à saúde e ao serviço social, abrangendo todas as demandas necessárias dessas áreas (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

No entanto, apesar de existirem diversas leis nas esferas nacional e estadual que subsidiam os direitos da pessoa com TEA, as suas peculiaridades podem acarretar em preconceito por parte da sociedade. Por isso, em 2024, ocorreu a criação da Lei nº 16.119/2024, que traz um suporte às pessoas com TEA que sofrem alguma discriminação.

Nela fica instituída penalidades administrativas às pessoas que efetuarem tal discriminação (RIO GRANDE DO SUL, 2024).

A supracitada lei é uma forma de proteção às pessoas, mas salienta-se que é fundamental que haja a sensibilização das diferenças entre as pessoas desde a infância. Em conformidade com este argumento, o autor Schimidt (2013) retrata a importância de crianças com TEA conviverem com outras crianças típicas no ambiente escolar, de forma que as mesmas possam se espelhar e consigam se desenvolver socialmente, além das crianças típicas poderem conviver com a diversidade.

Sendo assim, torna-se evidente a relevância, desde a primeira infância, de fomentar as diferentes relações sociais entre as crianças típicas e atípicas, potencializando a socialização na fase da vida jovem/adulta para as pessoas com TEA e estimulando o respeito às diferenças desde os primeiros anos.

A seguir, será apresentada a metodologia utilizada e os caminhos metodológicos percorridos para alcançar o objetivo e para um maior entendimento sobre o tema proposto deste trabalho.

Metodologia

A pesquisa denominada Estado da Arte pode ser definida, conforme Ferreira (2002, p.258): “[...] como de caráter bibliográfico. “Elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]”.

Em suma, após definir o tema do artigo, inicia-se a busca por trabalhos acadêmicos relacionados, respeitando critérios pré-estabelecidos, de forma que esta busque ampliar os conhecimentos na área desejada.

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020), esse tipo de metodologia torna-se muito importante, pois através dela pode-se fazer um compilado de informações, trazendo inúmeros autores diferentes, complementando ideias e lacunas deixadas para trás. Ou seja, optou-se em pesquisar em repositórios de produções acadêmicas, logo em seguida foram definidas palavras chaves — string de busca para limitar a pesquisa e encontrar trabalhos que fossem ao encontro do objetivo deste artigo, sendo este: mapear e analisar a literatura sobre as práticas pedagógicas usadas por professores de ensino superior para a inclusão de jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É importante ressaltar que esta metodologia foi escolhida por conta do tempo estabelecido para a realização do artigo. Além disso, o mesmo servirá como embasamento para um estudo mais aprofundado em demais estudos. Com este intuito, na seção a seguir, será detalhado o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do presente artigo.

Caminho metodológico

O presente estudo configura-se como um Estado da Arte e, para seu desenvolvimento, foi iniciada uma pesquisa das produções acadêmicas do repositório de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme objetivo deste estudo, elaborou-se três (03) questões norteadoras, sendo estas:

Q1) Quais artigos relacionados ao tema desta pesquisa existem?

Q2) Quais dificuldades os docentes de alunos com TEA enfrentam no ensino superior?;

Q3) Quais são as práticas docentes usadas no ensino superior para estudantes com TEA?

Além das questões norteadoras, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão dos artigos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
(I1) Produção Nacional	(E1) Artigos que não estão em concordância com o tema da pesquisa
(I2) Revisado por pares	(E2) Artigos de revisão
(I3) Artigos publicados entre 2019-2024	(E3) Artigos duplicados

Fonte: Elaborado pela a autora

Após a definição das questões norteadoras e dos critérios de inclusão e exclusão, tornou-se necessário estabelecer as palavras-chave para a realização da pesquisa, delimitando, assim, a string de busca: (“transtorno do espectro autista” OR “TEA” OR “autismo”) AND (“ensino superior”) AND (“inclusão” OR “inclusão educacional”) AND (“práticas docentes” OR “práticas pedagógicas”).

Contudo, a busca dessa string resultou em apenas um único estudo, que se revelou fora do escopo do tema, tratando exclusivamente de programas de tutoria em uma universidade. É importante ressaltar que, neste string de pesquisa, não foi aplicado nenhum tipo de filtro disponível pela plataforma.

Diante do exposto, decidiu-se aplicar outro string de pesquisa mais amplo, sendo ele: (“transtorno do espectro autista” OR “TEA” OR “autismo”) AND (“práticas docentes” OR “práticas pedagógicas”). E obteve-se os seguintes resultados conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Resultado de string de pesquisa

String de pesquisa	("transtorno do espectro autista" OR "TEA" OR "autismo") AND ("praticas docentes" OR "praticas pedagógicas")
Acesso aberto	Sim
Tipo do recurso	Artigo
Ano de criação	2019-2024
Produção Nacional	Sim
Revisado por pares	Sim
Resultado da pesquisa	21 artigos
Selecionados pelo título	03 artigos

Fonte: Elaborado pela a autora

Os três artigos selecionados pelo título foram lidos de forma integral e identificou-se que todos se tratavam de práticas docentes no ensino regular ou educação básica, fugindo do objetivo da pesquisa, o qual envolve o ensino superior, logo esses foram excluídos da pesquisa.

Diante dos resultados obtidos, foi necessário elaborar uma terceira string de busca, definida da seguinte forma: ("inclusão" OR "inclusão educacional") AND ("transtorno do espectro autista" OR "TEA" OR "autismo") AND ("ensino superior").

Nesta pesquisa, obteve-se o resultado de seis (06) artigos e por consequência dos baixos resultados alcançados, reformulou-se os critérios de inclusão e exclusão, sendo eles:

Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
(I1) Acesso aberto	(E1) Artigos que não estão em concordância com o tema da pesquisa
(I2) Artigos completos	(E2) Artigos de revisão
	(E3) Artigos duplicados

Fonte: Elaborado pela a autora

Por conseguinte, após aplicar os critérios de inclusão e exclusão e com base nas questões norteadoras, alcançou-se o resultado de apenas um (01) artigo da autora Almeida et al, 2021.

Como mais uma etapa desta pesquisa, o mesmo *string* foi aplicado em outros repositórios, tais como Scielo e Plataforma Sucupira. No entanto, a consulta não apresentou sucesso, pois não foram encontrados artigos com o enfoque necessário a este estudo. Assim, a análise após o mapeamento se dará com base somente em um artigo. Para isso, na próxima seção desenvolve-se a discussão referente ao artigo mapeado.

Análise dos resultados

O trabalho acadêmico selecionado é apresentado a seguir de forma sintetizada, acompanhado de uma análise e das respostas às questões norteadoras.

O artigo “Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem” de Almeida et al, publicado em 2021, apresentou

como caminho metodológico a pesquisa qualitativa por meio de observações, registros em caderno de campo e entrevista com três professores que ministraram a aula a um estudante com TEA em uma Instituição de Ensino Superior do interior de Minas Gerais.

Assim, com base no resultado encontrado conforme os filtros e o *string* de pesquisa aplicados, tem-se a resposta referente à primeira questão norteadora do presente trabalho acadêmico, ou seja, Q1) Quais artigos relacionados ao tema desta pesquisa existem? Como resposta, encontrou-se apenas um artigo referente ao tema desta pesquisa.

Com essa resposta, conclui-se que faltam estudos sobre o referido tema, o que acarreta em um desafio para todos da área da educação, uma vez que, a carência destas pesquisas, promove a ausência de diálogo sobre o tema e a falta de instrumentos norteadores de inclusão para uso de docentes e equipes pedagógicas.

Os autores do referido artigo, no qual se está analisando, separaram os resultados obtidos em quatro categorias para analisar e interpretar, conforme citado abaixo:

A análise do material empírico permitiu a construção de quatro categorias analítico-interpretativas: 1) Dificuldades para lecionar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista; 2) Reações ao descobrir que teria um estudante com Transtorno do Espectro Autista; 3) Adaptações das atividades avaliativas e práticas e; 4) Comportamento do estudante autista em sala de aula. (ALMEIDA et al, p. 177, 2021)

Na primeira categoria, temos os relatos dos professores sobre as suas dificuldades em relação a ter um aluno com TEA. Foi unânime que todos não tiveram preparação em suas formações para tal situação. Ainda foi relatado por eles, que só a experiência de cada um no cotidiano escolar

foi capaz de ajudar nesse processo de aprendizado (ALMEIDA et al, 2021).

Com isso, tem-se a resposta para nossa segunda questão norteadora, sendo ela: Q2) Quais dificuldades os docentes de alunos com TEA enfrentam no ensino superior?

É importante ressaltar que a única dificuldade citada por esses três professores é a de não terem preparação em suas formações referente a ministrar aulas para alunos com TEA e que, portanto, podem existir outras dificuldades encontradas entre outros docentes no seu dia a dia em sala de aula. No entanto, se torna primordial que haja preparação para inclusão de todos os alunos com tais especificidades.

Em consonância com o item em discussão, Schimidt (2013) relata a importância de não só os professores, mas de todo o corpo escolar ter conhecimento sobre o assunto, de forma que o aprendizado de pessoas com TEA seja potencializado e haja o melhor desempenho nas diversas áreas de desenvolvimento.

Sendo assim, a participação de todos da instituição de ensino na inclusão deste aluno se torna essencial, uma vez que todo estudante deveria se sentir confortável e pertencente a este local, evitando que haja evasão escolar, por exemplo. Respeitar e compreender as particularidades de cada um é de suma importância para que este processo de inclusão seja fácil e acessível para a pessoa com TEA.

Na segunda categoria elencada, os professores entrevistados relatam sobre seu entusiasmo em ter este aluno com TEA em sua turma, para além de ser um aprendizado a eles, também foi uma boa experiência ao aluno, uma vez que eles começaram a valorizar o estudante em si e suas capacidades e não destacaram as suas especificidades e seus “empecilhos” (ALMEIDA et al, 2021).

A inclusão de pessoas com TEA no ensino superior é benéfica para a sociedade como um todo, ou seja, todos

podem se beneficiar com esta ação. Além disso, é uma questão de respeitar o ser humano independentemente das suas limitações, focando em suas capacidades e tornando esse processo o mais humanizado possível. Ser professor é um compromisso em lutar pelas mudanças na sociedade e pela inclusão de outrem (COSTA; SANTOS, SHIBUTA, 2021).

Incluir traz vantagens para a pessoa com TEA, uma vez que ela pode usar todas as suas potencialidades enquanto socializa, não ficando, assim, de forma isolada em seu próprio mundo. Mas a inclusão também é proveitosa para pessoas sem o transtorno que podem aprender a conviver com a diversidade e conseguem aprender inclusive com a pessoa com TEA, afinal, sempre há algo novo a ser aprendido.

Na terceira categoria, os professores discorrem sobre o fato das avaliações do estudante com TEA serem diferenciadas, mas também deixam claro que eles consideram a evolução e o progresso do aluno. Outrossim, é relatado que o apoio da instituição como um todo se faz presente em todas as demandas pedagógicas dos docentes. As aulas e atividades também têm a inclusão de todos os alunos (ALMEIDA et al, 2021).

Encontramos, assim, a resposta para a nossa terceira e última questão norteadora: Q3) Quais as práticas docentes usadas no ensino superior para estudantes com TEA?

A fala anterior dos professores leva-nos a refletir sobre a importância de toda a instituição envolvida no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA. Além disso, como prática pedagógica principal, está a participação de todos os alunos nas atividades, para que realmente haja a inclusão do estudante com TEA e não a segregação. E, apesar das avaliações serem diferentes, respeitando as li-

mitações do mesmo, há um acompanhamento de toda a evolução deste aluno.

Acompanhar a sua evolução é uma forma de garantir que haja de fato um desenvolvimento no seu aprendizado, ademais, desta forma é possível potencializar as capacidades deste aluno.

A respeito da inclusão, e com base nos trabalhos acadêmicos encontrados, percebe-se que ela é mais focada no ensino básico, de forma que as instituições de ensino superior precisavam lidar com o desafio de existirem poucos incentivos para jovens e adultos com TEA no ensino superior por parte do Estado. Sendo assim, fica a cargo de cada instituição tornar o processo ético para qualquer pessoa, incentivando que todos tenham o direito de saber e aprender (COSTA; SANTOS, SHIBUTA, 2021).

Portanto, quando se fala de incluir este estudante no ensino superior, não estamos apenas responsabilizando o professor neste processo, mas sim toda a equipe escolar. Obviamente, o professor terá maior contato com o aluno e saberá as demandas específicas, no entanto, é necessário que a instituição como um todo esteja lá para apoiar e facilitar este processo para o estudante.

Para auxiliar os docentes no processo de aprendizagem do aluno com TEA, Schmidt (2013) relata a importância de avaliar se o aluno está de fato prestando atenção e se ele realmente compreendeu o assunto que foi apresentado em sala de aula.

Os professores precisam ter atenção aos interesses dos alunos. É preciso analisar cada caso individualmente e encontrar o que pode ser o facilitador de aprendizagem deste aluno, por exemplo, alunos que possuem hiperfoco e que gostam de determinado animal ou personagem, pode-se trazer isso para dentro de sala de aula como forma

de chamar a atenção do aluno para a aula. É preciso que os alunos com TEA sejam desafiados todos os dias, obviamente respeitando suas limitações, mas de forma que, dia após dia, se tenha uma evolução em seu desenvolvimento (CASTRO, 2023).

Na quarta e última categoria descrita no artigo, os docentes trazem as suas observações a respeito do comportamento do estudante na sala de aula, o que, segundo eles, não há problema de comunicação com o corpo escolar (estudantes, equipe pedagógica, professores, etc). A única ressalva que eles fazem é que o aluno exige um pouco mais de atenção nas aulas, mas que, quando acontece da forma correta, o mesmo consegue construir o devido conhecimento (ALMEIDA et al, 2021). Segundo Castro (2023, p.50), “[...] a entrada na faculdade, por exemplo, exigirá deles uma estrutura emocional e orientação vocacional, além da capacidade cognitiva.”

Considera-se que há a necessidade de uma preparação do estudante durante toda a sua trajetória acadêmica e na sua vida pessoal para a inclusão na instituição de ensino superior. No entanto, mesmo que haja essa preparação durante a sua trajetória acadêmica, é necessário que seja feito de forma correta o processo de inclusão no ensino superior, uma vez que, caso isso não ocorra, pode trazer consequências, como a não permanência deste aluno na instituição.

É imprescindível que a atenção com os estudantes com TEA seja redobrada, uma vez que a memória do conteúdo é adquirida principalmente se a pessoa está prestando atenção. Como muitos autistas possuem o déficit de atenção e ansiedade, se torna de extrema importância que os professores dediquem mais tempo ao aprendizado destes, que descubram seus interesses e que planejem as aulas conforme cada um (SCHMIDT, 2013). Por conseguinte,

fica claro que cada estudante deve ser visto de forma individualizada, no sentido de respeitar suas especificidades, mas sempre fortalecendo suas capacidades. Dar a devida atenção aos estudantes como um todo, mas principalmente aos com TEA, se torna primordial para que ganhe o foco deste aluno e se tenha um aprendizado efetivo.

Considerações finais

A presente pesquisa, denominada “Estado da Arte: Práticas Docentes para inclusão de jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior”, a qual objetivou mapear e analisar a literatura sobre as práticas pedagógicas usadas por professores de ensino superior para a inclusão de jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta nestas considerações aspectos conclusivos que atenderam intenção deste estudo.

Dessa forma, como um dos aspectos conclusivos tem-se a escassez de estudos acadêmicos em relação à inserção de jovens/adultos com TEA no ensino superior, o que se torna uma problemática não apenas para os estudantes, mas também para todo o sistema educacional. Isso porque a falta de estudos acerca desse tema dificulta a inserção das pessoas com TEA, ou seja, como não há tantos estudos a respeito do ensino superior, acaba por afetar a preparação dos docentes e da equipe pedagógica para realização da inclusão, podendo ainda, acarretar na evasão escolar desses estudantes.

A maioria dos estudos encontrados durante a etapa de mapeamento retrata a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. No entanto, é fundamental considerar que essas crianças podem desejar seguir a trajetória acadêmica e, portanto, necessitam de suporte nessa fase de desenvolvimento.

Por mais que, para chegar no nível superior, essas crianças já foram estimuladas de forma a lidar com suas limitações, as pessoas com TEA precisam ter uma atenção a mais, de forma que os docentes olhem para suas capacidades enriquecendo seu aprendizado e desenvolvimento.

É de suma importância destacar que a maior queixa dos professores no artigo analisado foi a falta de preparo para lidar com os estudantes com TEA. Apesar da aprendizagem de trabalhar com este público aconteça no dia a dia e sendo cada estudante único em suas particularidades, as formações ofertadas para os docentes podem ser de grande ajuda, uma vez que será apresentado de forma teórica o que pode ser feito para facilitar este processo de inclusão na prática, tendo, assim, um embasamento teórico para que docentes possam subsidiar suas ações.

Portanto, após a análise realizada, segundo o objetivo desta pesquisa, sugere-se a condução de estudos futuros que investiguem a experiência de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do ensino superior, assim como a atuação e percepções dos docentes que trabalham diretamente com esses estudantes. A ampliação de pesquisas nesse campo contribuiria não apenas para aumentar a visibilidade do tema, mas também para aprofundar o entendimento sobre as necessidades específicas desses estudantes e para subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais que promovam uma educação superior mais acessível e equitativa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. F.; ASSIS, J. R.; FREITAS, R. F.; OLIVEIRA, P. S. D.; SANTOS, G. M. T.; SILVA, L. B. Transtorno do

Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Conhecimento e Diversidade**, v. 13, n. 30, p. 171-191, maio/ago de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, DF, 27 dez 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 26 de jun de 2024.

CASTRO, T. **Simplificando o Autismo: para pais, familiares e profissionais.** São Paulo: Literare Books International, 2023, p. 472.

CONSTANTE, E.; FERREIRA, A. T.; MELO, S. C. de. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 112-128, abr/jun de 2023.

COSTA, I. F.; SANTOS, F. P.; SHIBUTA, V.. Inclusão do autista no ensino superior público. **Rev. Psicol Saúde e Debate**. P. 1-11, julho de 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

GUEDES, E. C. S.; MELO, Y. G. F. F.; MOREIRA, H. W. D.; WANDERLEY, S. V. N.. Dificuldades enfrentadas por estudantes autistas no ensino superior no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista diálogos em saúde**, v. 7, n.1, p. 228-235, jan/maio de 2024.

MEC. **Nota técnica nº 24 / MEC / SECADI / DPEE.** Brasília, DF. 21 de março de 2013. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012>. >. Acesso em: 25 de out de 2024.

MOÇO, A. **Espectro Autista: entenda por que é um espectro e como é o transtorno.** 07 de nov de 2022. Disponível em: <<https://vidasaudavel.einstein.br/espectro-autista/>>. Acesso em: 25 de out de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 25 de out de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 16.119, de 30 de abril de 2024. Altera a Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, para estabelecer penalidades administrativas às pessoas físicas ou jurídicas e agentes públicos que discriminarem pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA - no Rio Grande do Sul, e dá outras providências.** Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16119-2024-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-n-15322-de-25-de-setembro-de-2019-para-estabelecer-penalidades-administrativas-as-pessoas-fisicas-ou-juridicas-e-agentes-publicos-que-discriminarem-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-rio-grande-do-sul-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 25 de out de 2024.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F.; SERIQUE, N. S.; LIMA, R. R.. Estado da Arte: Aspectos Históricos e Fundamentos Teórico-Metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago de 2020.

SCHIMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2013, p. 232.

LVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v.43, n. 3, p. 1-12, set-dez, 2020.

Parte II

A educação na prática cotidiana



O uso do software Google Earth Pro com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: Aproximações com o ensino de Matemática

*Tamires dos Santos Muniz¹
Elisa Daminelli*

Introdução

O ensino de Matemática possui um papel importante no desenvolvimento e na construção dos estudantes como sujeitos ativos e participantes da sociedade, e possui espaço para criar inúmeras possibilidades de aprendizagem. Este trabalho buscou, de certa forma, mostrar aos estudantes que é possível aprender de maneira interdisciplinar, bem como apresentar uma oportunidade de adquirir conhecimento.

Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS *campus* Osório, e que teve como objetivo verificar, por meio de uma proposta de ensino com uso das tecno-

¹ Pós-graduada em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório, Osório/RS. Professora de matemática.

logias da informação e comunicação, como a Matemática pode contribuir para a compreensão do contexto no qual os estudantes estão inseridos.

Contextualizar a Matemática com outras áreas do conhecimento é parte importante no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, ao contextualizar os aprendizados da Matemática com outras áreas do conhecimento, busca-se que os estudantes “desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, para aplicá-los em outros contextos” (BRASIL, 2018, p.299).

Em outra perspectiva, o uso de aparelhos tecnológicos tem se mostrado cada vez mais presente na sociedade. Aparelhos como smartphones, tablets, notebooks, entre outros, se fazem presentes desde a infância até a vida adulta na sociedade atual. E a presença destes recursos no cotidiano das pessoas já é algo corriqueiro e quase essencial, e para a área da educação não é diferente. Diante da presença constante e do uso contínuo, é praticamente impossível fazer uma exclusão destes aparelhos tecnológicos no ambiente escolar.

No contexto deste trabalho, o uso desses aparelhos tecnológicos se enquadra como uma ferramenta, uma vez que nos proporciona descobrir e pesquisar sobre os mais variados assuntos que temos interesse, seja para utilizar como ferramenta de trabalho, estudos, crescimento pessoal etc. Os aparelhos tecnológicos, como celulares, smartphones, tablets, entre outros, já fazem parte da vida da maioria dos estudantes, que em boa parte do seu tempo encontram-se conectados. Nesse sentido, é preciso compreender esta realidade como parte do cotidiano escolar, e buscar aliar estas ferramentas disponíveis com as atividades em sala de aula, para construir novas formas de ensinar e aprender.

Este trabalho teve como objetivo apresentar aos estudantes do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, localizada na zona rural do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, o software Google Earth Pro. A proposta do trabalho buscou trazer uma experiência do uso das tecnologias juntamente com a prática do ensino de Matemática, envolvendo a metodologia de modelagem matemática, aplicada aos conceitos de estatística, proporcionalidade e regra de três. Além disso, a proposta buscou provocar uma reflexão acerca de desmatamentos e poluição no município do Caraá/RS, local onde a proposta foi realizada, e na região metropolitana de Porto Alegre/RS, estimulando os estudantes a compreenderem e se posicionarem diante das provocações acerca de desastres ambientais no mundo.

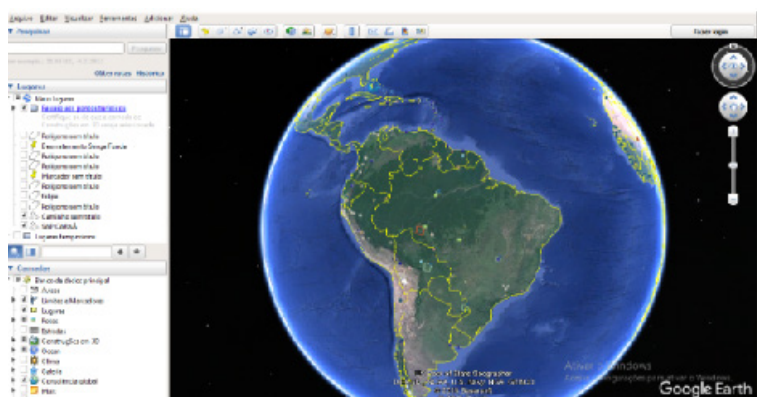
Destacamos a importância de relacionar os conteúdos de Matemática aprendidos em sala de aula com o contexto local onde os estudantes vivem, já que a Matemática está presente nas mais diversas situações de nosso dia a dia, e que é uma maneira que pode nos auxiliar para diagnosticar e questionar dados e informações que nos são apresentadas diariamente. Portanto, essa pesquisa buscou agir de forma efetiva e construtiva na vida dos estudantes, de maneira que eles pudessem questionar sobre suas aprendizagens e ver sua aplicabilidade, relacionando os conceitos abordados em sala de aula com o seu cotidiano fora do ambiente escolar, assim como buscou uma mudança de suas ações com o meio ambiente onde vivem.

O software Google Earth pro como ferramenta no ensino de matemática

O Google Earth é uma ferramenta disponível de forma gratuita, a qual utilizamos para a abordagem deste estudo. Além de descrevermos suas características principais, buscamos sugerir as possibilidades de propor um ensino

de Matemática fazendo o uso deste software. De acordo com as informações localizadas na Wikipédia, podemos encontrar o software em duas modalidades grátis: Google Earth, versão com funções mais limitadas e o Google Earth Pro, que se destina ao uso comercial e possui mais funcionalidades. Destacamos que, para a construção deste trabalho, foi utilizado somente a versão Google Earth Pro.

Figura 1: Tela de abertura do Google Earth Pro



Fonte: Google Earth Pro

O software Google Earth Pro nos apresenta uma vista tridimensional do globo terrestre. O mesmo nos permite a localização de qualquer lugar do planeta Terra, através de imagens de satélites ou fotografias aéreas. O espaço é amplo para exploração e criatividade, juntamente com a curiosidade. Podemos navegar e explorar desde os principais pontos turísticos do mundo inteiro, até o bairro de nossas residências.

Além desta característica de navegação ampla do software, contamos com a possibilidade de explorar um ambiente dinâmico e interativo, onde podemos adicionar marcadores, anotações, fotos, imagens, assim como medir

distância entre dois pontos, ângulos, traçar caminhos, traçar rotas, visitar imagens históricas, dentre outros recursos disponíveis. O software Google Earth Pro é um ambiente virtual que nos possibilita introduzir e fazer contextualizações com diferentes áreas do conhecimento; em particular, neste trabalho possibilitou a relação com a área da Matemática.

Neste sentido, percebemos o Google Earth Pro como uma possibilidade de um instrumento para o ensino de Matemática. A nova BNCC orienta que “se faz necessário considerar que para ocorrer uma aprendizagem de um conceito é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do seu dia a dia, mas também de outras áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2018, p.299).

Sendo assim, pode-se perceber que a utilização do software Google Earth Pro, no âmbito da educação, pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem características condizentes com as orientações da BNCC, em que podemos ampliar o conhecimento dos estudantes, por meio de atividades que ofereçam a contextualização de outras áreas do conhecimento na construção de conceitos matemáticos.

Materiais e métodos

A pesquisa desenvolvida teve abordagem qualitativa, de caráter exploratório, em que buscou analisar o contexto e compreender os efeitos da aplicação de uma atividade educativa com estudantes em uma escola pública, se aproximando de um estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986), faz parte de um estudo de caso considerar o contexto onde o objeto se situa, para que possa possibilitar aos sujeitos participantes uma melhor compreensão do problema. Observar a reação e o comportamento dos

estudantes permite ao professor uma análise e compreensão de como os sujeitos estão desenvolvendo as atividades propostas. Considerando todo tipo de comunicação entre eles, bem como seus comportamentos durante o decorrer de cada atividade.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro José de Borba, que conta com aproximadamente 200 alunos e um quadro de 20 professores, atendendo de pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental. Está localizada em uma curta distância da Região Metropolitana de Porto Alegre, no município de Caraá/RS, Região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Considerando o contexto em que está inserida a escola, observamos a importância de trazer os aspectos que caracterizam o município para dentro do ambiente escolar, tornando a sala de aula um ambiente possível para discussões conscientizadoras através desta proposta de ensino. O município de Caraá/RS conta com poucos habitantes, aproximadamente 7.000, e muitos destes obtêm sua renda através da agricultura e também do setor calçadista. O que poucas pessoas sabem deste lugar é que ele é composto por uma ampla Mata Atlântica preservada, e, além disso, é o município contemplado com a Nascente do Rio dos Sinos, rodeada de uma mata ciliar. Este rio, que percorre um caminho de cerca de 190 quilômetros, deságua na cidade de Canoas/RS e abastece diversas cidades e suas populações ao longo do percurso.

Ao entrar em contato com a direção e supervisão da escola para apresentar a proposta, tivemos uma boa aceitação. E logo foi possível entrar em contato com os estudantes das turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental para realizarmos o convite para participação nas atividades, que ocorreram no turno inverso ao de aula, em novembro de 2019. No total 12 estudantes participaram

da proposta, sendo 7 estudantes do 7º ano (6 meninas e 1 menino) e 5 estudantes do 9º ano (2 meninas e 3 meninos), com faixa etária entre 12 e 16 anos.

Neste texto, discutimos e analisamos a atividade que foi realizada em um encontro que teve como proposta a utilização do Google Earth Pro. Para a análise, utilizamos as observações da mediadora e o registro das atividades realizadas pelos estudantes, bem como um questionário de avaliação preenchido pelos estudantes no final da proposta.

Google Earth Pro: uma prática com atividades de matemática em sala de aula

No primeiro momento da atividade, foi apresentado e explicado aos estudantes como ter acesso ao Google Earth Pro para uso particular, podendo ser feito o download em um computador ou notebook, ou então baixando o software como aplicativo em seus aparelhos celulares. Em um primeiro momento, os estudantes foram convidados a explorar o software, em seguida, foram solicitados a pesquisar diversos pontos turísticos do mundo.

Essa primeira atividade foi uma estratégia adotada para que os alunos fossem se apropriando e se familiarizando com o software. Essa alternativa se caracteriza com a ideia de formação permanente de Freire (1994, p.31), no que se refere “a pesquisar para conhecer o que ainda não se conhece, ou comunicar uma novidade”. Por isso consideramos ser importante esse período para compor o momento inicial da atividade, em que os alunos puderam pesquisar e viver essa experiência de “viajar” através do Google Earth. O roteiro de viagem percorreu diversos pontos turísticos da Europa e, além destes, visitou outros lugares, escolhidos pelo grupo.

A maioria dos alunos estava tão entusiasmada e participativa que antes mesmo da mediadora falar que iríamos visitar o espaço escolar e construir um caminho até suas residências, já havia partido a interrogação deles, se era possível usar a ferramenta também para enxergar a escola e suas residências.

Figura 2: destaque com marcador de cor verde em cima da escola.



Fonte: Captura de tela do Google Earth, realizada pela autora em 10/10/2019.

A figura expõe a localização da escola (destacada com um marcador verde) onde as atividades foram realizadas. Como roteiro do nosso passeio dentro do software, trouxemos para a prática a atividade de visualização do espaço escolar, e fomos fazendo dele nosso espaço de exploração das ferramentas que o aplicativo nos disponibiliza. Dentro das ferramentas disponibilizadas, selecionamos aquelas relacionadas diretamente à Matemática, e que envolvem conceitos de Geometria, como polígono, área e perímetro.

Além disso, o software também permite realizar as conversões de medidas automaticamente. O perímetro pode ser apresentado em Centímetros, Metros, Quilômetros, Polegadas, Pés, Jardas, Milhas, Milhas Náuticas, Smoots, Graus, Segundos de Arco. Enquanto a área pode ser apresentada em Metros Quadrados, Quilômetros Quadrados, Hectares, Pés Quadrados, Jardas Quadradas, Milhas Quadradas e Acres.

Nesta atividade, os estudantes puderam compreender proporção e unidades de medidas e, além disso, identificar como são realizadas as conversões de medidas dentro do software. Ademais, este momento proporcionou estabelecer relações com as orientações da BNCC para as séries finais do Ensino Fundamental, no que se refere à unidade de Grandezas e Medidas, na qual se destacam as seguintes habilidades ao trabalhar estes objetos de conhecimento:

Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais; Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas (BRASIL, 2018, p. 303).

Em acordo com as orientações curriculares estabelecidas pela BNCC, destacamos a importância de realizar um trabalho que propõe o ensino de grandezas e medidas, e que tenha ainda como seu aliado o uso das tecnologias digitais. Em seguida, utilizamos o item denominado “Adicionar Caminho”, e identificamos, junto aos alunos, uma residência próxima à escola, para a qual foi possível traçar a distância que separa a escola da residência.

Essa ferramenta apresenta também as medidas do comprimento desse percurso. Esta atividade foi enriquecedora no processo de aprendizagem, pois os alunos conseguiram perceber de que maneiras e formas as unidades de medi-

das estão presentes em nosso cotidiano. A ideia de estabelecer relações com seu cotidiano aconteceu de maneira natural; na medida em que a aula estava acontecendo, os alunos estavam dialogando entre si, questionando-se onde e quando já tinham utilizado as unidades de medidas.

Na sequência, utilizamos a ferramenta “Mostrar Régua”, e, após construir o caminho entre a residência e a escola, a opção com a régua nos permite criar uma linha, e, neste momento, foi possível introduzir os conceitos matemáticos de uma reta, e de distância entre dois pontos, considerando os pontos como a escola e a residência. Os alunos puderam visualizar a diferença de distância entre a construção do caminho, que nos mostrou o percurso que seria realizado com o deslocamento da escola até a residência, que indicou um comprimento de 595 metros, comparando com a distância em linha reta entre os dois pontos de referência, que nos apresentou um comprimento de 460 metros, uma medida aproximada de quase meio quilômetro.

Por último, foi construído um círculo sobre a área da escola, de forma que pudéssemos trabalhar com objetos do conhecimento matemático, orientado pela BNCC como “medida do comprimento da circunferência” (BRASIL, 2018, p.308). Esse momento possibilitou um diálogo com os alunos sobre o conhecimento do conteúdo de Matemática envolvendo circunferência e seus elementos, que são: raio, diâmetro e comprimento.

E, durante essa atividade, levantamos uma questão que estava presente diariamente nos noticiários brasileiros e até mesmo foi manchete de jornais internacionais, o desmatamento na Amazônia. Conforme notícia² publicada pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais):

² Disponível em: http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5294. Acesso: Outubro de 2019

O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) divulgou hoje (18/11) a estimativa da taxa de desmatamento para os nove estados da Amazônia Legal Brasileira. O valor estimado é de 9.762 km² para o período de agosto de 2018 a julho de 2019. Esse valor representa um aumento de 29,54% em relação a taxa de desmatamento apurada pelo PRODES 2018 que foi de 7.536 km². (INPE, 2019).

Considerando este um tema relevante para ser transportado e debatido em sala de aula, foi questionado aos alunos se estavam cientes do que estava acontecendo na Amazônia. Para ilustrar, utilizamos a ferramenta Google Earth Pro, inserindo no campo de pesquisa os seguintes dados: Rondônia, o Estado da Região Norte mais afetado pelo desmatamento, segundo o INPE. Nesse momento foi possível experimentar uma ferramenta que o software Google Earth Pro nos proporciona através de um clique na barra “Visualizar”, habilitando a opção “Imagens históricas”, que possibilitou realizar uma experiência de “viagem no tempo”, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 3: Imagem esquerda capturada no ano de 2000. Imagem direita capturada no ano de 2016



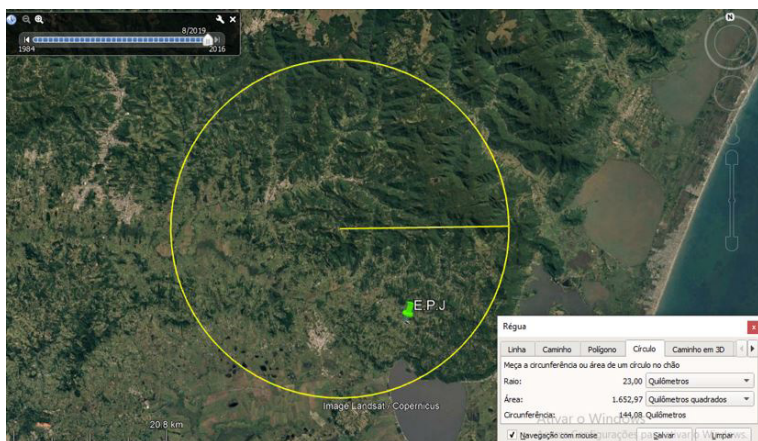
Fonte: Captura de tela do Google Earth, realizada pela autora em 10/10/2019.

Através desta experiência, de comparação entre as duas imagens, que representa o desmatamento que ocorreu no período de 16 anos (2000-2016), observamos que este perí-

odo tem um significado para a história de desmatamentos em nosso país, o que proporcionou ao grupo debater sobre este assunto, de maneira que pudessem se conscientizar e, além disso, observar a circunferência que apresentava uma área de aproximadamente 1.590km^2 , e um raio de aproximadamente 23 quilômetros.

Em busca de proporcionar aos alunos uma noção de proporção e também uma conscientização do desmatamento na região local, com medidas aproximadas equiparamos, através da construção de uma circunferência a área correspondente que supostamente seria desmatada na região da escola, conforme a figura a seguir:

Figura 4: Imagem capturada com medidas na região da escola.



Fonte: Captura de tela do Google Earth, realizada pela autora em 10/10/2019.

Na sequência, foi apresentada aos alunos uma área, bem próxima da escola, desmatada por moradores da comunidade. Buscamos trazer essa imagem com o intuito de conscientizá-los e tornar visível que qualquer ação para com a natureza, em nosso ambiente de habitação, pode ser

visualizado por alguém de qualquer lugar do mundo. Por isso, destacamos a necessidade de trabalhar sobre a responsabilidade dos atos perante o meio ambiente, visto que a ação humana em relação à natureza não passa despercebida. Destacamos que, ao trazer essa proposta, conseguimos atingir, em partes, o último objetivo desta atividade, que buscou conscientizar sobre a poluição e desmatamento no meio ambiente naquela região.

Análise dos resultados

Para analisar os resultados obtidos a partir da atividade desenvolvida com o software Google Earth Pro, foram examinadas as atividades realizadas, bem como as observações e anotações realizadas pela mediadora durante a atividade, e também as respostas obtidas em um questionário aplicado para cada aluno participante, bem como um relatório da equipe diretiva descrevendo suas percepções sobre a atividade.

A proposta de apresentação do software Google Earth Pro foi trabalhada em conjunto com a ideia inicial de aproximar os estudantes do seu ambiente habitacional. Os alunos apresentaram bastante entusiasmo por essa atividade, considerando que, em sua maioria, não tinham conhecimento do software. Foi perceptível que a curiosidade e os questionamentos de como seria uma aula de Matemática fora do ambiente comum foram os sentimentos em destaque representados pelos estudantes. Nesta atividade, nos empenhamos em proporcionar um ensino utilizando a metodologia de Modelagem Matemática.

Para Barbosa (2001), a Modelagem Matemática pode favorecer e promover um ambiente de aprendizagem em que é possível ao educando questionar a realidade, a veracidade das informações que circulam e permite que eles

expresssem sua opinião e tirem suas próprias conclusões acerca da realidade. Quando nos colocamos em uma posição de análise das atividades que aconteceram neste primeiro encontro, podemos perceber que os alunos puderam verificar qual a distância entre um local e outro, sendo que estes locais pesquisados são ambientes comuns no dia a dia dos alunos, assim como, no momento em que realizamos a medição da área da escola.

Em todo o período deste encontro, os alunos se permitiram a aprender e a escutar, receberam de forma muito receptiva cada atividade. Nesse processo de trabalho com esta metodologia, os alunos passam por momentos de diferentes interpretações de realidades. Como já citamos em um outro momento do trabalho, tínhamos o intuito de realizar a construção dos caminhos da escola até as suas respectivas casas. Por motivos particulares de uma aluna, chegamos à conclusão de que o melhor seria descartarmos essa atividade. Assim como, no momento de escolha das cidades a serem pesquisadas por eles, não houve interferência da professora. Os alunos tiveram total autonomia para escolherem e pesquisarem conforme sua curiosidade. Desta forma, Barbosa nos faz refletir sobre meios e sobre alternativas para promover outras instâncias de aprendizagem. Em suas palavras:

Nem matemática, nem modelagens são fins “mas sim meios” para questionar a realidade vivida. Isto não significa que os alunos possam desenvolver complexas análises sobre a matemática no mundo social, mas que Modelagem possui o potencial de gerar algum nível de crítica. É pertinente sublinhar que necessariamente os alunos não transitam para a dimensão do conhecimento reflexivo, de modo que o professor possui grande responsabilidade para tal (BARBOSA, 2001, p. 4)

Considerando as palavras de Barbosa, é importante ressaltar o impacto que as imagens comparativas sobre os desmatamentos tiveram no momento em que foram apresentadas, tanto as que visualizamos nas proximidades da escola, quanto aquelas que visualizamos em Rondônia. Os alunos puderam expressar reações de surpresa com tantas alterações ambientais e também verificar o quanto a ferramenta Google Earth Pro é uma ferramenta que possibilita fiscalizar qualquer ação contra a natureza.

Percebemos esse momento como uma possibilidade de potencializar o nível de crítica dos alunos, sendo que a crítica permeia a conscientização ambiental, assim como o entendimento sobre proporções, medidas, distância etc pode contribuir para a compreensão das imagens analisadas. Ainda, verificamos a importância do papel do docente em convidar os alunos a se aproximarem de um conhecimento reflexivo, em que possam observar, comparar e discutir sobre determinadas situações da realidade. Faz parte do ser docente, criar meios, para proporcionar reflexões.

Considerações finais

Este trabalho buscou refletir sobre mostrar a necessidade e a importância de incluir os recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Matemática. Cabe enfatizar que a tecnologia faz parte da sociedade atual e fazer o uso correto dela tem se mostrado indispensável para qualquer cidadão. Além disso, buscamos trazer para o ensino de Matemática a oportunidade de contextualizar assuntos referentes ao ambiente de habitação dos estudantes, de maneira que pudessem (re)conhecer um pouco mais sobre a região onde moram.

O estudo teve como objetivos analisar uma proposta de atividades para o ensino de Matemática com a utilização do software Google Earth Pro, reconhecer a contribuição

do software como uma alternativa didática para o auxílio na compreensão do ensino de Matemática e elaborar atividades que possibilitassem a relação dos conceitos de Estatística com dados sobre a região de habitação dos estudantes. Esses objetivos visavam responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, em específico, o uso do software Google Earth Pro, pode contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem reflexivo e crítico ao estabelecer relações entre os conteúdos da disciplina de Matemática e o contexto de habitação de estudantes do Ensino Fundamental?

Inicialmente, através de leituras de trabalhos acadêmicos e análise das orientações da BNCC, documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, verificamos que havia a possibilidade de utilizar o software Google Earth como uma alternativa didática para o auxílio da compreensão de conceitos de Matemática. A fim de apresentar e destacar para os estudantes a importância de que o município de Caraá/RS é contemplado com a Nascente do Rio dos Sinos, verificamos que seria relevante trazer assuntos relacionados à região onde a escola está localizada, em conjunto com a aprendizagem de conceitos de Matemática.

Durante as atividades desenvolvidas, muitos conceitos de Matemática foram revisados, e foi possível proporcionar esta revisão inicialmente com a ferramenta Google Earth na primeira atividade. Citamos como exemplo a abordagem sobre perímetro, área, círculo, noções de distância e unidades de medida.

Ao desenvolver um trabalho com Modelagem Matemática percebemos sua contribuição em estabelecer ambientes de aprendizagem, oportunizando que os alunos participem de maneira ativa, desde a escolha por objetos

de seus interesses até a socialização dos resultados de seus trabalhos. As atividades realizadas corroboram ao mesmo tempo para formação dos alunos, para ampliar seus conhecimentos de investigação sobre assuntos regionais e, além disso, refletir sobre problemas sociais e ambientais. Proporciona, desta forma, o desenvolvimento de reflexão sobre aspectos sociais, como também a habilidade de interação social, ao expressar-se em público, ao manifestar o respeito e valorização dos trabalhos dos colegas.

Também foi possível verificar que o uso das tecnologias proporcionou que os alunos tivessem um maior interesse nas aulas de Matemática, mostrando-se empolgados e curiosos com as atividades. Além dos diálogos realizados com os participantes, foi notória a satisfação dos estudantes a partir das análises do questionário aplicado no último encontro, em que não houve relatos de aspectos negativos para a atividade.

Consideramos que esta proposta atendeu aos interesses dos alunos envolvidos durante o processo, e entendemos que esta proposta pode ser desenvolvida também com as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, com suas devidas adaptações.

Reconhecemos que a utilização do software Google Earth pôde contribuir como uma alternativa didática auxiliando na compreensão dos conceitos e no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Além disso, ao elaborar e validar as atividades que possibilitassem a relação dos conceitos de Estatística com dados sobre a região de habitação dos estudantes, percebemos a importância de colaborar para um ensino de qualidade, que se preocupa em estabelecer relações com outras áreas do conhecimento.

Ademais, o ensino de Estatística proporciona que os sujeitos se direcionem para uma aprendizagem reflexiva e crítica, desenvolvendo um papel social na formação dos

estudantes, por meio de discussões sobre temas relevantes para a sociedade, em específico neste trabalho para a região onde a escola está inserida. Assim, as atividades tiveram o objetivo de introduzir a Estatística na formação dos alunos, e não houve a pretensão de aprofundar os conceitos para esse grupo de estudantes.

A experiência repercutiu efeitos positivos na escola, e um dos desdobramentos desta prática foi o convite da equipe diretiva para que a autora do trabalho realizasse uma apresentação para os professores da escola, no início do ano letivo de 2020, em uma atividade de formação pedagógica. Além disso, esta pesquisa gerou como produto final uma proposta de atividade que pode ser utilizada pelos professores da Educação Básica, de modo que possam integrar a sua prática docente.

Destacamos que a constante busca pelo conhecimento é fundamental na docência. É importante que o professor esteja engajado com as mudanças do ensino e das inovações tecnológicas. Admitimos que o ensino através do uso das tecnologias é importante, porém não é a solução para todos os problemas da educação. É necessário que durante a trajetória do ser docente se faça reflexões e pesquisas sobre suas práticas. Podemos afirmar a partir desta pesquisa que é possível contemplar o uso das TICs, e ao mesmo tempo relacionar aos conteúdos Matemática, de maneira que abrange as orientações curriculares de ensino.

Essa experiência foi um processo que trouxe muitas contribuições, mas não elimina a existência de obstáculos, como toda prática pedagógica. Dentre essas, a exigência de tempo para elaborar as atividades, a disponibilidade dos alunos em participar em turno inverso, a disponibilidade de espaço da escola, bem como a infraestrutura tecnológica que possibilite o acesso a essas ferramentas, como o Google Earth e o uso das TIC em geral.

Como em qualquer profissão, ser professor também exige a busca constante pela evolução. É fundamental que a prática docente seja em conjunto com teorias e práticas por isso, desejo que esta leitura possa construir e desconstruir muitas formas de ser docente. Agradeço com carinho, por você ter chegado até aqui.

Referências

BAIRRAL, M. A.; MAIA, R. C.O. O uso do Google Earth em aulas de Matemática. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, V.19, N.39, p. 373-390 mai./ago.2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4145/3800>>.

BARBOSA, J. **Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como?** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/artigo_veritati_jonei.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

GOOGLE EARTH. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Earth&oldid=59633974>. Acesso em: 21 out. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

Informática na Educação Básica: Um olhar sobre o ensino na pandemia

Marcelo Rocha Zanoti¹

Prof.^a Dra. Aline Silva de Bona²

Para a compreensão do contexto de uso das tecnologias durante a pandemia e suas dificuldades, se faz necessário entender o período anterior ao pandêmico, trazendo-nos o dever de compreensão da constituição de tal ensino nos anos anteriores a 2020, para que então possamos compreender que a fragilidade, tanto dos professores quanto dos alunos nos conhecimentos que englobam o ensino da informática nas escolas, tiveram grande relevância na dificuldade encontrada por eles em se adaptar aos novos modelos de ensino propostos durante a pandemia. Pois como cita Almeida:

¹ Pós-graduado em Educação Básica e Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*, Osório/RS.

² Doutora em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Professora de matemática no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Osório*.

...aqueles docentes que já dispunham de recursos digitais e tinham familiaridade com seu uso no ensino foram claramente favorecidos quando o fechamento das escolas aconteceu. (ALMEIDA, 2022, p. 5)

Então irei abordar tanto cases que demonstram a dificuldade encontrada pela comunidade escolar em utilizar os primeiros laboratórios, passando um pouco pelas primeiras correntes que estudaram este tema e me levando, através de uma análise conjunta com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e de alguns conceitos mais modernos, como pensamento computacional, que é abordado na BNCC competência 5, cultura digital e outros mais que vierem a integrar a formação e desenvolvimento das habilidades explícitas na BNCC competência 5, a compreensão do panorama da educação do período abordado.

Ao final, espero contribuir para entendimento da importância do ensino da informática nas escolas e responder como a falta de um conhecimento mais técnico foi fator que dificultou a compreensão que tanto a internet quanto os dispositivos utilizados deveriam ter sido levados em consideração no momento de elaboração de conteúdos para o ensino remoto, tudo isto levando em consideração as leis mais atuais e destacando a relevância de que este ensino ocorra por meio de profissionais qualificados, que tenham conhecimentos técnico e pedagógico associados.

Metodologia

Compreender qual caminho tomar na hora de uma pesquisa passa também por entender que existem diferentes formas de fazê-la, então, para que isto fique claro para o leitor, tentarei seguir por uma abordagem que explique o desenvolver deste artigo. Começarei, claro, pela minha motivação, pois acredito que não há pesquisa se esta não

fizer sentido para quem a faz. Sou formado na área de tecnologia, sempre gostei de tudo relacionado a computação, e também já havia trabalhado em escolas por duas oportunidades, uma como estagiário de um laboratório piloto na cidade onde residia, onde atuei por um ano, e em outro momento como guarda municipal em frente a escolas no horário de funcionamento das mesmas. Nestas duas oportunidades, pude perceber que os laboratórios de informática na maioria das vezes eram subutilizados, ou por falta de qualificação de quem os cuidava, ou por falta de engajamento das escolas junto aos professores para incentivar o uso dos laboratórios de uma forma mais pedagógica possível, lembrando que quando os alunos eram direcionados para lá na maioria das vezes era para “pôr um joguinho”. Isto me fez ter a percepção que, embora alguns professores se esforcem para usar de forma adequada, ainda faltavam profissionais com qualificação na área para lhes orientar nas questões mais técnicas necessárias ao bom e produtivo andamento do ensino da informática e uso dos laboratórios nas escolas.

Pensando em tudo o que foi posto anteriormente, decidi me aperfeiçoar para atender esta necessidade exposta, e em meu caminho chego no momento de escrever este artigo de maneira mais responsável possível, para tentar elucidar e talvez confirmar estas minhas percepções. Para tanto, irei fazer uma pesquisa bibliográfica, que como cita Sousa, Oliveira e Alves:

A pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que começamos a agir para conhecer o assunto a ser pesquisado, ou seja, desde o início, o pesquisador deve fazer uma pesquisa de obras já publicadas sobre o assunto pesquisado, investigando as conclusões e se ainda é interessante desenvolver a pesquisa sobre esse determinado assunto. (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 65)

Quando farei levantamento sucinto da história do ensino da informática, também tentarei expor os motivos que levaram ao sub uso destes laboratórios, e após trarei abordagens de como se deu o ensino da informática nos anos anteriores à pandemia, de forma que através destes levantamentos fique clara a falta que fez ter conhecimentos consistentes e mais amplos sobre informática e tecnologias. Para isto utilizarei uma abordagem qualitativa, que, como diz Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Justifico assim meu interesse e a escolha pelo método de abordagem qualitativa, pois ela que vai fazer esta ligação do meu interesse com o objeto estudado.

Desenvolvimento

Papert (2000) (apud Ferreira; Duarte, 2012) diz em relação à Informática na Educação que o aprendizado do modo como é posto tradicionalmente possui três estágios de relação entre o indivíduo e o conhecimento, que são:

1) O primeiro estágio o conhecimento é “autodirigido” ou “espontâneo”, onde a criança em seus primeiros anos de vida aprende por estímulos e experiências próprias, embora muitas vezes parece que os pais estão guiando, mas não é totalmente verdade;

2) Já no segundo estágio surge o momento em que a criança realmente começa a aprender por meio do que lhe é realmente orientado, momento em que elas já se apropriam melhor das convenções sociais e começam a compreender melhor as ordens dos pais e por conseguinte pas-

sam a ter este conhecimento muito mais direcionado pelos pais e em sequência a partir da inserção da escola em seu cotidiano;

3) O terceiro estágio entra quando, mesmo em meio a este ensino tradicional, algumas pessoas não perdem aquela capacidade de aprendizagem autodirigida, indo em busca do conhecimento, pesquisando, sendo agentes de seu saber.

Para esta corrente de pensamento que critica esta forma tradicional de aquisição de conhecimento, a inserção da informática seria o suficiente para que o segundo estágio, citado por Papert, fosse superado e, a partir desta inserção, a escola deixaria de ser pivô desta educação tradicional na qual ele se refere, ou seja: “dando-se às crianças boas coisas para se fazer elas poderão ‘aprender fazendo’ muito melhor do que [aprendiam] antes” (Ferreira, Duarte, 2012.)

Este pensamento tenta fazer com que a informática seja um pivô da educação, tendo total relevância na possível mudança pedagógica na forma como o currículo se organiza. O que justificaria uma mudança curricular que tenha mais enfoque na integração das matérias, fazendo que a informação recebida faça mais sentido, facilitando assim sua compreensão de uma forma mais ampla. Sempre com intenção de formar cidadãos mais pensantes, que saibam interpretar melhor este grande número de informações que recebem e que saibam aprender a compreender o que estudam.

Irei agora abordar alguns conceitos e “metodologias” (sabendo que este pode não ser o termo mais correto, pois não é consenso na literatura) que podem contribuir para aprendizagem de forma mais significativa para os alunos. Para isto, trago questionamentos relacionados à organização curricular tradicional e seus efeitos (ou falta deles) sobre os estudantes. Buscando a compreensão de como que,

em uma sociedade que está em constante evolução, o sistema de ensino tem tantas dificuldades de modernizar-se. Para isto, tenho tentado compreender que a informação já não chega vagarosamente e escassa às pessoas, muito por culpa da evolução tecnológica existente. Isto faz com que os alunos que não tenham desenvolvido ainda capacidade de interpretá-la e filtrá-la tenham muita informação inútil, algo diferente de conhecimento e de capacidade de interpretação.

Então, aqui, dedico-me a entender alguns conceitos de interdisciplinaridade, algo já estudado há muito tempo, me deparando com muitas arestas a serem aparadas e muitas dificuldades ou preconceitos a serem quebrados, principalmente junto à comunidade escolar. Dificuldades estas associadas principalmente à falta de conhecimento pedagógico de algumas áreas, o que dificulta sua aplicabilidade.

A interdisciplinaridade foi discutida ainda em 1998, nos Estados Unidos, como uma resposta às dificuldades que já surgiam naquele país na área da educação, que em princípio tentava uma alternativa ao currículo comum dividido em disciplinas que não se comunicavam, e tentava ligações entre elas para tornar o ensino mais atrativo aos alunos.

Mas talvez o que iria de fato tornar este ensino mais atrativo seria uma “evolução” da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade. Para isto, é necessário cogitar se o nosso atual modo de ensino colabora, ou não, para o desenvolvimento da aprendizagem ou se, na verdade, acaba por excluir o aluno pelo desinteresse.

Se faz interessante neste momento a tentativa de definir, mesmo que superficialmente os termos citados:

- Interdisciplinaridade: de acordo com Fazenda (2008), é achar a ligação entre as matérias e usar isto para formar o currículo.

- Transdisciplinaridade: de acordo com Hernandez (1998), a concepção que um problema em comum pode ser estudado entre várias disciplinas, tornando-se maior que elas, perpassando por todas elas.

Compreendemos que cada termo, a sua forma, tenta propor que o aluno se torne mais agente no processo educativo e que o professor quebre alguns tabus e possa se tornar cada vez mais um mediador do conhecimento.

Podemos então perceber que os projetos de trabalho tem uma relação muito boa com tais metodologias. Os projetos, como cita Hernandez (1998), não vêm para trazer uma inovação ou para padronizar a educação, tentam apenas abordar um novo “modo” de lidar com as constantes mudanças que a educação vem enfrentando e, talvez, mostrar que há outras formas de trabalhar a educação, fugindo do currículo tradicional. Mais recentemente ainda Tarouco também tem movimentos que corroboram com este pensamento:

Os métodos tradicionais de ensino, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. As tecnologias digitais disponíveis hoje dão a oportunidade de oferecer recursos educacionais interativos e multimídia, o que tem profundo impacto na aprendizagem. (TAROUCO, 2022, p. 12)

Mas, segundo Saviani (2008), este método tradicional não deve ser tão crucificado, pois ele defende que as pesquisas só podem ser feitas por pessoas que dominam o assunto a ser estudado, e se a forma tradicional de aprendizagem, embora tenha seus problemas, for retirada da escola, principalmente das primeiras inserções de educação na criança, o conhecimento adquirido sem orientação mínima passa a ser inadequado, pois há necessidade de apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade.

de, para que a partir de então consiga acrescer algo à área estudada, ou seja, a pessoa só vai poder contribuir com algo que ela domine através da aquisição do conhecimento gerado pela humanidade, de forma que ela possa “dar continuidade” ao que já se sabe.

Então, ao estudar como os primeiros laboratórios de informática foram pensados, podemos ver que, embora com boas intenções, na prática esta interdisciplinaridade buscada foi fracassada não somente pelo fato de ser algo novo, mas também pela falta de domínio dos professores da sua própria matéria, dificultando assim sua interconexão com os laboratórios, tornando-os, em princípio, pouco utilizáveis.

História do ensino da informática

A constituição do ensino de informática nas escolas dá-se a partir das políticas iniciais que incentivaram a implantação dos primeiros laboratórios de informática nas escolas, algo que começou a ser realizado efetivamente após o ano de 1997, com o primeiro Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e suas atualizações posteriores, como mostra a imagem 1, na próxima página.

Como podemos perceber, os primeiros projetos eram mais voltados a tentar iniciar um conhecimento mínimo para que os professores pudessem replicar em suas escolas ou regiões, como o de 1997 da imagem 1, o Proinfo, somente 10 anos depois houve atualizações para que efetivamente, toda a comunidade escolar tivesse acesso aos conhecimentos e, principalmente, aos equipamentos necessários para começar a se apropriar das tecnologias. E, por incrível que pareça, demorou mais 10 anos para lançarem um novo programa que realmente estimulou as redes básicas de ensino a adquirir computadores e equipamentos necessários ao aprendizado das tecnologias digitais, mes-

Imagem 1: Resumo programas de incentivo à informática na educação.

ANO	PROGRAMA/ PROJETO	COORDENAÇÃO	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)	MEC; Secretaria de Educação à Distância (Seed); Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE)	MEC; Seed	Contribuir para a melhoria dos processos educacionais; propiciar a criação de uma nova ecologia cognitiva a partir da incorporação das tecnologias, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico na escola e à educação para uma cidadania global	Implantação de 262 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE); preparação de 2.169 professores-multiplicadores para formar professores das escolas, acompanhar e avaliar as ações; implantação de laboratórios em 4.629 escolas; realização de oito Encontros Nacionais do ProInfo (1997 a 2002); capacitação de 4.036 gestores, 137.911 professores e 10.087 técnicos; 6 milhões de alunos beneficiados; criação dos Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM); implantação da Coordenação Estadual do ProInfo nas secretarias estaduais de Educação; implantação da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) para a produção de conteúdos digitais de aprendizagem (120 objetos criados até 2003)
2007	ProInfo Integrado	MEC; Seed; programas com ações integradas: ProInfo, TV Escola, Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Rádio Escola	MEC; Seed; Secretaria de Educação Básica (SEB)	Propiciar a interação entre diferentes projetos, iniciativas e recursos voltados ao uso de tecnologias na escola por meio de ações para impulsionar a implantação das TIC nas escolas públicas envolvendo infraestrutura, capacitação, conteúdos digitais, interação, comunicação e comunidades virtuais	Disponibilização do curso de extensão ProInfo Integrado; implantação dos programas Mídias na Educação, ProInfo Rural, ProInfo Urbano, Banda Larga nas Escolas, portal Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); desenvolvimento e distribuição de dispositivos tecnológicos
2007	Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	MEC		Promover o uso pedagógico do laptop educacional na situação um-a-um para alunos e professores de cerca de 350 escolas públicas, visando melhorar a qualidade da educação, propiciar a inclusão digital, contribuir para a inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos laptops	Criação de cultura digital nas escolas que apresentaram as condições necessárias para o uso do laptop conectado; formação dos professores para trabalhar com tecnologia no desenvolvimento das atividades curriculares; promulgação da Lei n. 12.249/2010, que cria o Programa Um Computador por Aluno (PRÓUCA) e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE)
2017	Programa de Inovação Educação Conectada	MEC	Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC); Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	Apoiar o acesso à Internet de alta velocidade; fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica; capacitar profissionais; fornecer conteúdo digital; investir em equipamentos; apoiar escolas e redes de ensino em termos técnicos e financeiros	

Fonte: VALENTE, 2022.

mo ano de implementação da BNCC.

Trazendo um olhar meu como um estudante na época destes primeiros programas, ainda era tudo muito misterioso e a implantação destes primeiros laboratórios em escolas ainda era incomum, como demonstra Francisco em seu artigo que aborda exatamente o processo de implantação dos primeiros laboratórios em uma escola:

Um dos objetivos do projeto da escola pesquisada era a interdisciplinaridade. O horário flutuante foi pensado a fim de possibilitar a passagem por todas disciplinas e professores, mas, o que tem acontecido é a escassa presença de professores e o encaminhamento das atividades efetuadas pela coordenadora. (FRANCISCO, 2002, p. 183)

Os poucos laboratórios implantados tinham como principal característica dificuldades na sua utilização, muito disso devido à sua forma de concepção, que por muitas vezes era pensada por uma ou duas pessoas, quase sempre coordenadoras de algum projeto que não se importam ou não dispunham de recursos para consultar a comunidade escolar, ou até mesmo tinham feito um planejamento que para eles parecia bom, mas os professores tinham dificuldades de entender o que realmente se objetivava com aquilo. Como diz Francisco (2002): “Não houve uma preparação do estabelecimento escolar para a inserção dos computadores no cotidiano escolar nem a opção prévia do uso de tal ferramenta no ensino.”

A BNCC

Somente após a regulamentação do ensino da informática, por meio de sua inserção na BNCC, é que começou a ficar mais claro como os professores deveriam trabalhar com estas tecnologias, pois citando a Própria BNCC competência 5, temos que trabalhar para que o aluno possa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).]

Partindo deste conceito, e em suas complementações sobre “desenvolvimento de competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas” no próprio site do MEC, se entendeu que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) é importantíssimo para buscar maior interesse e engajamento dos alunos nas diversas disciplinas do currículo, mas não só isso. Destacou-se também que há necessidade de um conhecimento mais aprofundado e direcionado sobre as próprias TICs, além de ser imprescindível uma discussão sobre o uso mais responsável delas, principalmente no que se refere a questões de segurança e confiabilidade das informações coletadas por meio delas.

Para que seja possível alcançar esta compreensão da utilização das tecnologias digitais a qual a BNCC se refere, tem que se pensar nos três eixos abordados pelas bibliografias mais recentes da área, são eles:

- ♦ Pensamento Computacional, entendido como a capacidade de pensar sistematicamente para analisar e resolver problemas de forma lógica;
- ♦ Tecnologia Digital, que engloba os componentes físicos e virtuais que possibilitam que a informação seja codificada, organizada e recuperada;
- ♦ Cultura Digital, que relaciona a Computação com outras áreas, para que seja possível explorar e promover a fluência no uso do conhecimento computacional de forma contextualizada e crítica, destacando o letramento e a cidadania digital. O que fica mais claro na imagem 2:

Imagem 2: Eixos de aprendizagem.



Fonte: <https://curriculo.cieb.net.br/> acessado em 02/10/2023

Contexto epidêmico do ensino

Grande dificuldade de adaptação às diferentes tecnologias, tanto dos professores quanto dos alunos, foram predominantes na continuidade dos estudos, o que teve um reflexo negativo na aprendizagem. Tanto que, de acordo com alguns testes padronizados e algumas pesquisas, alunos nos anos iniciais do ensino fundamental apresentaram uma piora na proficiência de português e matemática, dentro de um recorte de três anos, e o número de jovens que consideram não voltar mais a estudar aumentou após a pandemia, o que evidenciou as dificuldades de todas as faixas etárias de adaptar-se ao modelo imposto pela pandemia, como relata de Almeida:

Apesar dos diferentes programas e projetos , a ausência de uma política consistente foi sentida durante a pandemia, tendo inúmeras repercussões (Barberia et al., 2020, 2021).A falta de preparo das escolas, especialmente com relação ao uso das tecnologias integradas às atividades curriculares, causou problemas de ordem pedagógica, de infraestrutura tecnológica, de apoio aos educadores e familiares dos alunos que estavam confinados em suas casas.(ALMEIDA, BIANCONCINI, 2022, p. 4).

Por parte dos professores foi muito difícil, principalmente, a adaptação dos conteúdos presenciais para o formato multiplataformas, pois, além da adaptação, se fazia necessário tornar esses conteúdos algo prazeroso, de forma a engajar os alunos e também a família dos alunos, havendo também necessidade de lidar com as limitações das famílias, tanto em conhecimento acadêmico, didático e também a falta de conhecimento tecnológico. Sem deixar de levar em conta a falta de tempo de algumas famílias em acompanhar os filhos.

Havia alguns professores que já tinham uma maior afinidade com as diferentes tecnologias, estes tiveram maior êxito em suas atividades como cita Almeida:

“...aqueles docentes que já dispunham de recursos digitais e tinham familiaridade com seu uso no ensino foram claramente favorecidos quando o fechamento das escolas aconteceu”.

Já em relação aos alunos, houve uma dificuldade gigantesca nos anos iniciais do ensino fundamental principalmente, pois a participação em uma aula remota requer uma maturidade que muitos ainda não tinham.

Este contexto deixou claro que a falta de conhecimento do uso das TICs, levando em conta os três conceitos abordados anteriormente com base na BNCC, esteve di-

retamente relacionado com a falta de compreensão dos professores de como beneficiar o aluno com conteúdos interativos e empolgantes em meio a pandemia, e que se a prática docente anterior ao período pandêmico já tivesse sido embasada no seu uso, as dificuldades exteriorizadas seriam facilmente superadas em face das competências que, tanto alunos como professores, teriam com relação às tecnologias necessárias durante o período pandêmico.

Agora preciso enfatizar algo que a própria BNCC já destacou brevemente, e que talvez alguns setores ainda não queiram dar atenção. Para que este conhecimento acadêmico na área das TICs fosse suficiente para o bom funcionamento da educação na pandemia, se faziam necessários conhecimentos mais técnicos da área da computação, os quais os professores dos currículos já existentes nas escolas, em sua maioria, não possuíam. Então, como ter acesso a estes conhecimentos mais técnicos? Somente com a compreensão da necessidade de professores com formação na área da informática daria este embasamento técnico necessário para que as práticas com uso das tecnologias fossem melhor aproveitadas e compreendidas pela comunidade escolar.

O conhecimento dos três eixos das TICs mostra que, se pelo menos a cultura digital tivesse sido trabalhada, destacando a cidadania digital e o letramento digital, o ensino teria tido muito mais êxito no começo da pandemia, pois os poucos professores que já se apropriaram destas qualidades se destacaram no ensino remoto necessária na época.

A cidadania digital traz em seu cerne a capacidade de entender e filtrar as informações, capacitando o cidadão para um uso eficaz da internet, principalmente nas redes sociais, o que faz que seu uso seja mais consciente, além de dar uma visão geral do funcionamento da Web e seus

riscos, também dando um entendimento geral do funcionamento da internet. Posso destacar que, em meio à pandemia, a falta de conhecimento do funcionamento da internet fez que aumentassem ainda mais as dificuldades do ensino remoto, sendo que o modo como eles acessavam a internet teve vital importância no funcionamento do ensino, como cita Hillman:

Durante a pandemia COVID-19, as tecnologias em rede foram vitais para conectar as crianças aos colegas de classe e aos professores, bem como para que os pais acompanhassem a educação dos filhos. (HILLMAN, 2022, p. 28).

Como cobrarmos este entendimento de como funciona a internet nas comunidades escolares se nas escolas de Educação Básica (em sua maioria pelo menos), não havia professores com formação que os capacitasse para compreensão desse funcionamento, muito menos disciplinas incluídas na grade curricular das escolas, como demonstra CARDEAL (2021) em sua pesquisa que para estagiar em áreas da computação há dificuldades?

Então, como não houve conhecimento prévio do funcionamento da internet, que tem peculiaridades relacionadas ao tipo de acesso, principalmente quando se trata de como a banda larga residencial se diferencia do acesso em dispositivos móveis através das tecnologias 3G, 4G e mais recentemente 5G, onde, em sua maioria, as pessoas contratam pacotes que dão acesso ilimitado às redes sociais, mas não tem internet para acesso à grande rede, enquanto nas conexões residenciais através de provedores de internet cabeados (fibra óptica ou cabo metálico), há um acesso praticamente ilimitado a grande rede como um todo, inclusive as redes sociais, tanto os professores quanto os alunos não entendiam como o aluno conseguia receber ma-

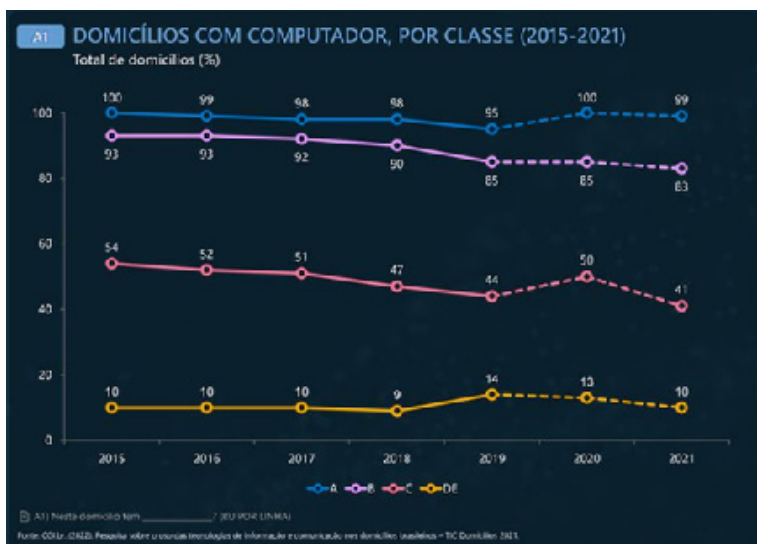
teriais pelos grupos de WhatsApp, mas não conseguiam abrir uma transmissão remota em vídeo, ou não abria o documento compartilhado de edição de texto on-line, por exemplo.

Outro agravante foi que havia uma diversidade imensa quanto aos dispositivos utilizados para acessar os materiais e aulas remotas, pois, em sua maioria, os alunos acessam por meio de smartphones, e os materiais produzidos não tinham adaptabilidade para dispositivos mobile, já que eram produzidos em computadores pessoais, e quem os produziu não tinha conhecimento sobre este conceito de acessibilidade e compatibilidade de conteúdos digitais, dificuldade sentida principalmente nas classes mais baixas da sociedade, pois na época não tinham condições de adquirir computadores que tiveram uma elevação nos preços em meio a pandemia, para continuarem os estudos de forma remota, como mostra reportagem de Rodrigues (2022) que as residências com computadores diminuiu durante a pandemia:

Apesar do avanço das atividades de trabalho e estudo remoto em decorrência da pandemia da covid-19, a proporção de residências brasileiras das classes B, C e D/E com computadores caiu entre 2019 e 2021. (RODRIGUES, 2022, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/classes-b-c-d-e-e-tem-menos-acesso-computadores-desde-pandemia> . Acesso em 24/08/2023)

Vemos também na imagem 3 que somente aumentaram os números de computadores na classe A, o que evidencia que em tempos de pandemia somente quem tinha uma situação financeira mais favorecida pôde adquirir computadores por necessidade de estudo ou trabalho.

Imagem 3: Acesso a computadores por classes sociais.



Fonte: RODRIGUES, 2022. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/classes-b-c-d-e-e-tem-menos-acesso-computadores-desde-pandemia>. Acesso em 24/08/2023.

Ao analisarmos que em 2021, ano de pico da pandemia, somente 10% da população de classe D/E tinham computador em casa, e que estes somam mais de 50% da população, entendemos também os motivos das dificuldades encontradas no ensino remoto nas escolas públicas de Educação Básica no Brasil.

Considerações finais

Ao iniciar este artigo, tinha a intenção de demonstrar que, independentemente da matéria ou currículo, o ensino da informática deve ser de responsabilidade de um profissional qualificado, e quando trago o contexto pandêmico para discussão, entendo que ali consigo justificar a necessidade de profissionais com formação na área da tecnologia,

quando se trata de assuntos mais técnicos, principalmente, ou das várias áreas que compõem o currículo, mas com qualificação que os capacitem para atuar de acordo com o que a BNCC exige e estejam engajados com o ensino tecnológico para qualificar o uso dos laboratórios nas escolas de Educação Básica, consigo então atingir meu objetivo principal.

Mas entendo que não basta ter somente um professor qualificado na área, tem que ter uma política que envolva as TICs nos processos de ensino de modo geral, para que haja um melhor aproveitamento destes recursos, de modo que possa colaborar com todas as outras matérias escolares. Também tive a percepção através deste estudo que, embora ainda tenha muito o que avançar, a educação da informática, seja nos moldes tradicionais, seja nos moldes de ensino da robótica, algo que agora está em alta, está bem mais valorizado após a pandemia, pois a necessidade forçou todos que conseguiram ter acesso a equipamentos, a desenvolverem habilidades básicas que estão facilitando esta integração agora, fato que também pode estar relacionado com a recente inserção da norma 5 da BNCC.

Talvez o caminho seja sair da tão mal falada educação tradicional, migrar para um projeto de educação mais moderno, que possa incluir não somente tecnologias, mas outras linhas que têm suma importância na formação integral dos estudantes, algo que venha mais ao encontro das necessidades atuais dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O marco da pandemia COVID-19**. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. Panorama Se-

torial da Internet, 2022 PSI ano 14 número 2, p. 4-10. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>

CARDEAL, Maria do Socorro Sousa; MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. **Escolas que ofertam a disciplina de informática no ensino fundamental (anos finais) na rede estadual de Teresina**. 2021 Disponível em: http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1364/1/2021_tcc_msscardal.pdf

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; DUARTE, Newton. O lema aprender a aprender na literatura de informática educativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1019-1035, out.-dez. 2012 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400006>>.

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

HILLMAN, Velislava. Tecnologias educacionais e suas implicações para a privacidade. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, 2022 PSI ano 14 número 2, p. 27-31. Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>>.

O GLOBO. **Classes D e E já representam mais da metade da população brasileira, aponta estudo.** Por Agência O Globo — Rio de Janeiro 15/10/2022 Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/noticia/2022/10/15/classes-d-e-e-ja-representam-mais-da-metade-da-populacao-brasileira-aponta-estudo.ghml>>.

Planos de internet. Disponível em <https://www.vivo.com.br/para-voce/por-que-vivo/vivo-explica/para-descomplicar/categoria-wifi-internet-fixa-movel>

Referências Para Construção do seu Currículo em Tecnologia e Computação da Educação Profissional Técnica; <https://curriculo.cieb.net.br/> acessado em 02/10/2023.

RODRIGUES, Alex. Repórter da Agência Brasil - Brasília. **Classes B, C, D e E têm menos acesso a computadores desde a pandemia.** Publicado em 21/06/2022 - 14:56. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/classes-b-c-d-e-e-tem-menos-acesso-computadores-desde-pandemia>>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saragamo de; ALVES, Laís Hilário A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos, **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021

STRASBURG, Raquel Bobsin. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES:** uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro, 2023. p. 19-25 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

TANENBAUM, A. S. – **Redes de Computadores** – 4ª Ed., Editora *Campus* (Elsevier), 2003.

VALENTE, José Armando. Breve análise das políticas públicas de tecnologias na educação brasileira. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, 2022. PSI ano 14 número 2, p. 1-3. Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>>

A interdisciplinaridade no Ensino Superior: Uma análise das licenciaturas em Ciências Exatas a partir de seus Projetos Pedagógicos de Curso

Larissa Carniel da Silva¹

Terrimar Ignácio Pasqualetto²

Considerações iniciais

A interdisciplinaridade vem tomando lugar em discursos e propostas educacionais desde sua concepção, em meados de 1960 (Lenoir, 2005). O objetivo de tal conceito é o de superar a concepção fragmentada frequentemente encontrada nos ambientes escolares e acadêmicos. Como exemplo, podemos citar a necessidade apontada por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em criar cursos de licenciaturas interdisciplinares que abranjam áreas do conhecimento e não mais somente disciplinas. Com isso, houve o surgimento de licenciaturas interdisciplina-

¹ Doutoranda em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

² Doutor em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Professor de física no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório.

res, tais como o curso de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE), objeto deste estudo.

A criação da Licenciatura em Ciências Exatas, ofertada pela primeira vez na Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1993, justifica-se pela falta de professores qualificados nas áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática (USP, 2022). Além disso, o curso “leva em conta a necessidade de responder a uma tendência de integrar no ensino, cada vez mais os conhecimentos de várias áreas” (USP, 2022, p. 2), demarcando interesse em formar professores interdisciplinares de forma a alcançar, como objetivo final, a educação básica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, a importância da interdisciplinaridade aplicada à educação é destacada quando citada entre os princípios que norteiam a Base Comum Nacional para a Formação Inicial e Continuada, sendo eles: “a) sólida formação teórica e *interdisciplinar*; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e *interdisciplinar*; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2, grifo nosso). Apesar dessa expectativa encontrada em documentos oficiais e das diferentes iniciativas desenvolvidas na busca de ampliar a presença da interdisciplinaridade em cursos superiores, são escassos os trabalhos sobre cursos de licenciaturas interdisciplinares e, principalmente, sobre a LCE. Uma busca na biblioteca digital *SciELO* revelou apenas dez artigos relevantes, indicando uma lacuna nessa área de pesquisa, especialmente em revistas no estrato A1 e A2 da Qualis 2013-2016.

Com base nas experiências acadêmicas de um dos autores, na relevância do tema junto a documentos oficiais e na escassez de discussão na literatura sobre o tema, este

trabalho teve como objetivo analisar como a interdisciplinaridade é apresentada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas oferecidos por IES públicas brasileiras. Utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa documental, analisamos conforme as orientações de Yin (2016) os PPC e as ementas de seis cursos de LCE de quatro IES públicas (USP, UNIPAMPA, FURG e UFPR) para investigar como a interdisciplinaridade é abordada nesses documentos.

Nesse sentido, nas próximas seções, apresentaremos uma breve discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade, uma análise do histórico e da produção acadêmica relacionada às LCE no Brasil, os critérios e procedimentos utilizados na construção do corpus da pesquisa, bem como os resultados estruturados, considerando os tipos de disciplinas interdisciplinares encontradas, ou seja, disciplinas que continham elementos interdisciplinares, e o aprofundamento das ementas e PPC de cada IES que oferece a LCE.

Discussões sobre conceito de Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade representa a integração dos conhecimentos para uma reflexão mais profunda e crítica sobre um tema específico. Surgiu da necessidade de superar a fragmentação do conhecimento, principalmente nas ciências humanas e na educação (Thiesen, 2008). Diversos estudiosos a caracterizam pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas (Japiassu, 1976, Fazenda, 2011, 2015).

De maneira mais integral, Klein (2008) explica que a interdisciplinaridade deve ser promovida por canais tradicionais, como as tentativas de reter a ideia histórica e básica de unidade do conhecimento e a ampliação dos limites

disciplinares, e por canais inovadores, como a emergência de programas de ensino e pesquisa focados na interdisciplinaridade e na emergência de movimentos interdisciplinares. Fazenda (2011), por sua vez, enfatiza que o diálogo promove a interação entre os conhecimentos, permitindo a interdisciplinaridade. Para ela, a interação é fundamental para novos questionamentos e para a transformação da própria realidade. Assim, os obstáculos entre as disciplinas devem ser superados com a participação ativa tanto dos educadores quanto dos educandos. Na educação, a interdisciplinaridade envolve aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares, promovendo novas formas de cooperação e uma abordagem policompetente (Fazenda, 2008a). Além disso, é importante distinguir entre a interdisciplinaridade científica e a escolar, pois na interdisciplinaridade escolar, o foco está no “processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (Fazenda, 2015, p. 13).

Nas últimas décadas, surgiu a preocupação em classificar os tipos de interdisciplinaridades para esclarecer seus estilos e modalidades. Essas classificações “tratam de diferenciar o que seriam meras justaposições de disciplinas (sem estabelecer relações, apenas coincidências esporádicas de maneira temporal e institucional)”, relacionando suas respectivas estruturas conceituais, metodologias, terminologias, dados e procedimentos (Santomé, 1998, p. 68). Nesse sentido, tem havido um esforço para classificar os tipos de interdisciplinaridade. Japiassu (1976), por exemplo, distingue dois níveis de trabalho interdisciplinar: *dé-marche pluridisciplinar*, onde as disciplinas abordam um objeto sem integração de conceitos e métodos, e *pesquisa interdisciplinar*, onde há integração real das disciplinas.

Jean Piaget (1979 *apud* Santomé, 1998), por sua vez, propõe três níveis de colaboração entre disciplinas: mul-

tidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na multidisciplinaridade, várias disciplinas são usadas para resolver um problema, mas sem uma relação entre elas. A interdisciplinaridade, envolve a cooperação entre disciplinas, resultando em enriquecimento mútuo e por fim, a transdisciplinaridade é definida como a etapa mais avançada de integração, onde um sistema total é construído sem fronteiras rígidas entre as disciplinas.

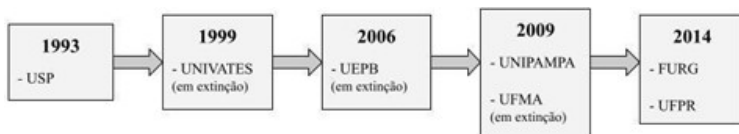
Para Thiesen (2008) e Fazenda (2011), é um equívoco classificar a interdisciplinaridade de maneira definitiva, tendo em vista que, para a interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Nesse sentido, é possível perceber uma tendência de compreender a interdisciplinaridade como um conceito em constante mudança e adaptação.

Em conclusão, a interdisciplinaridade representa um esforço contínuo e dinâmico de integração de conhecimentos para promover uma reflexão mais profunda e crítica, especialmente nas ciências humanas e na educação. Ela surge como uma resposta à fragmentação do conhecimento, incentivando a colaboração entre disciplinas e a criação de novos paradigmas de ensino e pesquisa. Embora haja diversas classificações e níveis de interdisciplinaridade, é amplamente reconhecido que a sua essência reside na interação e cooperação contínua entre diferentes áreas do saber. Assim, a interdisciplinaridade permanece um conceito em construção, adaptando-se constantemente às novas exigências e desafios do conhecimento. Com isso, podemos inferir que o surgimento das Licenciaturas Interdisciplinares vem desse processo de discussão e aplicação da interdisciplinaridade na Educação. Tais percepções nos levaram à necessidade de conhecer o percurso histórico de tais licenciaturas.

Histórico e produção acadêmica sobre as LCE no Brasil

Nossa pesquisa sobre o histórico das licenciaturas em Ciências Exatas no Brasil iniciou pelo site *e-MEC*. Nele foi possível identificar que a primeira oferta desse curso ocorreu em 1993, pela Universidade de São Paulo (USP), seguida pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) em 1999 e pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2006. Estas informações são apresentadas na Figura 1, que mostra a trajetória desses cursos ao longo do tempo, oferecidos por sete instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Figura 1 - Linha do tempo das licenciaturas em Ciências Exatas no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com dados disponíveis no *e-MEC* (2023).

A criação da Licenciatura em Ciências Exatas pela USP em 1993 buscou atender à demanda por um curso de alta qualidade, no período noturno, para jovens trabalhadores em São Carlos e cidades vizinhas (USP, 2022). Desde então, além das disciplinas tradicionais de Ciências Exatas, a grade curricular inclui estudos em Biologia, Astronomia e História da Ciência, preparando os graduados para lecionar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) além de Física, Química ou Matemática no Ensino Médio (EM).

Outras instituições, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Pampa (UNI-

PAMPA), adotaram abordagens semelhantes. A UFPR, por exemplo, destaca os benefícios de compartilhar recursos entre as licenciaturas em Física, Química e Matemática, visando uma formação mais econômica e multidisciplinar (UFPR, 2015a).

A UNIPAMPA, por sua vez, implementou a LCE em 2009, baseando-se no modelo da USP e enfatizando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e sistêmica na formação de professores. Estudos sobre o currículo desse curso destacam a importância de promover a interdisciplinaridade entre os docentes e propõem atividades práticas e seminários integradores ao longo do curso (UNIPAMPA, 2018).

Alvarenga, Tauchen e Alvarenga (2017) examinaram o desenvolvimento do currículo da LCE da UNIPAMPA, destacando sua abordagem interdisciplinar na formação de docentes. Eles observaram que o currículo, embora organize e unifique o processo de ensino e aprendizagem, também cria fronteiras entre suas disciplinas, gerando um paradoxo. Os autores argumentam que os docentes que trabalham nesses cursos devem investir em sua formação interdisciplinar, promovendo espaços de reflexão e inversão. Ainda destacam como positivos que a LCE da UNIPAMPA propõe atividades interdisciplinares, como Seminários Integradores, estágios a partir do 3º semestre e práticas pedagógicas inseridas em diversos componentes curriculares.

Buscando mais informações sobre o histórico das LCE e produção acadêmica, realizamos pesquisas na biblioteca digital *SciELO*, com os termos chave “Licenciatura em Ciências Exatas” ou “Licenciatura Interdisciplinar”. Nessa busca foram encontrados somente 10 artigos, sendo que apenas dois contemplam parcialmente o tema (Mesquita; Soares, 2012, Oliveira; Pereira, 2022) e um é relacionado

a Licenciatura em Ciências da Natureza (Santos; Valeiras, 2014) que foge do escopo de nosso estudo. Tal resultado aponta, no contexto investigado, uma baixa produção no que tange às investigações relacionadas ao tema desta pesquisa em revistas no estrato A1 e A2 do Qualis 2013-2016 da CAPES.

Dessa forma, buscamos contribuir para a produção acadêmica na área no contexto das Licenciaturas Interdisciplinares, mais especificamente para as LCE através da análise de como a interdisciplinaridade é apresentada nos PPC desses cursos. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que passamos a detalhar.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa realizada foi do tipo documental, focando na identificação, verificação e análise de documentos públicos para aprofundar a compreensão sobre os cursos de LCE oferecidos por IES públicas. Por meio da plataforma e-MEC, foram identificadas cinco IES que oferecem o curso de LCE, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) excluída do estudo devido à falta de informações acessíveis. As quatro IES identificadas, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), foram selecionadas para análise, totalizando seis cursos de LCE examinados na pesquisa. Esses cursos estão detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 - Cursos de LCE em atividade no Brasil.

IES	Cidade - Estado	Início	Habilitações	PPC	Carga horária
USP	São Carlos - SP	1993	Física, Química ou Matemática + Ciências	2017, 2022	Física: 4050 h Matemática: 3990 h Química: 4080 h
UNI PAMPA	Caçapava do Sul - RS	2009	Ciências Naturais, Física, Química ou Matemática	2011, 2013, 2016, 2018	3215 h
FURG	Santo Antônio da Patrulha - RS	2014	Física, Química ou Matemática	2017, 2019	Matemática e Física: 3215 h; Química: 3230 h
UFPR	Jandaia do Sul - PR	2014	Física, Química ou Matemática	2015, 2022	3278 h
UFPR	Pontal do Paraná - PR	2014	Física, Química ou Matemática	2014, 2015	3206 h
UFPR	Palotina - PR	2014	Física, Química ou Matemática	2015, 2020	Física e Química: 3210 h Matemática: 3270 h

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram analisadas um total de 686 disciplinas, distribuídas entre as instituições investigadas: 71 da USP, 99 da UNIPAMPA, 88 da FURG, 102 da UFPR *campus* de Jandaia do Sul, 98 da UFPR *campus* de Pontal do Paraná e 74 (2015) e 154 (2020) da UFPR Setor Palotina. As análises das ementas consideraram os conteúdos e objetivos de todas as disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos analisados, buscando compreender a interdisciplinaridade presente nos documentos oficiais e na literatura especializada.

Para a análise dos dados, seguimos as recomendações de Yin (2016), dividindo o processo em cinco fases: compilação da base de dados, decomposição dos dados, recomposição e organização, interpretação e conclusão. Destacamos a natureza não linear desse ciclo, onde as fases podem intercalar-se. Na compilação dos dados, buscamos e organizamos os materiais (PPC e ementas). Em seguida, na decomposição, fragmentamos os dados em elementos menores, como por exemplo, em ementas obrigatórias e optativas, e disciplinas que continham aspectos interdisciplinares. Na recomposição, reorganizamos os dados em novas categorias, como as categorias criadas: Teórica, Prática e/ou Interdisciplinar para classificar as disciplinas. Na etapa de interpretação, utilizamos esses dados para criar novas narrativas e, por fim, na conclusão, discutimos os resultados encontrados e as implicações finais da pesquisa

Resultados e Discussões

Após uma análise minuciosa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e ementas das disciplinas de seis cursos de Licenciatura em Ciências Exatas em quatro instituições de ensino superior públicas, pudemos identificar como a interdisciplinaridade é abordada nesses documentos institucionais. Das 686 disciplinas analisadas, incluindo 131 optativas, encontramos elementos interdisciplinares em 36 delas (Quadro 2). Durante a avaliação das ementas e objetivos dessas disciplinas, observamos diferentes características, levando-nos a definir três categorias para classificá-las: 1. *Teórica*: abordam a Interdisciplinaridade e suas classificações como teoria; 2. *Prática*: envolvem a criação e aplicação de planos de aulas interdisciplinares; 3. *Interdisciplinar*: promovem a experimentação e vivências de práticas interdisciplinares.

Quadro 2 - Disciplinas com características interdisciplinares dos cursos de LCE

IES	8	Nome da disciplina (ênfase) - observações	Categorias		
			1	2	3
USP	8	Ciências do Ambiente (núcleo comum - NC)			x
		Didática (NC)	x	x	
		Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I (NC)		x	
		Estágio Supervisionado em Ensino de Física I (Física)		x	
		Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (NC)	x	x	
		História da Ciência I (NC)		x	x
		História da Ciência II (NC)		x	x
UNIPAMPA	7	Química, Sociedade e Cotidiano (Química)		x	x
		Complexidade e Pensamento Sistêmico (opt.)	x		
		Integração das Ciências: Abordagem de Temas (NC)	x	x	
		Integração das Ciências: CTS (NC)		x	x
		Integração das Ciências: Experimentação (NC)		x	
		Integração das Ciências: Invenção de mundos e o mundo como invenção (NC)			x
FURG	4	Integração das Ciências: Projetos interdisciplinares (NC)		x	
		Química Integrada (Química)	x	x	
		Ciências e Sociedade (NC) - 2019-2022 e a partir de 2023			x
		Fundamentos e Metodologias do Ensino de Física (Física) - 2019-2022	x		
		História da Matemática I (Matemática) - 2019-2022 História da Matemática (Matemática) - a partir de 2023			x
UFPR - Jandaia do Sul	3	Química para o Ensino de Ciências (Química) - 2019-2022	x	x	
		Educação Ambiental (NC)	x		x
		Física, Tecnologia e Sociedade (Física)	x		x
		Introdução à Prática Profissional (NC)	x		
UFPR - Pontal do Paraná	7	Didática das Ciências (NC)	x		
		Educação Ambiental (NC)			x
		Física, Tecnologia e Sociedade (Física)	x		x
		Prática Pedagógica do Ensino de Ciências Exatas (NC)	x	x	
		Prática Pedagógica do Ensino de Ciências em Ambientes Virtuais (NC)	x		
		Prática Pedagógica do Ensino de Matemática I (Matemática)	x	x	
		Projetos em Extensão (NC)	x	x	x
UFPR - Palotina	7	Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade no ensino de Ciências (NC) - a partir de 2021	x	x	
		Computadores e Sociedade (optativa)			x
		Estágio Supervisionado Escolar (NC) - 2016-2020 e a partir de 2021	x	x	
		Estágio Supervisionado Escolar Específico (NC) - 2016-2020 e a partir de 2021		x	
		Física, Tecnologia e Sociedade (Física) - 2016-2020 e a partir de 2021	x		x
		Prática Pedagógica do Ensino de Ciências Exatas (NC) - 2016-2020	x	x	
		Projetos de Integração em Ciências Exatas (NC) - a partir de 2021	x	x	x

Verificamos um total de oito disciplinas relacionadas à abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), quatro de estágio, quatro de práticas pedagógicas, três sobre questões ambientais e três de história da Ciência e Matemática. Das 36 disciplinas analisadas, 24 pertencem ao núcleo comum, cinco à ênfase de Física, três à Química, duas à Matemática e duas são optativas. Além do panorama geral fornecido no Quadro 2, é importante destacar as características individuais de cada curso e disciplina. Portanto, discutiremos algumas peculiaridades e achados específicos de cada curso/disciplina.

Licenciatura em Ciências Exatas da USP

O primeiro curso intitulado Licenciatura em Ciências Exatas foi oferecido pela USP em 1993. Sua oferta ocorre no *campus* da USP em São Carlos-SP com duração mínima de oito semestres e em horário noturno. No site do curso³, encontramos algumas informações como a matriz curricular, o PPC e o relato de uma professora e de alunos, destacando a multidisciplinaridade do curso, os laboratórios, as oportunidades de bolsas e suas possíveis áreas de atuação.

Ao iniciar a coleta de documentos, analisamos o PPC de 2017 e sua matriz correspondente. Entretanto, no decorrer da pesquisa, em 2022, foi implementado um novo PPC com algumas adaptações na grade curricular que, comparativamente, não representaram mudanças significativas. As alterações se limitaram principalmente às cargas horárias das disciplinas, resultando em um aumento da carga horária total, e à inclusão das disciplinas *Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) I e II* na matriz curricular (USP, 2022). O PPC é um documento simples,

³ Disponível em: <https://www2.ifsc.usp.br/graduacao/licenciatura-em-ciencias-exatas/>

direto, possuindo apenas 22 páginas, que não apresenta as ementas das disciplinas do curso, sendo possível acessá-las pelo sistema *Jupiter Web* (USP, 2023). No PPC da LCE da USP (2022), é apontado que o licenciado terá uma formação composta de estudos teóricos, interdisciplinares, atividades práticas e vivências. Informa ainda que o curso se destaca por estar distribuído em três unidades do *campus* da USP em São Carlos, o Instituto de Física, o Instituto de Química e o Instituto de Ciências Matemáticas e da Computação.

No referido curso, os quatro primeiros semestres da formação são compostos por disciplinas compartilhadas por todas as ênfases (núcleo comum) e, nos semestres restantes, além das dessas disciplinas, ainda são previstas as específicas, conforme a ênfase escolhida (Física, Química ou Matemática). A estrutura curricular da LCE foi pensada a partir do Programa de Formação de Professores da USP e da legislação vigente para cursos de licenciaturas, com disciplinas pautadas em dois núcleos estruturantes, com disciplinas de formação específica (n=53) e de formação didático-pedagógica (n=18) (USP, 2022).

Com uma análise ampla da matriz curricular, pudemos classificar as disciplinas do curso nas seguintes áreas: Educação (n=6); Estágios (n=8); Ensino de Ciências e Matemática (n=5); áreas específicas: Química (n=14), Física (17), Matemática (n=10) e Biologia (n=5); duas disciplinas de ATPA; uma de Computação; uma de metodologia científica; e uma de LIBRAS.

A análise das ementas e objetivos das disciplinas do curso ofertado pela USP apontou a presença do tema interdisciplinaridade em oito das 71 disciplinas⁴ obrigatórias do curso. Além disso, não verificamos a presença de dis-

⁴ Destas, 29 são do núcleo comum, 12 da ênfase de Física, 12 de Química e 8 de Matemática.

ciplinas optativas no PPC nem em suas matrizes curriculares. Em relação a essas atividades acadêmicas, sete delas foram classificadas como *práticas*, quatro como *interdisciplinares* e duas como teóricas. Tal resultado pode indicar que o curso se preocupa mais em preparar o licenciando para criar e aplicar planos de aulas interdisciplinares do que os demais cursos analisados.

As disciplinas *Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio*, do tipo *prática*, citam em suas ementas o desenvolvimento de projetos integrados no decorrer das aulas. Apesar dessa indicação, não houve descrição desses projetos integradores a fim de explicitar os temas explorados, sua forma de desenvolvimento, bem como suas relações com os demais temas previstos para as disciplinas. Em ambas, não fica claro se esses projetos serão trabalhados de forma teórica e/ou prática. Entretanto, ambas possuem atividades que abarcam as duas possibilidades pautadas no PCC. A diferença entre elas está na preocupação de na disciplina de Didática trabalhar o “fazer pedagógico” e na de *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio* tratar da legislação vigente que organiza a educação brasileira.

A disciplina *Ciências do Ambiente* afirma, em seus objetivos, contribuir para uma “visão global do ambiente através dos ciclos biogeoquímicos, de modo a fazê-lo perceber as consequências Físicas, Químicas e Biológicas nos processos da Terra devido ao movimento e estocagem de materiais” (USP, 2022). Na ementa, não surge o termo interdisciplinaridade diretamente, porém, considerando os objetivos apontados e a potencial relação entre as disciplinas citadas com as seguintes temáticas: camada de ozônio, efeito estufa, chuvas ácidas, entre outros; entendemos que exista um trabalho por meio de atividades interdisciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares ou transdisciplinares.

Também sem especificar em seus objetivos o termo interdisciplinar, a disciplina *Química, Sociedade e Cotidiano* apresenta aspecto interdisciplinar pois “tem como objetivo introduzir os estudantes na reflexão sobre as relações entre Química e sociedade [...]” (USP, 2023). Além disso, a disciplina indica temas como: saúde, alimentos, novos materiais, fontes de energia, ambiente etc.

A disciplina de *Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I* aponta práticas relacionadas à interdisciplinaridade como o ensino de ciências segundo abordagens temáticas e interdisciplinares e a disciplina *Estágio Supervisionado em Ensino de Física I* aponta uma abordagem interdisciplinar no ensino de Física. As duas disciplinas possuem ementas extensas com todas as informações sobre os estágios e fica subentendido que haverá o incentivo para que o planejamento seja pautado na interdisciplinaridade, além de abordagens específicas como CTS e História e/ou Filosofia da Ciência.

As disciplinas *História da Ciência I e II* possuem similaridade entre suas ementas com modificações apenas nos conteúdos abordados em cada uma. Elas não mencionam a interdisciplinaridade diretamente, mas explicitam a integração de conteúdos históricos, filosóficos e astronômicos no ensino de Ciências (USP, 2023). Além da experiência sobre conhecimentos históricos da Ciência, proporcionando uma experiência interdisciplinar, as disciplinas ainda preveem a elaboração de planos de aulas integrando conteúdos históricos e reflexões sobre a natureza da Ciência.

Nos chamou atenção que das disciplinas de estágio do curso (duas de núcleo comum, duas específicas de Física, duas de Matemática e duas de Química) apenas duas (uma de núcleo comum e uma de Física) apresentaram algum aspecto interdisciplinar em suas ementas, além de se mostrarem similares. Outro aspecto interessante do curso é o

fornecimento de habilitação para Ciências no EF, além da formação específica (Química, Física ou Matemática), e o grande número de disciplinas exclusivamente de laboratório (n=13) quando comparado às outras LCE aqui discutidas. Dessa forma, fica visível a preocupação de preparar seus alunos para o ensino experimental de cada ênfase.

Por meio das análises realizadas nos textos institucionais, percebemos que o PPC da LCE ofertada pela USP se apresenta como interdisciplinar, afirmando possuir disciplinas que garantem aos estudantes do curso uma formação integrada e contextualizada, com ênfase nas disciplinas ligadas ao núcleo comum. Consideramos que mesmo sendo o curso com mais disciplinas com aspectos interdisciplinares encontrados (n=8), ainda assim, quando consideramos o todo da matriz curricular (n=71), são poucas disciplinas para um curso considerado como interdisciplinar.

Licenciatura em Ciências Exatas da UNIPAMPA⁵

A LCE da UNIPAMPA⁶ no *campus* de Caçapava do Sul teve seu início em 2009. O curso possui quatro anos de duração, ocorre em turno integral e possui ênfases em Ciências Naturais (EF), Física, Química ou Matemática, que já são definidas no 2º semestre do curso, diferindo das matrizes curriculares vigentes das demais LCE. O curso foi inspirado na LCE da USP e, em seu início, fornecia apenas as habilitações de Física, Química ou Matemática (UNIPAMPA, 2018). O PPC atual do curso, de 2018, possui 248

⁵ Em verificação mais recente, em outubro de 2025, no site do e-mec, se verificou que o curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UNIPAMPA encontra-se em extinção. Os demais cursos aqui analisados permanecem ativos.

⁶ O site do curso está disponível em <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/>.

páginas e o consideramos como o mais completo entre os já oferecidos pela instituição.

O PPC da LCE da UNIPAMPA busca contribuir com o planejamento estratégico da Universidade, almejando “uma formação qualificada e inovadora, fortemente interdisciplinar, de professores de Ciências Naturais, Física, Matemática, Química, que exerçam a docência no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio” (UNIPAMPA, 2018, p. 13, grifo nosso). Por ser o PPC que melhor fundamenta o ensino interdisciplinar e as licenciaturas interdisciplinares, trazemos a seguir uma breve explicação sobre a reformulação da LCE da UNIPAMPA.

O documento aponta que não há uma resposta simples para a construção de cursos interdisciplinares, mas que é preciso dar um primeiro passo na busca desse objetivo e, portanto, é necessário iniciar esse processo. Dessa forma, o documento explica que a proposta de reformulação do curso presente no referido PPC é orientada por uma dupla perspectiva: da construção e do funcionamento. Para a construção do curso, foram previstas duas fases. A primeira corresponde à passagem de uma licenciatura com habilitações para licenciaturas integradas buscando uma aproximação multidisciplinar das áreas (Física, Química e Matemática), incluindo ainda uma área interdisciplinar com foco no EF e a 2ª fase é descrita como a passagem da integração até a interdisciplinaridade, após dois anos da 1ª fase.

Segundo indicação do documento, a interdisciplinaridade do curso será construída através dos seguintes eixos: *Intercomponentes*, explorando as interfaces multidisciplinares entre os componentes curriculares previstos no curso; *Temáticos*, desenvolvidas nas sete disciplinas de Integração das Ciências; *Práticas Pedagógicas*, com integralização de no mínimo 400 horas de PCC; *Experimentações*

Pedagógicas Interdisciplinares, espaço de compartilhamento de práticas interdisciplinares realizadas no semestre; Estágio, considerando também as práticas realizadas no Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); *Tecnológico*, reflexão do uso das TIC e suas interfaces com o uso de laboratórios interdisciplinares; *Reflexões sobre o Curso*, seminários com discentes e docentes.

Na análise das ementas do curso ofertado pela UNIPAMPA, foi possível identificar que sete das 99 disciplinas, sendo 24 compartilhadas entre todas as ênfases e seis optativas, apresentaram aspectos interdisciplinares. Cinco disciplinas puderam ser categorizadas como *práticas*, três como *teóricas* e duas como *interdisciplinares*. Conforme explanado pelo PPC, as disciplinas da matriz curricular são organizadas por eixos: eixo Temático (n=7), eixo Estágio (n=4), eixo Educação (n=24), eixo Ciências Naturais (n=15), eixo Física (n=12), eixo Matemática (n=17) e eixo Química (n=14). As disciplinas Universidade-Comunidade: Extensão 1 a 6 não possuem eixo indicado. Entretanto, conforme classificação própria, a fim de melhor subdividir as disciplinas, verificamos disciplinas de Matemática (n=18), Biologia (n=15), Química (n=14), Física (n=12), ensino de Ciências e Matemática (n=10), Educação (n=5), disciplinas Integração das Ciências (n=7), disciplinas Universidade-Comunidade: Extensão 1 a 6 (n=6), estágios curriculares (n=4), TIC (n=1), Computação (n=1), Robótica (n=1), Libras (n=2), trabalho de conclusão de curso - TCC (n=2) metodologias de pesquisa (n=1).

O curso apresenta sete disciplinas de *Integração das Ciências* consideradas pela matriz curricular como pertencentes ao eixo Temático e, segundo o PPC, são responsáveis pela integração da carga horária prática pedagógica com a teoria/prática específica de cada um dos sete componen-

tes. Elas contemplam os seguintes assuntos: abordagem de temas, CTS, experimentação, “invenção de mundos e o mundo como invenção”, popularização e divulgação da ciência, projetos interdisciplinares e resolução de problemas. Dessas sete, consideramos que cinco apresentam aspectos interdisciplinares em suas ementas.

A disciplina *Integração das Ciências: Abordagem de Temas* descreve em sua ementa que seu foco é na elaboração de proposta de ensino pautadas em temas interdisciplinares, como: temas transversais e temas estruturadores; articulação entre Paulo Freire e a proposta CTS; unidades de ensino e aprendizagem e questões sócio científicas (UNIPAMPA, 2018). Entendemos que a abordagem de temas no ensino favorece a interdisciplinaridade, pois, de acordo com Miranda, Pazinato e Braibante (2017), isso ocorre quando as áreas do conhecimento envolvidas buscam a compreensão da totalidade do tema.

A disciplina *Integração das Ciências: CTS* pretende trabalhar justamente o movimento CTS de forma histórica, sua presença no Ensino de Ciências, suas diferentes perspectivas, construção de propostas de ensino etc. Consideramos aqui que o movimento CTS é tido como interdisciplinar pois manifesta a preocupação central com os aspectos sociais relativos às aplicações da ciência e tecnologia (Vázquez-Alonso; Manassero-Mas, 2016) e o movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), além da preocupação com aspectos sociais, amplia para aspectos ambientais.

A disciplina *Integração das Ciências: Experimentação* apresenta como um de seus objetivos a elaboração de experiências no Ensino de Ciências a partir de materiais alternativos considerando o uso de novas tecnologias sob uma perspectiva interdisciplinar. Além desse objetivo, a disciplina ainda almeja em relação ao Ensino de Ciências:

o desenvolvimento e aplicação de estratégias ao tratamento de dados experimentais; o incentivo a articulação e complementaridade entre teoria e prática; a elaboração de materiais didáticos; e a integração com atividades de pesquisa e extensão, como Feiras de Ciências por exemplo (UNIPAMPA, 2018).

A disciplina *Integração das Ciências: invenção de mundos e o mundo como invenção*, propõe em sua ementa a “criação e invenção de ‘mundos’ como plano experiencial e vivencial para escrever, pensar, pesquisar e aprender, de forma coletiva, colaborativa e interdisciplinar” (UNIPAMPA, 2018, p. 213, grifo nosso). Além disso, apresenta como um de seus objetivos a experientiação de modos de pensar sistêmico e complexo, que está relacionado com a transdisciplinaridade.

A ementa da disciplina *Integração das Ciências: Projetos interdisciplinares* menciona a elaboração de projetos de natureza interdisciplinar considerando temas transversais e as etnociências e como objetivo busca promover situações de experiências docentes, além de interdisciplinares, *transdisciplinares* (UNIPAMPA, 2018). Essa disciplina se destaca, em relação às outras investigadas da UNIPAMPA, pela sua definição pouco clara sobre os temas a serem abordados, o que proporciona ao professor uma ampla margem de interpretação e diferentes abordagens pedagógicas.

A disciplina optativa intitulada *Complexidade e Pensamento Sistêmico* chamou nossa atenção, pois foi a única que prevê tratar de uma temática próxima a interdisciplinaridade, sendo esta associada à transdisciplinaridade. Apesar de não citar a interdisciplinaridade, ou suas variações, consideramos que possui potencial de realizar estas discussões no que tange os temas do Pensamento Complexo (Edgar Morin, 2015).

É preciso dizer ainda que o termo “interdisciplinar” não aparece na disciplina *Química Integrada*, porém está implícito em sua ementa quando propõe, através do estudo, planejamento e elaboração de atividades, o “desenvolvimento *integrado de conhecimentos das diferentes áreas da Química e da Ciência*, abordando temas contextuais e atuais” (UNIPAMPA, 2018, p. 226, grifo nosso).

Conforme a robustez que o PPC apresenta em relação aos demais cursos analisados, consideramos que a LCE da UNIPAMPA busca a inclusão da interdisciplinaridade no curso, assumindo as dificuldades e desafios nesse processo. Ainda vemos como importante a explicação de como se pretende que o curso seja e explanação do histórico e reflexões de todo o período do curso desde sua implementação em 2009. Em relação às disciplinas do curso, encontramos em sete delas aspectos interdisciplinares, sendo apenas cinco delas comum a todas as ênfases, valor baixo quando consideramos todas as disciplinas analisadas do curso (n=99).

Licenciatura em Ciências Exatas da FURG

A LCE da FURG no *campus* de Santo Antônio da Patrulha⁷ foi criada em 2014 e justifica sua existência pela falta de professores nessa área no país (FURG, 2019). Em comparação com os cursos da USP e UNIPAMPA, o curso da FURG não menciona habilitação para Ciências no EF. O PPC atual, de 2019, apresenta o curso como diurno, e prevê que a escolha pela ênfase (Física, Química ou Matemática) ocorra no início do 3º semestre do curso. Entretanto, após a publicação de um documento para uma alteração curricular da LCE⁸ a ocorrer no primeiro semestre de 2023, é possível verificar que o núcleo comum se mantém apenas

⁷ O site do curso está disponível em <https://cienciasexatas.furg.br/>.

⁸ Atualmente este documento se encontra indisponível.

no 1º semestre do curso, quando deverá ocorrer a escolha da ênfase. Ainda não há publicação de um novo PCC, porém, por conta das mudanças previstas para o ano de 2023, acreditamos que em breve o novo PPC seja divulgado.

Conforme esse documento, que aparenta não estar completo, o curso passará para o horário noturno e ocorrerão modificações em algumas disciplinas, como mudanças de nomes e ementas, alteração de localização na matriz curricular e designação de carga horária (aulas teóricas, aulas práticas, práticas pedagógicas, EaD e estágio obrigatório). Destacamos aqui a inclusão da disciplina Introdução a Física e Números e Funções no 1º semestre, deixando as disciplinas de *Cálculo I* e *Física Mecânica I* para o 2º semestre.

Além disso, ficou implícito, na nova matriz curricular apresentada, que a escolha de ênfase do curso passará para o início do 2º semestre, pois é nessa etapa que há disciplinas específicas de cada ênfase. No PPC (2019), é mencionado, na justificativa de sua criação, o objetivo de “formar professores para atuarem na Educação Básica nas áreas de Matemática, Física e Química, tendo como primazia uma formação sólida *multidisciplinar*” (FURG, 2019, p. 9, grifo nosso). Dessa forma, o curso da FURG parece ter a pretensão de apresentar as perspectivas individuais de cada disciplina, deixando as considerações de integração para os estudantes, ou seja, multidisciplinarmente.

Nessa perspectiva, o PPC aponta que a matriz curricular é dividida em cinco áreas, sendo elas: Matemática, Física, Química, Núcleo Comum das Licenciaturas (disciplinas obrigatórias para todas as ênfases) e Integradora. Segundo o PPC, o diferencial da LCE da FURG está na área integradora, a qual abrange as disciplinas: *Organização Escolar e Trabalho Docente; Ciências e Sociedade; Tutoria I e II; Oficinas de Ciências Exatas I e II; e TCC I e II.*

Ao longo do texto do PPC, é mencionado ainda que as disciplinas de Tutoria I e II são consideradas como integradoras, pois nelas os alunos deverão realizar “atividades nas outras ênfases que não aquela de sua escolha de formação. Sendo assim, estas disciplinas também têm o objetivo de formar um futuro docente com uma visão interdisciplinar” (FURG, 2019, p. 14, grifo nosso). Entretanto, ao analisar as ementas das referidas disciplinas, nada relacionado a um ensino interdisciplinar é mencionado. Ao classificarmos as disciplinas da matriz curricular vigente (2019-2022), tanto obrigatórias como optativas, identificamos disciplinas de Educação (n=6), Ensino de Ciências (n=20), Estágio (n=2), Linguagens (n=7), Física (n=17), Matemática (n=19), Ensino de Matemática (n=5) e Química (n=16).

Em nossa análise, considerando as disciplinas vigentes de 2019 até 2022, verificamos que apenas quatro das 88 disciplinas (14 optativas) analisadas, apresentaram aspectos interdisciplinares em suas ementas. São elas: *Química para o Ensino de Ciências, Fundamentos e Metodologias do Ensino de Física e História da Matemática I*. Em relação às disciplinas incluídas e/ou modificadas para 2023, houve alterações nas ementas das disciplinas *Química para o Ensino de Ciências e Fundamentos e Metodologias do Ensino de Física*, sendo que esta última perdeu suas características interdisciplinares pois passou a focar exclusivamente no ensino de Física. Entretanto, como as disciplinas da matriz curricular de 2019 a 2022 serão ofertadas até 2025, mantivemo-las na contagem final para a LCE da FURG.

A disciplina *Ciências e Sociedade* se mostra no contexto CTS e com a nova matriz curricular a ser implementada em 2023, além da abordagem CTS, a disciplina prevê o estudo sobre o ensino de Ciências Exatas no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais. Em relação às outras disciplinas CTS, essa é a única a se preocupar com

questões étnico-raciais, entretanto, é a ementa com menor detalhamento entre as demais discutidas de outras LCE.

A disciplina *Química para o Ensino de Ciências* sofreu algumas mudanças para a matriz de 2023 e pode ser considerada teórica e prática pois deixou explícita a elaboração de aulas teóricas e experimentais de ciências com abordagens *interdisciplinares* e *contextualizadas*. Verificamos, na disciplina, uma tendência ao ensino de Química experimental e relacionado ao cotidiano. Segundo Oliveira et al. (2020), contextualizar o ensino da Química pode assumir significados distintos na prática do professor, ampliando as potencialidades do contexto instrucional inicialmente proposto.

A disciplina *Fundamentos e Metodologias do Ensino de Física*, por sua vez, traz como conteúdo de sua ementa: “estrutura curricular, alfabetização científica, contextualização e *interdisciplinaridade*, construção de elementos teórico-metodológico para o ensino de Física” (FURG, 2019, p. 76, grifo nosso). Entretanto, a nova ementa, a ser aplicada a partir de 2023, não contempla aspectos interdisciplinares.

As disciplinas *História da Matemática I* (2019-2022) e *História da Matemática* (a partir de 2023) possuem a mesma ementa e apesar de não mencionarem a interdisciplinaridade, explicitam que trabalharão a relação entre a Matemática e a Sociologia e entre a Matemática e a Física, apresentando, assim, um aspecto multidisciplinar a ser experienciado pelos licenciandos da ênfase de Matemática. Apesar da igualdade nas ementas das disciplinas, houve mudanças na constituição da carga horária, passando de 30 horas teóricas e 30 horas de práticas pedagógicas para 30 horas a distância, sem especificar como serão as 30 horas restantes.

Devido a algumas inconsistências no PPC, à nova matriz curricular no site do curso e à falta de disciplinas in-

terdisciplinares em comparação com outros cursos analisados, concluímos que o curso da FURG precisa de uma mudança profunda em sua estrutura curricular. Além disso, o curso apresenta características de três licenciaturas separadas que compartilham disciplinas apenas na área da Educação.

Licenciaturas em Ciências Exatas da UFPR

O curso de LCE é oferecido em três *campi* da UFPR: Jandaia do Sul, Pontal do Paraná e Palotina. Os PPC dos campi de Jandaia do Sul (2015) e Pontal do Paraná (2015) são bastante semelhantes, o que sugere que foram baseados em uma única matriz curricular. As principais diferenças entre os PPCs dos três campi são as contextualizações específicas de cada localidade. Além disso, os cursos oferecem três ênfases: Física, Química ou Matemática, como a LCE da FURG.

No **campus de Jandaia do Sul**, o PPC da LCE inicialmente analisado foi elaborado em 2015, começando a vigorar em 2016. No entanto, em outubro de 2022, foi aprovada a implementação de um novo PPC, com novas grades curriculares, para entrar em vigor no 1º semestre de 2023. Essas novas ementas não estavam disponíveis no site do curso⁹ no período de análise da pesquisa. Estudantes matriculados anteriormente poderão optar por permanecer no currículo antigo, de 2016, que continuará válido.

Ao comparar os PPC (2016 e 2022), notamos diversas diferenças, como a inclusão e exclusão de disciplinas. Além disso, a nova grade curricular a ser implementada estenderá a duração do curso de oito para dez semestres e mudará o turno das aulas de vespertino para noturno. A escolha da ênfase também será adiada do quinto para o sexto semestre. A versão prevista para 2023, mantém a mesma es-

⁹ Disponível em: <https://jandaiadosul.ufpr.br/lce/>.

trutura do documento de 2016, com adaptações como a inclusão de discussão sobre temas transversais, indicando quais estão presentes em quais disciplinas; orientação sobre o ensino híbrido e EaD presentes no curso; base legal que regulamenta o curso; entre outros. Por conta do exposto, o PPC e as ementas analisadas são referentes aos implementados em 2016.

As matrizes do PPC de 2016 classificam suas disciplinas em várias categorias, como Básicas (n=15), Pedagógicas (n=8), Específicas (n=24), Prática Pedagógica (n=16), Estágio (n=12), TCC (n=2) e Optativas. Entretanto, ao analisarmos as disciplinas da matriz curricular do PPC realizamos a seguinte classificação: Educação (n=7); Práticas Pedagógicas (n=9), três para cada ênfase; Ensino de Ciências (n=5); Estágio (n=12), quatro para cada ênfase; Computação (n=2); Linguagens (n=2); TCC (n=2); Química (n=12); Física (n=12); e Matemática (n=19). Em relação à interdisciplinaridade, de 102 disciplinas¹⁰ implementadas a partir de 2016, apenas três apresentam características interdisciplinares.

A disciplina *Educação Ambiental* prevê o estudo da temática, considerando as relações entre a natureza e a sociedade e aspectos históricos. Para além, ainda busca abordar com enfoque na educação, seja em espaços formais ou não formais de ensino, considerando também uma educação científica e suas possibilidades para a interdisciplinaridade.

A disciplina *Física, Tecnologia e Sociedade* está presente nos três cursos ofertados pela UFPR com o mesmo texto na ementa. Isso mostra que, desde a sua concepção, em três campi diferentes, notou-se a importância dessa disciplina, pois foi a única que manteve seus aspectos origi-

¹⁰ Destas 102 disciplinas, 31 são compartilhadas entre as ênfases e 26 são optativas.

nais. A ementa, como se pode notar pelo nome da disciplina, trata da temática CTS e é aplicada à Física. Além de abordar temas CTS a disciplina ainda busca integrá-los ao meio ambiente e ao desenvolvimento humano.

A ementa da disciplina de *Introdução à Prática Profissional* pretende apresentar o curso aos alunos, incluindo o estudo de uma formação profissional interdisciplinar. Entretanto, na matriz curricular, essa disciplina se encontra no 2º semestre o que nos parece um tanto contraditório. Dado seu objetivo, entendemos que a localização ideal para a disciplina seria logo no 1º semestre. Entretanto, na nova matriz curricular, que será implementada em 2023, uma disciplina de mesma denominação estará presente no 1º semestre. Assim, inferimos que o curso está atento a este ponto e ajustando sua matriz na busca de melhorias no curso.

De forma geral, o curso no *campus* Jandaia do Sul se mostra preocupado com a permanência de seus alunos e com suas necessidades em relação à matriz curricular. Vemos uma constante busca pela atualização do PPC e das ementas das disciplinas. Ao verificarmos os nomes das novas disciplinas a serem implementadas a partir de 2023, entendemos que houve atualizações importantes considerando, até o momento, a organização e a titulação de cada nova atividade acadêmica.

O PPC da LCE no ***campus de Pontal do Paraná***¹¹ segue o modelo de Jandaia do Sul de 2015, porém, com diferenças notáveis nas disciplinas e ementas. Apesar de datado em 2015, há dois documentos distintos no site do curso, sugerindo alterações ao longo do tempo, embora a data precisa das modificações não seja confirmada.

No PPC, na seção de estrutura curricular, é apresentada

¹¹ O site do curso está disponível em: <http://www.cem.ufpr.br/porta/cienciasexatas/>.

uma relação de áreas e a sua carga horária presente nas matrizes curriculares. Dessa forma, temos em disciplinas: 828 horas de Básicas, 576 horas de Específicas, 72 horas de Científicas Gerais, 108 horas de Humanidades, 216 horas de Educação, 144 horas de optativas, 180 horas de TCC, 36 horas de extensão universitária, 414 horas de Estágio Supervisionado, 432 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades formativas (UFPR, 2015b). Conforme nossa análise das disciplinas da matriz curricular do PPC, encontramos atividades acadêmicas nas seguinte áreas: Educação (n=6); Práticas Pedagógicas (n=8), duas comuns e duas para cada ênfase; Ensino de Ciências (n=6); Estágio (n=8), duas comuns e duas para cada ênfase; Computação (n=2); Linguagens (n=1); TCC (n=2); Projetos (n=1); Química (n=12); Física (n=11); e Matemática (n=13). No *Campus* de Pontal do Paraná, sete das 98 disciplinas¹² identificadas apresentam características interdisciplinares.

A disciplina *Educação Ambiental*, apesar do mesmo nome da ofertada na LCE do *campus* de Jandaia do Sul, possui uma ementa diferente, apresentando apenas características que proporcionam ao licenciando uma experiência interdisciplinar. O documento prevê o estudo da questão ambiental de forma aprofundada considerando aspectos sociais, ecológicos, entre outros.

A disciplina *Didática das Ciências*, por exemplo, traz como um de seus objetivos “debater formas de desenvolvimento de atividades experimentais que se caracterizem como referenciais cognitivos de alcance *interdisciplinar* e não apenas constatação de fenômenos” (UFPR, 2015b, p. 95, grifo nosso). Além de mencionar explicitamente a interdisciplinaridade em sua ementa, ainda prevê o estu-

¹² Destas 98 disciplinas, 34 são compartilhadas entre as ênfases e 28 são optativas.

do teórico profundo do Ensino de Ciências considerando abordagens empírica, analítica, fenomenológica e hermenêutica, crítica e pós-moderna.

Na disciplina *Prática Pedagógica do Ensino de Ciências Exatas*, é considerada a “criação de atividades utilizando conceitos *inter* e *transdisciplinares* das áreas das ciências exatas: sistemáticas, classificações, medidas, processos de transformação, conservação, ciclos, ritmos e regularidades, escalas temporais e espaciais [...]” (UFPR, 2015b, p. 97, grifo nosso). Isso permite que seja categorizada como *teórica* e *prática* tal como a disciplina *Prática Pedagógica do Ensino de Matemática I*, que apresenta o mesmo trecho descrito acima, além de apresentar como seu objetivo “levar o aluno a pesquisar, analisar propostas curriculares e materiais didáticos para o ensino de Matemática no nível fundamental, em face das diretrizes educacionais [...]” (UFPR, 2015b, p. 111). Entretanto, a ementa sugere o estudo dos PCN, documento não mais vigente na Educação brasileira.

A disciplina *Prática Pedagógica do Ensino de Ciências em Ambientes Virtuais de Aprendizagem* apresenta o termo “equipe multidisciplinar” em sua ementa, ficando explícito o estudo teórico deste e outros temas que envolvem a EaD. A apresentação desse termo não garante um estudo aprofundado sobre a multidisciplinaridade, entretanto, consideramos que haja aspecto interdisciplinar pois apresentará ao licenciando uma aplicação prática do termo.

Na disciplina *Projetos em Extensão* é informado que “as atividades de extensão englobarão atividades relacionadas às Ciências Exatas e sua *inter* e *multidisciplinaridade*” (p. 114, grifo nosso). Apresenta como objetivo o desenvolvimento e aplicação de projetos voltados à extensão universitária, seja como um processo educativo, cultural,

científico ou tecnológico. Dessa forma, a ementa é muito abrangente, ou seja, pode permitir a estruturação da interdisciplinaridade de forma *teórica, prática e/ou interdisciplinar*.

Para além, duas disciplinas, *Estágio Supervisionado de Docência em Ciências I e II*, ainda apresentaram em suas ementas referências complementares sobre interdisciplinaridade, sendo uma delas o livro *O que é interdisciplinaridade?* de Ivani Fazenda (2008b), grande referência na área de Educação interdisciplinar. Entretanto, somente as disciplinas *Prática Pedagógica do Ensino de Ciências Exatas* e *Prática Pedagógica do Ensino de Matemática I* utilizaram o termo “transdisciplinar”. Destacamos também que as disciplinas *Projetos em Extensão* e *Prática Pedagógica do Ensino de Ciências em Ambientes Virtuais* são as únicas que apresentam o termo “multidisciplinar” em suas ementas.

O curso de Pontal do Paraná se difere dos ofertados por Jandaia do Sul e Palotina pois ainda mantém a mesma matriz curricular do seu PPC de 2013, de concepção de curso, e 2015, com poucas modificações. Mesmo que apresente sete disciplinas com aspectos interdisciplinares, ainda há um longo caminho a se considerar, como a necessidade de atualização do PPC.

O PPC da LCE do **Setor Palotina**¹³ também foi atualizado durante o período de análise dos PPC. A nova versão do PPC é de 2020, com implantação a partir de 2021. No PPC de 2020 do Setor Palotina, é destacado “o caráter multidisciplinar do curso que proporciona uma visão mais generalista e integradora do conhecimento científico” (UFPR, 2020a, p. 8).

A estrutura do PPC é muito semelhante aos outros cursos de LCE da UFPR. Entretanto, vale mencionar que

¹³ O site do curso está disponível em: <https://lce.ufpr.br/>.

houve algumas atualizações relevantes entre o PPC de 2015 e de 2020, como a inclusão de uma tabela relacionando as disciplinas do curso e os temas contemporâneos transversais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que antes não era mencionada pelo PPC de 2015 assim como os PCN (UFPR, 2015c, 2020a). No PPC atual, há a indicação das ligações entre os temas contemporâneos transversais com as disciplinas do curso, o que permite verificar que apenas dois desses temas não estão presentes nas disciplinas: Educação Fiscal e Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso.

As matrizes para cada ênfase classificam suas disciplinas como: Matemática (n=17); Física (n=22); Química (n=20); Educação (n=9); Ensino (n=12); TCC e Atividades Formativas (n=7); e outros (n=3). Entretanto, ao olharmos para a matriz realizamos uma nova classificação, considerando alguns detalhes mais específicos. Assim, encontramos atividades acadêmicas nas seguintes áreas: Educação (n=6); Práticas Pedagógicas (n=1), uma comum e duas para cada ênfase; Ensino de Ciências (n=7); Ensino de Física (n=4); Estágio (n=8), duas comuns e duas para cada ênfase; Computação (n=1); Linguagens (n=2); TCC (n=2); Projetos (n=2); Química (n=18); Física (n=18); e Matemática (n=16) (UFPR, 2020a).

No Setor Palotina, sete das 154 disciplinas¹⁴ investigadas possuem aspectos interdisciplinares. Em uma primeira análise realizada, no PPC de 2015 (UFPR, 2015b), havíamos encontrado quatro disciplinas com aspectos e características interdisciplinares: *Estágio Supervisionado Escolar*; *Estágio Supervisionado Escolar Específico*; *Física, Tecnologia e Sociedade*. Essas, em sua maioria, foram mantidas com poucas alterações na matriz vigente a partir

¹⁴ Destas disciplinas, 44 são compartilhadas entre as ênfases e 57 são optativas.

de 2021; porém, a disciplina *Prática Pedagógica do Ensino de Ciências Exatas*, ao ter sua ementa ajustada, deixou de apresentar aspectos interdisciplinares. Além dessas, considerando a matriz a partir de 2021, encontramos as disciplinas *Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade* no ensino de Ciências e *Projetos de Integração em Ciências Exatas*, com aspectos interdisciplinares.

A disciplina *Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade* no ensino de Ciências promete, em sua ementa, discutir temas CTS considerando questões contemporâneas, alfabetização científica e tecnológica, propostas metodológicas, abordagens teóricas práticas, introdução à Educação Ambiental e o seu papel no Ensino de Ciências. Mesmo que a LCE ofertada pelo setor Palotina não ofereça a disciplina de Educação Ambiental, como é feito pelos outros campi, sua ementa se preocupa em discutir o tema, ainda que brevemente, não o deixando de fora da matriz curricular do curso.

A disciplina de *Estágio Supervisionado Escolar Específico* prevê uma sequência da disciplina *Estágio Supervisionado Escolar* com a aplicação dos “projetos interdisciplinares” nela planejados. Entretanto, nenhuma dessas ementas detalham do que tratam esses projetos interdisciplinares. Em *Estágio Supervisionado Escolar*, é prevista uma preparação para a sala de aula, seja ela formal ou não formal, considerando a apresentação de ferramentas importantes durante o estágio, como o diário de campo, e para a preparação das aulas. Já, em *Estágio Supervisionado Escolar Específico*, a ementa prevê, além da aplicação dos projetos interdisciplinares, a reflexão acerca do espaço escolar através dos diários de campo, para a escrita de um relatório final.

A disciplina *Projetos de Integração em Ciências Exatas* destaca em sua ementa que será destinada para a introdu-

ção às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e inovação vinculados às áreas de Física, Matemática e Química (UFPR, 2020b). Apesar disso, não deixa claro no texto se haverá ou não integração entre as áreas. Embora tal cuidado pudesse ser tomado, imaginamos que o título da disciplina dá indícios dessa possível integração permitindo sua categorização como teórica, se for vinculada ao ensino dos conceitos envolvidos com a interdisciplinaridade, como prática, se for planejada ou aplicados aulas interdisciplinares, ou ainda como interdisciplinar, se for possível uma experiência de ensino *interdisciplinar* pelo licenciando.

A disciplina *Computadores e Sociedade* é uma disciplina optativa implementada no curso a partir de 2021 junto com outras com origem no curso de Licenciatura em Computação que também é ofertado pelo Setor de Palotina da UFPR. Como é uma disciplina baseada na abordagem CTS, tem potencial de proporcionar uma experiência interdisciplinar aos licenciandos. Além do estudo teórico de aplicações da computação na sociedade, a ementa prevê o estudo de aplicações na educação, entretanto, não cita a interdisciplinaridade. E, novamente, a disciplina de *Física, Tecnologia e Sociedade* apresentou a mesma ementa das demais LCE da UFPR.

Um diferencial que pudemos observar em relação ao curso ofertado no Setor de Palotina da UFPR foi a possibilidade de o estudante cursar até três disciplinas com a abordagem CTS. Nos demais cursos aqui analisados, surgem em cada um apenas uma disciplina na abordagem CTS.

Entre os três cursos da UFPR, o de Jandaia do Sul foi o que apresentou menos disciplinas com aspectos interdisciplinares em suas ementas. Tal fato pode ser modificado através das ementas das novas disciplinas, ainda não

disponibilizadas, referentes às modificações curriculares ocorridas a partir de 2023.

Mesmo que os três cursos da UFPR tenham recebido em seu início o mesmo PPC de base para início de suas atividades, os docentes, a coordenação e os outros grupos dos cursos, constataram a necessidade de atualizações ao longo do tempo. Isso foi possível de perceber pelo PPC em si e algumas ementas compartilhadas, como a da disciplina *Física, Tecnologia e Sociedade* foi uma disciplina que consideramos como interdisciplinar nos três cursos da UFPR.

Hoje, pode-se perceber as mudanças positivas para os cursos considerando seu amadurecimento e contexto de cada localidade. Entretanto, o curso de Pontal do Paraná ainda se mantém praticamente com a mesma matriz curricular do PPC de 2013, ano de implantação do curso. Notamos ainda a ausência de disciplinas específicas para o Ensino de Matemática nos três campi, considerando que o Ensino de Ciências é contemplado, e, apenas o Setor de Palotina apresenta disciplinas de estágio com aspectos interdisciplinares.

Considerações Finais

Este estudo investigou a presença e frequência da interdisciplinaridade nos PPC e ementas das disciplinas das LCE oferecidas por IES públicas no Brasil. As seis licenciaturas analisadas são oferecidas pela USP, UNIPAMPA, FURG e UFPR, esta última em três *campi*. Todos os cursos são presenciais e em IES públicas.

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa documental, examinando os PPC e ementas disponíveis de cada curso, seguindo as diretrizes de análise de Yin (2016). Essas análises consideraram, quando havia, os conteúdos e objetivos de todas as disciplinas obrigatórias e optativas

dos cursos investigados, tendo como objetivo a compreensão de interdisciplinaridade presente nos documentos oficiais que orientam os cursos de formação de professores e na literatura especializada na área.

Constatamos que somente o curso da USP se intitula como interdisciplinar, os demais consideram a multidisciplinaridade em seus PPC vigentes. As LCE da FURG e da UFPR ofertam apenas as ênfases de Física, Química ou Matemática. Porém, o curso da USP ainda oferece, além dessas três, a habilitação para Ciências no EF e o da UNIPAMPA oferta uma quarta ênfase em Ciências Naturais.

Investigamos ainda a consistência de cada PPC e se e como apresentava a interdisciplinaridade. Além disso, nas análises das ementas das disciplinas dos cursos, encontramos 36 disciplinas com aspectos interdisciplinares nas 686 analisadas. Dessas, oito são ancoradas na abordagem CTS, quatro de práticas pedagógicas, quatro de estágios, três relacionadas ao meio ambiente e três de história da Ciência e Matemática.

O PPC da LCE da USP afirma que o curso possui disciplinas que garantem aos seus estudantes, uma formação integrada e contextualizada, com ênfase às disciplinas ligadas ao núcleo comum. Mesmo com um PPC mais curto em relação a outros demais, consideramos que o PPC e as ementas das disciplinas estão bem alinhados, pois o PPC detalha a proposta interdisciplinar do curso e apresenta informações complementares à matriz curricular. Além disso, vale salientar que o curso da USP é mencionado em todos os outros PPC analisados, pois foi o pioneiro em LCE e o que apresentou mais disciplinas com aspectos interdisciplinares em nossa análise.

O PPC da LCE ofertada pela UNIPAMPA mostrou a preocupação dos agentes educacionais em relação à concepção e a implementação de uma Licenciatura Interdisci-

plinar, indicando as dificuldades encontradas no processo. Além disso, o curso oferece, de forma optativa, a disciplina que consideramos de maior destaque para o contexto interdisciplinar, chamada de Complexidade e Pensamento Sistêmico, pois está atrelada à transdisciplinaridade de forma direta.

Já nos cursos da UFPR, foram encontradas muitas semelhanças entre os PPC dos seus três *campi*. Apesar disso, nas ementas, encontramos diferenças, tais como: carga horária, nomes de disciplinas e temas nelas trabalhados. Dentre esses cursos investigados, o de Pontal do Paraná e de Palotina apresentaram mais disciplinas interdisciplinares, quando comparados ao de Jandaia do Sul. Entretanto, apesar de apresentar menos disciplinas que as outras LCE da UFPR, o curso de Jandaia do Sul pode ter algum aumento, ou redução, de disciplinas com aspectos interdisciplinares considerando as ementas das novas disciplinas que acompanham o PPC de 2023, que está em processo de consulta pública.

E, por fim, consideramos que a LCE da FURG é a que menos conversa entre o PPC e as ementas das disciplinas. Apesar de apresentar quatro disciplinas com aspectos interdisciplinares, em uma delas houve alterações em sua ementa e deixará de contemplar aspectos interdisciplinares a partir de 2023.

O que se pôde verificar através das análises dos PPC e ementas foi que há algumas tentativas de interdisciplinaridade mais bem sucedidas que outras. Parece ter havido honestas tentativas de seguir e atender a necessidade de formar professores contemporâneos, originando as Licenciaturas Interdisciplinares, mas que carecem de considerável evolução para alcançar o objetivo inicial. Além disso, consideramos baixa a quantidade de aspectos interdisci-

plinares presentes nas ementas, pois em quase todos os casos, os termos são apenas citados, sem especificar claramente a sua abordagem nas disciplinas.

Este estudo, portanto, buscou contribuir para a construção, manutenção e melhoramento de Licenciaturas Interdisciplinares pois, a partir da análise de suas estruturas, PPC e ementas das disciplinas, identificou lacunas, possibilidades e elementos positivos. Nesse sentido, ainda que respeitemos a autonomia de cada professor, vemos como necessário que a interdisciplinaridade, e suas variações, sejam explicitamente citadas nas ementas, de forma a garantir o seu estudo, seja ele teórico, prático e/ou experimental.

Vemos ainda possíveis caminhos para estudos futuros, como a realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos e professores das disciplinas aqui encontradas, buscando compreender de que forma a interdisciplinaridade é abordada na prática dessas licenciaturas, explorando assim a correlação entre as propostas presentes em suas documentações e sua efetivação no dia a dia. Assim, esperamos que o conteúdo aqui apresentado contribua para a qualificação das Licenciaturas Interdisciplinares no contexto brasileiro, oferecendo uma primeira análise de seus PPC e indicando caminhos para expansão e aprofundamento de pesquisas nesse contexto.

Referências

ALVARENGA, A. M.; TAUCHEN, G.; ALVARENGA, B. T. Da diversidade à unidade: a mobilização e a integração docente em processos Interdisciplinares. **Enseñanza de las ciencias**, n. ex., p. 4999-5004, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&-

category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 15 maio 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2023. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2024.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008a.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, abr. 2015.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008b.

FURG. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Ciências Exatas. 2019. Disponível em: https://cienciasexatas.furg.br/images/documentos/PPC_versao_maio_2020.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In:

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./ jul. 2005.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Tendências para o Ensino de Química: o caso da interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Química em Goiás. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 241-255, 2012.

MIRANDA, A. C. G.; PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Temas geradores através de uma abordagem temática freireana: contribuições para o Ensino de Ciências. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p. 73-92, set./dez. 2017.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, F. W. S.; PEREIRA, A. C. C. Interdisciplinaridade entre Matemática e Física na Licenciatura a partir do instrumento jacente no plano. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 73, p. 801-821, 2022.

OLIVEIRA, L. *et al.* Contextualização no Ensino de Química: conexões estabelecidas por um professor ao discutir uma questão do ENEM em sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 26, p. 1-17, 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, C. A.; VALEIRAS, N. Currículo interdisciplinar

para licenciatura em ciências da natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 1-12, 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

UFPR. Plano de ensino da disciplina Projetos de Integração em Ciências Exatas. 2020b. Disponível em: <https://dee.ufpr.br/pdf/disciplinas/Ficha1-DEE377.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Jandaia do Sul. 2015a. Disponível em: <http://www.jandaiadosul.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/PPC-licenciatura-em-ciencias-Exatas-jandaia-do-sul-2016.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Jandaia do Sul. 2023. Disponível em: https://jandaiadosul.ufpr.br/lce/wp-content/uploads/sites/22/2022/12/ppc_lce_ufpr_ja_2023-3.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Palotina. 2015c. Disponível em: <http://www.lce.ufpr.br/wp-content/themes/Fecitec2015/uploads/2017/PPC.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Palotina. 2020a. Disponível em: https://lce.ufpr.br/wp-content/themes/Fecitec2015/uploads/2021/PPC_EXATAS_2021.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Pontal do Paraná. 2015b/2013. Disponível em: <http://www.cem.ufpr.br/portal/cienciasexatas/projeto-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 16 maio 2024.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso: Ciências Exatas - Licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/104>. Acesso em: 16 maio 2024.

USP. **Matrizes do curso de Licenciatura em Ciências Exatas**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCursoLista?codcg=90&tipo=N>. Acesso em: 1 jan. 2023.

USP. **Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Ciências Exatas**. 2022. Disponível em: https://www2.ifsc.usp.br/graduacao/wp-content/uploads/2022/10/I_ProjetoPedagogico_LCienciasExatas_2022.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

VÁZQUEZ-ALONSO, A.; MANASSERO-MAS, A. La formación del profesorado sobre temas CTS: un modelo para mejorar sus concepciones. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 1, p. 110-127, jul. 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Reflexões sobre a inserção do ensino em turismo na Educação Básica do Litoral Norte do Rio Grande do Sul

*Bruno Fernandes Mendes¹
Ana Lúcia Olegário Saraiva²*

Introdução

O ato de deslocar-se está presente na história da humanidade. O Turismo, por sua vez, tem sua essência no deslocamento humano, estimulado por diversas motivações, sejam elas objetivas e/ou subjetivas, movendo pessoas de um lugar para outro.

Ao longo dos anos, as sociedades em todo mundo passaram por muitas transformações, especialmente, após a consolidação do processo de globalização, que impulsionou diversos avanços científicos, a criação de novas tecnologias, em especial no campo da comunicação, provocando assim, mudanças sociais significativas no modo de agir, pensar, se comunicar e consumir, em grande parte do glo-

¹ Bacharel em Turismo, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS.

² Doutora em Turismo e Hotelaria-, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC. Professora de Turismo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório.

bo. Tais mudanças impactaram positiva e negativamente a organização do Turismo brasileiro e mundial, orientando os estudos sobre esta importante prática social e o planejamento das políticas de desenvolvimento da área.

O Turismo se tornou umas das atividades socioeconômicas de maior importância no mundo e sua contribuição para o campo da economia é inegável, contudo, analisarmos apenas esta óptica, é limitarmos às multiplicidades que envolvem o fenômeno.

Neste ensejo, o diálogo com a Educação tem um papel central neste processo de ressignificação, pois é por meio deste que podemos ampliar os conhecimentos acerca do Turismo, estreitar os laços com a realidade das pessoas, podendo contribuir para a resolução dos problemas das comunidades onde a prática esteja inserida, como também colaborar para o desenvolvimento social e humano, para além de gerar emprego e renda.

Fonseca Filho (2007) e Rebelo (1998) acreditam que a promoção de uma Educação Turística, em especial para aqueles municípios que são destinos turísticos consolidados ou que pretendem desenvolver o Turismo, pode proporcionar um processo educativo, que conscientize a população sobre sua importância, e desperte o senso crítico dos educandos sobre os impactos da prática, ao mesmo tempo que refletem sobre atitudes responsáveis diante ao fenômeno e ao território.

Nesse sentido, a proposta do estudo visa refletir sobre o fenômeno do Turismo, sua relação com a educação e sua inserção no campo da Educação Básica, utilizando como locus de pesquisa a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, por meio de um caso de estudo do município de Capão da Canoa, que recebe um fluxo significativo de pessoas ao ano, principalmente no período de alta temporada (dezembro a março).

Como objetivos específicos, buscamos compreender a importância na relação entre Educação Básica e Turismo, reconhecendo suas potencialidades e limitações; conhecer a legislação que rege a Educação Básica no Brasil e como ela possibilita a inserção desta temática nos currículos escolares; e, ainda, realizar uma análise sobre a oferta da disciplina de Turismo no município de Capão da Canoa.

Para atender a estes objetivos, o presente trabalho encontra-se estruturado em seis seções, incluindo as referências. A primeira seção é a Introdução, onde são apresentados os pressupostos, objetivos geral e específicos, relevância e oportunidade da pesquisa, bem como a organização da investigação. A fundamentação teórica é delineada na segunda seção, contemplando os conceitos e definições de Turismo, estabelecendo diálogos com a Educação, em especial com a Educação Básica. A terceira seção apresenta a metodologia e o processo investigativo escolhido para o estudo. Na quarta seção, são apresentados alguns dos dados da região estudada, destacando o caso do município de Capão da Canoa. Na quinta seção, apresenta-se a análise dos resultados obtidos pela pesquisa. Na sexta seção são traçadas as considerações finais, em que são delineadas as recomendações resultantes da pesquisa, que se constituiu nas contribuições do estudo, as limitações da investigação e as possibilidades de futuras pesquisas. Por fim, são expostas as referências que balizam a construção deste trabalho.

Referencial teórico

O conceito de Turismo é bastante heterogêneo e até hoje não há uma definição única sobre o fenômeno, devido à sua complexidade e aos múltiplos olhares advindos das áreas do conhecimento que o analisam como objeto de pesquisa. De todo modo, é de entendimento comum que

as definições estão relacionadas ao deslocamento de pessoas, as interações socioculturais realizadas em viagens, ao lazer e a prestação de serviços.

Adotamos nesta investigação um olhar mais amplo e transdisciplinar sobre o Turismo, reconhecendo-o como fenômeno social complexo, no qual o diálogo permanente entre as diversas áreas que o permeiam e os atores sociais envolvidos articulam saberes e busca transcender os limites entre as disciplinas, possibilitando integrar múltiplas dimensões sobre a prática, gerando assim, um novo olhar sobre a realidade (Hernandez, 1998).

Corroborando com esta ideia, autores como Molina e Rodriguez (2001) consideram o Turismo contemporâneo como um reflexo da cultura no seu sentido mais abrangente, reconhecendo a pluralidade de aspectos que perpassam o fenômeno. Nesse mesmo entendimento, a autora Marutschka Moesch (2000) considera que, para além do conjunto de prestação de serviços que envolvem a prática turística, enquanto atividade econômica ou “indústria”, o Turismo é resultado das dinâmicas socioculturais, gerando um fenômeno rico em objetividades e subjetividades, que venham a ser usufruídos pelas pessoas.

Portanto, o Turismo não pode ser visto de maneira fragmentada e isolada do conjunto da sociedade, se faz necessário encará-lo de forma integrada, contemplando as múltiplas formas de relação e interação com o meio, compreendendo-o como “um objeto em construção, não é um objeto construído, pois o fenômeno turístico é um acontecimento dinâmico, pois tem como motor as práticas sociais em seu tempo sócio-histórico” (Beni; Moesch, 2017, p. 452).

Com base nesta perspectiva, abordaremos a aproximação entre Turismo e Educação, peças-chaves para construção desta investigação, sua relevância para os destinos

turísticos ou que pretendem desenvolver e sua contribuição para formação cidadã para os estudantes.

Educação turística: inserção do ensino de turismo na educação básica

A educação cumpre um papel fundamental na formação dos sujeitos e da sua constituição como cidadãos. É por meio dela que nos tornamos conscientes da nossa realidade e nos apropriamos dos conhecimentos necessários para a atuação enquanto agentes transformadores em nosso meio e em sociedade.

Paulo Freire, em seu livro “Educação e Mudança”, afirma que “O homem é consciente e na medida que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (Freire, 1979, p. 21).

Nesta aproximação com a realidade, a educação deve ser para todos e não restrita a alguns. Para isso, precisa estar conectada com o cotidiano, pautada na pluralidade, reconheça as multiculturalidades existentes, e por meio do processo de ação-reflexão (anunciado por Freire em obras diversas), construir o conhecimento necessário para promoção da liberdade, do fortalecimento da democracia e da autonomia dos educandos.

Acreditamos que a dimensão educacional é central para o desenvolvimento humano. Conforme Oliveira, Jesus e Proença (2015), a educação possibilita a compreensão da natureza e da existência que nos rodeiam, sendo assim, nos capacita a enxergar nossas necessidades e do meio onde vivemos.

Neste aspecto é que dialogamos sobre o papel da educação na construção do modo de pensar, desenvolver e fazer o Turismo. Visto que os estudos sobre o fenômeno se fazem cada vez mais necessários, devido à sua relevância social e os impactos ambientais, econômicos e socioculturais que

a prática causa aos territórios onde está introduzida.

Em relação ao contexto histórico, podemos considerar como um dos marcos importantes neste diálogo entre educação e Turismo, o episódio do Grand Tour³, no qual eram promovidas viagens de estudos para os filhos das elites, como uma forma de graduação final dos estudos. A partir daí, com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais de cada época, surgiram diversos segmentos e concepções sobre o fenômeno, por consequência disso, os estudos sobre o Turismo tomaram outra dimensão, seja como objeto de estudo ou tema complementar de outras áreas do conhecimento.

No Brasil, em um contexto social bastante complexo e tensionado, por conta dos retrocessos da ditadura militar (1964 - 1985), o Turismo organizado emerge como uma alternativa importante de desenvolvimento e geração de empregos e riquezas. Neste período também (1966) é criada a EMBRATUR⁴, o Conselho Nacional de Turismo e definiu-se a Política Nacional do Turismo. Em seguida, em 1971, foi criado o primeiro curso superior em Turismo do país, na Faculdade Anhembi em São Paulo (Trigo, 2000).

Em razão disso, manifesta-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre o fenômeno do Turismo e qualificar novos profissionais para atuarem na área. A partir principalmente na década de 1990, reflete em um crescimento vertiginoso de cursos superiores, técnicos e profissionalizantes voltados à esfera do Turismo, Hotelaria e Gastronomia. Alguns autores referenciam nas formulações sobre

³ O Grand Tour era uma tradicional viagem onde “[...] os jovens da nobreza e da classe média inglesa abastada passaram a realizar viagens pelo continente europeu, por cerca de dois anos, para completar sua educação e ganhar experiência pessoal” (Sisne; Gastal 2010, p. 4).

⁴ Instituto Brasileiro de Turismo, transformado em Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo, conforme a Lei 14.002/20.

o fenômeno, como Trigo (2001) e Ansarah (2002) abordam em suas obras a necessidade da pesquisa científica em Turismo, no intuito de fornecer maior credibilidade nos estudos sobre o fenômeno, refletir sobre o papel dos profissionais do Turismo e qualidade na formação destes profissionais no âmbito da educação superior. Entretanto, os autores não fazem menção direta ao estudo do Turismo no âmbito da Educação Básica, criando uma lacuna nesta temática, visto que muitas das pesquisas estavam voltadas ao ensino superior e/ou ao ensino técnico profissionalizante.

No que tange ao estudo do Turismo no âmbito da Educação Básica, nesta mesma época surgem iniciativas governamentais e não governamentais, conforme abordado Fonseca Filho (2007), como os programas Iniciação Escolar para o Turismo e o Programa Embarque Nessa, ambos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR), que tinha como objetivo de promover o Turismo nacional e estimular o interesse dos estudantes pela área. Outro programa, foi o Aprendiz de Turismo, promovido pela Academia de Viagens e Turismo – BR direcionado aos jovens do ensino fundamental, com o objetivo de preparar tanto os estudantes, como os professores, para atuarem como agentes de conscientização da atividade turística na sua comunidade.

Outro acontecimento importante foi a criação do Plano Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT), promovido pela EMBRATUR, que previa a implementação de um modelo de gestão turística descentralizado e participativo, com respaldo técnico e consultivo da Organização Mundial do Turismo (OMT). O PNMT tinha como objetivo o desenvolvimento turístico dos municípios brasileiros, por meio da conscientização, sensibilização, estímulo e capacitação dos diversos agentes envolvidos, permitindo a

inclusão da temática do desenvolvimento do Turismo nos sistemas educacionais (BRASIL, 2007).

Rebello (1998), em sua Tese de Doutorado intitulada “Plano Municipal de Educação Turística (PMET)”, cria um plano a ser implementado nos municípios que são destinos turísticos ou com potencial, no intuito de “integrar seus pensamentos, sentimentos e ações no clima pisco sócio-cultural-econômico e ambiental que a localidade vive por causa do turismo” (Rebello, 1998, p.7). A proposta, baseada nos princípios do PNMT, era despertar a “consciência turística” difundida a população local, por meio da educação.

Importante destacar, que o termo Educação Turística, de acordo com Silva et. al. (2013, p. 255) resulta da interface da relação entre Educação e Turismo. Essa relação pode ser abordada “[...] por meio de duas grandes perspectivas que, embora distintas, são complementares: a educação para o turismo e a educação pelo turismo”.

A Educação para o Turismo, de acordo com Silva et. al (2013), envolve a sensibilização e conscientização dos atores turísticos, sobretudo turistas e moradores da comunidade receptora, por meio da educação não-formal, ou seja, cursos ofertados por instituições que não pertençam a redes escolares de ensino, objetivando minimizar os impactos da atividade e qualificar a oferta turística. No que se refere à Educação pelo Turismo, é utilizado o Turismo como um instrumento pedagógico para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, seja por meio de um componente curricular específico ou como abordagem complementar por outras disciplinas.

Ansarah (2002), por sua vez, afirma que a educação em Turismo deve estar voltada para uma reflexão multidisciplinar, que busque contemplar os aspectos culturais presentes no território, que de forma cooperativa, combine

o conhecimento científico produzido nas instituições de ensino, a tecnologia e os saberes locais.

No que se refere à Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 22, expressa que esta etapa da educação tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.17).

Ainda, a LDB em seu artigo 26 (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), afirma que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

Nesta linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram concebidos com o objetivo de conciliar as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no país, estabelecendo referências nacionais unificadas para o processo educacional em todas as áreas do Brasil. Assim como os Temas Transversais possibilitaram maior flexibilidade e abertura dos currículos para abordagem de outros temas que permeiam a vida e o cotidiano dos educandos, proporcionando aos jovens o acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como essenciais para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Embora o Turismo não seja mencionado de forma direta na referida legislação, mas colocado como uma parte diversificada do currículo, abre-se um espaço importante de discussão e possibilidades para se trabalhar a inserção da temática nos currículos da Educação Básica, poden-

do os estudos na área contribuir e complementar os conhecimentos tratados pelas disciplinas tradicionais (matemática, biologia, geografia, história etc.) ou como tema transversal, servindo como instrumento pedagógico para abordar temas mais abrangentes que permeiam o cotidiano da sociedade.

Cabe salientar que, para inclusão de tais temas, como o Turismo nas escolas, perpassa-se previamente pela elaboração de currículos que tenham seus olhares voltados na cultura e nas dinâmicas locais, para que assim, possibilite buscar caminhos para montar o quebra-cabeça dos saberes que devem ser privilegiados na educação escolarizada (SARAIVA, 2017).

Segundo Fernández Fúster (1991), o ensino do Turismo no âmbito da Educação Básica pode contribuir de modo positivo na formação crítica dos estudantes, fazendo com que os educandos sejam sujeitos do processo e não somente profissionais diante do mercado. Assim, promovendo consciência e responsabilidade frente ao fenômeno e suas implicações.

O professor Ari Fonseca Filho, em sua obra *Educação e Turismo: Reflexões para elaboração de uma Educação Turística*, destaca que:

A inserção da educação turística no ensino fundamental e médio seja como tema transversal ou como disciplina tem possibilidades de contribuir positivamente no que se diz respeito a oferecer conhecimentos relativos ao turismo, trazendo para a sala de aula assuntos presentes na realidade vivida pelos educandos que residem num município turístico e, ainda, relacioná-los com questões sobre economia, sociologia, antropologia, ecologia e outras que são afetadas pelos impactos do turismo (FONSECA, 2007, p.22).

Portanto, a inserção do ensino em Turismo no campo da Educação Básica se torna cada vez mais relevante, se levarmos em consideração que muitos municípios ou regiões, atualmente, dependem parcial ou integralmente da prática turística.

A autora Waldete Gomes da Silva, em sua dissertação de mestrado “O estudo do Turismo na Educação Básica: Contribuições para valorização do Patrimônio do Município de Saquarema-RJ (2018), faz o mapeamento de algumas experiências de programas e projetos que ofertam a temática do Turismo na Educação Básica em âmbito nacional, dentre eles o Programa Turismo na Escola: descobrir, entender e cuidar de Belém (2010). O programa foi desenvolvido pela Coordenadoria Municipal de Turismo, voltado a alunos do 6º ano das escolas municipais, com objetivo de enriquecer o processo educacional dos alunos e fazer com que vivenciem os assuntos que já conheciam por meio da literatura (PEREIRA, 2018).

Outra experiência de destaque é a do município de Gramado, localizado na Região Turística das Hortênsias⁵, que inclui o componente curricular de Turismo desde 1988 para estudantes do fundamental I e II, devido à relevância que o Turismo apresenta para cidade, já que é considerada a principal atividade econômica, social e cultural de Gramado. Segundo Barbacovi (2022), o objetivo da componente é conscientizar as crianças desde cedo sobre os aspectos turísticos e culturais da cidade, destacando que a Educação para o Turismo é indispensável para que se tenha uma formação e uma postura diante da realidade.

⁵ Região das Hortênsias, uma das vinte e sete regiões turísticas do Estado do Rio Grande do Sul, constituída pelas cidades de Canela, Gramado, Nova Petrópolis e São Francisco de Paula.

Metodologia

A trajetória metodológica seguida nesta investigação pautou-se no modelo conceitual de Gil (2010), Kripka; Scheller e Borotto (2015) e Moraes e Galiazzi (2016). Em razão das particularidades do estudo, a investigação é caracterizada como uma pesquisa aplicada, pois tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Com relação ao tipo, apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, pois busca obter uma compreensão mais ampla do tema em estudo, de caráter exploratório e descritivo (Gil, 2010).

Ambas as pesquisas foram utilizadas para a construção do referencial teórico, interligando-os com a parte prática do trabalho, com “objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka, Scheller & Borotto, 2015, p.58).

O percurso metodológico contempla uma pesquisa bibliográfica, realizada entre os anos de 2022 e 2023, com base em materiais já publicados (livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos). Também envolve uma pesquisa documental (documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas).

Para o levantamento de dados, foi realizada uma consulta junto às Secretarias Municipais de Educação da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com objetivo de identificar quais os municípios ofertam a temática do Turismo como disciplina na Educação Básica, contemplando os 21 municípios que compõem o Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral Norte (COREDE, 2017).

Para analisarmos e interpretarmos os fenômenos em estudo, encontramos apoio na Análise Textual Discursiva. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016) as análises

textuais transitam entre os elementos de objetividade e subjetividade.

A pesquisa está estruturada em etapas, conforme apresentamos abaixo:

- 1ª Etapa: realização de pesquisa bibliográfica, para identificar as produções científicas sobre o estudo, por meio periódicos científicos de Turismo no portal de Periódicos CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e obras clássicas que abordam a temática, utilizou-se na busca os termos Educação e Turismo, Turismo e Educação Básica e Ensino de Turismo na Educação Básica;

- 2ª Etapa: realização da pesquisa documental, com base nas legislações pertinentes à Educação Básica, referenciais curriculares e plano de ensino e ou de trabalho da disciplina de Turismo;

- 3ª Etapa: organização do marco teórico, com base em obras literárias, identificadas por livros, artigos e legislações identificadas nas etapas anteriores;

- 4ª Etapa: realização da seleção dos sujeitos da pesquisa. Após o levantamento realizado junto às prefeituras municipais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, foi selecionado o município que oferece a disciplina de Turismo na Educação Básica Municipal para constituir o estudo. Com o resultado desta etapa, a investigação partiu para o estudo dos documentos oficiais que formalizam o Turismo como disciplina e referidos referenciais curriculares. O corpus da pesquisa é o plano de ensino da disciplina de Turismo na Educação Básica;

- 5ª Etapa: definição e análise das categorias para o estudo do município selecionado. As categorias definidas são: categoria A - Unidade temática e categoria B - Objeto do conhecimento, analisadas junto ao Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental Anos Finais de 2022;

- 6ª Etapa: realização da análise dos dados, por meio da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2016);

- 7ª Etapa: construção de reflexões e proposições para a oferta do ensino de Turismo na Educação Básica no Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Resultados e discussões

O território do Litoral Norte Gaúcho passou por diversas transformações ao longo dos anos e o Turismo teve um papel de destaque nesta constituição.

Segundo Anjos (2010, p.7), “o território é na sua essência um fato físico, político, social, econômico, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente o Estado está presente”.

Nesta perspectiva, o território do Litoral Norte, geograficamente situado na costa do Estado do Rio Grande do Sul, possui uma diversidade étnica e cultural, influenciada inicialmente pela colonização de portugueses vindos da região dos Açores, quilombolas e indígenas, e, posteriormente por alemães, italianos, poloneses, japoneses, entre outras etnias que se somaram ao longo do tempo. Podemos considerar estas identidades como um importante patrimônio imaterial do território, pois suas características culturais e sistemas de produção contribuem e influenciam o seu desenvolvimento.

A região já foi conhecida como uma importante rota comercial que conectava Sacramento (atual Uruguai), à Laguna e ao centro do país, entre o século XVIII até meados do século XIX. Com a desativação da rota comercial, acarretou uma fase de declínio para a região e somente próximo a virada do século XIX para o XX, o Litoral Norte passa a ser buscado por outros objetivos, não somente

comerciais, mas medicinais e ligados ao lazer, iniciando assim uma cultura de Turismo e veraneio (Aguar, 2006).

Com o passar dos anos, políticas de investimentos, impulsionadas na época pela Comissão de Desenvolvimento Econômico do Litoral – CODEL, proporcionaram melhorias na infraestrutura, criação de rodovias e sistemas de comunicação que permitiram maior acessibilidade ao Litoral, o que por consequência, impulsionou o processo de crescimento das praias gaúchas e a construção social de um espaço que apresentava uma nova função regional.

Em decorrência disso, a região, por um movimento emancipacionista dos municípios, configurando-se atualmente enquanto área demarcada, segundo recorte espacial proposto pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral Norte - COREDE, em 21 municípios, que vão de Mostardas mais ao sul, até Torres, ao norte, passando pelos municípios de Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Cidreira, Imbé, Tramandaí, Dom Pedro de Alcântara, Capivari do Sul, Caraá, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Osório, Palmares do Sul, Terra de Areia, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá.

Figura 1: Mapa do Litoral Norte do RS



Fonte: COREDE, 2015.

Com relação ao Turismo, objeto de estudo deste trabalho, cabe aqui citarmos algumas experiências turísticas na região: A “Rota Turística Caminho dos Vales e das Águas” é uma iniciativa de cooperação entre empreendedores, comunidades locais e o poder público, que visa fortalecimento das atividades turísticas, valorização das potencialidades da região, preservação do meio ambiente, melhorias nas infraestruturas de estradas e sinalizações turísticas, além de gerar empregos e qualidade de vida. A “Rota Triângulo das Águas”, organizada por empreendedores e profissionais do setor do Turismo em parceria com entidades da sociedade civil dos municípios de Tramandaí, Osório e Imbé, com intuito de promover e desenvolver o Turismo Náutico e de esportes, com responsabilidade, aproveitando os recursos hídricos existentes no território.

Uma recente organização de experiência turística está sendo implementada pelo grupo Osório Rural que visa promover o Turismo de Base Comunitária - TBC, ao resgatar a identidade cultural da Comunidade de São Sebastião no Morro da Borússia - Osório e promover a agroecologia.

Com isso, é notável a presença do Turismo no território e sua importância socioeconômica, mas, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre os impactos e também nas demandas de outros produtos e serviços dessa atividade, por exemplo, serviços públicos como educação, saúde e tratamento de água e esgoto, mobilidade urbana e habitação para a população mais vulnerável, levando os municípios a acumular problemas com demandas sociais.

Os autores Fernandes e Pereira (2017, p. 544) destacam que o desenvolvimento do Turismo em âmbito municipal requer um plano de ação da instância de governança (poder público), “[...] dividido em programas voltados para frentes de trabalho do turismo no município, por exemplo,

ensino de turismo, segurança, saneamento, abastecimento, comunicação, saúde, dentre outros”.

Ainda, o processo de planejamento municipal para o desenvolvimento do Turismo é uma tarefa coletiva. “Planejar o turismo é um diálogo constante e um processo de negociação entre os atores sociais interessados, assegurando que ações, planos, programas e projetos que expressam o consenso da sociedade local” (FERNANDES; PEREIRA, 2017, p. 547). Fato este que demonstra a relevância da pesquisa em relacionar o papel da educação para o desenvolvimento sustentável do Turismo no intuito de evitar os danos sobre os meios visitados e manter a atratividade dos recursos para as futuras gerações (RUSCHAMANN, 1997).

No tocante à Educação em Turismo no Litoral Norte, conforme informado pelas Secretarias Municipais de Educação da região, a partir de uma consulta realizada no ano de 2022, foi identificado que Capão da Canoa é o único município instituído por Lei a ofertar o Turismo como disciplina no currículo escolar da rede de Educação Básica. Outros municípios, apesar de não terem o componente curricular de Turismo em suas redes municipais de educação, trabalham o tema de forma transversal em conjunto com outras disciplinas ou realizam ações pontuais. A exemplo do projeto piloto de Turismo Pedagógico, que foi realizado nas escolas públicas de Osório, com estudantes do 5º ano do fundamental, numa ação promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Osório em parceria com a Prefeitura Municipal do município.

Com base neste resultado inicial da investigação, concentramos o estudo na análise das iniciativas do município de Capão da Canoa em prol do ensino do Turismo, detalhando a experiência do município com a inclusão do com-

ponente curricular de Turismo nas escolas da rede municipal. Isso abrangerá a sua estruturação dentro do sistema educacional do município e as categorias definidas para o estudo sobre os tópicos e conteúdos abordados nessa disciplina.

O município de Capão da Canoa, localizado na faixa litorânea próximo ao mar, possui uma população fixa de 63.594 pessoas, sendo o município mais populoso da região atualmente, ficando na 34ª posição se comparado com outros municípios do Rio Grande do Sul (IBGE, 2022).

Capão da Canoa compõe o Mapa do Turismo Brasileiro organizado pelo Ministério do Turismo - MTur e recebe um fluxo significativo de turistas, em especial nas épocas de verão (dezembro a março), oriundos de várias partes do estado e estrangeiros, em sua maioria argentinos e uruguaios. Segundo levantamento de dados da Secretaria Municipal de Turismo e Desenvolvimento Econômico e da Brigada Militar, o município recebeu mais de um milhão de visitantes nas festas de final de ano (2022-2023), de acordo com matéria veiculada no site oficial da Secretaria Estadual de Turismo do Rio Grande do Sul - SETUR/RS.

No que tange sua rede de ensino, o município possui 18 escolas de ensino fundamental e 5 escolas de ensino médio, segundo dados do IBGE (2021). Como nosso olhar está voltando para educação básica, é importante destacar que a disciplina de Turismo é lecionada apenas nas escolas municipais, conforme aborda a Lei Municipal nº 465, de 27 de setembro de 1990, que inclui no currículo das Escolas Municipais, as disciplinas de Turismo e Língua Espanhola (Capão da Canoa, 1990).

A partir daí, a disciplina passa a estar presente nos currículos da Educação Básica e a ser ofertada para estudantes do 9º ano. Outro registro importante é que até o ano 2010 a disciplina era ministrada por professores de outras áreas

do conhecimento afins ao Turismo, como de geografia e história, e somente depois deste ano por uma professora formada em Turismo. Atualmente, são duas professoras, concursadas, que lecionam a disciplina em todas as escolas municipais de Capão da Canoa.

Com base no Referencial Municipal Comum Curricular do Território de Capão da Canoa (2022), o qual tem a incumbência de orientar as competências a serem adquiridas pelos estudantes ao longo de cada etapa da escolaridade, no que concerne à disciplina de Turismo, é previsto que:

A Educação em Turismo tem o papel de difundir os conhecimentos sobre o fenômeno no município, com objetivo de envolver os munícipes com sua própria cultura e meio ambiente, possibilitando aos educandos, internalizar os princípios da cidadania, assim como, valorizar e proteger seu patrimônio natural e cultural local.

]

Outro ponto do Referencial é o incentivo à hospitalidade, incluindo noções de qualidade no atendimento, tornando os estudantes “bons anfitriões”, assumindo um papel de turista consciente, responsável pelo ambiente visitado, bem como preparar os educandos para o mercado de trabalho, ensinando regras básicas de comportamento, perfil profissional e marketing pessoal.

Referente ao Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental Anos Finais de 2022 da disciplina de Turismo, podemos perceber como os conteúdos orientados pelo Referencial Curricular são divididos ao longo do ano letivo. Os quadros abaixo apresentam as categorias definidas para este estudo: Unidades temáticas e campos de atuação (categoria A) e Objeto do conhecimento, ou seja, os conteúdos abordados (categoria B), distribuídos ao longo dos três trimestres do ano letivo. Cabe salientar que cada

unidade temática (categoria A) está diretamente relacionada ao objeto do conhecimento (categoria B), estabelecendo uma relação horizontal nos quadros subsequentes.

Quadro 1 - 1º Trimestre da disciplina de Turismo do 9º ano

Categoria A – Unidade Temática/ Campo de Atuação	Categoria B - Objeto do Conhecimento (conteúdos)
Conceitos do Turismo	O que é Turismo? Turista? Equipamentos Turísticos; Atrativos Turísticos; Serviços Turísticos; Núcleo Emissor e Receptor; Fluxo Turístico; Regionalização do Turismo, com enfoque no Litoral Norte RS.
Turismo: Perfil Turístico do Município	Histórico Manifestações e usos tradicionais e populares; Gastronomia; Prédios Históricos; Informações básicas do município (população, localização, área, data de emancipação, feriados municipais, padroeira e praias); Principais atividades econômicas; Infraestrutura Turística; Infraestrutura geral.
Sustentabilidade e Turismo Sustentável	Abordar assuntos sobre: Sustentabilidade; Turismo Sustentável e Ecoturismo; Impactos turísticos nos municípios: negativos e positivos.

Fonte: Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental
Anos finais de 2022, adaptado pelo autor (2023).

Observamos no quadro 1 que no primeiro trimestre da disciplina de Turismo estão previstas três unidades temáticas (categoria A): conceitos de Turismo, perfil turístico do município e sustentabilidade e turismo sustentável. Na categoria de conteúdos (categoria B), busca-se conceituar o fenômeno do Turismo, conhecer os equipamentos e serviços que compõem a atividade turística. Destacamos a caracterização do perfil do município de Capão da Canoa proposta no documento, com objetivo de compreender a história e os símbolos do município, por meio da identificação dos patrimônios materiais e imateriais existentes, gerando um sentimento de pertencimento dos estudantes com o território. Por fim, como conteúdos relacionados à temática de sustentabilidade, reconhecer os impactos gerados pelo Turismo, sejam eles positivos ou negativos, bem como inteirar-se de práticas turísticas sustentáveis, que valorizem o meio ambiente fazem parte dos conteúdos propostos.

O quadro 2, na próxima página, descreve o segundo Trimestre da disciplina de Turismo do 9º ano, com três unidades temáticas compondo a categoria A: Legislação, Ética, Moral e Cidadania; Eventos, Cerimonial, Protocolo e disposição de Bandeiras e, por fim, Hotelaria.

Como objeto do conhecimento, os conteúdos apresentados para a categoria Legislação, Ética, Moral e Cidadania, apresentam relevância, pois abordam a legislação do Turismo, por meio de temas transversais como a Ética, possibilitando assim, debater a conduta dos Turistas durante suas viagens e o comportamento da comunidade receptora, estabelecendo relações de respeito e cidadania, frente às pessoas, ao território e a prática do Turismo. Os conteúdos relacionados a categoria que trata dos Eventos, Cerimonial, Protocolo e Disposição de Bandeiras, detalham toda a organização necessária para a execução de

um evento e organização de um cerimonial. Na unidade temática da Hotelaria, são trabalhados conteúdos que procuram exemplificar a organização e o funcionamento do segmento hoteleiro, desde seu conceito até as práticas, visto que estes têm capacidade de gerar empregos, principalmente épocas de temporada.

Quadro 2 - 2º Trimestre da disciplina de Turismo do 9º ano

Categoria A - Unidade Temática/ Campo de Atuação	Categoria B - Objeto do Conhecimento (conteúdos)
Legislação, Ética, Moral e Cidadania:	Hospedagem, Viagens - abordagem do ECA e das Leis Federais sobre o assunto.
Eventos, Cerimonial, Protocolo e Disposição de Bandeiras:	Cerimonial e Protocolo; Ordem de Procedência; Disposição de bandeiras; Hinos; Montagem de mesa de autoridades; Etapas para elaboração e execução de um evento e de um cerimonial.
Hotelaria:	Conceitos; A origem da atividade hoteleira; Classificação Hoteleira; Setores da Hotelaria; Definições hoteleiras; Tipos e meios de hospedagem; Setores da Hotelaria; Definições Hoteleiras; Check-in e Check out; Reservas; Atendimento (satisfação, qualidade e habilidades);

Fonte: Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental Anos finais de 2022, adaptado pelo autor (2023).

No quadro 3, a categoria “A” apresenta como unidade temática o Empreendedorismo e como categoria “B - objeto do conhecimento”, são trabalhados os conceitos de empreendedorismo e do mundo do trabalho que se fazem presente, com o objetivo preparar os educandos para ingressarem no mundo do trabalho, visto que muitos estão em idades entre 14 e 15 anos, e buscam oportunidade no primeiro emprego. Além disso, é discutida a ideia do “bem receber”, um pilar importante no campo da hospitalidade, em especial para municípios com potencial turístico.

Quadro 3 - 3º Trimestre da disciplina de Turismo do 9º ano

Categoria A - Unidade Temática/ Campo de Atuação	Categoria B - Objeto do Conhecimento (conteúdos)
Empreendedorismo:	Conceitos de empreendedorismo; Dicas de como ser empregador; Inserção no mundo do trabalho (currículos, entrevistas de emprego); Bem receber (atendimento e qualidade)

Fonte: Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental Anos finais de 2022, adaptado pelo autor (2023).

Cabe ressaltar que são realizadas as saídas de campo promovidas pela disciplina de Turismo, ao qual é realizado um city tour pelos principais pontos turísticos do município, visitas aos hotéis e espaços de eventos, como o auditório da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Esta prática pedagógica possibilita que os educandos possam aproximar as teorias aprendidas em sala de aula com a realidade, cumprindo o objetivo de integrar os conceitos estudados em aula com a realidade atual.

Implicações práticas e/ou teóricas

A contribuição deste estudo está na capacidade de gerar reflexões sobre a introdução ensino de Turismo no campo da educação básica e suas relações com o município de Capão da Canoa e com o território do Litoral Norte.

A partir da experiência do município de Capão da Canoa, podemos identificar que o Plano de Trabalho Simplificado do Ensino Fundamental Anos Finais de 2022, referente à disciplina de Turismo, apresenta as unidades temáticas e o objeto do conhecimento, definidos neste estudo como as categorias de análises (A e B), constituindo o corpus desta investigação.

Observamos que a disciplina de Turismo aborda temas transversais relevantes, como ecologia, direito, direitos humanos, história, geografia, trabalho, conforme proposto pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Além disso, está alinhada aos objetivos da Educação Básica, expressos pela LDB, evidenciando o caráter transdisciplinar do Turismo.

No âmbito da rede municipal de ensino de Capão da Canoa, a disciplina de Turismo é ofertada no 9º ano do Ensino Fundamental. A grade curricular desta etapa contempla 11 disciplinas, com uma carga horária total de 1200 horas. Neste universo, a disciplina de Turismo possui carga horária de 50 minutos semanais, o que equivale a um percentual em torno de 5% do total de horas das disciplinas previstas para o ano letivo.

Relacionando a carga horária do componente curricular com as temáticas e conteúdos propostos, surge a reflexão sobre a possibilidade de ampliar a carga horária da disciplina. Isso permitiria uma abordagem mais profunda dos temas propostos, possibilitando que os estudantes assimilem esses conhecimentos de forma mais completa, es-

pecialmente por se tratar de alunos do 9º ano, que estão na iminência de ingressar ao ensino médio.

Outro aspecto identificado no estudo é a necessidade e a importância de aproximar a disciplina do debate sobre a participação e controle social no âmbito do município, a exemplo do Conselho Municipal de Turismo (COMTUR). Isso proporcionaria aos educandos a oportunidade de conhecer este importante espaço de discussão entre o poder público local e sociedade civil organizada, além de compreenderem o funcionamento do processo de elaboração das políticas públicas relacionadas à área do Turismo.

Além das análises efetuadas, cabe aprofundarmos sobre o debate dos conteúdos que abordam a preparação dos educandos para o mundo do trabalho. Isto é particularmente relevante considerando que é uma das fragilidades encontradas na oferta de profissionais para atuarem no setor. Apesar do município e da região do Litoral Norte terem no Turismo uma das suas bases econômicas, ainda há grande carência de mão de obra qualificada (Borges 2016).

Para além disso, é fundamental a adoção de uma abordagem mais ampla sobre o mundo do trabalho, destacando não somente as competências técnicas para ser um bom profissional, mas também, visando promover nos jovens estudantes, uma consciência ativa e responsável, enquanto trabalhadores.

Nesse sentido, defendemos que a disciplina de Turismo seja muito mais que um conjunto de temáticas e conteúdos programáticos posto nos currículos da rede municipal de ensino de Capão da Canoa, mas sim sirva com um espaço de reflexão e envolvimento dos estudantes, gerando conscientização e pertencimento frente ao Turismo, ao município e ao território.

Observamos um esforço da disciplina em contextualizar a temática do Turismo com a realidade do município de Capão da Canoa, o que é relevante e imprescindível. Porém, se faz necessário aprofundar o diálogo do Turismo local com o contexto regional, visto que o Turismo é considerado pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral Norte como um dos eixos estratégicos para o desenvolvimento do território (COREDE, 2017).

Cabe aqui destacar dois desafios importantes do Plano Estratégico Participativo – COREDE Litoral (2017- 2030). O primeiro diz respeito à necessidade da profissionalização e qualificação de profissionais para atuarem no Turismo, assim como, qualificar os segmentos de Turismo existentes, a exemplo dos que têm seu potencial ligados à ecologia e ao meio rural. O segundo desafio relaciona-se à gestão integrada e participativa do Turismo, por meio do diálogo e fortalecimento das instâncias de gestão, planos e projetos de caráter regional, objetivando sensibilizar de forma permanente os diversos atores sociais para o desenvolvimento regional (COREDE,2017).

Nesta perspectiva, podemos considerar a aproximação da Educação em Turismo no âmbito do ensino básico, como uma aliada na busca de soluções que visem superar os problemas ambientais, as vulnerabilidades sociais enfrentadas pelo território, romper com a sazonalidade fortemente presente e qualificar a oferta turística.

Considerações finais

O estudo propôs uma reflexão sobre o fenômeno do Turismo, sua relação com a educação e sua inserção na Educação Básica na rede municipal de ensino do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A pesquisa evidenciou as múltiplas possibilidades em se trabalhar o fenômeno do Turismo no

campo da educação, em especial no ensino básico. Neste sentido, desperta-se a necessidade do fortalecimento e ampliação de práticas de inserção da temática nos currículos escolares, visto sua relevância socioeconômica e ambiental para diversos municípios e regiões do Brasil, em especial para o município de Capão da Canoa e para o território do Litoral Norte do Rio Grande do Sul como um todo.

Para que o Turismo se torne de fato um eixo estratégico para o desenvolvimento da região, se faz necessária uma transição no modo em que os atores envolvidos na prática, em especial, o poder público, os empreendedores e a comunidade em geral compreendem o fenômeno turístico. Nesse sentido, a educação turística pode ser um fator importante na contribuição da formação de capacidades dos munícipes, para que possam atuar decisivamente, sobre tudo compreendam o turismo como alternativa inovadora para atribuir importância à diversidade histórica, cultural natural e socioeconômica, mediante o planejamento do turismo local.

Freire preconiza que “não há transição que não implique em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje” (Freire, 1979, p. 18).

Como limitações da pesquisa, a ausência nas discussões com profundidade sobre o conceito de currículo e disciplinarização do ensino de Turismo, assim como não conseguimos acesso aos planos pedagógicos dos demais municípios que trabalham a temática do Turismo de forma transversal, portanto, não podemos abordar suas experiências ou como o Turismo é trabalhado nas escolas.

Como oportunidade de novos estudos, vislumbra-se investigar qual o impacto dos conhecimentos adquiridos pela disciplina de Turismo na vida destes estudantes e seus familiares e como eles compreendem o fenômeno do Tu-

rismo e o seu papel enquanto instrumento de valorização dos patrimônios material e imaterial, como também, fortalecer os laços com a cultura do território.

Em suma, podemos observar que o Turismo trabalhado na Educação Básica possui relevância e especificidade, pois, além dos saberes escolares envolvidos, a temática do Turismo auxilia na formação de caráter integral dos educandos, por meio de um processo pedagógico, promovendo assim uma consciência crítica frente ao fenômeno, favorecendo um sentimento de pertencimento ao território e consequentemente, atuando de forma direta na constituição do processo identitário.

Referências

AGUIAR, M. D. S. de. **Percorrendo os caminhos da modernização: técnica e tempo na construção social do Litoral Norte Gaúcho**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2006.

ALCÂNTARA, W. G. S. **O estudo do turismo na educação básica: Contribuições para valorização do patrimônio do município de Saquarema-RJ**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Turismo e Hotelaria. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Turismo. 2018.

ANJOS, R. S. A. dos. **A África Brasileira: população e territorialidade**. In: Textos Básicos do CIGA. Brasília: CIGA/CESPE-UnB, 2010.

ANSARAH, M. G. dos R. **Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro**

das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph, 2002.

BARBACOVİ, M. GRAMADO: educando para o turismo. In: **Turismo & Hotelaria no contexto da experiência II**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

BENI, M. C.; MOESCH, M. M. A teoria da complexidade e o ecossistema do turismo. **Turismo - Visão e Ação**, v. 19, n. 3, p. 430-457, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/rtva.v19n3.p430-457>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BORGES, J. C. ANÁLISE DOS DESAFIOS E LIMITAÇÕES PARA O TURISMO EM CAPÃO DA CANOA NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL. **Revista Tecnologia e Ambiente**, Criciúma, v. 25, n. 1, p. 23-40, 7 out. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/tecnoambiente/article/view/5403/4789>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais**. Brasília, 1998.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/capao-da-canoa.html>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legisla>

cao/1034524/lei-12796-13. Acesso em 12 nov. 2023.

CISNE, R.; GASTAL, S. Turismo e sua História: rediscutindo periodizações. **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**. Universidade de Caxias do Sul, pp. 1-12, 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/09/Turismo%20e%20sua%20historia.pdf>; Acesso em: 02 out.2023.

FERNÁNDEZ FÚSTER, L. **Introducción a la teoría y técnica del turismo**. Madrid: Alianza Universidad textos, 1991.

_____, A. da S. Educação e Turismo: Reflexões para Elaboração de uma Educação Turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo** v. 1, n.1, p. 5-33, set. 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5041/504152236002.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.

FERNANDES, Marcel Waline de Carvalho Ferraz. PEREIRA, Yára Christina Cesário. Turismo e Educação: turismo nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do município de Fortaleza no Estado do Ceará. **Revista Turismo – Visão e Ação** – Eletrônica, v. 19, n. 3, p. 540-565, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rtva/article/view/11668>. Acesso em: 20 out 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho** Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e ca-

racterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul.-dez., 2015.

MOESCH, M. **Epistemologia Social do Turismo**. Tese de Doutorado (2004). São Paulo. ECA/USP, 2004.

MOLINA, S.; RODRÍGUEZ, S. **Planejamento Integral do turismo: um enfoque para a América Latina**. Bauru: Edusc, 2001.

OLIVEIRA, Alana Pires; JESUS, Edilza Laray de; PROENÇA, Ana Rosa Guimarães Bastos. Educação para o Turismo na Cidade de Manaus, Amazonas: Estudos. Exploratórios. **Cad. Est. Pes. Tur.** Curitiba, v.4, nº 5, p. 163-177, jul/dez. 2015. ISSN 23165952. Disponível em: file:///C:/Users/Waldete/Downloads/turismo15830%20(1).pdf. Acesso em: 13 dez de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001.

PEREIRA, Adriana. **Turismo na Escola incentiva alunos a conhecer a história de Belém**. BELEMTUR, 2018. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/site/?p=1591>. Acesso em: 02 de out de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual do Turismo. **Turismo em todas as regiões**. Disponível em: <<https://setur.rs.gov.br/upload/arquivos/202211/30113844-setur-dados-sobre-turismo-campos-de-cima-da-serra.pdf>>. Acesso em: 02 nov.2023.

_____. **Planejamento Estratégico de desenvolvimento regional 2015-2030 - COREDE Litoral – Osório**. 2017. Disponível em: <<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201710/09144219-plano-litoral.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **Secretaria Estadual de Turismo do Estado do Rio Grande do Sul- SETUR**. Disponível em: <<https://setur.rs.gov.br/capao-da-canoa-e-tendencia-entre-destinos-globais-de-plataforma-de-hospedagem>>. Acesso em: 20 mar.2023.

SILVA, Mariana Albert. et.al. Potencialidades e limites da relação entre turismo e educação: um estudo no Ensino Fundamental II em escolas públicas municipais de Recife e Olinda. **Turismo & Sociedade**. Curitiba, v. 6, n. 2, p. 253-275, abril de 2013.

RUSCHMANN, Doris Van De Meene. **Turismo e planejamento sustentável**: a proteção do meio ambiente. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SARAIVA, Ana Lúcia Olegário. **A formação profissional do guia de turismo**: oportunidades de inovação no âmbito dos planos de cursos técnicos no Brasil. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Turismo e Hotelaria) - Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2017 Disponível em: <[http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana Lúcia Olegário Saraiva.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana_Lúcia_Olegário_Saraiva.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2023.

